

Vulnerabilità e Minori

La povertà educativa
da una prospettiva sociologica

a cura di Simona Gozzo

**Percorsi
di ricerca**

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Percorsi di ricerca

COLLANA DIRETTA DA **RENATO GRIMALDI**

Comitato scientifico: Roberto Albera – Dipartimento di Scienze Chirurgiche (Torino), Marco Cantamessa – Dipartimento di Ingegneria Gestionale e della Produzione (Torino), Elena Cattelino – Università della Valle d'Aosta, Marco Devecchi – Dipartimento di Scienze Agrarie, Forestali e Alimentari (Torino), Maria Adelaide Gallina – Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (Torino), Cristina Ispas – Università Babes-Bolyai di Cluj Napoca. Centro UBB di Resita (Romania), Graziano Lingua – Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (Torino), Vincenzo Lombardo – Dipartimento di Informatica (Torino), Sergio Margarita – Dipartimento di Management (Torino), Witold Misiuda-Rewera – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Lublin), Silvano Montaldo – Dipartimento di Studi Storici (Torino), Giovanni Onore – Departamento de Biología (Quito), José Emilio Palomero Pescador – Universidad de Zaragoza, Roberto Trincheri – Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (Torino), Christopher Weiss – Abt Associates New York

Le scienze umane e le scienze naturali sono destinate a cooperare nonostante la frattura cognitiva esistente. Questa collana, che nasce con il coinvolgimento di studiosi dei due campi, vede nella ricerca e nell'uso delle nuove tecnologie il luogo sia fisico sia concettuale per la creazione di un insieme di modelli di relazioni di riferimento per la costruzione di teorie e per l'orientamento di scelte rilevanti in campo politico, economico, industriale, tecnologico, sanitario, educativo, ambientale, storico, sociale.

Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.



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

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

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

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

Vulnerabilità e Minori

La povertà educativa
da una prospettiva sociologica

a cura di Simona Gozzo



**Percorsi
di ricerca**

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Questa pubblicazione è realizzata nell'ambito delle attività del progetto di ricerca SCOPERTA (Sostenibilità, COesione, Povertà: Equità come Risorsa per Territori e Abitanti) ed è finanziata grazie agli incentivi concessi al Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania. Gli autori ringraziano il PIAno di inCENTivi per la RICerca di Ateneo (PIACERI)-UNICT.

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

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

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

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

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti
che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Indice

<i>Quando la povertà è una questione culturale</i> di Simona Gozzo	pag. 7
---	--------

Parte 1 **Concetti e dimensioni**

<i>Le misure contro la povertà: lo sviluppo della governance dei Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali e il contrasto alla povertà educativa</i> di Maria Pia Castro	» 15
<i>Le dimensioni della povertà educativa in Italia</i> di Simona Gozzo, Agnese Micciché	» 27
<i>Società urbane e rurali: le dimensioni della povertà educativa in Africa, Asia e America Latina</i> di Carlo Colloca	» 56

Parte 2 **Pratiche e interventi**

<i>Il ruolo del contesto negli interventi di contrasto alla povertà educativa. Un'esperienza di ricerca</i> di Elvira Celardi, Francesco Mazzeo Rinaldi, Ornella Occhipinti	» 73
<i>Il benessere dei minorenni e il diritto all'istruzione in Sicilia: tra gli effetti del Covid-19 e le nuove sfide educative</i> di Deborah De Felice, Marta Basile	» 91
<i>Pratiche di sostegno per la prevenzione e il contrasto delle vulnerabilità socio-territoriali: il caso di studio di Catania</i> di Licia Lipari, Valentina Pantaleo	» 110

Quando la povertà è una questione culturale

di *Simona Gozzo*¹

Questo lavoro mira a collocarsi nell'ambito del dibattito orientato ad analizzare condizioni e cause della povertà educativa, individuando l'apporto che la sociologia, come disciplina, può dare sul tema, sia concretamente che teoricamente. Innanzitutto bisogna indicare cosa si intende con questo termine. La povertà educativa è la privazione, in particolare da parte di bambini e ragazzi, della possibilità di apprendere, sperimentare e sviluppare liberamente capacità, talenti e aspirazioni. Questa privazione incide fortemente sullo sviluppo delle competenze, conoscenze e identità individuali ed è costituita da diverse dimensioni, via via specificate da studi e analisi sul tema, alcuni dei quali sottolineano il peso dei percorsi di vita e delle opportunità sul territorio, dell'impatto delle politiche contro la povertà educativa e della necessità di non limitare l'analisi al piano dell'infanzia e adolescenza (Giancola, Salmieri, 2023). Una delle prime e più note accezioni è quella delle *capabilities* proposta da Sen, per cui «esistono alcune buone ragioni per concepire la povertà come privazione di capacitazioni fondamentali anziché come pura e semplice scarsità di reddito» (Sen, 2000, p. 26). Il tema delle deprivazioni multiple e della relazione tra queste porta, successivamente, a costruire una serie di indici compositi (l'Indice di Povertà Multi-dimensionale – MPI – voluto dalle Nazioni Unite; l'indice dello Sviluppo Umano; l'indicatore di rischio di povertà ed esclusione sociale) che tengono conto anche delle dimensioni immateriali della povertà, fino ad arrivare al concetto di nuove povertà e del peso che hanno fattori di rischio immateriali come legami instabili, povertà emotiva e relazionale (Iori, Rampazzi, 2008). In questo contesto emerge che, in Italia, in poco più di un decennio, la povertà assoluta minorile sia triplicata, mentre la scuola ha perso progressivamente il suo ruolo di ammortizzatore sociale (Finetti, 2023). L'Italia, inoltre, destina una

¹ Professoressa associata in Sociologia Generale presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università degli Studi di Catania.

quota insufficiente della spesa sociale a favore dell'infanzia e delle famiglie, con grandi divari territoriali (Save the Children 2019; 2020). Il risultato è un ampliarsi della disuguaglianza interna nel territorio: il primo fattore di disparità è di carattere geografico. Il luogo di nascita è sempre più determinante nella predizione del successo educativo, prima ancora che scolastico. Inoltre, studenti con un background socio-culturale simile tendono a frequentare gli stessi istituti. Emergono così ulteriori forme di disuguaglianza e discriminazione localmente date, per cui in Italia – più spesso che in altri paesi – gli studenti con un basso o alto rendimento sono raggruppati in scuole diverse (OECD, 2019).

Il concetto di povertà educativa nasce nel 2014. La prima definizione è fornita da Save the Children Italia nell'ambito della campagna per lo Sviluppo Sostenibile ONU *Illuminiamo il futuro 2030*. Diversi studi hanno successivamente contribuito a sviluppare e meglio definire parametri e politiche di riferimento. Un particolare successo ha avuto la proposta di Delors che distingue quattro dimensioni, ritenute fondamentali per la crescita completa di una persona consapevole, tra loro interconnesse: “imparare a conoscere”; “imparare a fare”; “imparare a vivere insieme” e “imparare a essere”. Inoltre, c'è certamente una forte relazione tra povertà materiale e educativa. Sebbene questa relazione non sia automaticamente connessa al contesto familiare, è forte se si considera il piano territoriale. In un contesto familiare economicamente deprivato, è possibile trovare occasioni formative provenienti da diversi ambiti, reperire un libro in biblioteca o a scuola, partecipare a attività formative, essere coinvolti in laboratori, progetti, percorsi per la cittadinanza. In un contesto che non presenta servizi pubblici o dispone di limitate dotazioni per la comunità (ad esempio, in cui le scuole non hanno risorse), diventa più difficile garantire condizioni di equità. Allemndinger e Leibfried (2003) sottolineano in particolare come politiche educative e sociali siano interconnesse in quanto un sistema educativo compromesso produrrà inevitabilmente problemi sociali su larga scala (analfabetismo, esclusione, ecc.).

La povertà educativa, quindi, è una condizione che ha un impatto significativo e duraturo sulla vita della persona e della comunità. La sua diffusione in un contesto più o meno ampio deriva da una serie di concause rilevanti, attualmente oggetto di studio (Finetti, 2023; Curti *et al.*, 2022; Giancola, Salmieri, 2023).

La povertà materiale fa sicuramente parte di queste in quanto sottrae opportunità ed esperienze formative. Le cause della povertà educativa non sono però, in tal senso, riconducibili al solo nucleo familiare. Certamente, diverse determinanti sociali e culturali influiscono sull'educazione, risultando in qualche modo connesse con le capacità acquisite e producendo ricadute nelle storie di vita individuali. Tuttavia si fa qui riferimento, più in generale, a tut-

te quelle condizioni materiali che compromettono lo sviluppo integrale delle opportunità di vita, per cui vivere in un certo contesto può comportare, in mancanza di interventi ad hoc, la privazione della possibilità di apprendere, sperimentare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, a causa di un ambiente svantaggiato. La scuola dovrebbe essere tra le istituzioni atte a fungere da livellatore sociale, garantendo accesso a opportunità formative e di vita a prescindere dalle possibilità economiche del singolo nucleo familiare. Lo stesso risiedere in un'area piuttosto che un'altra, d'altronde, può rendere semplice, difficile o impossibile l'accesso a occasioni formative in senso lato, di socializzazione e persino di svago. Se siamo quello che vediamo, essere costretti a vivere in aree marginali e depauperate sin dalla prima infanzia, senza alcun intervento sul territorio oltre che scolastico, inciderà fortemente sulla costruzione identitaria dei singoli coinvolti, prima ancora che sulle conoscenze e competenze acquisite. La povertà materiale che produce povertà educativa può essere rilevata, quindi, anche sul piano contestuale e territoriale, generando condizioni che creano un contesto deprivato, a bassa dotazione di opportunità educative e occasioni formative. Si tratta di aree in cui si riscontra la mancanza di servizi quali biblioteche per la comunità, associazioni ricreative e culturali e aree pubbliche preposte alla socializzazione (oratori, parchi, giardini, associazioni, ecc.).

Ci sono, dunque, differenti dimensioni necessarie per misurare la povertà educativa. Complessivamente, tutte richiamano fattori materiali, sociali, culturali e ambientali. L'ultima proposta Istat (2020) rileva informazioni su un target 15-29 anni, riferite alla partecipazione sociale, all'attitudine alla fiducia in sé, alla vita sana, alla sicurezza e alla relazionalità. L'idea alla base del concetto è che è povero chi non riesce a sviluppare le proprie capacità così da poter scegliere di condurre un'esistenza che ritenga degna di essere vissuta, libero di optare per il tipo di vita che considera aderente ai propri valori.

Le disuguaglianze sociali rappresentano, in questo senso, una delle sfide più complesse della società contemporanea (Sen, 2000; Walby, 2009) poiché riflettono un intreccio di fattori strutturali, culturali e simbolici che modellano in modo determinante le opportunità, le esperienze e le prospettive di vita degli individui. Negli ultimi anni, il dibattito su questi temi si è sviluppato anche attraverso il ricorso marcato alla prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989; Hill Collins, 2022; McCall, 2005) che evidenzia come le disuguaglianze non operino mai in isolamento, ma si sovrappongano e si rafforzino reciprocamente, generando effetti cumulativi e complessi. Queste dinamiche sono particolarmente evidenti proprio nel caso della povertà educativa.

Questo lavoro indaga non solo su significati e dinamiche sottese al problema della povertà educativa, ma anche sugli elementi che incidono sul fenomeno, a partire dal rapporto di circolarità con la vulnerabilità economica. La

centralità della povertà educativa emerge evidente nella crescente attenzione attribuita al tema dalle istituzioni europee. Le differenze rispetto all'accesso e alla qualità dell'istruzione sono un dato macroscopico, immediatamente evidente. I primi studi sul tema si sono concentrati sull'analisi della dispersione scolastica. Successivamente è emerso anche il concetto di dispersione scolastica *implicita*, rilevabile attraverso test standardizzati come l'Invalsi. L'entità del gap nord-sud diventa così, in Italia, particolarmente evidente e il dato è, d'altronde, traslabile anche sul piano internazionale. La povertà educativa, però, non è solo riconducibile alle performances scolastiche (peraltro correlate alla presenza di scuole a tempo pieno e qualità e quantità di servizi scolastici distribuiti sul territorio). Emerge l'idea che la dispersione scolastica prima, la povertà educativa poi, riproducano disuguaglianze e circoli viziosi nel lungo periodo, anche geograficamente date e su base intergenerazionale. Forme di deprivazione più o meno intense implicano la mancanza di spazi di socializzazione, opportunità formative e vivibilità nel territorio.

Considerata non nella sua dimensione isolata, ma come l'esito di una serie di co-determinanti e interconnessioni con altre potenziali cause di disuguaglianza (età, background socioculturale, etnia, condizione economica, ecc.), questa condizione è qui analizzata in un'ottica sistemica e integrata. La prospettiva trova una delle sue applicazioni più significative nelle iniziative nazionali e sovranazionali di sensibilizzazione e formazione rivolte ai giovani, target group prioritario delle politiche comunitarie, tanto in ragione della loro particolare esposizione a tali forme di vulnerabilità, quanto – e per contro – del loro potenziale trasformativo nel sovvertirne le dinamiche di riproduzione. La condizione dell'universo giovanile riflette infatti, in modo paradigmatico, l'intreccio tra disuguaglianze immateriali e materiali che, sovrapponendosi e rafforzandosi reciprocamente, influenzano profondamente due dimensioni fondamentali: da un lato, il riconoscimento identitario e simbolico; dall'altro, l'accesso alle risorse e le ricadute sulle opportunità di vita future.

Ci si propone di contribuire al dibattito mettendo a fuoco le interazioni tra fattori strutturali e culturali che influenzano la vita dei giovani, al fine di pervenire a una migliore comprensione di come le varie dimensioni interagiscono o si sovrappongono, contribuendo a rafforzare o, per contro, mitigare vecchie e nuove vulnerabilità (Giancola, Salmieri, 2024).

Si approfondiscono, quindi, alcuni assi tematici che portano a richiami su specifiche questioni. Un primo tema di riferimento è – appunto – quello della povertà materiale, indagata come asse portante delle disuguaglianze che hanno un forte impatto sulle nuove generazioni, rilevando limiti e politiche di intervento. Segue un focus sulla povertà educativa, orientato all'individuazione di quelle che sono dimensioni caratterizzanti il “circolo vizioso” di ripro-

duzione intergenerazionale delle disuguaglianze. L'obiettivo è la descrizione dell'evoluzione concettuale, delle condizioni associate alla povertà educativa nel tempo e delle proposte di interventi in Italia e fuori dall'Italia. Si ricostruisce quindi una serie di dinamiche localmente rilevabili, riferendosi non solo alla povertà materiale ma anche a quella relazionale, sociale, culturale, ecc. La dispersione scolastica, in questo senso, è solo la punta dell'iceberg.

L'obiettivo di questa prima parte è quello di rilevare l'incidenza di tesi, riflessioni, categorie euristiche e concettuali associate alla povertà educativa, recuperate e concretizzate attraverso l'analisi degli esiti di studi empirici presentati nella seconda parte del lavoro. La condizione della povertà educativa, definita come limitante il diritto all'istruzione, è riconducibile da una parte a specifiche problematiche legate alla ridotta presenza di capitale umano e socio-relazionale del contesto, dall'altra a limiti strutturali e contestuali che implicano ridotte opportunità offerte nel più ampio contesto socio-territoriale. In quest'ultimo caso il problema si pone con tale evidenza e insistenza da costituire un'emergenza.

Si distinguono almeno tre piani contestuali e tre ottiche di intervento cui fare riferimento, che portano a definire il peso della problematica, individuare strumenti e progettare azioni. Sul primo versante, la questione della povertà educativa può essere affrontata a seconda che l'emergenza si rilevi a livello del contesto familiare, locale o nazionale. Il caso in cui a essere limitate siano le risorse di specifici nuclei familiari richiede certamente interventi ad hoc e specifiche competenze degli operatori scolastici, ma è ben diverso dal caso (tutt'altro che raro) in cui si rilevi la diffusione del problema a livello locale, che implica un intervento più ampio, a livello di reti di prossimità. Ancora più serio è il caso in cui la problematica assume rilevanza nazionale, comportando l'emergere di una condizione che richiede interventi molteplici e investimenti sull'area. Questa logica si incrocia e riflette l'individuazione di tre piani su cui può essere sviluppato l'intervento: identitario, relazionale e istituzionale.

La seconda parte del lavoro propone, considerando queste tre dimensioni euristiche e di orientamento dell'intervento, esperienze di ricerca e studi di caso realizzati in contesti siciliani ad alto rischio di povertà educativa. Si tratta di analisi orientate alla valutazione di progetti a supporto di comunità educanti, studi sulla percezione del territorio in specifiche condizioni di intervento e rilievi orientati a mostrare gli effetti di lungo periodo delle politiche emergenziali su alcune scuole a rischio di dispersione, analizzando in particolare l'impatto che l'esperienza pandemica ha avuto in queste realtà. Si mostra, infine, l'utilità dell'analisi in chiave sociologica di esperienze di intervento educativo particolarmente sensibili alla vulnerabilità socio-territoriale. Complessivamente, si riportano esperienze di valutazione, progetti

di intervento e indagini sulle scuole, specificamente orientate al supporto di minori in condizioni di vulnerabilità e/o alla rimozione di condizioni critiche.

Bibliografia

- Allmendinger J., Leibfried S. (2003), *Education and the welfare state: the four worlds of competence production*, «Journal of European Social Policy», 13(1), pp. 63-81.
- Crenshaw K. (1989), *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, «The University of Chicago Legal Forum», 1.
- Curti S., Fornari S., Moroni E. (a cura di) (2022), *Sociologia della povertà educativa. Concetti, metodi, politiche e pratiche*, Meltemi, Milano.
- Finetti S. (2023), *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Giancola S., Salmieri L. (2023), *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Milano.
- Hill Collins P. (2022), *Intersezionalità come teoria critica sociale*, Utet, Milano.
- Iori V., Rampazzi M. (2008), *“Strumenti” nuove fragilità e lavoro di cura*, Milano, Unicopli.
- Istat (2020), *Statistiche report – Le statistiche dell’Istat sulla povertà. Anno 2019, La povertà in Italia*, Roma.
- McCall L. (2005), *The Complexity of Intersectionality*, «Signs», 30(3), pp. 1771-1800.
- OECD (2019), *Programm for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018. Country Note Italy. Italia – Nota Paese – Risultati PISA 2018*.
- Save the Children (2019), *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*, Roma.
- Save the Children (2020), *Non da soli. Cosa dicono le famiglie*, Roma.
- Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Milano, Arnoldo Mondadori.
- Walby S. (2009), *Globalization and Inequalities: Complexity and Contested Modernities*, Sage, London.

Parte 1

Concetti e dimensioni

Le misure contro la povertà: lo sviluppo della governance dei Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali e il contrasto alla povertà educativa

di Maria Pia Castro¹

1. Introduzione

Dopo la sperimentazione del Reddito minimo d'inserimento alla fine degli anni Novanta, nel 2013 in Italia è stata avviata una nuova sperimentazione di misure di contrasto alla povertà con la Carta Acquisti Sperimentale (CAS), nel tentativo di evitare che situazioni di povertà relativa generatesi a seguito della crisi economica del 2008 sfociassero in condizioni di povertà assoluta.

Nel dibattito pubblico è ormai consolidato che la povertà assoluta riguarda l'incapacità di soddisfare le necessità di base, a differenza della povertà relativa, che si riferisce a situazioni di reddito inferiori a una soglia convenzionale (cd. "linea della povertà") relativa allo standard medio di vita del contesto in cui si vive (Sen, 1976). La povertà, inoltre, non riguarda meramente la carenza di reddito (Ardigò, 1981), in quanto si tratta di una condizione più generalizzata che diviene uno stigma di inferiorità nelle relazioni sociali ed è associata a varie forme di esclusione, caratterizzate dal mancato accesso a risorse e opportunità funzionali alla partecipazione sociale, culturale ed economica nelle comunità di riferimento (Ferrera, Jessolula, 2025).

La Commissione europea, considerata la molteplicità dei fattori che incidono sulla povertà e a fronte del persistere «della povertà e della disoccupazione e la crescente complessità dei molteplici svantaggi esistenti» (Raccomandazione [C(2008) 5737]), ha sollecitato la realizzazione di «una strategia globale e integrata [...] combinando un adeguato sostegno al reddito, mercati del lavoro in grado di favorire l'inserimento e l'accesso a servizi di qualità» (*ibidem*). Tra questi «i servizi di assistenza sociale, di occupazione e formazione, il sostegno all'alloggio e all'alloggio sociale, i servizi per l'infanzia, i servizi di assistenza a lungo termine e i servizi sanitari» (*ibidem*). Tale strategia, da realizzarsi te-

¹ Professoressa associata in Sociologia Generale presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università degli Studi di Catania.

nuto conto delle *governance* degli Stati membri e delle effettive situazioni di bisogno presenti nei territori, in Italia è stata perseguita principalmente con le misure contro la povertà realizzatesi dalla CAS in poi, che si caratterizzano per l'articolata composizione di servizi *cash/in kind* di cui sono composte.

Dal 2013 a oggi si sono susseguite ben cinque diverse misure, più per ragioni politico-ideologiche che per motivi connessi a corrispondenti cambiamenti delle condizioni delle famiglie a basso reddito (Siza, 2023). Il loro sviluppo si è incrociato col processo di definizione dei Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali (LEPS), servizi che, per la loro rilevanza, sono da garantire su tutto il territorio nazionale e la cui determinazione è di esclusiva competenza dello Stato (art. 117, co. 2, lett. m, Cost.).

Il dibattito pubblico ha spesso enfatizzato le differenze che hanno contraddistinto le diverse misure (soprattutto i requisiti d'accesso e le condizionalità), che riflettono le diverse narrazioni ideologiche sul tema della povertà da parte dei governi che si sono succeduti alla guida del paese. Ma il procedere di tali misure, insieme alla costante tensione tra la visione prevalente (e ondivaga) sulla povertà e sui poveri sembra aver tenuto conto dell'opportunità di garantire continuità al processo burocratico-amministrativo avviato con la CAS, verso il consolidamento di una *governance* inter-istituzionale multi-livello, in linea con l'orientamento comunitario (Baldini, Busilacchi, 2023; Castro, Pennisi, 2021).

Con il presente lavoro si passano in rassegna le diverse misure che si sono succedute dalla CAS in poi, evidenziando gli elementi che, da una misura all'altra, hanno contribuito al progressivo perfezionamento di tale *governance*, rispetto alla quale ciascuna di esse ha fornito un suo peculiare contributo (Tab. 1). La particolare attenzione di cui sono oggetto le misure contro la povertà, infatti, è da ricondurre alla complessa *governance* che ne sovrintende la gestione, che richiede un intervento integrato da parte di amministrazioni pubbliche che tradizionalmente sono intervenute settorialmente nei loro ambiti di competenza e che si sono confrontate per la prima volta nell'ambito delle risposte istituzionali alla lotta alla povertà e all'esclusione sociale.

2. Dalla CAS all'ADI: l'evoluzione delle misure integrate per il contrasto alla povertà

In Italia, le misure economiche contro la povertà e i relativi servizi integrativi erano stati individuati come LEPS già con la legge n. 328/00, in virtù della rilevanza loro riconosciuta nel fronteggiare le diverse situazioni di disagio (art. 22, co. 2). Tuttavia, per molto tempo i LEPS non sono stati definiti e le prestazioni economiche di contrasto alla povertà, laddove disponibili, hanno continuato a mantenere schemi di protezione locali con risorse limitate (Barberis *et al.*, 2010).

La CAS, disciplinata con fonte normativa di rango secondario (decreto interministeriale 10/01/2013) e finanziata dal *Fondo speciale per il soddisfacimento delle esigenze alimentari, energetiche e sanitarie dei cittadini meno abbienti* (istituito con decreto-legge 112/08), in molti territori ha avviato per la prima volta un processo di collaborazione tra l'ambito socio-assistenziale e quello delle politiche attive del lavoro, progressivamente consolidatosi negli anni seguenti. Ha, inoltre, incoraggiato la stipula di accordi di collaborazione tra i diversi soggetti istituzionali attivi sul territorio sui temi riguardanti il disagio socio-economico e sanitario.

Il rifinanziamento di tale fondo (legge di stabilità 2014) ha consentito l'avvio del Sostegno per l'Inclusione Attiva (SIA), misura che si rivolge all'intero territorio nazionale, disciplinata anch'essa da una fonte normativa di secondo grado (decreto interministeriale 26/05/16). Il SIA si avvale anche del *Fondo per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale* (istituito con la legge di stabilità 2016), che prevede importanti somme mirate alla realizzazione di interventi per il contrasto alla povertà, entro una programmazione organica da definirsi attraverso un Piano nazionale per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale. Inoltre, per la prima volta intervengono anche fondi comunitari (*Fondo Sociale Europeo* – programmazione 2014-20, PON-Inclusione – Avviso 3/16), per sostenere la realizzazione di servizi a supporto delle azioni previste dalla misura, quali il rafforzamento dei servizi sociali, la realizzazione di interventi socio-educativi e di attivazione lavorativa e la promozione di accordi di collaborazione in rete.

Al fine di affrontare in modo organico e strutturale il tema della povertà e dell'esclusione sociale mettendo a sistema le misure (economiche e di servizi) esistenti, la successiva legge delega 33/17, *Norme relative al contrasto della povertà, al riordino delle prestazioni e al sistema degli interventi e dei servizi sociali*, ha dato mandato al governo di adottare atti normativi volti a introdurre una misura nazionale di contrasto della povertà da individuarsi come LEPS, riordinare le prestazioni assistenziali per il contrasto alla povertà e rafforzare il coordinamento degli interventi per garantire i LEPS in tutto il territorio nazionale. Nell'ambito di tale delega il governo ha emanato il decreto legislativo 147/17 (fonte normativa di primo grado) che, in linea con la legge 33/17, ribadisce la natura di LEPS per il Reddito d'Inclusione (REI) e per un elenco tassativo di interventi integrativi del progetto d'intervento (cd. servizi "a supporto")².

² Tali servizi includono: segretariato sociale; servizio sociale professionale; tirocini formativi; sostegno socio-educativo (domiciliare o territoriale); assistenza domiciliare socio-assistenziale e servizi di prossimità; sostegno alla genitorialità e servizio di mediazione familiare; servizio di mediazione culturale; servizio di pronto intervento sociale.

Il successivo Reddito di Cittadinanza (RDC), pur confermando il carattere di LEPS della misura, si pone in parziale discontinuità rispetto allo sviluppo tracciato fino a quel momento. Per la prima volta, infatti, sposta l'asse della misura da «assistenziale» a «misura fondamentale di politica attiva del lavoro a garanzia del diritto al lavoro, di contrasto alla povertà, alla disuguaglianza e all'esclusione sociale» (decreto-legge 4/19, art. 1, co. 1). È finanziato dal *Fondo per il reddito di cittadinanza* (istituito dalla legge di stabilità 2019), per il quale è previsto un finanziamento strutturale di gran lunga superiore ai fondi che hanno sostenuto le misure precedenti e che si somma al preesistente *Fondo Povertà*, con cui si continuano a finanziare i servizi a supporto del contributo economico.

Tab. 1 – Le misure nazionali di contrasto alla povertà: caratteristiche principali

	SIA	REI
<i>Tipo di atto</i>	D.I. 26/05/16	D.lgs. 147/17
<i>Tipo di misura</i>	Assistenziale	Assistenziale
<i>Condizionalità</i>	<i>Art. 7, co. 2</i> • Contatti con i servizi responsabili del progetto • Ricerca attiva lavoro • Adesione a iniziative per rafforzamento competenze nella ricerca attiva di lavoro • Accettazione congrue offerte di lavoro • Frequenza e impegno scolastico • Azioni di prevenzione e cura per la tutela della salute	<i>Art. 6, co. 5</i> • Contatti con i servizi responsabili del progetto • Ricerca attiva lavoro • Disponibilità attività <i>ex art.</i> 20, co. 3, d.lgs. 150/15 • Partecipazione formazione/riqualificazione o altra iniziativa di attivazione • Accettazione congrue offerte di lavoro • Frequenza e impegno scolastico • Azioni prevenzione e cura per la tutela della salute
<i>Contributo alla governance</i>	• Équipe multidisciplinari e promozione collaborazioni in rete con le pp.aa. competenti in materia di servizi per l'impiego, tutela della salute e istruzione e soggetti privati • Modello per la presa in carico (ereditato dalla CAS)	• Istituzionalizzazione delle funzioni di comuni e ambiti territoriali (art. 13), regioni e p.a. (art. 14), MLPS (art. 15) • Istituzione della Rete della protezione e dell'inclusione sociale (in cui stanno Comitato per la lotta alla povertà e Osservatorio sulle povertà) (artt. 16 e 21)

In seguito, il decreto-legge 48/23 è intervenuto in modo determinante sulla strutturazione del RDC, profilandone il prosieguo su un doppio binario. Da un lato, infatti, istituisce l’Assegno d’Inclusione (ADI), misura assistenziale per il sostegno economico, l’inclusione sociale e professionale, da intendersi quale misura di contrasto alla povertà (art. 1, co. 2) e dall’altro individua il Supporto per la Formazione e il Lavoro (SFL), misura di politica attiva del lavoro (art. 12, co. 1).

Il progressivo consolidamento delle misure di contrasto alla povertà è rilevabile anche dall’analisi degli strumenti giuridici che le hanno disciplinate (v. *Tab. 1*): da decreti interministeriali (fonti normative di secondo grado) a fonti primarie del diritto che però, nella forma dei decreti-legge, sono giusti-

RDC	ADI	SFL
D.L. 4/19	D.L. 48/23	
Politica attiva del lavoro	Assistenziale	Politica attiva del lavoro
<i>Art. 4, co. 8</i> • Collaborazione per redazione del bilancio delle competenze • Rispetto degli impegni definiti nel Patto: registrazione in piattaforma; ricerca attiva lavoro; avviamento a corsi di formazione/riqualificazione professionale/progetti per auto-imprenditorialità; colloqui ed eventuali prove di selezione per l’assunzione; accettazione di almeno una di tre offerte di lavoro congrue • Piattaforme digitali interoperabili: SIULP (c/o ANPAL) e SIUSS	<i>Art. 6, co. 1, 3, 4</i> • Adesione percorso personalizzato di inclusione sociale e lavorativa • Nei casi art. 4, co. 5, sottoscrizione patto di servizio personalizzato* • Partecipazione attiva ad attività formative, di lavoro, di politica attiva, del progetto di inclusione sociale/lavorativa per i maggiorenni con responsabilità genitoriale, senza carichi di cura, non occupati e non frequentanti corsi formativi • Possibilità di partecipazione a progetti utili alla collettività • Rimando alla Rete della protezione e dell’inclusione sociale (art. 11, co. 4) • Sistema Informativo per l’Inclusione Sociale e Lavorativa (SIISL) dell’Inps, con interoperabilità di tutte le piattaforme digitali dei soggetti accreditati al sistema sociale/del lavoro che concorrono alle finalità ex art. 1	<i>Art. 12, co. 3, 5, 8</i> • Frequenza corsi formativi di 1° liv. (art. 4,co. 1 DPR 263/12) o per obbligo di istruzione • Dichiarazione di immediata disponibilità al lavoro • Stipula patto di servizio personalizzato (art. 20, d.lgs. 150/15) e adesione alle misure di formazione e attivazione lavorativa ivi indicate (es. Orientamento/ accompagnamento al lavoro, inserimento in progetti di formazione)

* Ex art. 20, d.lgs. 150/15, che può prevedere l’adesione ai percorsi formativi previsti dal Orogamma nazionale per la Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori.

ficati da ragioni di particolare necessità e urgenza. Ma in riferimento al RDC e all'ADI, entrambi emanati dopo pochi mesi dall'insediamento dei governi che li hanno istituiti, l'assenza di circostanze riconducibili a esigenze «oggettivamente» necessarie e urgenti conferma il carattere politico-ideologico delle scelte adottate. Il REI si distingue dalle altre misure non solo per essere stato la prima misura, in Italia, a essere riconosciuta come LEPS, ma anche per essere l'unica, tra gli interventi di contrasto alla povertà, a essere stata disciplinata con un decreto legislativo (fonte normativa primaria), attuativo di una legge-delega.

La *Tab. 1* sintetizza tutte le misure nazionali di contrasto alla povertà dell'ultimo decennio, favorendo la comparazione di alcune dimensioni che si ritengono rilevanti per comprenderne la traiettoria di sviluppo. Dalla sintesi è esclusa la CAS, in quanto realizzata in via sperimentale solo in dodici città. La CAS è comunque menzionata nel corso della trattazione, per il contributo fornito all'avvio della nuova *governance*, orientandone lo sviluppo successivo.

2.1. Requisiti per l'accesso e condizionalità

I requisiti per l'accesso, relativi ad aspetti anagrafici, socio-economici e specifiche situazioni di fragilità, sono le variabili che hanno subito le maggiori modifiche da una misura all'altra. Una condizione di fragilità presente in tutte le misure è la presenza di un soggetto minorenni nei potenziali nuclei beneficiari. Di contro, i cambiamenti più significativi si sono registrati riguardo alle condizioni di bisogno che consentono l'accesso alla misura in affiancamento allo stato di precarietà lavorativa. Se, infatti, la CAS prevedeva la presenza di almeno un soggetto minorenne e, dal punto di vista lavorativo, una situazione di povertà relativa, nel SIA e nel REI, oltre alla presenza di almeno un soggetto in situazione di particolare fragilità (minore età, disabilità o stato di gravidanza), sul piano lavorativo erano ammesse situazioni di disoccupazione di lungo periodo. Il RDC, in quanto misura di politica attiva del lavoro, ha invece definito una serie di condizioni di disagio meramente economico che, in caso di eccedenza di risorse disponibili, potevano integrarsi con indicatori di disagio socio-economico, riguardanti la multidimensionalità del concetto di povertà e varie condizioni di esclusione sociale (disabilità, deprivazione socio-sanitaria, educativa e abitativa). Più di recente, l'ADI ha modificato in modo significativo le condizioni di fragilità compatibili con l'accesso alla misura, in quanto si rivolge a nuclei familiari con almeno un soggetto minorenne e/o ultra-sessantenne e/o disabile e/o in condizione di svantaggio per cui è già inserito in programmi di cura e assistenza da parte dei servizi socio-sanitari territoriali.

Dunque nel passaggio dal RDC all'ADI si è evidenziata un'importante riduzione della platea dei potenziali destinatari, per via dell'esclusione delle persone occupabili che non hanno carichi di cura. L'esplicita individuazione delle condizioni di svantaggio che consentono l'accesso alla misura (decreto interministeriale 13/12/23) riflette un'attenzione alle determinanti individuali delle condizioni di povertà, che riflette l'orientamento per cui un povero abile in età lavorativa non debba fruire di un sussidio, per evitare di incorrere in meccanismi di disincentivo al lavoro, in realtà mai dimostrati (Baldini, Busilacchi, 2023). Tuttavia, ricerche recenti evidenziano che molti soggetti occupabili senza carichi di cura, avendo spesso livelli di istruzione piuttosto modesti, faticano ad attivarsi personalmente e, se esclusi da misure di supporto, tendono ad allontanarsi dalle relazioni di aiuto professionale, per rivolgersi a servizi cd. *food charity* per ricevere aiuti alimentari (Siza, 2023; Lambie-Mumford, Silvasti, 2021). Questo conferma la rilevanza dei cd. aspetti strutturali della povertà, tra cui l'accesso al cibo, ai servizi di base, all'istruzione e alla cultura, che si traducono in povertà educativa, sanitaria, alimentare, che negli ultimi anni si è acuita per via della pandemia, dei cambiamenti climatici e degli effetti delle guerre (Russo, 2024; Siza, 2023).

Insieme ai requisiti per l'accesso, tutte le misure hanno previsto anche una serie di impegni che i soggetti beneficiari devono assumere, il cui adempimento rappresenta una *conditio sine qua non* per il godimento del contributo economico e che costituiscono parte integrante del progetto d'intervento. La prima e più evidente condizionalità è stata, da sempre, la sottoscrizione del piano d'intervento, che sancisce l'adesione agli impegni reciprocamente assunti dal beneficiario e dagli operatori dei servizi. Le aree oggetto dell'intervento riguardano un insieme di ambiti definiti nell'atto normativo istitutivo della misura (v. *Tab. 1*), che afferiscono a entrambe le aree socio-assistenziale e lavorativa ed eventualmente le aree sanitaria, educativo-formativa e abitativa, al variare degli effettivi bisogni rilevati per i singoli nuclei beneficiari.

2.2. Elementi di continuità e discontinuità tra le misure

Nel tempo, l'elemento di maggiore continuità osservabile nel passaggio da una misura all'altra è stato il tipo di *governance*, formalizzata nei vari atti normativi che hanno disciplinato le diverse misure, che si è progressivamente consolidata come gestione inter-istituzionale multilivello.

In particolare, le linee-guida del SIA hanno confermato all'Ambito Territoriale Sociale (ATS) un ruolo di coordinamento nella gestione della misura tra i diversi attori con competenze e funzioni diverse presenti sui territori. Le disposizioni che hanno disciplinato il REI hanno rafforzato tale *governance*,

attribuendo al Servizio sociale territoriale titolare del coordinamento anche il ruolo di promotore del coinvolgimento del terzo settore e di altri attori locali che operano sui temi d'interesse della misura (inserimento lavorativo, istruzione e formazione, politiche abitative e della salute).

Nella prospettiva di favorire una gestione organica delle misure e dei servizi previsti, una maggiore omogeneità territoriale nell'erogazione delle prestazioni e la definizione di linee-guida comuni per gli interventi, il successivo decreto legislativo 147/17 ha previsto la Rete della protezione e dell'inclusione sociale, istituita presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) e articolata in tavoli regionali e a livello di ambito territoriale (art. 6, co. 1). La Rete è responsabile dell'elaborazione del Piano sociale nazionale, del Piano per gli interventi e i servizi sociali di contrasto alla povertà e del Piano per la non autosufficienza, che governano i tre principali fondi di finanziamento delle misure contro la povertà (rispettivamente *Fondo Nazionale Politiche Sociali*, *Fondo Povertà*, *Fondo Non Autosufficienze*). Al fine di definire la direzione dello sviluppo dei relativi interventi, nella prospettiva di una progressione graduale al raggiungimento dei LEPS, la Rete elabora anche linee guida di indirizzo negli specifici campi d'intervento, che si affiancano ai relativi Piani.

Non menzionata nell'ambito del RDC, la Rete della protezione e dell'inclusione sociale è stata ripresa e valorizzata dal decreto-legge 48/23 (art. 11, co. 4) e, attraverso la stesura dei Piani di cui si è detto, è attualmente uno dei soggetti deputati all'individuazione dei LEPS.

3. L'attenzione ai minori nelle misure di contrasto alla povertà

Tra le varie connotazioni del concetto di povertà cui si è accennato, negli ultimi anni il dibattito pubblico ha posto particolare attenzione alla cd. povertà educativa, definita da Save the Children come l'impossibilità, per i minori, di apprendere, sperimentare e sviluppare le proprie capacità e aspirazioni, per via di contesti territoriali deprivati da un punto di vista socio-culturale e di carenza di opportunità, scolastiche ed extrascolastiche³.

Il Piano Sociale Nazionale 2018-20 esplicita che, se accompagnata ad altre fragilità del nucleo familiare, la povertà economica rappresenta un importante fattore di rischio per lo sviluppo dei minori e che gli interventi preventivi di sostegno alla famiglia risultano essere i più efficaci. Per tale ragione la quota servizi del *Fondo Povertà*, che interviene a rafforzare i servizi da

³ In: www.savethechildren.it/blog-notizie/che-cosa-e-poverta-educativa-definizione-e-cause (consultato: 29.07.2025).

integrare nei progetti personalizzati, ha confermato la rilevanza come LEPS anche del sostegno socio-educativo (domiciliare o territoriale).

Il successivo Piano Nazionale per gli Interventi e Servizi sociali 2021-23, in linea con le azioni del Piano nazionale per l’infanzia e l’adolescenza e con le indicazioni prioritarie definite in sede di Garanzia Infanzia (approvate dal Consiglio dei Ministri dell’UE nel 2021), ha individuato due ulteriori LEPS esplicitamente rivolti ai minori. Uno è il programma PIPPI (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell’Istituzionalizzazione), attivo fin dal 2011 e orientato a prevenire e sostenere le famiglie cd. «vulnerabili» con azioni preventive, idonee a sostenere il minore e l’intero nucleo familiare in situazione di vulnerabilità, per rispondere al bisogno dei minori di crescere in un ambiente protettivo e «nutriente», contrastando l’insorgere di situazioni di svantaggio sociale, dispersione scolastica e allontanamenti inappropriati dei bambini dalla famiglia di origine; l’altro è il progetto *Get Up*, rivolto agli adolescenti e finalizzato a favorirne la partecipazione civile, il protagonismo e l’autonomia.

L’attuale Piano Nazionale per gli Interventi e Servizi sociali 2024-26, al fine di potenziare gli interventi di contrasto alla povertà rivolti ai minori e alle loro famiglie prevede la realizzazione di ulteriori servizi, riconducibili a: sostegno socio-educativo domiciliare (interventi di sostegno rivolti a soggetti a rischio di emarginazione e realizzati a domicilio, per il raggiungimento della massima autonomia personale e sociale); attività aggregative e socioeducative (rivolti ad adolescenti che frequentano le scuole secondarie di primo e secondo grado e da svolgersi in spazi multifunzionali); educativa di strada (servizio che intercetta i ragazzi in modo informale, laddove questi costruiscono rapporti sociali e legami importanti con coetanei e con adulti).

La *Tab. 2* mostra il numero di ATS (sul totale dei n. 596 ATS presenti in Italia) in cui attualmente risultano presenti servizi rivolti ai minori, così come codificati nel Sistema Informativo dell’Offerta dei Servizi sociali (SIOSS), che costituisce una parte del più ampio Sistema Unitario dei Servizi sociali (SIUSS), *ex* decreto legislativo 147/17, art. 24.

Tab. 2 – Presenza di servizi per i minori negli ATS

Categoria di servizio	ATS in cui è presente il servizio	
	v.a.	%
B.2. Sostegno socio-educativo territoriale o domiciliare	565	94,8
B.3. Sostegno socio-educativo scolastico	457	76,7
D.1. Centri con funzione socio-educativa-ricreativa	456	76,5
E.3. Strutture per minori a carattere familiare	251	42,1

Dalla *Tab. 2* emerge che le categorie di servizi riconducibili ai LEPS sono presenti in un numero maggiore di ATS rispetto ad altre tipologie di servizi, con particolare riferimento al sostegno socio-educativo, presente in quasi tutti gli ATS (94,8%), a fronte dei servizi riconducibili alle categorie «sostegno socio-educativo scolastico» e «centri con funzione socio-educativa-ricreativa», presenti in oltre il 75% degli ATS. Al riguardo, si evidenzia che tali tipologie di servizi hanno ottenuto il riconoscimento di LEPS in un momento successivo rispetto al sostegno socio-educativo, annoverato tra i LEPS fin dalla legge 33/17.

4. Conclusioni

Il rapido susseguirsi delle diverse misure contro la povertà, il loro definirsi e affinarsi nell'ambito di un complesso sistema organizzativo e gestionale che coinvolge istituzioni poste su differenti livelli gestionali e la previsione di un'integrazione con ulteriori programmi di finanziamento a supporto (es. PON-Inclusione) ha determinato, soprattutto nei primi anni, una discronia che non ha giovato all'adeguatezza delle prestazioni erogate. È il caso, ad esempio, dei mesi spesso intercorsi tra l'avvio dell'erogazione del contributo e la predisposizione del progetto d'intervento; dell'implementazione dei servizi integrativi del PON-Inclusione previsti a supporto del SIA ma, di fatto, erogati durante il periodo di vigenza del REI; del procrastinarsi dell'avvio di alcune misure (es. i Piani di Utilità Comunale – PUC), che hanno determinato uno scollamento rispetto a un'opportuna organicità nello svolgersi del progetto d'intervento.

Ma l'intento non era quello di dare tutto subito bensì di costruire, gradualmente e con un'opportuna programmazione finanziaria, certezze sulle prestazioni, caratterizzandole come diritti. Tale processo, negli anni si è incrociato con il riconoscimento dei LEPS che, in quanto riguardanti i diritti civili e sociali, hanno un legame esplicito con i bisogni effettivi espressi dalla popolazione. In tale prospettiva, il progressivo affinarsi del processo, il consolidarsi delle relazioni inter-istituzionali e inter-professionali, il procedere verso una sempre maggiore sincronia nell'interconnessione tra servizi e interventi che si riferiscono a fonti di finanziamento diverse, sembrano positivamente orientati verso il consolidamento di un assetto in cui i piani d'intervento tendono a favorire la personalizzazione delle prestazioni, in considerazione delle effettive esigenze che emergono nei territori e nei diversi nuclei beneficiari. Al riguardo è opportuno ricordare che il sostegno economico è da intendersi come parte del più ampio obiettivo di rafforzamento delle reti di sostegno sociale, dunque anche le condizionalità andrebbero calibrate sulle specifiche capacità

dei destinatari e non possono riguardare esclusivamente la sfera lavorativa. Inoltre, molte esperienze si muovono nella direzione di valorizzare le risorse affettive e relazionali di cui le persone dispongono, promuovendo interventi finalizzati alla costruzione di legami sociali e reti di relazione, verso la progressiva acquisizione del senso di responsabilità e di una motivazione alla partecipazione attiva al lavoro, alla vita sociale (Siza, 2022) e alla promozione di opportunità che favoriscano uno sviluppo adeguato e un reale contrasto alla povertà educativa presente in tanti contesti territoriali.

Bibliografia

- Ardigò A. (1981), “Introduzione all’analisi sociologica del “welfare state” e delle sue trasformazioni”, in La Rosa M., Minardi E., Montanari A. (a cura di), *I servizi sociali tra programmazione e partecipazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 41-83.
- Baldini M., Busilacchi G. (2023), *Dopo il Reddito di Cittadinanza: Assegno di Inclusione e Supporto per la formazione e lavoro. Tanto rumore per nulla?*, «Politiche Sociali», 3, pp. 501-06.
- Barberis E. et al. (2010), “Social Assistance Policy Models in Europe: A Comparative Perspective”, in Kazepov Y. (a cura di), *Rescaling Social Policies: Towards Multilevel Governance in Europe*, Ashgate, Burlington, pp. 177-202.
- Castro M.P., Pennisi C. (2021), *Il contributo delle misure di contrasto alla povertà al consolidamento della governance multilivello nel nuovo welfare sociale. Il caso della Sicilia*, «Sociologia Italiana», 18, pp. 163-83.
- Ferrera M., Jessoula M. (a cura di) (2025), *Le politiche sociali*, il Mulino, Bologna.
- Lambie-Mumford H., Silvestri T. (a cura di) (2021), *The Rise of Food Charity in Europe*, Policy Press, Bristol.
- Piano Nazionale degli Interventi e Servizi Sociali 2021-23, disponibile su: www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf (consultato: 29.07.2025).
- Piano Nazionale degli Interventi e Servizi Sociali 2024-26, disponibile su: www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita-poverta-ed-esclusione-sociale/focus/piano-nazionale-interventi-e-servizi-sociali (consultato: 29.07.2025).
- Piano Sociale Nazionale 2018-20, disponibile su: www.camera.it/temi/p/2019/01/11/OCD177-3869.pdf (consultato: 29.07.2025).
- Raccomandazione della Commissione UE sull’inclusione attiva delle persone escluse dal mercato del lavoro [C(2008) 5737] (2008/867/CE), disponibile su: poninclusionelavoro.gov.it/sites/default/files/2023-02/Raccomandazione.2008.867.CE_.pdf (consultato: 31 luglio 2025).
- Russo A. (2024), *Universalismo: il “passo del gambero” della nuova misura contro la povertà*, disponibile su: (www.welforum.it/universalismo-il-passo-del-gambero-della-nuova-misura-contro-la-poverta/) (consultato: 13 maggio 2024).

- Sen A. (1976), *Poverty: An Ordinal Approach to Measurement*, «Econometrica», 44(2), pp. 219-31.
- Siza R. (2022), *Dal welfare attivo al welfare condizionale*, «Prospettive Sociali e Sanitarie», 3(52), pp. 1-7.
- Siza R. (2023), *L'Assegno di Inclusione in un welfare che divide*, disponibile su: www.welforum.it/lassegno-di-inclusione-in-un-welfare-che-divide/ (consultato: 13 maggio 2024).

Le dimensioni della povertà educativa in Italia

di Simona Gozzo, Agnese Micciché¹

1. Introduzione

Questo lavoro si propone di individuare le principali categorie euristiche che hanno un peso nell'analisi della povertà educativa, facendo specifico riferimento al contesto italiano per poi descrivere i principali esiti, come emersi da report di ricerca e monitoraggio del fenomeno. La povertà educativa può essere definita, complessivamente, come la condizione per cui un minore è privato o vede compromesso il suo diritto di apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze o coltivare proprie ispirazioni e talenti (Save the Children, 2014; Openpolis, 2024a). Molti sono i fattori che incidono su questo piano. I *focus* tematici qui individuati per approfondire la questione sono due: il piano analitico e della ricerca da una parte, quello olistico e della prassi dall'altra. L'obiettivo è quello di ricostruire uno spaccato dell'evoluzione nel dibattito specialistico ma anche delle decisioni agite e riconducibili a politiche di intervento a contrasto della dispersione scolastica e della povertà educativa, in particolare facendo riferimento al contesto italiano. Si ipotizza (ma non si assume) che queste due dimensioni – una più teorica, l'altra orientata al pragmatismo – proseguano coerenti e definiscano il panorama di interventi e cambiamenti nei processi di riferimento.

Il periodo monitorato va dal 2000 al 2024, così da includere i principali cambiamenti sottesi al piano decisionale. In questo periodo il tema della povertà educativa è diventato sempre più rilevante e così gli strumenti uti-

¹ Simona Gozzo è Professoressa Associata di Sociologia Generale presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Catania. Agnese Micciché è dottoranda presso il medesimo Dipartimento. Sebbene il saggio sia frutto del lavoro condiviso tra le autrici, ai fini per i quali lo si richieda, i paragrafi da 1 a 5 sono da attribuire a S. Gozzo e i successivi paragrafi sono da attribuire ad A. Micciché.

lizzati anche per valutare il piano degli interventi sono sempre più precisi. Questo tema è quindi considerato centrale sul piano della ricerca ben prima dell'evento pandemico, che però ha prodotto cambiamenti di prospettiva, riflessioni e interventi tali da non poter essere trascurati. Paradossalmente, la crisi pandemica ha comportato una rivoluzione nel contesto educativo e, in generale, nel campo della formazione in Italia, dove nel 2019 gli strumenti di e-learning erano quasi assenti e la digitalizzazione della scuola un processo ancora da avviare, mentre i fondi a disposizione erano – fino a quel momento – davvero troppo limitati per permettere effettivi cambiamenti su questo piano. Non si tratta, però, né della prima né dell'unica rivoluzione legata al tema della povertà educativa. Sono state individuate, nello specifico, almeno 4 fasi di sviluppo delle riflessioni sulla questione. Fino al 2007 il tema è associato prevalentemente a condizioni di forte vulnerabilità ed esclusione, mentre dal 2008 emerge centrale il tema della valutazione con l'impiego dei test Invalsi e l'emergere di nuove consapevolezze (in particolare, inizia a essere rilevata la dispersione implicita e si riscontra in modo chiaro la *path dependence* del fenomeno). La terza fase è quella in cui, acquisita maggior consapevolezza di dinamiche e problematiche connesse, diventano più evidenti i tentativi di innovazione didattica che proseguono, durante e dopo la pandemia, con l'introduzione dell'innovazione digitale.

Poste queste premesse, il lavoro si propone di analizzare l'incidenza di tesi, argomenti, categorie euristiche e concettuali associate alla povertà educativa per poi comparare gli esiti di studi empirici e report di ricerca svolti al riguardo, esplicitando principali cause, meccanismi e processi descritti. Già la presenza di un minore o maggiore numero di documenti è un indicatore della crescita di rilevanza attribuita alla questione. Inoltre, cambia il rilievo dato a specifiche questioni e l'attenzione a determinate categorie euristiche. Lo stesso tema della povertà educativa è riconducibile a diverse problematiche e concause connesse da una parte alla limitata presenza di capitale umano e sociale nel contesto micro-relazionale di famiglia e vicinato, dall'altra a limiti strutturali e contestuali che implicano ridotte opportunità offerte dal più ampio contesto scolastico e territoriale. Il problema si pone, in ogni caso, con tale evidenza e insistenza da costituire un'emergenza, in alcune aree del Paese più che in altre. Il tema del territorio assume, in questo caso, un ruolo fondamentale che diventa palese quando si individuano i principali indicatori di quella che viene definita povertà educativa (si pensi, ad esempio, alla vera e propria dispersione scolastica), mostrandone il peso accentuato su alcuni contesti piuttosto che altri.

2. Le logiche della rilevazione

Una questione specifica che emerge quando si guarda all'analisi della povertà educativa è, in effetti, quella della selezione di indicatori utili. Il concetto è abbastanza generale da poter includere diversi rilievi e, inoltre, essere ricondotto a differenti cause (Finetti, 2023).

Semplificando, possiamo distinguere almeno tre piani e tre corrispondenti ottiche di intervento a cui fare riferimento, che portano a definire il peso della problematica, individuare strumenti e progettare azioni in modo differente. Questi tre piani vengono qui considerati perché richiamano tre anime del dibattito sociologico, proseguito negli anni e legato al tema delle scelte scolastiche (Giancola, Salmieri, 2024) rilevabili a seconda che si faccia riferimento prioritario all'influenza del contesto familiare, locale o nazionale.

Gli interventi e le rilevazioni sulla povertà educativa dipendono dalle diverse ottiche a cui si dà priorità. Oggi i dati e indicatori utilizzati per rilevare il peso della povertà educativa sono, di fatto, molteplici e gli indicatori di cui parliamo sono spesso rilevati contemporaneamente, considerando i diversi aspetti e le relative problematiche (Save the Children, 2014). Si vuole quindi semplificare il dibattito per distinguere, a soli fini analitici, logiche idealtipiche di selezione e prospettive di intervento. Non sempre, infatti, la scelta di un indicatore piuttosto che un altro è eticamente neutra e, sebbene i rischi e la volontà decisionale non siano solitamente orientati in modo tanto arbitrario, è utile riconoscere i limiti di ciascun approccio.

Rilevare dati legati esclusivamente al contesto familiare (come il livello di istruzione dei genitori, reddito, lavoro, ecc.) porta alla costruzione di una serie di informazioni che, seppur utili, rischiano di attribuire eccessivo rilievo al piano intimo, individuale e/o alle reti familiari, caricandole di responsabilità e richieste formative necessariamente disattese in contesti deprivati e multiproblematici. Il limite è, in questo caso, non riconoscere le responsabilità della comunità educante in generale e la necessità di intervento differenziale da parte delle istituzioni, nello specifico. Questo tema rischia però di allontanarci dal ragionamento fino a condurci a un dibattito più esteso, legato a principi filosofici, politici, giuridici che dovrebbero essere alla base di un orientamento politico che si professa promotore dell'egalitarismo (solitamente, ma non necessariamente, democratico e progressista), nonché alle relative priorità che ciascun contesto può, legittimamente o meno, decidere di perseguire e alla necessità di un commisurato intervento economico. Non è possibile affrontare il tema in questo ambito. Ci limiteremo a sottolineare che un impiego di strumenti orientati alla valutazione che sia implicitamente o esplicitamente selettivo (tipicamente liberista), attribuirebbe di fatto alla scuola la mera funzione di livellatore sociale, se non di riprodut-

tore di disuguaglianze già territorialmente date, piuttosto che promotore di equità (Allmendinger *et al.*, 2010; Benvenuto, 2019; Dubet, 2014; Grazzini, 2009; Warner, 1936). Gli stessi strumenti potrebbero, però, essere utilizzati in modo da intervenire proprio nei contesti più problematici, supportando operatori sociali e comunità educante. Sarebbe necessario, in tal senso, individuare le condizioni che determinano l'esclusione (anche nei termini di autoesclusione) dall'accesso all'istruzione, intervenendo per rimuoverle.

Le stesse informazioni possono, quindi, essere utilizzate diversamente. Si tratta infatti di dati essenziali per comprendere cosa non funziona e improntare piani di intervento mirati, coerenti e realistici. La stessa possibilità di individuare *best practices* richiede la rilevazione di informazioni e un orientamento valutativo ma, congiuntamente, anche la capacità di comprendere processi e definire interventi che permettano di superare gap di partenza (Finetti, 2023).

Altro approccio, complementare al precedente, è riferibile all'individuazione di indicatori ecologici, come il numero di scuole nel quartiere, il numero di studenti e docenti per classe, le occasioni di socializzazione, apprendimento e formazione presenti sul territorio, ecc. Queste informazioni, rilevabili a livello di contesto, istituto e/o quartiere, sono ben diverse e sarebbero da integrare ai test sulle competenze acquisite. Gli esiti riportati rischiano di non tener conto, altrimenti, di quelle dinamiche che riguardano differenze contestuali e che incidono fortemente sul piano relazionale, sulle competenze trasversali e sulle capacità di adattamento, oltre che su specifiche *skills* legate a opportunità e condizioni del territorio in cui si vive. Test come l'Invalsi sono, infatti, necessariamente standardizzati e tarati su competenze che gli studenti debbono raggiungere ad una certa età e a conclusione di un dato percorso di studi. L'orientamento è quindi, per certi versi, prescrittivo. Al contempo, le informazioni così rilevate rimangono fondamentali perché permettono di acquisire conoscenze su gap legati alle competenze essenziali e, quindi, rilevare *proxy* della così detta dispersione implicita: condizione per cui gli studenti, pur avendo conseguito un titolo di studio, non hanno raggiunto le competenze minime attese per il relativo livello di istruzione, ritenute necessarie per proseguire negli studi, lavorare o affrontare la vita adulta.

Save the Children (2014), nel proporre un set di indicatori utili a rilevare la povertà educativa, opera di fatto una commistione tra questi criteri, attribuendo particolare rilevanza a quelle dimensioni che rinviano a opportunità di conoscenza e formazione presenti sul territorio e qualità e continuità dei servizi, in particolar modo nelle scuole. Questa sembra una buona strategia per ridurre i rischi che gli indicatori individuati possano diventare strumento discriminante, adottando un uso politico della valutazione. I rischi sarebbero, in questo caso, diversi: la colpevolizzazione della famiglia e più in generale

del contesto prossimale; la selezione/esclusione più che inclusione/integrazione, generando o favorendo circoli viziosi di povertà sul piano intergenerazionale (educativa, economica, sociale e relazionale); l'incapacità di rilevare competenze "altre" rispetto a quelle valutabili con i test standardizzati.

La logica proposta da Save the Children – consapevole dei rischi legati all'uso politico della valutazione in particolare in questo ambito – riflette sull'individuazione di tre piani, riconducibili alle tre ottiche individuate: identitario, relazionale e istituzionale. Interessante è, in questo senso, il rilievo che la stessa selezione di molti indicatori attribuisce al contesto, non limitando il concetto di povertà educativa al piano dell'istruzione o scolastico ma a quello di «possibilità di conoscere, apprendere, ampliare i propri orizzonti». Ecco che diventa rilevante anche la presenza di centri culturali, associazioni sportive, occasioni formative extra-scolastiche, aree verdi, attività pomeridiane offerte dalla stessa scuola, ecc.

Le chiavi di lettura individuate e qui descritte (per sommi capi) sono orientate a fornire una mappa con cui orientarsi rispetto al percorso definito nei paragrafi a seguire, teso a distinguere i principali referenti euristici e sintetizzare le informazioni sottese ai più noti lavori proposti sul tema specifico.

La ricostruzione di argomenti e temi emergerà, in particolare, dal monitoraggio e dall'analisi dei lavori di ricerca accademica e, a seguire, dei report di ricerca. Ci si propone non solo di individuare il peso concettuale ed euristico, ma anche di analizzare azioni e interventi promossi sul territorio. Concetti e processi descritti emergeranno attraverso un approccio di analisi integrato, che include:

- l'analisi del contenuto come inchiesta, tecnica utilizzata per ricostruire il peso di argomenti e temi specifici estratti, come emergono dai testi accademicamente rilevanti;
- l'impiego di strumenti per l'*Automatic Content Analysis* (ACA)², utilizzati anche a fini comparativi sia diacronicamente (distinguendo 4 periodi specifici in cui evolve il dibattito) che sincronicamente (confrontando il contenuto di testi e report di ricerca);
- un'analisi qualitativa del contenuto realizzata specificamente per l'ultimo periodo analizzato – quello pandemico e post-pandemico – e con l'ausilio di un software di *Computer-Aided Qualitative Data Analysis* (CAQDA)³. Questa analisi consentirà di individuare e discriminare il peso degli esiti descritti specificamente rispetto alle questioni e problematiche di più recente lettura.

² Si utilizza, a questo fine, il software Tlab.

³ Si utilizza, a questo fine, il software Maxqda.

L'approccio integrato permetterà ad un tempo di descrivere il contenuto del dibattito teorico e distinguere le principali fasi evolutive, valutando se le premesse teoriche e le problematiche emerse si riverberano effettivamente su interventi e azioni specifiche. Si mira a individuare, infine, quali sono i principali esiti delle azioni auspiccate ed effettuate, quali eventuali apporti derivano dai programmi realizzati nell'ultimo periodo e qual è il peso delle questioni ancora aperte.

3. Il peso della dispersione scolastica

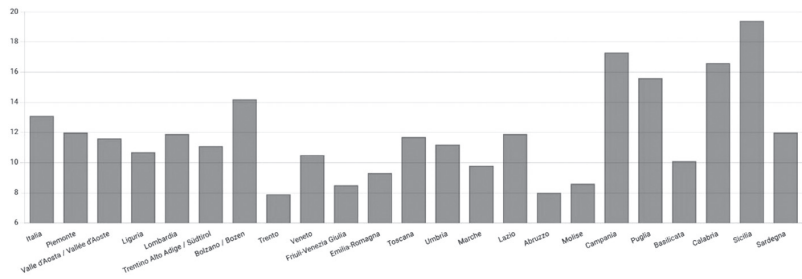
Il principale indicatore utilizzato per rilevare la povertà educativa è la dispersione scolastica. Si tratta di un indicatore che sicuramente limita la portata del concetto, ma che è oggettivo e rilevato a livello internazionale. Inoltre, il livello di dispersione scolastica mostra l'aspetto più problematico della povertà educativa, riscontrandosi nei casi in cui l'intervento educativo è, di fatto, fallito. Si tratta, naturalmente, solo della punta dell'iceberg che, però, ci dà un'idea chiara dei contesti in cui il problema è tale da coinvolgere il piano culturale, familiare, contestuale. Quel che emerge immediatamente, guardando ai dati, è la forte rilevanza del contesto e dell'area geografica. Ci sono, quindi, aree in cui gli interventi educativi hanno una maggior probabilità di fallimento. I dati Eurostat già nel 2019 mostravano un incremento del numero di ragazzi e ragazze italiani che lasciavano la scuola troppo presto e senza diploma.

Nel 2025 la dispersione scolastica è ancora un problema in special modo nel Mezzogiorno. Guardando ai dati aggregati, infatti, si rileva che le percentuali aggregate Italia-Europa quasi si sovrappongono. Il dato aggregato sostiene, però, enormi squilibri territoriali (non solo in Italia). Limitandoci al caso italiano, la Regione Siciliana è spesso citata come uno dei contesti più problematici: qui il tasso di abbandono è, nel 2020, di circa il 20%. A completare il quadro la povertà diffusa, specie nell'entroterra, e le carenze strutturali dell'Isola. La questione non è trascurata sul piano politico: nel 2023-24 sono stati stanziati 1,5 milioni di euro per la creazione di un'équipe di supporto, al fine di individuare in tempo eventuali problematiche negli istituti scolastici e lavorare a stretto giro con docenti e genitori, mentre a Palermo è stato istituito l'Osservatorio regionale sulla dispersione scolastica per coordinare gli osservatori provinciali già esistenti (USR Sicilia, 2024). Questa struttura di *governance* territoriale, nata nel 2024, ha il compito di monitorare il fenomeno in modo capillare e di facilitare la condivisione di buone pratiche nell'Isola.

La Sicilia non è l'unica area con gravi problemi di dispersione e, più in generale, di povertà educativa come emerge, in modo evidente, considerando il dato degli ELET, cioè giovani di 18-24 anni che abbandonano preco-

cemente gli studi, ottenendo al massimo il diploma di scuola secondaria di primo grado (Fig. 1).

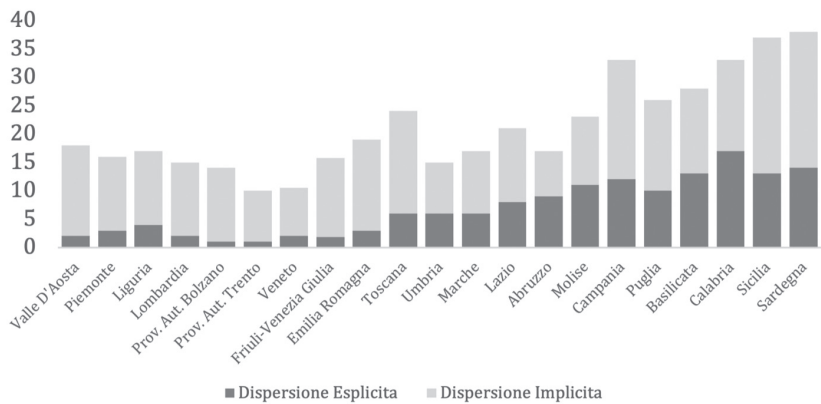
Fig. 1 – Early leavers 18-24 anni in Italia (% dati regionali)



Fonte: Istat, 2020

Questo dato non tiene conto, inoltre, di quella che viene definita come dispersione implicita. Stabilire la quota di dispersi impliciti non è semplice, ma dal 2019 gli esiti delle prove INVALSI possono dare una stima del fenomeno, fin dal suo insorgere nella scuola primaria. Pur nella loro parzialità, infatti, queste prove possono quantificare gli studenti che non raggiungono il livello di competenze minimo previsto (Fig. 2).

Fig. 2 – Dispersione implicita ed esplicita (% Istat e INVALSI 2014 e 2019)



Fonte: rielaborato da INVALSI open sito ufficiale area prove nazionali (www.invalsiopen.it/wpcontent/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf)

Vengono classificati sotto questa voce gli studenti che, pur ottenendo il diploma, non abbiano livelli di competenze corrispondenti agli obiettivi formativi previsti per gli studenti di terza media, ovvero molto al di sotto di quelli che avrebbero dovuto raggiungere. Tenendo conto di questo ulteriore parametro, Calabria, Campania, Sardegna e Sicilia sono aree particolarmente problematiche già nel 2014. Gli ultimi dati Invalsi, di recentissima pubblicazione (Rapporto Invalsi 2025), confermano questi esiti per quel che riguarda la rilevazione della dispersione implicita, mostrando tra l'altro un ulteriore dettaglio: le aree con rischio di dispersione scolastica implicita già al primo ciclo di istruzione. Esclusivamente le aree del Sud Italia superano la media nazionale calcolata per questa categoria, che è evidentemente la più problematica. Le percentuali più alte si riscontrano in Sicilia (23,6%), Calabria (21%) e Sardegna (20,7%).

4. La povertà educativa nel dibattito accademico

La questione della dispersione scolastica, come accennato, è solo la punta di un iceberg, tanto che questa viene oggi ricondotta al concetto più generale e pregnante di povertà educativa, inclusiva della dimensione culturale, economica, socio-relazionale e orientata a esplicitare le dinamiche (multifattoriali) che privano bambini e ragazzi delle opportunità necessarie per sviluppare pienamente il proprio potenziale, sia sul piano cognitivo che personale. Non si tratta solo del mancato accesso all'istruzione formale ma anche della difficoltà di accedere a esperienze culturali e ricreative che contribuiscono alla crescita integrale della persona. La mancanza di risorse educative può compromettere lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale dei giovani limitando le prospettive future e l'inserimento nel mondo del lavoro, favorendo quindi l'emarginazione sociale, con conseguenze negative anche per la società nel suo complesso. Il concetto di povertà educativa, pur introdotto latamente già da Amartya Sen tramite la tesi del «*capability approach*» (1999), diventa un termine di uso comune ed emerge esplicitamente nel dibattito pubblico solo a partire dal 2014, in particolare grazie alle attività di sensibilizzazione e alle azioni promosse da Save the Children. Si tratta, quindi, di un concetto relativamente recente, che inizia a essere utilizzato, in modo specialistico, solo a fine anni Novanta. Questo è uno dei motivi per cui l'analisi proposta distingue periodi a partire dal Duemila, riscontrando poi dei veri e propri cambi di paradigma rispetto alla questione della povertà educativa. Prima di approfondire lo studio attraverso l'impiego dell'ACA sui testi individuati, sembra opportuno ricostruire brevemente la struttura dei contenuti emersi. Si tratta di lavori esclusivamente in lingua italiana in quanto l'obiettivo è qui quello di ri-

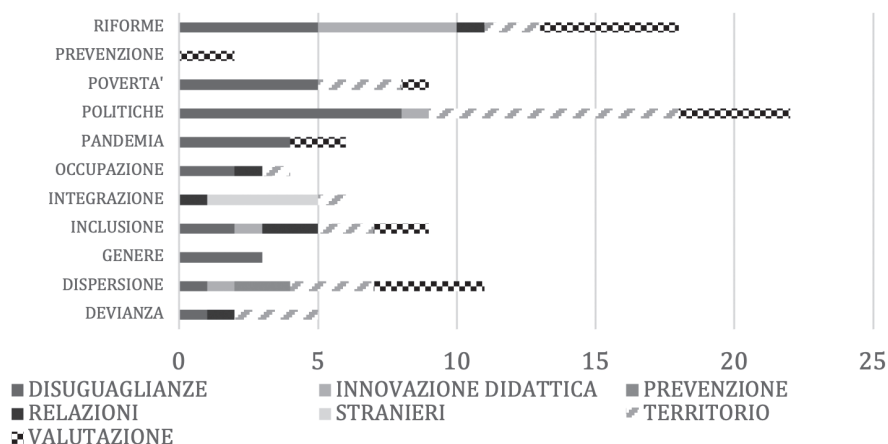
costruire il dibattito specifico, per come emerge nel contesto nazionale. Questo ha portato a individuare specifici parametri di estrazione ed esclusione dei contenuti per cui i lavori accademici sono stati estratti attraverso una *systematic review* sulle più note riviste sociologiche italiane, realizzata utilizzando motori di ricerca dedicati (*Google scholars*, *Jstor*, *Rivisteweb*) ed estraendo articoli pubblicati in italiano tra il 2000 e il 2024, contenenti le parole chiave “povertà educativa” e/o “dispersione scolastica”. I lavori estratti sono stati successivamente sottoposti a controllo, eliminando testi che non si riferiscono allo specifico tema ma riguardano temi affini (in particolare il ruolo del terzo settore, le riforme connesse e la povertà in senso lato). Viene infine analizzato, a seguire, il contenuto di 95 studi accademicamente rilevanti.

Procedendo con l’analisi del contenuto come inchiesta, si è stabilito di classificare ciascun prodotto distinguendone l’argomento generale, il contenuto specifico e il target di riferimento. Emerge che la maggior parte dei lavori in analisi riguardano questioni legate a “politiche” e “riforme” via via in atto. Si tratta di politiche che possono andare dal welfare allo specifico intervento ma che sono tutte pensate per avere un impatto sulla riduzione dell’esclusione sociale e scolastica, quindi da una parte si parla della dispersione scolastica, dall’altra della disoccupazione giovanile e del numero di NEET. Le riforme sono, invece, sempre riferite al contesto scolastico e a innovazioni didattiche. Entrambi gli argomenti sono solitamente declinati in termini problematici, sottolineando la necessità di interventi su entrambi i piani. Non stupisce, quindi, che seguano, per rilevanza, le questioni della dispersione scolastica e della povertà/inclusione.

Guardando ai temi trattati, nello specifico, emerge il peso particolare delle disuguaglianze socio-economiche, seguito dal riferimento a differenze territoriali, valutazione e innovazione didattica. Questi possono essere considerati anche i principali temi sparti-acque tra periodi, distinti perché emergono come diversi punti di vista e questioni che assumono, di volta in volta, particolare rilevanza. Vedremo meglio questo aspetto analizzando il contenuto dei lavori con l’ACA. Concludiamo questa parte dell’analisi osservando i target di riferimento e il peso dei temi per argomento. Il primo aspetto si riferisce ai soggetti presi a riferimento: la maggior parte dei lavori si occupa di scuola (37%) o di adolescenti (22%). Seguono i riferimenti alle fasi del periodo di vita, che includono quindi problemi legati alla disoccupazione giovanile o alla questione dei NEET (16%), all’infanzia (14%) e alla comunità nel suo complesso (11%). Non mancano, tra questi, i lavori che sottolineano gli effetti a breve, medio e lungo periodo, sul piano sociale e comunitario, della povertà educativa.

Un ultimo aspetto da trattare, in questa prima fase descrittiva, riguarda il rapporto tra argomenti principali e temi individuati (*Fig. 3*).

Fig. 3 – Peso dei temi per ciascun argomento principale individuato (v.a.)



Fonte: elaborazione delle autrici

Sicuramente gli argomenti principali si presentano come multi-tematici. È il caso del riferimento alle “politiche” e alle “riforme”. Entrambi rinviano – seppur con pesi differenti – ai temi specifici delle disuguaglianze (rilevanti per entrambi), delle differenze territoriali (prevalenti i riferimenti alle politiche), della valutazione e dell’innovazione didattica (prevalenti in relazione alle riforme scolastiche). Quello della “prevenzione”, invece, si configura come un argomento monotematico che rinvia solo al piano valutativo, mentre i richiami agli argomenti di “dispersione” e “integrazione” sono multi-tematici. Complessivamente, i temi più rilevanti e diffusi richiamano le disparità territoriali, le disuguaglianze e la valutazione.

Già da questa prima analisi esplorativa, emerge una specificità rispetto a fasi e priorità via via ricondotte alla questione della povertà educativa. Questo ci ha portate a decidere di procedere con un’analisi sviluppata su 4 periodi, individuati anche considerando la descrizione di interventi su politiche e riforme proseguite nel tempo (Tab. 1).

Tab. 1 – Argomenti principali e temi trattati per 4 periodi in cui si articola il dibattito (v.a.)

Argomenti	2000-2007	2008-2014	2015-2018	2019-2023	TOT
Devianza	3		1	1	5
Dispersione		1	9	1	11
Genere		1	2		3
Inclusione	2		2	5	9
Integrazione	3	2		1	6
Occupazione	2	2			4
Pandemia				6	6
Politiche		2	8	12	22
Povertà			2	7	9
Prevenzione			2		2
Riforme	3	6	2	7	18
Temi trattati	2000-2007	2008-14	2015-18	2019-23	TOT
Disuguaglianze	3	4	8	16	31
Innovazione didattica	1	3	1	3	8
Prevenzione		1	1		2
Relazioni	4	1		1	6
Stranieri	2	1		1	4
Territorio	2	2	8	12	24
Valutazione	1	2	10	7	20

I 4 periodi di riferimento sono stati definiti seguendo le logiche descritte a seguire:

1. dal 2000 al 2007, *fase della vulnerabilità*. In questo periodo la questione viene trattata prevalentemente come riferita a condizioni di estrema vulnerabilità ed esclusione. Prioritario il riferimento alla devianza minorile e al tema di inclusione, disabilità e integrazione dei minori immigrati. Nonostante i temi rinviino a questioni di estremo disagio, non emerge la necessità di cambiamenti sul piano politico o di ampio spettro. Questo per due motivi: da una parte, la questione è trattata facendo prevalente riferimento alla dispersione scolastica (non è ancora diffuso il concetto di “povertà educativa”) e richiamando ad una minoritaria condizione di estrema vulnerabilità, rispetto alla quale si presumono interventi specifici e *ad hoc*; dall'altra parte, si tratta di condizioni molto diverse, accomu-

- nate solo dal rischio di dispersione e per le quali, quindi, si fa riferimento (semmai) a interventi specifici o peculiari (si pensi, ad esempio, alle differenze tra minorenni internati e minori non accompagnati o con disabilità).
2. dal 2008 al 2014, *fase del paradigma valutativo*. In questa fase si avvia la sperimentazione Invalsi, che permetterà di avere diverse informazioni standardizzate e comparabili. Non si riscontra ancora uno specifico dibattito sul tema della valutazione e sugli esiti della stessa (successiva) ma emergono, già in questa fase, questioni che diverranno centrali successivamente, legate alla consapevolezza di differenze contestuali importanti e di disuguaglianze radicate. In questa fase si riscontra un particolare interesse per l'avvio di riforme scolastiche e innovazioni didattiche.
 3. dal 2014 al 2018, *fase della consapevolezza*. Questa fase è da leggere in continuità con la precedente. I dati della sperimentazione Invalsi sono ormai diffusi e lo strumento, perfezionato ed esteso a tutti i livelli, permette comparazioni dettagliate. Emerge l'idea che il problema della dispersione scolastica non sia limitato a categorie residuali. Si rileva il fenomeno della dispersione implicita e si ragiona sulle conseguenze in termini formativi e sui rischi di esclusione e disoccupazione. Al contempo, emerge esplicitamente nel dibattito il tema della povertà educativa. Diventa palese la relazione tra povertà, deprivazione, dispersione scolastica e disoccupazione. Si riscontra una vera e propria emergenza nel sud Italia, in particolare in specifiche regioni e, al loro interno, quartieri e comuni. Si riscontra una forte presenza di povertà educativa in contesti di per sé già marginalizzati, con il rischio conseguente che si cristallizzino circoli viziosi di disoccupazione e povertà. Naturalmente, la situazione è ancor più problematica se si guardano ai dati sulla dispersione implicita, povertà, disoccupazione. Aumenta il riferimento alle politiche di ampio spettro più che a singole riforme o a strumenti di innovazione didattica (spesso sperimentali e riservati a condizioni privilegiate);
 4. dal 2019 al 2023, *fase pandemica*. Questa fase è stata individuata per i cambiamenti imposti di fatto dall'emergenza pandemica, che ha comportato un vero e proprio cambio di paradigma in Italia. Il paese non ha mai realmente finanziato progetti di innovazione didattica (specificamente di digitalizzazione dell'istruzione) su ampio spettro e molte realtà presentano, piuttosto, ritardi consistenti sul piano dell'adeguamento strutturale e delle innovazioni didattiche anche meno performanti, mentre il rapporto docenti/studenti non permette un adeguato distanziamento fisico (oltre che, naturalmente, un'attività didattica proficuamente svolta). La pandemia costringe, nel bene e nel male, a un'innovazione digitale che si configura certamente come imposta dall'alto, ma che sarebbe necessaria, quanto meno nelle scuole primarie di secondo grado. I docenti necessari-

tano, di conseguenza, di una formazione che non è mai stata realizzata e che adesso avviene, seppur forzatamente e in condizioni emergenziali. In questa fase, pur con limiti ed effetti negativi, legati soprattutto alla necessità del distanziamento e all'isolamento, la digitalizzazione entra nelle case di tutti gli studenti, in qualunque contesto. Rimangono, anche successivamente, delle risorse e competenze in precedenza diffuse solo in contesti privilegiati. Emergono, nondimeno, tutti i limiti dell'applicazione forzata di un processo di digitalizzazione su vasta scala. I temi delle differenze e disuguaglianze territoriali, sociali ed economiche sono centrali nel dibattito, incrociandosi con quelli che richiamano alla necessità di interventi politici.

5. Le fasi del dibattito sulla povertà educativa

È interessante osservare, più nel dettaglio, cosa emerge dall'analisi del contenuto. A questo fine si descrivono, a seguire, gli esiti dell'Analisi Automatica del Contenuto dei documenti (ACA), distinguendoli per periodo. Il lettore che fosse interessato potrà confrontare i risultati di queste analisi con quelli riferiti ai report di ricerca (vedi parr. 4 e ss.). Bisogna notare, innanzitutto, come anche il peso dei testi che trattano le questioni in analisi varia nel tempo. Solo 13 dei lavori estratti sono stati redatti nel primo periodo, a indicare un interesse limitato o comunque riferito ad un settore e a tematiche specialistiche e specifiche. Una quota simile è riferita alla seconda fase, mentre circa il doppio dei lavori viene elaborato nella terza fase e il peso diventa 4 volte superiore (42) nell'ultimo periodo monitorato. L'interesse, quindi, aumenta in modo significativo ma i temi mutano, soprattutto rispetto al primo periodo. Questi cambiamenti sono legati sia ad una maggior consapevolezza che alle trasformazioni effettive delle condizioni (certamente rilevante l'impatto della crisi pandemica e la questione della pauperizzazione crescente, sia economica che culturale, del Sud Italia).

5.1. L'emergenza

I 13 lavori estratti dal 2000 al 2007 sono legati per lo più al tema della dispersione scolastica o problemi a essa associati⁴. Il tema della povertà

⁴ Riportiamo qui i riferimenti essenziali per permettere a chi interessato di approfondire. I titoli dei lavori cui si fa riferimento sono: *Capitale umano, occupabilità, inclusione sociale: l'evoluzione della riflessione sociologica sul rapporto tra istruzione e lavoro* (2001); *La scuo-*

educativa, quindi, non emerge esplicitamente in questa fase (il concetto diventerà rilevante solo in seguito e grazie all'importante attività di sensibilizzazione promossa da Save the Children e da fondazioni di origine bancaria quali l'ACRI).

Le principali co-occorrenze che non presentano sovrapposizioni tra lemmi e che quindi possono definire dimensioni semanticamente autonome sono, in questa fase, “Scuola” (lemma fortemente associato ai termini “ri-pensare”, “dispersione” e “regole”), Minori (lemma associato a “stranieri”, “denunce”, “criminalità”, “reati”) e Politiche (lemma associato soprattutto a “pubbliche”, “sociale”, “sud”). Coerentemente, la successiva analisi proposta riproduce tre clusters di contesti elementari (cioè frasi brevi contenenti le parole chiave specificamente selezionate) riconducibili a tre argomenti: la devianza, l'integrazione e le relative politiche scolastiche riferite alla lotta alla dispersione.

Un ultimo step dell'ACA ci ha portate a individuare i principali temi che caratterizzano ciascun *corpus* per poi analizzare più nel dettaglio le parole chiave del tema caratterizzante il periodo. Il tema più rilevante, tra quelli specifici (escludendo un generico riferimento al “sistema”), è legato alla questione dei reati⁵. Estrae il singolo tema “reati”, emergono 4 distinti piani semantici associati a esso: il territorio, definito facendo specifico riferimento al Sud Italia; la presenza migratoria, soprattutto in specifici contesti e Regioni; il peso dei reati minorili e, più in generale, in riferimento alle denunce.

La questione principale, in questa prima fase dell'indagine, richiama quindi a 3 condizioni: l'integrazione degli immigrati, l'inclusione lavorati-

la italiana fra bisogni e (im)possibili riforme (2001); Etnicamente diversi? Alunni di origine straniera e scelte scolastiche (2002); Per una formazione integrale dell'attore sociale compreso tra complessità e cambiamento: prospettive di un'analisi sociologica generale e comparata (2002); Politiche sociali e devianza: il lavoro di strada tra controllo sociale e promozione (2002); Educare, comunicare, costruire legami: percorsi di ri-socializzazione in un centro diurno per preadolescenti (2003); Devianza e microcriminalità minorile nel Mezzogiorno: perché non è solo questione di disoccupazione (2004); I segni dell'appartenenza. la gioventù postmoderna tra sperimentazione e frammentazione (2004); Persona cultura e società nella comunicazione interculturale (2004); Seconde generazioni in una scuola di Torino: la riuscita scolastica come costruzione sociale (2006); Arrivare prima. Politiche dell'anticipo e condizione infantile (2006); Il rapporto tra istruzione e formazione: tra integrazione e rischio di esclusione sociale (2007).

⁵ I temi estratti sono in tutto 10. Non ci sono forti differenze in termini di peso del contenuto per tema quindi si può ritenere il corpus abbastanza equilibrato rispetto all'eterogeneità. Tuttavia, il numero maggiore di contesti elementari è associato al tema “sistema” (18%). Seguono i temi “reati” (13%), “sociali” (12%) e “classe”, “crimini”, “politiche” (11%). Infine, il riferimento ai territori “Nord-Sud” (0,09%), “Global-local” (0,05%), “devianza” (0,07%) e “teoria” (0,03%).

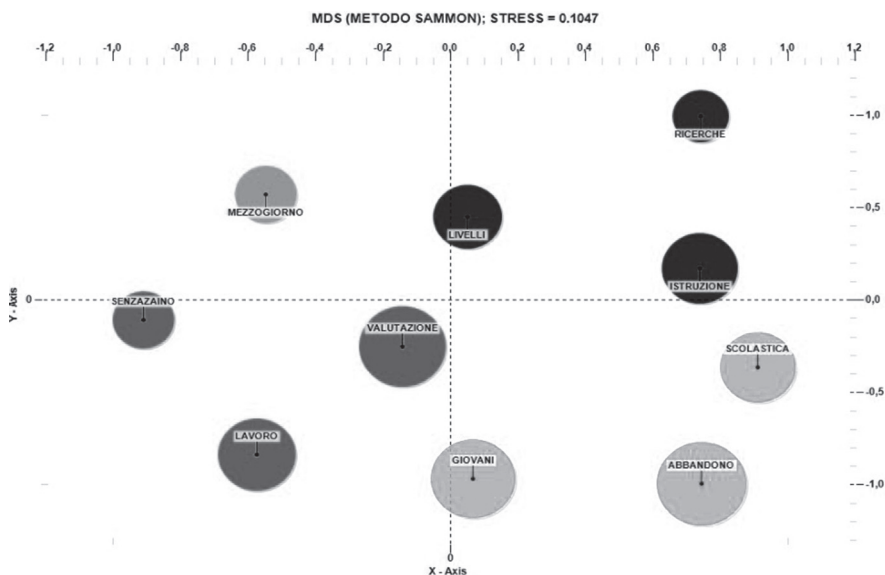
va (nel caso dei giovani disoccupati) ricondotta a contesti deprivati e il tema specifico della devianza minorile. È evidente che la questione è trattata come emergenziale e riferita a specifiche categorie o minoranze, particolarmente vulnerabili.

5.2. *L'effetto Invalsi*

Dal 2008 al 2014 i termini più utilizzati rinviano specificamente al piano della formazione. Emergono infatti prevalentemente due lemmi, connessi ad un unico piano semantico di riferimento ma che definiscono due diverse dimensioni: quella dell'“istruzione” (associata a “professionale” e “disuguaglianza”) e della “scuola” (che rinvia piuttosto a innovazioni didattiche come il progetto “senza zaino” e l'orientamento al coinvolgimento attivo). Segue il riferimento al “lavoro” (associato a “mercato”, “produttività” e “capitale umano”)⁶. La *cluster analysis* realizzata rileva tre *clusters* di contesti elementari che, tuttavia, stavolta non si limitano a riprodurre quanto immediatamente rilevabile sul piano descrittivo, ma lo specificano richiamando a valutazione, ricerche e fragilità. Il riferimento alla valutazione, in particolare, assume una pregnanza specifica per la sperimentazione Invalsi che ben presto entrerà a regime. Non ci sono, però, ancora dati consolidati e solidi che permettano di fare comparazioni e confermare ipotesi. L'importanza del tema viene confermata dall'estrazione di 10 cluster tematici. Emerge, in particolare, come i temi più rilevanti siano denominati “valutazione” e “abbandono”. Si tratta di due questioni che appartengono ad aree semantiche diverse per cui può essere utile una rappresentazione della mappa MDS (Fig. 4).

⁶ Riportiamo brevemente i riferimenti essenziali per permettere a chi interessato di approfondire. I titoli dei lavori cui si fa riferimento sono: *Tante riforme, nessuna Riforma* (2008); *Il capitale umano nel Mezzogiorno: un approccio di sistema per evitare la trappola di basso sviluppo* (2009); *Abbandoni scolastici e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea* (2011); *Contrastare la dispersione scolastica attraverso le politiche locali: dalla ricerca all'azione di rete* (2011); *Sogni di genere disuguaglianze e risorse nel futuro immaginato degli adolescenti* (2012); *Digital generation? Giovani e nuove tecnologie della comunicazione, al di là delle retoriche* (2012); *Carenze e limiti dell'istruzione e formazione professionale in Italia* (2013); *L'integrazione dei bambini stranieri mediante la scuola: elementi per una nuova proposta teorico-metodologica e prime risultanze empiriche* (2014); *Il rapporto educazione-coesione sociale e la sua trasformazione nelle società multiculturali* (2014); *Il modello Senza Zaino. Responsabilità, ospitalità, comunità: tre valori in pratica* (2014); *Una valutazione in cerca di strategia* (2014); *Standard, dati e performance. La governance del sistema scolastico italiano in tempo di crisi* (2014); *Dispersione Scolastica* (2014); *Disuguaglianza sociale e politica scolastica* (2014).

Fig. 4 – Temi emergenti 2008-2014



Fonte: elaborazione delle autrici (analisi T-Lab)

La soluzione grafica mostra anche un altro aspetto: il territorio diventa particolarmente rilevante e costituisce un tema esclusivo, riferito al contesto del Sud Italia. Il tema “Mezzogiorno” caratterizza, infatti, un’intera area semantica. Il riferimento alla valutazione richiama contesti elementari come «*La standardizzazione della pratica educativa ha avuto un impulso significativo...*» (score 0.2) ma anche «*Tuttavia l’introduzione di un sistema di valutazione non costituisce un elemento sufficiente per ottenere il miglioramento. Se l’attività di valutazione non rientra all’interno di una cultura di governo orientata al raggiungimento dei risultati si riduce ad una semplice collezione di dati*» (score 0.6). Emergono, quindi, in questa fase, dubbi e campanelli d’allarme sull’impiego selettivo di strumenti che potrebbero essere utilizzati per ghettizzare contesti ed eliminare esperienze formative, laddove sarebbe invece necessario un supporto peculiare. Non è un caso che il tema della valutazione faccia parte di un universo semantico connesso al lavoro e all’innovazione didattica. Altro tema è quello dell’abbandono, associato allo specifico contesto scolastico ma anche ai giovani. Questo tema costituisce la polarità negativa di quello che sembra un unico asse semantico, la cui polarità positiva è associata a livelli di istruzione e ricerche.

5.3. La consapevolezza

Dal 2015 al 2018 i termini più utilizzati, in continuità con la fase precedente, rinviano specificamente al piano formativo. Stavolta, accanto ai due lemmi connessi al piano semantico di riferimento (“istruzione” e “studenti”), il riferimento specifico al lavoro viene sostituito dal lemma “sociale”, che rinvia a “investimento”, “estrazione”, “esclusione” e “origine”. Si tratta di una fase in cui gli strumenti orientati alla valutazione danno indicazioni precise ed emergono tutti i limiti e la rilevanza del contesto educativo ampio. In questa fase il concetto di “povertà educativa” è ormai di uso comune e le correlazioni tra povertà economica, bassi livelli di istruzione, esclusione e territori deprivati diventano evidenti. La tematica della povertà educativa richiama più direttamente a quella dell'emergenza socio-economica⁷. L'esclu-

⁷ Riportiamo brevemente i riferimenti essenziali per permettere a chi interessato di approfondire. I titoli dei lavori estratti sono: *Il ruolo delle grandi survey in campo educativo. L'indagine PISA e il governo dell'educazione tramite i numeri* (2015); *Politiche di sostegno alle transizioni scuola-lavoro e promozione delle capacità: Napoli e Varsavia* (2015); *Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale?* (2015); *Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione* (2015); *Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano* (2015); *Testi digitali interattivi per il recupero nella matematica nel progetto per la riduzione della dispersione scolastica “Scuola dei Compiti”* (2015); *Effetti perversi della valutazione ed equità sociale: riflessioni sul sistema nazionale di valutazione* (2016); *Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione* (2016); *Valutazione e miglioramento tra potenzialità e criticità* (2016); *Modelli locali di welfare educativo e disuguaglianze tra le classi sociali nell'accesso all'università* (2017); *I divari territoriali nelle competenze degli studenti italiani: tra fattori di contesto e ruolo delle istituzioni scolastiche* (2017); *L'istruzione è una questione di genere* (2017); *Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti* (2017); *Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno* (2017); *Dispersione da disorientamento. Possibili chance educative dentro la scuola* (2017); *Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento* (2017); *Questa scuola non va. Cinquant'anni dopo don Milani* (2017); *I giovani Neet in Italia: quali politiche innovative per il contrasto e la prevenzione del fenomeno* (2017); *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi: contrastare povertà e povertà educativa* (2017); *L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, le preferenze professionali e le attribuzioni causali* (2017); *L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento* (2017); *L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali* (2017); *L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano* (2017); *La qualità dell'istruzione in Italia: un'eredità del passato?* (2017); *Microwelfare di comunità e politiche locali contro la povertà minorile a Napoli* (2017); *Mena e le altre. Ritratto di ragazze di classe popolare fra esclusione scolastica e sociale* (2018); *Buona scuola: una misura dagli effetti opachi* (2018); *Battere la “disperanza”* (2018).

sione è connessa al circolo della deprivazione; l'effetto di contesto diventa chiaro e il rischio di creare scuole-ghetto e scuole d'élite iper-evidente.

I tre *clusters* emersi riecheggiano l'analisi descrittiva e rinviando ai tre principali referenti del dibattito, adesso più ampio e diffuso: "istruzione", "studenti" e "dispersione". I temi di riferimento sono, invece, per certi versi diversi rispetto alle fasi precedenti e quindi vale la pena soffermarsi, in questo caso, su quest'ultimo aspetto. Emerge, infatti, il riferimento all'Europa, alle differenze di genere e alle risorse. Proprio quello delle risorse costituisce di gran lunga il tema più rilevante⁸.

Analizzando i lemmi più significativi, emergono 4 significati sottesi: la presenza dei giovani come risorsa in sé; il riferimento ai diversi percorsi scolastici e al piano formativo; quello alle competenze acquisite e quindi alla formazione come risorsa da spendere nel mercato del lavoro e, infine, il rinvio al piano della valutazione come strumento per ridefinire e dare nuovo stimolo non solo e non tanto alle riforme dell'istruzione, ma a politiche e interventi di più ampio respiro.

5.4. *L'effetto pandemia*

L'ultima fase emerge per gli evidenti effetti connessi alla crisi pandemica⁹. A partire dall'emergenza sanitaria, infatti, si rileva in modo macro-

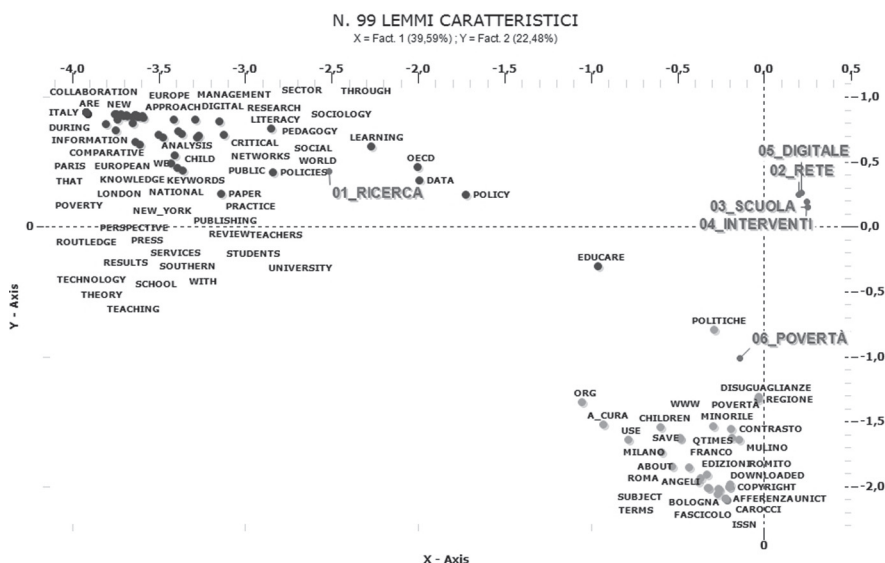
⁸ Il tema più rilevante per peso dei contesti elementari associati è proprio "risorse" (24%). Segue "ragazzi" e "Invalsi" (15%), "genere" (10%), "istruzione" (7%), "liceo", "Europea" e "servizi" (6%) e infine "paesi" e "dispersione" (5%).

⁹ Riportiamo brevemente i riferimenti essenziali per permettere a chi interessato di approfondire. I titoli dei lavori analizzati sono: *Un sistema scolastico in difficoltà e un preoccupante dualismo territoriale: i risultati delle prove INVALSI* (2019); *Lasciare la scuola anzitempo: le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica* (2020); *Istituzioni scolastiche e associazioni del terzo settore. Una cooperazione possibile per l'integrazione degli alunni di origine straniera?* (2020); *L'autonomia dopo l'Autonomia nella scuola. Premesse, esiti e prospettive di una policy intermittente* (2020); *Tutti a casa. Il sistema di istruzione italiano alla prova del Covid-19* (2020); *Ribaltamenti: contro l'abbandono scolastico e la povertà educativa* (2020); *Apprendimenti negati. Dall'emergenza sanitaria all'emergenza educativa* (2020); *Le misure di contrasto alla povertà durante l'emergenza Covid-19* (2020); *"IV piano nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva". Alcune osservazioni sulla strategia del sostegno alla genitorialità* (2020); *Fare rete fra le scuole in Italia: innovazioni, vincoli e reali opportunità* (2020); *Intervenire sulle forme di marginalità attraverso la comunità nella prospettiva del welfare responsabile* (2020); *Imparare dai territori. La pratica dell'educazione tra scuola pubblica e progetti locali* (2020); *Se la pandemia fa scuola. Disuguaglianze, partecipazione e inclusione dal banco allo schermo* (2021); *Come sta la scuola?* (2021); *Tutti a casa. Il sistema di istruzione italiano alla prova del Covid-19* (2021); *Equità sociale o povertà globale?* (2021); *Una*

scopico l'impreparazione italiana nel campo dell'istruzione digitale e più in generale della digitalizzazione della popolazione. Le risorse sono fortemente escludenti e i contesti molto diversi. Le scuole pubbliche sono per lo più impreparate; solo in alcuni ambiti e a seguito di alcune di quelle innovazioni didattiche descritte nella fase precedente (episodiche e limitate a contesti per lo più privilegiati) ci sono realtà preparate (in particolare è il caso delle classi digitali). I contesti e le categorie sociali più vulnerabili vengono immediatamente definite come a forte rischio dispersione. Si avviano importanti riforme e si prevede un piano di finanziamento destinato alla digitalizzazione della scuola. Al contempo, significativi sono gli sforzi per la formazione immediata degli insegnanti. Nel 2019-24 emergono come rilevanti, di conseguenza, i lemmi "educare" (associato a "povertà", "contrasto" e "scuola") e "sociale" (associato a "servizi", "politiche", "assistenti", "no-profit"). La *cluster analysis* stavolta distingue 6 gruppi rilevanti che possono essere analizzati osservandone la posizione sul piano fattoriale (Fig. 5).

scuola diseguale (2022); *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica* (2022); *Interventi di contrasto della povertà educativa minorile. Opportunità strategica o retorico passepartout?* (2022); *Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte* (2022); *Infanzia e povertà educativa nel Pnrr: le distanze tra le politiche pubbliche e la ricerca scientifica nell'implementazione di interventi sociali* (2022); *Nascere (o non nascere) nelle aree interne della Sardegna. Per una regolazione del delicato equilibrio tra work life balance, denatalità e povertà educativa minorile* (2022); *Costruire comunità e innovare le pratiche educative. Analisi di una esperienza che sfida la frammentazione* (2022); *Le disparità nell'accesso ai servizi per l'infanzia* (2022); *Parliamo di scuola* (2022); *Crisi ecologica e futuro negato. Disuguaglianze di cittadinanza* (2022); *Teorie del cambiamento e misurazione di un'evidenza credibile. Risultati preliminari della valutazione d'impatto di un progetto multiregionale di contrasto della povertà educativa* (2022); *Chi è dentro e chi è fuori? Usare l'approccio decoloniale per ripensare le politiche pubbliche di inclusione e dispersione scolastica* (2023); *Alla ricerca del pensiero meridiano nelle politiche della scuola in Italia* (2023); *L'umano, la tecnica, la formazione. Note sulla pedagogia critica nelle società delle piattaforme* (2023); *Per un'educazione meridiana: sguardi da Sud* (2023); *L'umano, la tecnica, la formazione. Note sulla pedagogia critica nelle società delle piattaforme* (2023); *L'orientamento in prospettiva inclusiva: stato dell'arte e possibili applicazioni didattiche* (2023); *La scuola è aperta ugualmente a tutti? Note sulla povertà educativa in Campania* (2023); *La sfida (mancata) della sociologia dell'infanzia in Italia. Ritardi e potenzialità di una prospettiva "dal" margine* (2023); *Don Milani. Coscienza e critica della scuola italiana* (2023); *La politica umanizzata. La Primavera di Palermo e il sogno di "Una città per l'uomo" quarant'anni dopo* (2023); *Dopo il Reddito di Cittadinanza: Assegno di Inclusione e Supporto per la formazione e lavoro. Tanto rumore per nulla?* (2023); *Quel che resta della riforma Gentile. A cento anni la matrice gentiliana nella scuola italiana è ancora viva?* (2023); *L'apprendimento procedimentale tra decisione amministrativa e agire sociale: il caso della co-progettazione* (2024).

Fig. 5 – Clusters e lemmi caratteristici 2019-2024



Fonte: elaborazione delle autrici (analisi T-Lab)

Sul polo fattoriale negativo dell'ascisse rileviamo il *cluster* “ricerca” che costituisce una dimensione semantica peculiare e non correlata alle altre. Sull'ordinata distinguiamo, invece, un *continuum* che va dal cluster “povertà” ai clusters associati tra loro: “scuola” e “interventi”, fino ai due *clusters*, anch'essi fortemente associati tra loro, “digitale” e “rete”. L'esito della *clusters analysis* conferma, quindi, quanto emerso dall'analisi descrittiva. Tra i temi emersi, vale la pena soffermarsi sul contenuto sotteso a “pandemia”. Attraverso l'analisi MDS si possono, infatti, individuare 4 impieghi del termine: quello specificamente connesso al mondo scolastico (l'accezione più frequente); quello riferito alla cultura in senso lato; quello più generale degli effetti macroscopici a livello sistemico e mondiale e, infine, il riferimento al piano contingente, al periodo di crisi e al ruolo chiave delle famiglie.

Questo tema richiama cambiamenti specifici del periodo 2020-23, forieri di un'inedita (in Italia) attenzione alla digitalizzazione dell'istruzione, rivoluzione per certi aspetti ancora in corso. Nasce un nuovo punto di vista (a volte eccessivamente enfaticizzato) e accanto ai limiti di un impiego acritico e superficiale degli strumenti digitali, si riscontra anche il limite del *digital divide* anche rispetto alla sostanziale impreparazione dei docenti, non avvezzi a utilizzare piattaforme e strumenti digitali per la formazione. Molti

di questi, d'altronde, nascono o si sviluppano proprio per supplire alle limitazioni connesse all'emergenza sanitaria, fornendo dei surrogati relazionali e permettendo di proseguire le attività formative e didattiche, pur con tutti i limiti connessi alla formazione a distanza (in particolare per i più giovani).

6. La povertà educativa nella prassi degli interventi

Finora si è parlato di quel che emerge dall'analisi di testi accademici dal contenuto prioritariamente teorico e sociologico. Ci si chiede, però, fino a che punto questi rilievi sono connessi con gli interventi e cambiamenti prospettati? Al fine di rispondere a questa domanda, vengono di seguito analizzati report di ricerca e programmi orientati all'intervento diretto. Emerge immediatamente che gli interventi di contrasto alla povertà educativa hanno stimolato al dialogo e alla collaborazione tra attori istituzionali ed enti del Terzo settore (Licursi, Pascuzzi, 2023, p. 18), che presentano differenti percezioni e modalità di rilevazione del fenomeno.

Dal punto di vista istituzionale, il Ministero dell'istruzione, in collaborazione con la Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa¹⁰, congiunge povertà educativa a dispersione, prendendo a riferimento l'abbandono scolastico, l'uscita precoce dal sistema formativo, l'assenteismo e il deficit delle competenze di base. Il Ministero aggiunge che le conseguenze finali sono le condizioni di *Early School Leaving*, Neet e lacune nei risultati scolastici (Ministero dell'Istruzione, 2018, p. 5).

Diversamente, il Terzo settore adotta una prospettiva più ampia che riconosce la multidimensionalità del fenomeno, riferita al contesto economico, sociale, familiare¹¹ e identifica la povertà educativa nella privazione di sperimentare, apprendere, sviluppare capacità, talenti e aspirazioni (Save the Children, 2014, p. 9). Secondo questo approccio, la povertà educativa è definita, quindi, come la limitazione al diritto all'istruzione che influenza negativamente la crescita emotiva e relazionale e si concentra sulla scarsità delle risorse educative nei contesti territoriali (Salmieri, 2023, p. 10).

Allo scopo di approfondire i metodi di studio adottati da questi referenti istituzionali, sono stati processati i report dal 2000 al 2024, redatti dal Ministero dell'Istruzione, dall'Istat, dal Gruppo di Lavoro per la Conven-

¹⁰ La Cabina di regia è stata introdotta attraverso la legge n. 190 del 2014, comma 703, con funzioni di impostazione dei piani operativi per area tematica nazionale e di monitoraggio, valutazione e supporto degli stessi. È composta da rappresentanti del Ministero, delle Regioni e degli Enti locali e delle province autonome di Trento e Bolzano.

¹¹ www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/.

zione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e da Save the Children. L'analisi proposta a seguire prosegue, come descritto più ampiamente nel secondo paragrafo, cioè tramite ACA sull'intero corpus e CAQDA (Tuzzi, Cemin, 2010) sui report più recenti, dal 2019 al 2024. Ciò permetterà di conoscere l'evoluzione della percezione e della proposta di rilevazione dell'emergenza educativa e la focalizzazione sulle dimensioni che derivano dagli interventi.

6.1. Prima fase: la percezione del problema e la tutela dell'infanzia

Nel primo periodo, dal 2000 al 2007, una prima fase descrittiva mostra che i termini con maggiore peso sono: “attività” (7.000 occorrenze), “infanzia” (4.200 occorrenze) e “povertà educativa” (2.900 occorrenze), riguardanti rispettivamente le proposte di tutela dei minori, le condizioni sociali del bambino nelle sue fasi di crescita e i numerosi ostacoli all'accesso all'educazione e le difficoltà vissute dai bambini.

Il passo successivo implica la ricostruzione dei clusters e dei temi emergenti. Sono emersi tre raggruppamenti di contesti significativi, denominati: *intervento*, *internazionale* e *minore*. Il riferimento alla povertà educativa è emerso, principalmente, nel primo cluster, mentre gli altri si riferiscono all'azione politica e alle condizioni di precarietà.

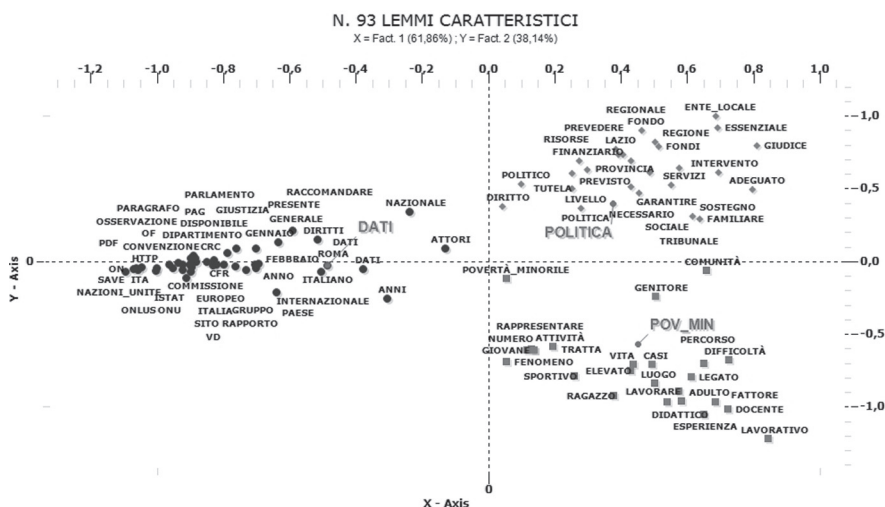
Infine, la ricostruzione dei temi emergenti ha permesso di individuare le principali dimensioni euristiche: la pianificazione di interventi finalizzati alla tutela del minore (con i temi denominati “vita”, “giustizia”, “intervento”); il piano giuridico (con i temi “legge”, “vittima”, “internazionale”), la partecipazione istituzionale (cui ricondurre i temi “paese” e “Istituzioni”) e, infine, il ruolo svolto dal Terzo settore (con i temi “CRC”, “anni”), rappresentato dal Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Il riferimento principale, sotteso, va alla scuola, che rimanda a tutti gli aspetti della dimensione della dispersione e dell'abbandono scolastico. Si conferma, in questa prima fase, una specifica attenzione a quella che può essere considerata l'emergenza macroscopica di una realtà molto più estesa e complessa, costituita da interconnessioni e interdipendenze che, come si dimostrerà successivamente, producono cicli di povertà intergenerazionale e immobilità sociale. Il percorso definito va dalla povertà economica al degrado contestuale e socio-relazionale, presenza di sottocultura deviante, mancanza di occasioni formative in senso lato (offerte non solo dalla scuola ma anche dal contesto in cui si vive), dispersione scolastica e povertà intergenerazionalmente trasmessa, persistente in specifiche aree.

6.2. Seconda fase: indicatori per conoscere il fenomeno

Il secondo corpus analizzato è costituito dai report pubblicati tra il 2008 e il 2014. In questa fase sono emerse le diverse strategie di misurazione della povertà educativa e l'importanza della povertà minorile come fattore determinante. Infatti, le occorrenze dei lemmi evidenziano la centralità del minore e l'abbassamento dell'età della popolazione esposta alle condizioni di povertà.

Questo risultato è confermato dalla clusterizzazione e dall'individuazione dei temi emergenti. Un primo cluster (*Fig. 6*) è stato denominato "Dati", rinviando al peso degli strumenti statistici e all'entità del fenomeno. Gli altri cluster sono stati denominati "povertà minorile" e "politica", riferendosi da una parte al disagio minorile (e alle esperienze che vanno a contrastarlo come sport, esperienza, attività, ecc.), dall'altra ai vari enti che si occupano del tema.

Fig. 6 – Clusters e lemmi caratteristici nei report dal 2008-2014



Fonte: elaborazione delle autrici (analisi T-Lab)

I temi emersi sono, in questo caso, solo 4 e si riferiscono in misura maggiore agli "attori" partecipanti ai diversi processi, seguiti – in egual misura – dai riferimenti all'importanza dell'"azione pubblica" e alle proposte di studio del fenomeno, sia in termini di "analisi" che di "confronto interna-

zionale”. Il termine prevalente nell’intero *corpus*, in questo caso, è “minore”, accompagnato a diverse accezioni, in riferimento alle condizioni sociali dell’infanzia e ai fattori considerati nella formazione di un possibile strumento di rilevazione. Si conferma, quindi, come caratterizzante del periodo una specifica attenzione al piano della valutazione e della misurazione del fenomeno. Guardando ai report, emerge come questo avvenga non solo su scala locale o nazionale, ma sia una tendenza internazionale tesa a raggiungere condizioni standardizzabili e legate a competenze formative ritenute essenziali per ogni ciclo di studi.

6.3. Terza fase: l’importanza dell’inclusione degli stranieri

Il terzo *corpus* include report pubblicati tra il 2015 e il 2018, periodo caratterizzato, in Italia, dal forte rilievo attribuito alla scuola e dal tema dell’inclusione degli stranieri. Il termine “Scuola” presenta, infatti, un numero particolarmente elevato di occorrenze (7.000), seguito dai termini “bambino” (4.500 occorrenze) e “penale” (4.300 occorrenze). Gli altri termini rilevanti richiamano sfere concettuali che hanno il medesimo peso rispetto al *corpus* (circa mille occorrenze), definibili con i lemmi (in ordine di rilievo): “straniero”, “nazionale”, “età”, “regione”, “dati”, “famiglia”. Il termine che può essere considerato euristicamente più rilevante, anche osservando agli esiti dell’analisi tematica, è “bambino”, concentrando l’attenzione sui fattori che ne influenzano la crescita e la partecipazione scolastica, anche in quanto straniero.

I clusters tematici, in particolare, mostrano la forte rilevanza attribuita al tema dell’inclusione, all’intervento delle associazioni di volontariato e alla condizione specifica del minore straniero (*Fig. 7*).

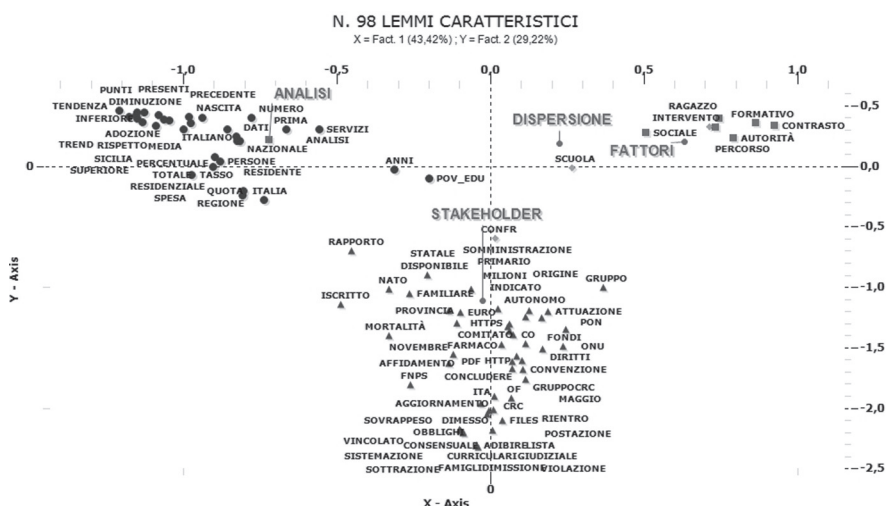
Si rilevano, a conclusione, cinque temi emergenti specifici. Considerandone il peso per dimensione euristica, emerge la particolare pregnanza attribuita alla questione delle “politiche sociali”, seguita dai temi “giustizia”, “istruzione” e “attori”. I temi prevalenti si riferiscono, quindi, agli interventi sociali e all’equa distribuzione delle risorse, mentre un ruolo specifico è attribuito al diritto all’infanzia in generale e all’inclusione e all’integrazione, nello specifico. Questa dimensione appare più specifica rispetto a quanto emerso nei lavori teorici, prevalentemente orientati ad analizzare i primi esiti consolidati delle prove Invalsi ed elaborare, confermare, ridefinire costrutti teorici che saranno di grande rilevanza anche per il piano pragmatico, come lo stesso concetto di “povertà educativa” e le dimensioni associate al tema.

[illegible]

6.4. Quarta fase: l'emergenza pandemica

L'analisi tematica ha individuato quattro aree caratteristiche e di evoluzione del dibattito: l'*educazione*, che richiama ai temi riferiti al problema della "dispersione" e dell'accesso all'"istruzione" di qualità; il tema specifico "strumenti", riferito alle strategie per raccogliere e analizzare i dati del fenomeno; il tema "intervento", sulle azioni di contrasto, e "famiglia" che si riferisce al peso del contesto familiare. I lemmi che caratterizzano questi temi – "scuola" e "povertà educativa" – focalizzano l'attenzione sui percorsi scolastici ma anche su altri fattori, *in primis* quelli contestuali. L'aspetto abitativo e il supporto necessario alle famiglie sono messi in luce come primo ambito su cui bisogna puntare per combattere gli esiti più nefasti della povertà educativa.

Fig. 8 – Clusters e Lemmi caratteristici presenti nei report dal 2019 al 2024



Fonte: elaborazione delle autrici (analisi T-Lab)

7. Il periodo emergenziale e post pandemico

A conclusione dell'indagine, si pone particolare attenzione all'ultima fase descritta, al fine di rilevare, stavolta con strumenti qualitativi, il peso attribuito al tema della povertà educativa e ai fattori che la co-determinano. Sono stati selezionati quattro report riferiti agli anni 2020, 2022, 2023 e 2024 e, di seguito, si riporta l'esito dell'analisi qualitativa dei documenti. Importante sottolineare che i primi due testi sono documenti pubblicati dal Ministero dell'Istruzione, mentre gli altri sono pubblicati dal Terzo Settore (Save the Children e Openpolis).

Il primo documento (Ministero dell'Istruzione, 2021) analizza in modo approfondito i dati dell'abbandono scolastico. Questa è la principale dimensione cui si attribuisce rilevanza, occupando l'89% del testo e lasciando, quindi, poco spazio per l'analisi di altri temi che, sostanzialmente, si riducono al peso del divario territoriale e al ruolo dei corsi professionali per combattere la dispersione.

Nella seconda indagine del Ministero (2023) sono identificati alcuni criteri più specifici per conoscere i soggetti esposti all'abbandono scolastico. Anche se la descrizione dei dati generici sull'abbandono scolastico è nuovamente centrale nel documento, il peso rispetto al *corpus* si riduce (22,9%) per lasciare spazio al tema della partecipazione degli studenti stranieri (12,4%) e

alla questione di genere (5,5%). Rimane il riferimento ai percorsi professionali (2%) e aumenta il peso attribuito all'analisi delle differenze territoriali, discriminando tra abbandono nel Sud-Isole (2%) e nel Centro-Nord (5%).

L'ottica cambia quando si analizzano i report di Save the Children e Openpolis, che mantengono una prospettiva centrata sulla definizione della povertà educativa e sulla ricerca delle possibili cause (quindi interventi utili). All'interno del lavoro presentato da Save The Children nel 2022, l'argomento principale è proprio la povertà educativa, seguito dai fattori come la precarietà economica, la segnalazione di scuole periferiche frequentate da famiglie con basso reddito, e le altre possibili forme del disagio educativo.

Il report di Openpolis (2024b) attribuisce, invece, maggiore rilevanza ai dati sul benessere psicologico. Il 32% del testo si riferisce a questo tema. Si tratta di una conseguenza dell'emergenza sanitaria, associata alla povertà educativa. Incluso anche l'aspetto socioeconomico delle famiglie d'origine. Inoltre, sono analizzati i dati sulla devianza giovanile (21%) e le difficoltà di costruire reti di relazioni (15%), dando un'immagine della povertà educativa più ampia.

Complessivamente, si riscontra un incremento di consapevolezza rispetto alle cause e conseguenze della povertà educativa. Il *focus* tematico e l'analisi, di conseguenza, si spostano dalla mera questione della dispersione scolastica (dato che, tra l'altro, permette di rilevare solo i casi più problematici e non è particolarmente utile a fini preventivi) a un'ottica più generale e orientata all'intervento. Si nota, inoltre, che da questo punto di vista proprio i referenti istituzionali nazionali e preposti alla lotta del fenomeno mantengono un'ottica generale ormai datata e che attribuisce prioritaria rilevanza alla dispersione scolastica. Sebbene questo dato continui a essere il più attendibile, mostra solo i casi più problematici e, soprattutto, sottende un orientamento descrittivo, che si limita a ricostruire i fatti ma non mira a proporre interventi e riflettere sulle cause.

8. Conclusioni

Questo studio ha permesso di conoscere quanta importanza è attribuita alla povertà educativa e ai fattori che la determinano. È stato possibile indagare sulla capacità degli attori coinvolti nello studio e nel contrasto del fenomeno di cogliere le condizioni che espongono al rischio dell'abbandono scolastico e gli ostacoli all'accesso all'istruzione. Si rileva, infine, che gli enti decisionali attribuiscono troppo poco spazio al problema, limitandosi alle sole condizioni di apprendimento della popolazione in età scolastica e al completamento del percorso di studi, sottovalutando l'influenza di fattori contestuali, relazionali, familiari, formativi e dei contesti extrascolastici (Salmieri, 2023, p. 9). Gli enti di volontariato, invece, mantengono una visione che tiene conto delle

problematiche generanti la disincentivazione del percorso di studi e tentano di ricostruire il profilo dei possibili soggetti a rischio di dispersione. L'esperienza pandemica ha, inoltre, segnalato ulteriori criticità, come il divario digitale, per cui l'attenzione è stata temporaneamente spostata sulle difficoltà della digitalizzazione e dell'attuazione della didattica a distanza in Italia (Coppola, 2022), stimolando gli attori sociali ad assumere una consapevolezza più ampia delle disuguaglianze territoriali (Biagioli *et al.*, 2022, p. 3).

In conclusione, emerge la necessità di una maggior consapevolezza rispetto agli indicatori rilevanti per combattere la povertà educativa. L'ottica che ancora prevale è quella descrittiva, orientata a selezionare dati ed evidenze empiriche circoscritte all'emergenza del fenomeno "dispersione scolastica" più che al tema "povertà educativa". Questo punto di vista limita il rispetto all'individuazione delle dimensioni rilevanti per combattere il fenomeno e ai bisogni effettivi delle categorie delle persone particolarmente colpite dalla povertà educativa (Salmieri, 2023), per avere un'immagine chiara che possa orientare l'azione pubblica.

Bibliografia

- Allmendinger J., Ebner C., Nikolai R. (2010), "Education in Europe and the Lisbon Benchmarks", in Jens A., Neil G. (a cura di), *United in diversity? United in diversity? Comparing social models in Europe and America*, Oxford University Press, Oxford, pp. 308-327.
- Benvenuto G. (2019), *La scuola diseguale*, Anicia, Roma.
- Biagioli R., Baldini M., Proli G. (2022), "La dispersione scolastica come fenomeno endemico: Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa", *Formazione & Insegnamento*, 20(3), pp. 91-102.
- Bombardelli O., Codato M. (2017), "Country Report: civic and citizenship education in Italy: thousands of fragmented activities looking for a systematization", *Journal of Social Science Education*, 16(2), pp. 73-85.
- Chabbott C. (2003), *Constructing education for development: International organizations and education for all*, Routledge/Falmer, New York.
- Coppola G. (2022), *La DAD che aumenta le disuguaglianze*, disponibile su: eticaeconomia.it/la-dad-la-didattica-che-aumenta-le-disuguaglianze/.
- Dubet F. (2014), "Quali forme di democratizzazione dell'istruzione superiore?", *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 2, pp. 257-274.
- Finetti S. (2023), *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Giancola O., Salmieri L. (2023), *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Roma.
- Grazzini E. (2009), "Scuola ed equità: disuguaglianze educative e politiche di

- compensazione”, in Benvenuto G. (a cura di), *Scuola e disuguaglianze sociali*, FrancoAngeli, Milano, pp. 45-67.
- INVALSI (2025), *Rapporto sulle prove INVALSI 2025*, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, Roma.
- Licursi S., Pascuzzi E. (2023), “La povertà educativa nelle aree interne. Analisi del fenomeno e attori del welfare locale, in Salmieri L. (a cura di), *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*, Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, RapidJet, Roma, pp. 71-88.
- Ministero dell’Istruzione (2018), Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, disponibile su: www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-sul-contrasto-del-fallimento-formativo.pdf.
- Ministero dell’Istruzione (2021), *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 – 2018/2019 – 2019/2020*, Gestione Patrimonio informativo e statistica, disponibile su: www.mim.gov.it/documents/20182/0/La+dispersione+scolastica+aa.ss.2018-2019+e+aa.ss.2019-2020.pdf/99ea3b7c-5bef-dbd1-c20f-05fed434406f?version=1.0&t=1622822637421.
- Ministero dell’Istruzione (2023), *La dispersione scolastica aa.ss. 2019/2020-2020/2021, aa.ss. 2020/2021-2021/2022*, Gestione Patrimonio informativo e statistica, disponibile su: www.mim.gov.it/documents/20182/7715421/Focus_Dispersione+scolastica+aa.ss.1920_2021+-+2021_2122.pdf/7574e014-b372-d32c-a62c-ddabbd5d7c7c?version=1.0&t=1703760495410.
- OpenPolis (2024a), *Quali sono le cause della povertà educativa*, disponibile su: www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/.
- Openpolis (2024b), *Non sono emergenza*, disponibile su: www.openpolis.it/wp-content/uploads/2024/11/Report_nonsonoemergenza_desktop.pdf.
- Salmieri L. (2023), “Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore: un’analisi delle prospettive di intervento”, in Salmieri L. (a cura di), *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*, Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, RapidJet, Roma, pp. 9-18.
- Save the Children (2014), *La Lampada di Aladino – L’Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma.
- Save the Children (2022), *Impossibile costruire il futuro di bambine, bambini e adolescenti*, Roma.
- Sen A. (1999), *Development as freedom*, Alfred A. Knopf, New York.
- Tuzzi A., Cemin M. (2010), “L’analisi statistica dei dati testuali come strumento di ricerca in contesti di sofferenza”, in Testoni I., Di Lucia Sposito D., Martini F. (a cura di), *Il morire tra ragione e fede: Universi che orientano le pratiche di aiuto*, 1, Padova University Press, Padova.
- USR Sicilia (2024), *comunicato stampa: osservatori sulla dispersione*, disponibile su: www.usr.sicilia.it/category/aree-tematiche/iniziative-per-le-scuole/dispersione-scolastica-e-disagio/osservatori-sulla-dispersione/.
- Warner W.L. (1936), “American social class and educational opportunity”, *American Journal of Sociology*, 42(2), pp. 145-160.

Società urbane e rurali: le dimensioni della povertà educativa in Africa, Asia e America Latina

di Carlo Colloca¹

1. Introduzione

Nel dibattito socio-economico e politico ha assunto grande rilevanza il tema dell'identificazione dei poveri e della misurazione della povertà: la deprivazione interessa differenti strati della popolazione, in quanto prodotto dell'interazione di una pluralità di fattori importanti (non soltanto economici) per la realizzazione individuale. È stato elaborato, pertanto, il concetto di "povertà multidimensionale" (Delbono, Lanzi, 2007; Saraceno, Benassi, Morlicchio, 2022).

Nel tempo sono stati individuati vari parametri per la definizione di tale condizione. Il dibattito scientifico, a livello internazionale, concorda nel definire la povertà come lo status di quelle persone le cui risorse sono così gravemente al di sotto di quelle possedute dall'individuo o dalla famiglia media, da essere, di fatto, escluse dai modelli di vita, dalle abitudini e dalle attività ordinarie. La teoria della deprivazione relativa ne ha evidenziato la caleidoscopicità, descrivendola come carenza di risorse necessarie a garantire la dieta alimentare, lo standard di vita, le opportunità e la partecipazione alle attività sociali (Townsend, 1979), nonché come causa ed effetto di difficoltà nell'accesso a beni materiali, sociali ed educativi. È proprio con riferimento a questi ultimi beni che assume significatività il tema delle povertà educative (l'utilizzo del plurale – anche se più comunemente se ne parla al singolare, come del resto si fa anche in queste pagine – si motiva per la molteplicità di ambiti che coinvolge).

Amartya Sen (1985, pp. 17-21) ha definito la povertà: «l'incapacità di tradurre le proprie capacità in funzionamenti, ossia quando non si ha accesso alle risorse necessarie per realizzare un livello di vita adeguato in una

¹ Carlo Colloca è Professore Associato di Sociologia dell'Ambiente e del Territorio presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali.

società e in un contesto specifico». O peggio ancora, quando le risorse per i funzionamenti sono così esigue da indebolire fortemente le capacità, come avviene, per esempio, quando un bambino non può andare a scuola, o la deve abbandonare, o è costretto a lavorare in età precoce, o quando la malnutrizione incide sullo sviluppo fisico e, in taluni casi, anche intellettuale». Da queste riflessioni emerge un'interazione fra povertà materiale e povertà educativa per il tramite dei concetti di “capacità” e di “funzionamenti”. Secondo questo modello interpretativo, i “funzionamenti” rappresentano il fare e l'essere dell'individuo, mentre le “capacità” riflettono le sue libertà in termini di scelte e di opportunità per condurre una vita di valore. Questo orizzonte mostra il complesso intreccio fra fattori sociali, ambientali, socio-culturali e istituzionali con effetti sulle comunità e sugli individui in termini di soddisfazione di aspirazioni e di desideri. Pur essendoci una correlazione con la povertà economica, si distingue da quest'ultima (Jæger, 2011), in quanto il problema maggiore consiste nella diseguale distribuzione delle risorse che condiziona la traduzione delle «capacità in funzionamenti», rendendo gli individui (soprattutto i più giovani) dipendenti dal contesto socio-territoriale di provenienza e influenzando negativamente le abilità sostanziali di scelta, riproducendo condizioni di povertà materiale.

La globalizzazione genera interdipendenze che non sempre sono positive, soprattutto in quelle aree geografiche dove la povertà è una componente strutturale della stessa società e, paradossalmente, della sopravvivenza economica del Paese, come si avrà modo di evidenziare nelle pagine che seguono, dove l'attenzione è rivolta all'Africa, all'America Latina e all'Asia. Basti pensare allo sfruttamento minorile in varie parti del mondo che è, purtroppo, il cuore dell'economia di alcuni Paesi. Vi è, infatti, «una geografia della fragilità umana che comporta una fragilità dei diritti e che si intreccia con una geografia della povertà educativa: è in questo “spazio” che è possibile cogliere opportunità e risorse, minacce e rischi nella promozione dell'educabilità umana» (Milani, 2020, p. 447).

2. La questione istruzione e povertà educative a livello internazionale

Sul piano internazionale si tende a identificare l'*educational poverty* con il mancato raggiungimento del livello 2 (soglia minima di sufficienza) in determinate aree disciplinari. La valutazione si limita spesso alla dimensione cognitiva.

Nel 1964 fu organizzato dall'International Association for the Evaluation of Educational Outcome il primo test per la valutazione e comparazione delle competenze in matematica (*IEA First International Mathematics Study*,

FIMS). Dal 2000 le indagini triennali *PISA* (*Programmes for International Student Assessment*) dell'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) esaminano – in modo coordinato a livello mondiale – le abilità dei quindicenni in matematica, scienze e lettura, alternando tra queste discipline il dominio principale. Ulteriori campi di indagine sono stati affiancati negli anni: *problem solving* creativo nel 2012, *problem solving* collaborativo nel 2015. Nel 2018 la competenza globale, ossia la capacità di esaminare temi locali, globali e interculturali, di comprendere e apprezzare le prospettive e visioni del mondo degli altri, di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse e di agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile. Nel 2022 il pensiero creativo, ossia il modo di pensare che porta a generare idee preziose e originali (ed è stato misurato su quattro dimensioni: espressione scritta, espressione visiva, risoluzione di problemi sociali, risoluzione di problemi scientifici). Il rapporto tra i livelli ottenuti dai partecipanti del primo e del quarto quartile socioeconomico evidenzia le differenze esistenti tra sistemi educativi e scolastici di diversi Paesi. Combinare i dati relativi ai risultati con quelli riferiti alle condizioni del contesto familiare consente di valutare il grado di equità dell'*education* e la sua funzione di compensazione (Finetti, 2023, pp. 99-100).

Sembra opportuno richiamare la centralità che al tema dell'istruzione aveva dato la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* (1948), sancendo all'art. 26 che «ogni individuo ha diritto all'istruzione» e che «l'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali». I temi della povertà e dell'educazione trovano una trattazione organica nella «Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza» approvata, nel 1989, dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite. Un documento che ha consentito di passare da una mentalità basata sull'idea di «protezione del fanciullo», da intendersi come dovere, ad una incentrata sul concetto di «promozione dei diritti dei bambini» (Sottocorno, 2022, p. 35).

Nel settembre 2007, l'Unicef ha lanciato il *Global Study on Child Poverty and Disparities* per rafforzare la tematica delle responsabilità delle politiche nazionali nei confronti dell'infanzia e per evidenziare la centralità della funzione educativa. Lo studio coinvolge oltre quaranta Paesi e affronta le problematiche connesse ai bisogni di salute, di istruzione e di protezione dei bambini che vivono in famiglie povere e vulnerabili, in circostanze non sicure e in comunità svantaggiate. Lo studio influenza, negli anni successivi, il dibattito sullo sviluppo complessivo del minore, tanto che il contrasto delle povertà educative diventa uno degli obiettivi sia dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (Onu, 2015) che della *Global Education* (Council of Europe, 2019). L'Agenda 2030 sembra sostenere non praticabile lo Sviluppo

po Sostenibile senza sostenere il diritto all'istruzione e alla formazione. In una visione trasformativa, la sconfitta della fame, della povertà e delle malattie si basano – secondo l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 – sull'«assicurare un'istruzione di qualità, equa e inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti» (Onu, 2015), il che si collega all'acquisizione di una cittadinanza globale – che è il cuore della *Global Education* – che costituisce la sintesi etico-educativa tra giustizia, equità, qualità dell'educazione, diritti dei minori e diritto al futuro.

3. L'Africa fra decolonizzazione, sottofinanziamenti e discriminazioni

Il continente africano, nel corso degli anni Venti del Novecento, ha subito un “colonialismo dello sviluppo” che ha interessato anche i sistemi formativi, ma molti dei progetti di potenziamento educativo sono rimasti irrealizzati e ampiamente contestati dalle prime correnti di pensiero anticoloniale, da nazionalismi di diversa matrice e da movimenti panislamici. Al contempo, hanno preso forma alcune scuole di villaggio, dando più spazio alle geografie locali, alle capacità artigianali e alla cultura locale, anche per il maggiore coinvolgimento di insegnanti africani. Fino agli anni Settanta – quando la gran parte degli Stati africani ha conquistato l'indipendenza – è prevalso, però, un clima discriminatorio nelle scuole e nei *college*, dove le reali opportunità di crescita ed emancipazione sono state riservate agli abitanti delle “colonie bianche” e a minoranze etniche, in particolare migranti di origine asiatica. Nonostante non siano mancate, anche nei contesti coloniali più opprimenti, lotte che hanno consentito agli autoctoni di ottenere opportunità di alfabetizzazione e formazione moderna (Bassey, 1999).

È negli anni Novanta, in virtù del sostegno dell'Unesco e di altri finanziatori internazionali, che si registra un'evoluzione dei programmi educativi secondo approcci più inclusivi e al passo con i tempi. Sebbene non siano mancate condizioni oltre modo variegata: ad esempio nelle ex colonie francesi, l'educazione era storicamente legata a istituzioni e standard di tipo metropolitano, dunque si punta alla valorizzazione dei capitali culturali locali e all'avvio delle scuole rurali, anche se molte volte, come nel caso senegalese, le barriere linguistiche hanno escluso porzioni della popolazione dall'accesso alle opportunità educative. Ancora oggi in Senegal, sebbene la lingua ufficiale sia il francese, è affiancato da sei lingue nazionali: Wolof, Pulaar, Mandinka, Sereer, Soninke e Diola. Il Wolof è la lingua più diffusa e ampiamente parlata, specialmente nelle aree urbane, mentre il francese è utilizzato in amministrazione e istruzione. Non è differente il caso delle ex colonie

britanniche, anche se in certi casi, gli sviluppi della fase coloniale hanno generato le condizioni per un ampliamento significativo del sistema didattico post-indipendenza, in quanto già all'epoca del dominio britannico, Paesi come la Nigeria si dotavano di una istruzione pubblica, fondata su tradizioni indigene e islamiche (Ade Ajayi *et al.*, 1996).

Va osservato che molti Paesi africani hanno sofferto di un'austerità di bilancio imposta da soggetti esterni durante le crisi di solvibilità degli anni Settanta e Ottanta. Spesso i governi si sono visti costretti a ridurre i finanziamenti alla pubblica istruzione, decurtando i salari dei docenti e tagliando sui servizi a beneficio degli studenti. Un processo che ha imposto il pagamento di rette e altre tasse scolastiche che hanno, ancora una volta discriminato, parti consistenti della popolazione di ciascuno Stato, incentivando la privatizzazione delle scuole e delle università e commercializzando i servizi didattici. Questi ultimi offerti, di frequente, da operatori internazionali ex coloniali (Uetela, 2023).

Nel panorama internazionale l'Africa assume, in tema di povertà educative, una particolare rilevanza, in quanto – secondo il rapporto di ricerca *Transforming Education in Africa* (Unicef, 2021) – la situazione scolastica è estremamente negativa. In particolare, circa una persona su tre, tra gli individui di età compresa tra i 25 e i 64 anni, risulta analfabeta, e sono principalmente la zona centrale e quella occidentale del continente a contare il maggior numero di analfabeti, soprattutto per quanto riguarda la popolazione adulta. Una situazione scoraggiante, che in molti casi va poi a ripercuotersi anche sulle generazioni più giovani: l'analfabetismo dei genitori è, infatti, uno dei principali fattori che ostacolano la scolarizzazione dei figli. Se si considera, inoltre, che – secondo il rapporto *Generation 2030 Africa 2.0* (Unicef, 2017) – entro il 2050 nel continente africano si raggiungerà la cifra di un miliardo fra bambini e adolescenti (il 40% dei minori del pianeta), si comprende la reale dimensione del problema, tenuto conto che, in molti casi, anche quando i bambini africani frequentano la scuola, la qualità dell'istruzione che ricevono risulta piuttosto carente. Nel *World Development Report* del 2018 – il primo rapporto della Banca Mondiale a essere interamente dedicato al tema dell'educazione – si stima che, entro il 2030, nell'Africa subsahariana più del 70% dei bambini riceverà un'educazione insufficiente. In particolare, si prevede che oltre trenta milioni di bambini riceveranno un'educazione scolastica così carente che il loro livello di istruzione sarà estremamente simile a quello dei bambini che non hanno mai frequentato la scuola. Per questa ragione diventa fondamentale agire per modificare questa situazione. È quanto intende fare – non senza difficoltà – l'*Agenda 2063*, adottata ufficialmente il 31 gennaio 2015, in occasione della XXIV Assemblea ordinaria dei Capi di Stato e di governo dell'Unione Africana ad Addis

Abeba. Un documento programmatico per tracciare una nuova rotta, anche in tema di istruzione, per orientare la trasformazione socio-economica del continente africano, guardando al futuro.

4. L'Asia fra progressi straordinari e forti disuguaglianze: i casi di India e Cina

Una caratteristica del sistema formativo indiano (che secondo taluni studiosi rappresenta un'autentica singolarità per un Paese emergente) è costituita dal fatto che la spesa in *higher education* è relativamente più elevata di quella in *primary education* (Kochhar *et al.*, 2006). Si devono a questa “anomalia” alcune specificità del sistema sociale, ma soprattutto di quello produttivo. Da una parte, il tasso di analfabetismo permane molto elevato, dall'altra la presenza del lavoro qualificato in alcune industrie è particolarmente significativa. Tale politica dà luogo a risultati ambigui. Da una parte, essa ha alimentato un'emigrazione di lavoratori qualificati verso paesi anglofoni (Usa, Regno Unito); dall'altra, ha favorito la nascita di imprese a elevata intensità tecnologica e di lavoro qualificato che operano nel terziario avanzato. In un contesto caratterizzato da una severa normativa antimonopolistica, da elevata protezione tariffaria e da sussidi alle imprese pubbliche, l'abbondanza di lavoro qualificato ha determinato la nascita di imprese particolarmente competitive. Secondo Banerjee (2006, p. 1022): «Molti esperimenti interessanti probabilmente non sarebbero accaduti in un'economia meno dirigista».

Dopo avere ottenuto l'indipendenza, l'India cercò di sviluppare un sistema scolastico unitario e integrato, ma la formazione della giovane popolazione indiana, con la complessità sociale e religiosa che la caratterizza, non fu opera facile. Anche se dall'indipendenza il numero delle scuole e dei discenti è notevolmente aumentato², circa il 30% dei bambini di età compresa tra i sei e i dieci anni non frequenta la scuola pubblica. Numerosi fattori spiegano l'elevato tasso di abbandono scolastico. Esiste, innanzitutto, una sorta di diffidenza da parte delle famiglie povere, soprattutto nelle zone rurali, verso la scuola pubblica. Il lavoro minorile (presente soprattutto in agricoltura, ma diffuso

² Dopo le riforme degli anni Ottanta del Novecento, il sistema scolastico, quasi interamente gestito a livello degli Stati, prevede l'istruzione obbligatoria e gratuita dai 6 ai 14 anni. Recentemente è stato inoltre istituito un programma nazionale di alfabetizzazione degli adulti. Il tasso di alfabetizzazione totale in India nel 2024 è del 76% con tassi diversi per uomini e donne: circa l'84,7% per gli uomini e il 70,3% per le donne. Dunque, si registrano progressi significativi rispetto al 2005, quando il tasso di alfabetizzazione della popolazione adulta era cresciuto al 56,6% e rispetto al 43% degli anni '80 dello scorso secolo (cfr. www.infomerca-tiesteri.it/perchepaese.php?id_paesi=128, consultato: 15.09.2025).

anche in attività industriali quali la tessitura dei tappeti, la produzione di sigarette e la tessitura della seta) è inoltre un fenomeno associato alla povertà: tra analfabetismo e povertà si determina quindi una sorta di circolo vizioso.

Durante il lockdown, causa Covid-19, l'offerta formativa è diventata un problema ancora più drammatico. La maggior parte degli Stati indiani ha lanciato le lezioni online, ma i ragazzi e le ragazze che provenivano da famiglie povere non hanno potuto dotarsi di *laptop*, o *smartphone* e altri *gadget* elettronici utili per le sessioni online. Oltre alla disoccupazione, generata dal blocco delle attività, causa pandemia, il problema delle famiglie è che non è così semplice trovare copertura dei telefoni e *wi-fi*. Ancora vi sono luoghi nel Paese dove non è garantita l'elettricità.

Analizzando i dati del Ministero dell'Educazione (Ministry of Education, All India Survey on Higher Secondary Education, 2024) emerge che su 320 milioni di giovani in età scolare, soltanto il 23,8% aveva un accesso a internet nel 2017-2018; ora la percentuale si è alzata al 20-26%. Occorre tener conto, però, che il 66% della popolazione indiana vive in aree rurali, dove l'accesso a internet è limitato al 14,9% della popolazione. Il governo sta ampliando le opportunità di formazione a distanza, lanciando e-Vidhya (una piattaforma per l'educazione online), per permettere un apprendimento multimediale, ma le infrastrutture sono da costruire e intanto, l'India, che punta a confermarsi come un Paese "digitale", mostra questi lati oscuri che rischiano di privare le giovani generazioni dell'educazione moderna.

Va anche detto che le scuole pubbliche statali non hanno tutte le opportunità delle scuole private. Nonostante ciò, è da evidenziare cosa riescono a fare alcuni insegnanti molto dedicati per garantire lo studio ai loro studenti. Nel Jharkhand (Stato dell'India nord-orientale), ad esempio, molti presidi di scuole pubbliche, hanno deciso di usare gli altoparlanti per fare lezione: i docenti girano nei villaggi con l'altoparlante e gli studenti ascoltano davanti alle proprie abitazioni.

In parallelo sono state istituite università, di tradizione anglofona, e centri di ricerca all'avanguardia. Il Paese conta circa 200 atenei: i più antichi sono quelli di Kolkata, Mumbai e Chennai, sorti nel 1857. Ogni anno conseguono la laurea 400.000 ingegneri, che trovano immediatamente occupazione, e anzi non sono sufficienti a soddisfare la richiesta interna. Negli anni '80 gli imprenditori indiani avevano imparato ad adattarsi alle prime pur moderate liberalizzazioni. A partire dagli anni '90, a seguito del processo riformatore, avevano iniziato a esportare e a sfruttare le potenzialità offerte dalla globalizzazione.

Oggi sono gli imprenditori indiani ad acquisire quote di imprese straniere. Ne è un esempio la scalata da parte dell'indiana Mittal della lussemburghese Arcelor (Basu, Maertens, 2007, p. 21). Nonostante i progressi realizza-

ti dal sistema educativo, cominciano tuttavia a emergere strozzature connesse alla qualità dei laureati. Nasscom, l'associazione delle imprese di software e dei servizi, ammonisce che già oggi soltanto un ingegnere su quattro serve davvero a ciò di cui ha bisogno l'*information technology*. Per questo Infosys, negli ultimi anni, ha stanziato 300 milioni di dollari per costruire nuovi edifici, sviluppare i corsi e aggiornare i *curricula* nel campus di Mysore, nel Karnataka, dove oggi studiano 8.500 giovani.

La Cina rappresenta un caso di grande interesse. Dal 1986, il governo ha intrapreso una serie di attività per la riduzione della povertà e lo sviluppo nelle aree rurali su larga scala, promulgando una legge che estende l'istruzione obbligatoria, diventata gratuita nel 2006. Si tratta di una fase che segna la conclusione del capitolo della Rivoluzione culturale (1966-1976) voluta da Mao e fa registrare una serie di sforzi per migliorare qualitativamente l'offerta formativa e garantire una continua espansione. L'obiettivo è la "produzione" di figure esperte in vista di quella che deve essere una fase di crescita industriale straordinariamente rapida. La nuova *leadership* cinese proclama una sorta di "apertura" verso l'Occidente, incoraggiando gli studenti a formarsi all'estero (Lin, 1993).

L'obbligo scolastico, dal 1986, è elevato a nove anni (sei di scuola elementare e successivi tre di scuola media). Crescono significativamente anche i finanziamenti alle università, fino al costituirsi di poli che realizzano partenariati internazionali e aumenta, di conseguenza, la necessità di studiare lingue straniere. In virtù di sussidi di Stato, le tasse universitarie rimangono relativamente basse e dopo il 1999, per rispondere ad una domanda sociale di formazione in crescita, sono autorizzate a operare anche le istituzioni private.

Il risultato è stato che fra il 1978 e il 2011, il numero di persone in povertà estrema è sceso da 770 a 122 milioni. Infine, per affrontare il nodo delle sacche delle cd. «povertà disperse», lo Stato ha lanciato il *Programma per la riduzione della povertà e lo sviluppo delle aree rurali (2011-2020)*, con un metodo di "targeting" delle aree chiave declinato su un livello territoriale micro: il villaggio. Secondo i dati forniti da Pechino, in Cina, la popolazione che vive in povertà assoluta sarebbe scesa da 98,9 milioni, alla fine del 2012, a 5,5 milioni, alla fine del 2019. Dentro quest'azione di lungo periodo la riduzione della povertà è collegata alla protezione ambientale e al contenimento della povertà educativa. Le iniziative e gli investimenti promossi dal governo nel campo dell'istruzione avrebbero portato ad una visibile inversione di tendenza. Secondo il VII Censimento nazionale cinese (l'ultimo in ordine di tempo, nel 2021), l'analfabetismo del Paese sarebbe sceso al 2,6%. Quanto descritto è, però, la realtà di una porzione della Cina, la parte istruita che abita le metropoli e le regioni più prospere. Sebbene negli ultimi de-

cenni il Paese abbia raggiunto dei risultati senza precedenti nella scolarizzazione, persiste tutt'oggi una grande disomogeneità in questo ambito. Infatti, le zone più povere e lontane dai centri urbani vedono sempre più bambini e ragazzi abbandonare la scuola e intraprendere un percorso lavorativo poco professionalizzante. Secondo il *China Labour Bulletin*, nel 2014, soltanto il 37% degli studenti rurali ha intrapreso gli studi superiori e soltanto il 30% dei bambini residenti nelle campagne ha ottenuto il diploma di scuola media. Di fronte ad uno scenario così sbilanciato, le autorità hanno intrapreso delle riforme volte a ridurre il divario urbano-rurale nel campo dell'educazione. Con l'obiettivo di promuovere l'immagine di una società più equa, il governo ha lanciato diversi piani per garantire lo sviluppo dei bambini nelle aree più povere del Paese. Gli interventi statali sono mirati principalmente alla riqualificazione dei luoghi scolastici e a supportare le famiglie, come il *Free Lunch Program*, che ha coinvolto ben 35 milioni di studenti rurali. Inoltre, nel 2014, la Cina si è impegnata nel primo Piano Nazionale a supporto di tre milioni di insegnanti, garantendo loro gli stessi benefit dei colleghi delle città. Lo Stato ha sempre individuato nell'educazione la chiave per lo sviluppo economico cinese, tuttavia, la mancata scolarizzazione di alcune fasce della popolazione costituisce, ancora oggi, una delle più grandi contraddizioni in seno al Paese (Zhu, Peng, 2022).

Nel 2024 sono oltre 12 milioni gli studenti cinesi che affrontano il *Gaokao*, l'esame nazionale di ammissione all'università, considerato uno degli esami più difficili e stremanti al mondo. Questo test, che si svolge in tre giorni intensi, è composto da prove su lingua cinese, matematica, inglese e una materia a scelta tra scienze o studi umanistici. Il punteggio massimo varia da 750 a 900 punti, a seconda della provincia, e le soglie di ammissione per le università d'élite possono superare i 680-700 punti. Con il trascorrere degli anni, i risultati sono notevolmente migliorati passando da un 4% di promossi nel 1977 a un 90% nel 2020. In media, però, meno del 2% degli studenti riesce a entrare nelle università più prestigiose come la Peking University, la Tsinghua University, la Fudan University e la Zhejiang University. Per arrivare a questo test così severo, l'intero percorso scolastico è considerato dai più estremamente duro e massacrante: sono molti gli studenti cinesi che si sentono frustrati sia per il livello di stress psico-fisico generato da questo meccanismo di selezione sia per un processo di apprendimento mnemonico piuttosto attento ai dettagli. Ciò non toglie che il Paese è un gigante nel settore delle tecnologie, in virtù di percorsi formativi molto esigenti, già a partire dagli studi superiori, tant'è che sempre più famiglie investono in lezioni private in affiancamento alla scolarizzazione standard. Come in altri Paesi dell'Asia orientale, gli studenti dedicano molto del loro tempo libero all'istruzione complementare (Hessler, 2024).

Ancora oggi, il modello formativo cinese risente di assetti ereditati dal passato, in particolare la verticalità gerarchica nei rapporti pedagogici (Fumian, 2025). Gli studenti sono tenuti a non mettere in discussione la parola degli insegnanti e, nonostante sforzi recenti per sollecitare percorsi di apprendimento più attivo e dialogico, disciplina e memorizzazione sono aspetti peculiari del sistema educativo cinese.

5. L'America Latina e una modernizzazione incompiuta dei sistemi formativi

Nel corso del XX secolo i leader politici latinoamericani si mostrano più ambiziosi dei loro predecessori e varano una serie di riforme affinché il sistema educativo sia sostenuto da istituzioni pubbliche allo scopo di avviare processi di industrializzazione che possano renderli meno dipendenti dal neocolonialismo statunitense. Avendo come riferimenti la Rivoluzione messicana e quella russa, una serie di movimenti radicali promuovono il socialismo, il populismo rurale e i diritti delle comunità indigene, scontrandosi, di frequente, con scelte più conservatrici e autoritarie promosse dallo Stato. Sono tutti concordi, però, sulla necessità di espandere l'educazione nelle campagne. Dopo la Grande depressione degli anni Trenta del Novecento – che rappresenta un colpo assai duro per l'America Latina, vivendo di esportazioni negli Stati Uniti – si affermano metodi educativi progressisti, sebbene con specifiche varianti pedagogiche, regionali e nazionali.

Sul finire del XX secolo, il Messico è, probabilmente, il Paese con i programmi educativi più avanzati del Sud America. L'obbligo scolastico è portato a quindici anni: un ciclo primario lungo, seguito da tre anni di scuola media, la cui offerta didattica è arricchita da materie scientifiche e formazione tecnica. Si consolida negli anni Settanta la femminilizzazione delle professioni didattiche e anche le comunità indigene godono di maggiori tutele. Gli anni Novanta portano a compimento alcune riforme sistemiche aggiuntive che migliorano l'accessibilità a favore di portatori di disabilità, con il contributo di insegnanti specializzati (Cook, 1996). All'alba del XXI secolo poco meno del 95% di ciascuna coorte anagrafica ha frequentato la scuola elementare e anche i tassi di alfabetizzazione risultano piuttosto elevati. In compenso soltanto il 62% di ciascuna coorte frequenta la scuola secondaria e soltanto il 45% consegue un diploma, per cui l'offerta formativa più avanza, più registra progressive rarefazioni nella popolazione studentesca. Analoga sorte registra il profitto nella formazione universitaria (Committee for the Study of Educational Conditions in Mexico, 2023).

Il Brasile giunge al passaggio fra il XIX e il XX secolo con un sistema

educativo meno avanzato di quello messicano e con tassi di alfabetizzazione più bassi. Fino agli anni Settanta del Novecento il Paese oscilla, in ambito educativo, fra tentativi di modernizzazione di stampo conservatore o militarista imposti “dall’alto” e iniziative “dal basso” sostenitrici dell’emancipazione popolare e dell’“educazione come liberazione”, teorizzata dal pedagogista Paulo Freire (1971) al fine di alfabetizzare le società rurali e le classi subalterne. Iniziative che vedranno i riformatori coinvolti sottoposti a misure detentive o costretti all’esilio (Johnson III, Heringer, 2015).

La situazione sembra cambiare con gli anni Ottanta: la scolarizzazione primaria passa dall’81% delle coorti interessate nel 1980 al 98% nel 2020; anche i tassi di alfabetizzazione oltrepassano il 90%. L’avvento di politiche più liberali consente, altresì, il ripristino dell’insegnamento della filosofia e della sociologia, fino a quel momento bandite dai programmi didattici. Nel Brasile contemporaneo, gli studenti provenienti da ceti sociali meno abbienti stentano a completare il ciclo della scuola dell’obbligo, pari a nove anni, anche per effetto di costi sempre più elevati dello studio. Alcune città, come San Paolo, lanciano programmi speciali di assistenza per favorire il recupero di studenti in difficoltà. Così pure nei contesti rurali, dove a fine anni Novanta alcuni movimenti di braccianti si battono per la redistribuzione delle grandi proprietà e per il diritto all’istruzione dei propri figli. Sono progressivamente migliorati anche i percorsi formativi dei docenti (Núñez Novo, 2024).

Più in generale, l’America Latina di oggi – in base al rapporto *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022*, reso pubblico nel novembre 2022, a Santiago del Cile, dalla Commissione economica per l’America Latina e i Caraibi (Cepal) – registra 201 milioni di persone in condizione di povertà, ossia il 32,1% della popolazione totale presente nella regione. Una cifra superiore a quella registrata prima della pandemia, nel 2019. Di queste, 82 milioni, pari al 13,1%, vivono in condizioni di estrema povertà. Le Nazioni Unite hanno lanciato un appello affinché sia affrontata, con urgenza, la crisi silenziosa dell’istruzione, per evitare il rischio di una “generazione perduta”. I Paesi dell’America Latina sono stati invitati a investire con decisione nell’istruzione, tenuto conto che nei Paesi dell’Ocse, si legge nel rapporto, la spesa per livello di istruzione è 5,7 volte l’importo destinato per studente nella scuola primaria, in America Latina e nei Caraibi, 5,3 volte nella scuola secondaria e 6,1 volte nell’istruzione superiore. L’America Latina e i Caraibi hanno subito, inoltre, il più lungo blackout educativo a livello internazionale – in media settanta settimane di chiusura delle scuole rispetto a quarantuno settimane nel resto del mondo –, esacerbando le disuguaglianze preesistenti in termini di accesso, inclusione e qualità dell’insegnamento impartito. Mentre una delle principali limitazioni alla continuità educativa è stata la disuguaglianza nell’accesso alla connettività, alle attrez-

zature e alle competenze digitali. Secondo la CEPAL, in America Latina la percentuale di giovani dai 18 ai 24 anni che non studiano o lavorano su base retribuita è aumentata dal 22,3% nel 2019 al 28,7% nel 2020, colpendo soprattutto le giovani donne.

Nella gran parte dell'America Latina – attraversata da profonde disuguaglianze – l'accesso agli studi continua a favorire una *élite*, anche se la spinta dei partiti politici più radicali e delle istituzioni giudiziarie ha ampliato l'accesso agli studi superiori e universitari agli afroamericani e a popolazioni in condizioni di svantaggio socioeconomico.

6. Per concludere

Nonostante gli sforzi dei Paesi, il numero di bambini che non frequentano la scuola rimane significativo, con 128 milioni di ragazzi e 122 milioni di ragazze esclusi. Anche le carenze nelle competenze educative sono enormi: il 57% dei bambini nel mondo non ha acquisito competenze di base. L'Unesco, l'Ocse e il Segretariato del Commonwealth hanno sviluppato il primo rapporto globale per illustrare i costi monetari per le economie di tutto il mondo derivanti dal lasciare indietro i bambini e i giovani nell'istruzione. Se i governi intensificassero gli sforzi affinché ogni bambino vada a scuola, il futuro PIL mondiale aumenterebbe di oltre 6,5 trilioni di dollari all'anno, per non parlare dell'eliminazione dei costi sociali del fallimento. I primi vent'anni del XXI secolo sembrano consegnare uno stato dell'educazione nella maggior parte delle aree del mondo all'insegna di forti ambiguità. Al di là di toni forse troppo ottimistici, quando, nel 2015, è stata implementata l'Agenda 2030 sullo Sviluppo sostenibile, oggi con maggiore realismo gli organismi internazionali prendono atto che nel 2030 i bambini ancora impossibilitati a studiare saranno 225 milioni, un valore preoccupante, sebbene rappresenti il 18% in meno del valore del 2017 (Unesco *et al.*, 2024).

La ragione va rintracciata nelle numerose barriere, non soltanto da ricondurre al sistema educativo, che caratterizzano i Continenti presi in esame in questa riflessione, e che alimentano le povertà educative, ossia la presenza di conflitti armati, il non avere garantito l'accesso ai bisogni primari, quali una corretta alimentazione, un rarefatto accesso a servizi alla persona, ad esempio quelli socio-sanitari, ma anche le scarse opportunità di un ingresso stabile nel mondo del lavoro per le figure genitoriali e l'assenza di infrastrutture per la mobilità che ancora segnano profonde spaccature fra città e campagna. Permangono, altresì, tensioni evidenti fra la scuola pubblica e le formazioni di *élite*, che si declinano fra scuole e università private. Una problematica, quest'ultima, ricorrente anche nei Paesi occidentali, dove non mancano – ad

esempio nel Sud Europa – valori preoccupanti in tema di povertà educative, laddove maggiori sono le disuguaglianze e le sacche di povertà materiale.

Bisogna riconoscere, però, che talune ingiustizie storiche sono state ridotte, innanzitutto sul fronte dell'uguaglianza di genere, ma anche rispetto ad altre discriminazioni, come in India, dove, in passato, incideva significativamente un rigido sistema di caste. Inoltre, la maggior parte dei Paesi dell'Africa, dell'America Latina e dell'Asia ha potuto trovare un maggiore equilibrio fra pratiche e sistemi educativi occidentali e modelli nazionali e regionali.

Bibliografia

- Ade Ajayi J.F. *et al.* (1996), *The African Experience with Higher Education*, Ohio University Press, Athens.
- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F. (2017), *Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 15, pp. 21-52.
- Banerjee A.V. (2006), *The Paradox of Indian Growth: A comment on Kochar et al.*, «Journal of Monetary Economics», 53(5), pp. 1021-1026.
- Bassey M.O. (1999), *Western Education and Political Domination in Africa: A Study in Critical and Dialogical Pedagogy*, Bergin and Garvey, Westport.
- Basu K., Maertens A. (2007), *The Pattern and Causes of Economic Growth in India*, BREAD Working Paper n. 149, disponibile su: ipl.econ.duke.edu/bread/papers/working/149.pdf (consultato: 10.10.2025).
- Chistolini S. (a cura di) (2023), *Sguardi internazionali sulla povertà educativa*, numero monografico *Povertà educativa e Comunità Educante*, «Il Nodo. Per una pedagogia della persona», 53(27), pp. 99-111.
- Committee For the Study of Educational Conditions in Mexico (2023), *A Study of Educational Conditions in Mexico and an Appeal for an Independent College*, Legare Street Press, Milano.
- Cook M.L. (1996), *Organizing Dissent. Unions, the State, and the Democratic Teachers' Movement in Mexico*, Pennsylvania State University Press, University Park.
- Council of Europe (2019), *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*, Strasbourg, European Commission.
- Delbono F., Lanzi D. (2007), *Povertà, di che cosa? Risorse, opportunità, capacità*, il Mulino, Bologna.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Fumian M. (a cura di) (2025), *Leggere la Cina, capire il mondo. Narrazioni dominanti e discorso critico in un'era di competizione*, Mimesis, Sesto San Giovanni.
- Giancola O., Salmieri L. (2023), *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Roma.

- Hessler P. (2024), *Other Rivers: A Chinese Education*, Atlantic Books, London.
- Jæger M.M. (2011), *Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data*, «Sociology of Education», 84, 4, pp. 281-298.
- Johnson III O.A., Heringer R. (a cura di) (2015), *Race, Politics, and Education in Brazil. Affirmative Action in Higher Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- Kochhar K., Kumar U., Rajan R., Subramanian A., Tokatlidis I. (2006), *India's pattern of development: What happened, what follows?*, «Journal of Monetary Economics», 53(5), pp. 981-1019.
- Lin J. (1993), *Education in Post-Mao China*, Praeger, Westport.
- Milani L. (2020), *Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro*, «Education Sciences&Society», 2, pp. 444-457.
- Ministry of Education (2024), *All India Survey on Higher Secondary Education*, disponibile su: aishe.gov.in/ (consultato: 10.10.2025).
- N  n  z Novo B. (2024), *The Brazilian education system: The right to education in Brazil*, Our Knowledge Publishing.
- Nussbaum M.C. (2006), *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, Belknap Pr, Cambridge-London (trad. it.: *Le nuove frontiere della giustizia*, il Mulino, Bologna, 2007).
- Nuzzaci A. (2021), *Educational Poverty in the Italian Context*, «Open Journal of Social Sciences», 9, pp. 103-119.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, A/RES/70/1, New York.
- Roghi V. (2019), "Non pensare all'elefante: scuola, riforme, discorso pubblico", in Allegretti G., Fasano L., Sorice L., (a cura di), *Per tutti e non per pochi. La sfida della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, pp. 42-60.
- Salmieri L. (2023), (a cura di), *Povert  educativa, servizi sociali e Terzo settore*, Roma, disponibile su: disse.web.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/3 VOLUME OSSERVATORIO compressed.pdf (consultato: 10.03.2024).
- Saraceno C., Benassi D. Morlicchio E. (2022), *La povert  in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povert  educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, disponibile su: images.savethechildren.it/IT/f/img_publicazioni/img235_b.pdf (consultato: 10.03.2024).
- Save the Children (2020), *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povert  educativa*, Roma, disponibile su: s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf (consultato: 21 maggio 2024).
- Sen A.K. (1985), *Commodities and Capabilities*, Oxford University Press, Oxford.
- Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povert  educativa Criticit  e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini Editore, Milano.
- Townsend P. (1979), *Poverty in the United Kingdom*, Allen Lane and Penguin Books, London.

- Uetela P.J. (2023), *Higher Education and Decolonization in Africa*, Palgrave Macmillan, New York.
- Unesco, Ocse, Commonwealth Secretariat (a cura di) (2024), *The price of inaction. The global private, fiscal and social costs of children and youth not learning*, Unesco, Paris.
- Unicef – African Union (2021), *Transforming Education in Africa. An evidence-based overview and recommendations for long-term improvements*, Unicef, New York.
- Unicef (2017), *Generation 2030. Africa 2.0. Prioritizing investments in children to reap the demographic dividend*, Unicef, New York.
- Zhu X., Peng C. (2022), *40 Years of China's War on Poverty*, Springer, London & New York.

Parte 2

Pratiche e interventi

Il ruolo del contesto negli interventi di contrasto alla povertà educativa. Un'esperienza di ricerca

di *Elvira Celardi, Francesco Mazzeo Rinaldi, Ornella Occhipinti*¹

1. Introduzione

La povertà educativa rappresenta una delle sfide più complesse delle società contemporanee, richiedendo approcci di intervento capaci di confrontarsi con la multidimensionalità dei fattori che la determinano e la sostengono. Troppo spesso, tuttavia, le politiche e i progetti si fondano su una concezione lineare e deterministica dell'impatto, che sottovaluta il ruolo cruciale svolto dai contesti territoriali, sociali e istituzionali nell'orientare l'efficacia degli interventi.

Questo capitolo presenta l'esperienza di ricerca valutativa condotta sul progetto Ri-Belli, un intervento di contrasto alla povertà educativa realizzato in Sicilia tra aree urbane e rurali caratterizzate da condizioni di particolare vulnerabilità. L'analisi qui proposta si colloca all'interno di un dibattito sempre più vivace nel campo delle politiche sociali ed educative, che interroga i modelli tradizionali di valutazione e promuove approcci più sensibili alla complessità dei processi di cambiamento sociale.

La ricerca ha adottato una prospettiva teorico-metodologica innovativa, combinando creativamente diversi approcci valutativi – dalla Theory-Based Evaluation alla Realist Evaluation, dalla Developmental Evaluation alla Street-Level Evaluation – per comprendere non solo *se* l'intervento funzioni, ma *come*, *quando* e *per chi* produca effetti significativi. Questa scelta metodologica nasce dalla constatazione che gli interventi educativi non operano nel vuoto, ma si inseriscono in tessuti relazionali, culturali e istituzionali.

¹ Gli autori sono Ricercatrice (Celardi), Professore Ordinario (Mazzeo Rinaldi) e Dottoranda (Occhipinti) di Sociologia Generale presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Catania. Sebbene il saggio sia frutto del lavoro condiviso tra gli autori, ai fini per i quali lo si richieda, il paragrafo 1 e il paragrafo 4 sono da attribuire a Francesco Mazzeo Rinaldi; i sottoparagrafi 1.1 e 1.2 sono da attribuire a Ornella Occhipinti e i paragrafi 2 e 3 sono da attribuire a Elvira Celardi.

li complessi, che ne condizionano profondamente le modalità di attuazione e gli esiti.

Il progetto Ri-Belli si è sviluppato in territori caratterizzati da condizioni di marginalità diverse ma interconnesse: dalla fascia trasformata del ragusano, segnata da isolamento geografico e frammentazione sociale, ai piccoli centri urbani dell'entroterra siciliano, fino al centro storico di Ragusa. Questa diversità territoriale ha offerto un laboratorio privilegiato per esplorare come le specificità dei contesti – dalle configurazioni familiari ai modelli organizzativi scolastici, dalle reti sociali informali alle culture educative locali – interagiscano con le logiche progettuali, generando traiettorie di implementazione differenziate ed esiti non sempre prevedibili.

L'obiettivo di questo contributo è duplice. Da un lato, si intende documentare un'esperienza concreta di ricerca valutativa che ha saputo intercettare la complessità dei processi educativi in contesti di fragilità, offrendo strumenti di lettura utili per comprendere le dinamiche del cambiamento sociale. Dall'altro, si vuole contribuire al dibattito metodologico sulla valutazione degli interventi sociali, evidenziando le potenzialità di approcci valutativi sensibili al contesto per orientare la progettazione e l'implementazione di politiche più efficaci ed eque.

Il racconto che segue non si limita a restituire i risultati della valutazione, ma si propone come un percorso di riflessione critica sulle condizioni che favoriscono o ostacolano i processi di trasformazione educativa. Attraverso l'analisi delle traiettorie di implementazione – dalla convergenza alla mediazione, fino alle situazioni di mancata connessione – si intende offrire una lettura sfumata e realistica di come gli interventi di contrasto alla povertà educativa si calino nella vita quotidiana delle persone e delle comunità, generando cambiamenti talvolta inattesi ma sempre profondamente radicati nelle specificità dei contesti locali.

1.1. Il progetto

Ri-Belli è un progetto complesso che introduce una strategia implementativa basata sulla costruzione di una struttura di relazioni, risorse, competenze e capacità intorno e in capo ai beneficiari del progetto. Il contrasto alla povertà educativa è perseguito attraverso una serie di azioni interconnesse e interdipendenti che percorrono quattro linee di azione: il miglioramento degli ambienti di vita, il sostegno alla famiglia, il coinvolgimento della comunità e la promozione dello sviluppo personale dei minori.

“Ri-Belli” è un progetto finanziato da impresa sociale “Con i Bambini” con il bando “Un passo avanti”, attivo da ottobre 2020 a fine 2023. Il sogget-

to proponente è l'associazione "I tetti colorati" con il sostegno della Caritas diocesana di Ragusa, in partenariato con altre associazioni del Terzo settore, istituti scolastici, enti pubblici e privati. Il progetto si propone di intervenire sulla povertà educativa minorile, declinata nei diversi aspetti dell'isolamento, della deprivazione materiale e immateriale, del degrado e della marginalità derivante dall'esperienza migratoria. La proposta progettuale individua come ambito di intervento l'educazione dei giovani e come contesto di riferimento i Comuni di Acate, Ragusa, Santa Croce Camerina e Vittoria. Le aree territoriali individuate sono rispettivamente il centro storico di Ragusa e l'area rurale della cosiddetta "fascia trasformata" del territorio ragusano. Nella "fascia trasformata" risiedono minori in maggioranza stranieri e figli di braccianti agricoli, vittime di sfruttamento e caporalato; l'area è caratterizzata da condizioni di isolamento, da scarsità di reti e infrastrutture di collegamento e dall'assenza dei servizi essenziali. La condizione del minore che vi abita è profondamente segnata dall'assenza di spazi di condivisione, aggregazione e socializzazione, dalla mancata frequenza scolastica, dal lavoro minorile e spesso da invisibilità. L'area del centro storico ragusano invece, si configura come un "quartiere ghetto" abitato da famiglie immigrate e italiane, spesso monoparentali, in condizioni di grave disagio sociale, economico e abitativo. Anche in quest'area si registrano fenomeni di isolamento, conflittualità sociale, bullismo, devianza, carenza di socializzazione e scarsa, o assente, fruizione dei servizi scolastici e di cura. Tra i destinatari diretti del progetto troviamo minori compresi tra 0 e 17 anni e i genitori. Destinatari indiretti sono i minori e le famiglie coinvolte in alcuni degli interventi proposti, i docenti e il personale ATA degli istituti scolastici coinvolti, i volontari, le parrocchie, gli spettatori e i fruitori degli elaborati prodotti nel corso di alcune attività e infine, la cittadinanza dei comuni interessati.

Il progetto propone una serie di interventi volti alla riappropriazione del senso della bellezza, intesa come miglioramento della condizione: relazionale, abitativa, ambientale e psico-fisica. Da un'analisi del progetto è possibile identificare i seguenti ambiti di intervento, considerati come aspetti chiave per il miglioramento della condizione di povertà educativa:

- *ambiente di vita*: sono previste azioni volte alla riappropriazione e alla valorizzazione degli spazi e dei luoghi che accolgono quotidianamente i minori destinatari dell'intervento. Attraverso attività ludiche e laboratoriali si intende stimolare il contatto e la conoscenza con e dell'ambiente circostante. Invece il servizio di housing first è volto al miglioramento delle condizioni abitative;
- *famiglia*: sostegno e supporto alle famiglie sono ritenuti fondamentali per il miglioramento della generale condizione di povertà educativa in cui

versa il minore. In questo senso, sono previsti interventi volti ad accrescere le competenze educative e genitoriali e a supportare le famiglie nella conciliazione scuola-famiglia. Per le famiglie immigrate sono messi a punto interventi mirati a facilitarne l'accoglienza, la mediazione e l'integrazione entro la comunità di riferimento;

- *comunità*: il progetto propone diversi interventi che coinvolgono l'intera comunità nell'impegno per il miglioramento delle condizioni dei tanti minori in povertà educativa. Ogni attività è volta alla formazione, sensibilizzazione e abilitazione dei molti e diversi attori della comunità, affinché sviluppino conoscenza e consapevolezza del problema e possano svolgere un ruolo attivo e propositivo nell'affrontare il problema della povertà educativa minorile;
- *sviluppo personale del minore*: alcune attività intendono stimolare il soggetto ad accrescere le proprie competenze cognitive e non solo, al fine di possedere gli strumenti utili alla costruzione della propria personalità e della propria vita in società. A tal fine sono pensati interventi diretti allo sviluppo di soft skills, al miglioramento delle relazioni socioaffettive e alla sensibilizzazione verso tematiche di rilevanza sociale.

La proposta di cambiamento sottostante all'iniziativa si fonda sull'adozione del criterio della bellezza come qualità capace di ricreare legami sociali dotati di senso e in grado di produrre valore, non soltanto nei destinatari diretti ma nella comunità allargata, la quale è chiamata a divenire parte attiva del processo di cambiamento che può generarsi soltanto in un'ottica di sinergie tra diversi portatori di interesse. Il concetto di bellezza è reso concreto nell'utilizzo dello slogan "Ri-Belli per..." che dà il nome alle diverse azioni progettuali, declinandosi nelle sue varie forme: partecipare, crescere, abitare, avvicinarsi, imparare, stupirsi, esprimersi, comunicare, volersi bene, star bene. Ogni azione prevede diverse attività basate su metodologie di intervento innovative, quali: giochi non competitivi, metodi attivi, tecniche teatrali e di drammatizzazione, fotografia, peer education, proposte di discussione e confronto nei World Cafè e Open Space Technology. Un altro elemento di innovazione è dato dall'utilizzo di una metodologia di intervento di housing sociale, l'"Housing first", che propone una prospettiva differente rispetto a quella dei tradizionali interventi di housing e più in generale nell'agire sociale legato all'abitare, per cui: la casa e l'ambiente di vita diventano punto di partenza e non di arrivo dell'intervento sociale (Celardi, Mazzeo Rinaldi, 2021).

1.2. Elementi di innovatività considerati in fase di progettazione del disegno di ricerca

Coerentemente al percorso proposto, il tentativo preliminare di individuazione degli elementi maggiormente innovativi appare funzionale a supportare ulteriormente il valutatore nella scelta degli approcci valutativi da adottare. Questa fase di analisi ha reso possibile guardare al programma come potenziale artefice di innovazioni nei modi di approcciare il fenomeno, nei servizi, nelle strategie e nei processi attivati per raggiungere i risultati. Le innovazioni individuate attengono i seguenti fattori:

- la declinazione della povertà educativa come mancanza, e quindi bisogno, di bellezza stimola la predisposizione di attività che affrontano il problema in maniera innovativa, poiché vertono sui diversi piani della vita del minore e non solo su aspetti strettamente connessi all'abbandono scolastico;
- il passaggio dall'idea di spazio a quella di luogo che avviene attraverso azioni di riappropriazione basate sulla costruzione della relazione e del senso di appartenenza. Coinvolgere i minori che vivono in condizioni di degrado e isolamento in attività di osservazione e ricerca di elementi che valorizzano gli aspetti migliori dei luoghi che vivono, appare un metodo innovativo sviluppare un senso di identità e appartenenza che li emancipa dalla condizione di isolamento;
- lo sviluppo emotivo e relazionale del minore è realizzato tramite attività che lo predispongono all'ascolto e al racconto di sé e degli altri. L'innovazione risiede nel ricorso ad attività ludiche e ricreative per stimolare il minore al confronto e all'accoglienza;
- il ricorso alla metodologia dell'Housing First per fronteggiare il disagio abitativo. Alla base vi è l'idea per cui l'abitare è un punto cardine del contrasto alla povertà educativa, poiché la percezione della casa come un ambiente salubre e sicuro è la condizione per avviare un contatto sinergico con gli altri ambienti di vita. Il servizio di housing first è innovativo perché favorisce un approccio olistico nei confronti della problematica affrontata;
- la costruzione della comunità educante perseguita attraverso: azioni di mutuo aiuto tra nuclei familiari che mettono in contatto le famiglie tra loro e con i servizi di assistenza e cura; momenti di incontro, confronto e formazione che possano sensibilizzare alle tematiche del progetto; organizzazione di meeting tra amministrazioni pubbliche, Terzo settore e volontariato, per affrontare tutte le tematiche oggetto dell'intervento. Il processo appare innovativo in quanto introduce la pratica relazionale

come presupposto per il coinvolgimento attivo dell'intera comunità nel miglioramento della condizione dei destinatari e per la strutturazione di nuove collaborazioni tra attori diversi.

2. La ricerca valutativa

Fin dalle prime fasi di costruzione del piano valutativo, le caratteristiche dell'intervento hanno mostrato la necessità di superare una concezione lineare e deterministica dell'impatto. La complessità dei contesti territoriali, la molteplicità degli attori coinvolti e l'imprevedibilità delle dinamiche sociali e istituzionali hanno imposto di interrogarsi su quale cambiamento si fosse effettivamente generato: in che forme, per chi, attraverso quali processi e in quali condizioni. La ricerca si è aperta anche alle resistenze, alle frizioni, alle deviazioni rispetto agli esiti attesi, riconoscendo che proprio in quegli scarti potessero annidarsi occasioni inattese di apprendimento e trasformazione (Hirschman, 1958; 1970; Stame, 2022).

Partendo da questi presupposti, il percorso valutativo si è ispirato alla Theory-Based Evaluation (Donaldson, Christie, Mark, 2015; Koleros *et al.*, 2018, Weiss, 1995), che invita a indagare le condizioni di attuazione e i meccanismi che mediano tra processi e risultati, per comprendere quando e come gli interventi funzionano (Weiss, 2007, p. 68). La logica valutativa adottata si concentra sulla ricostruzione dei percorsi attraverso cui l'intervento contribuisce (o meno) a produrre determinati effetti in specifici contesti. Seguendo la tradizione della Tailored Evaluation (Rossi *et al.*, 1999), il disegno di ricerca è stato costruito su misura per Ri-Belli, modellato sulle specificità dei territori e delle domande emergenti lungo l'implementazione.

Coerentemente con questa impostazione, la valutazione ha combinato creativamente diversi approcci: la Realist Evaluation (Pawson, Tilley, 1997; Pawson 2006) per analizzare le interazioni tra contesti, meccanismi ed esiti; la Developmental Evaluation (Patton, 2011), per sostenere processi in evoluzione; e la Street-Level Evaluation (Lipsky, 2010; Brodtkin, 2008), che ha guidato l'ascolto delle esperienze quotidiane degli operatori, per valorizzare le strategie adattive emerse sul campo.

Accanto a questi riferimenti teorici, il disegno valutativo ha individuato un set articolato di strumenti, che includono: analisi documentale, interviste in profondità e focus group. Le dimensioni esplorate hanno riguardato: le differenze riscontrate nei diversi contesti di attuazione; le difficoltà incontrate; le criticità superate e le condizioni che ne hanno permesso il superamento; i successi, non necessariamente coincidenti con gli esiti formali previsti dal progetto. L'eterogeneità dei profili professionali coinvolti nella

valutazione (psicologi, pedagogisti, mediatori culturali, fotografi, assistenti sociali, counselor, operatori housing first, reporter, ecc.) ha arricchito il confronto, facendo emergere una pluralità di esperienze e interpretazioni. Infine, per esplorare l'evoluzione delle reti relazionali e identificare i nodi strategici del progetto, il disegno valutativo ha previsto la realizzazione di una Social Network Analysis (Wasserman, Faust, 1994). La Social Network Analysis è stata impiegata con lo scopo di esplorare la struttura della rete che il progetto ha costruito nel corso dell'implementazione. In particolare, la ricerca valutativa si è avvalsa di questo strumento come supporto alla valutazione della comunità educante. Inoltre, tramite questa analisi si è approfondita la conoscenza del contesto implementativo e delle relazioni tra gli attori in campo.

2.1. I contesti territoriali e gli ambienti educativi

La scelta dell'impianto valutativo, in particolare della Realist Evaluation (Pawson, 2013), è stata motivata dalla constatazione, emersa nella lettura preliminare del progetto, di una forte differenziazione tra le due aree territoriali oggetto di intervento: la città di Ragusa e l'area rurale della fascia trasformata. Tuttavia, man mano che l'osservazione sul campo si è approfondita, questa distinzione si è rivelata meno netta del previsto. Non solo i territori si sono mostrati internamente articolati, ma sono emerse ulteriori variabili significative nel definire le condizioni di implementazione: la storia delle relazioni tra enti, la morfologia urbana, la presenza (o assenza) di reti educative, i modelli organizzativi scolastici, le culture familiari, i margini di autonomia degli operatori nei diversi ambiti. Le differenze più rilevanti non sono emerse tanto sul piano geografico, quanto nei modi in cui il progetto è stato accolto, rielaborato e trasformato nei diversi ambienti educativi: quello comunitario informale, quello domestico e familiare e quello scolastico formale.

L'analisi dell'ambiente "comunitario informale" in cui si svolge il processo educativo dei minori destinatari dell'intervento ha consentito di identificare tre configurazioni rilevanti per il funzionamento dell'intervento (Celardi, 2025, p. 29). Ognuna con un diverso livello di accesso alle risorse, grado di coesione sociale, presenza di reti di supporto e apertura nei confronti dell'intervento educativo. Nella prima, che può essere definita "isolamento estremo", il progetto si è confrontato con le condizioni particolarmente critiche della fascia trasformata, caratterizzata da isolamento geografico, deprivazione sociale e frammentazione abitativa. In questo ambiente, segnato dalla presenza diffusa di comunità chiuse, reti familiari patriarcali e barriere linguistiche e culturali, l'accesso ai servizi essenziali risulta gravemente limitato. Le abitazioni sono precarie o abusive, le famiglie numerose, con un

forte controllo maschile sulla gestione domestica ed educativa, e l'intervento pubblico è pressoché assente. Le scuole e i servizi sociosanitari sono distanti, talvolta irraggiungibili, mentre la dispersione scolastica e il lavoro minorile sono fenomeni radicati e socialmente tollerati.

Nella seconda configurazione, definita "marginalità urbana", il progetto Ri-Belli ha operato in piccoli centri come Santa Croce Camerina, Acate, Vittoria e Scoglitti. Queste realtà, pur presentando condizioni meno estreme rispetto alla fascia trasformata, sono comunque segnate da una vulnerabilità diffusa, che si esprime in forme più sottili ma non meno rilevanti. Le carenze nei servizi di supporto alle famiglie, la scarsità di spazi educativi e ricreativi, l'assenza di luoghi sicuri di aggregazione per minori e adolescenti espongono questi territori a fenomeni di isolamento, disagio relazionale e povertà educativa. La scuola rappresenta spesso l'unico presidio educativo e l'unico spazio di socializzazione stabile per i bambini. Qui, la frequenza scolastica non è compromessa in modo generalizzato, ma la qualità della partecipazione e il coinvolgimento delle famiglie risultano limitati, soprattutto nei nuclei più fragili. Le famiglie straniere incontrano spesso discriminazioni implicite nell'accesso agli alloggi e ai servizi e un senso diffuso di esclusione. La mancanza di luoghi di aggregazione ha favorito, in alcune aree, l'emergere di episodi di bullismo, devianza giovanile e microconflittualità tra gruppi.

Infine, nell'ultima configurazione "integrazione limitata", il progetto ha operato nel centro storico di Ragusa, un'area urbana meno isolata rispetto agli altri territori, con una discreta disponibilità di servizi educativi, sociali e culturali. Le condizioni di partenza, pur migliori in termini di accessibilità e presenza istituzionale, si sono intrecciate con dinamiche familiari complesse e forme di vulnerabilità meno visibili ma non meno incisive. Il progetto ha intercettato prevalentemente nuclei monoparentali, spesso costituiti da donne sole con figli a carico. L'alternarsi di figure maschili (mariti, compagni, partner temporanei) genera instabilità emotiva, affettiva e abitativa, influenzando profondamente la traiettoria di crescita dei minori coinvolti. Le madri, pur animate da un forte desiderio di riscatto e partecipazione, affrontano quotidianamente difficoltà nella conciliazione tra lavoro e gestione familiare, spesso in assenza di reti di supporto strutturate.

Esaminando più nello specifico l'ambiente educativo familiare è stato possibile identificare tre modelli genitoriali distinti, che riflettono differenti combinazioni di capitale familiare, stili educativi e orientamenti interculturali (Bourdieu, 1986; Baumrind, 1967; Berry, 1997; Banks, 2004).

I "genitori ponte" si caratterizzano per un capitale familiare (culturale, sociale ed economico) medio-alto, adottano uno stile educativo autorevole e un orientamento interculturale inclusivo, promuovendo l'apertura verso nuove esperienze culturali. Pur in presenza di risorse economiche limitate, pre-

stano particolare attenzione al percorso educativo dei figli, incoraggiandoli a coltivare le proprie passioni.

I genitori sopraffatti, oltre ad affrontare grandi difficoltà economiche, presentano un capitale culturale medio-basso e reti sociali limitate. Questi fattori si riflettono in uno stile educativo misto, caratterizzato da un'oscillazione tra aperture e chiusure rispetto all'interculturalità.

Le problematiche economiche e i bisogni materiali urgenti riducono significativamente le loro possibilità di supportare attivamente il percorso educativo dei figli.

Infine, i genitori ancorati si distinguono per livelli di capitale familiare bassi in tutte le dimensioni. Sono caratterizzati da uno stile educativo autoritario e da un orientamento interculturale separativo, volto a preservare le tradizioni e i valori del proprio contesto di appartenenza, con una tendenza alla chiusura verso influenze esterne.

Esaminando, infine, i contesti scolastici in cui è stato attuato il progetto, sono stati identificati tre assetti organizzativo-relazionali, che interagendo con la sua attuazione hanno condotto a esiti differenti. Ciascun assetto ha, infatti, influenzato il grado di legittimazione del progetto, la qualità delle interazioni tra operatori e corpo docente e la risposta complessiva dell'istituzione scolastica.

Ad Acate l'intervento è stato inserito in un assetto scolastico "proattivo e ben radicato". La direzione si è dimostrata stabile, presente e collaborativa e il corpo docente ha evidenziato una notevole disponibilità al confronto e un approccio proattivo. Il coordinamento interno, affidato a figure riconosciute e attive, si è unito a una rete territoriale già integrata nei processi educativi.

A Ragusa, Ri-Belli ha incontrato un assetto "resistente ma connesso con l'esterno", in cui l'apertura al cambiamento è stata condizionata da dinamiche relazionali instabili. Pur potendo contare su una rete territoriale solida e relazioni attive con i servizi educativi locali, la scuola presentava fragilità interne rilevanti: una leadership neo-insediata e poco visibile, un corpo docente eterogeneo e in parte resistente, e un coordinamento interno disomogeneo tra i diversi ordini scolastici. Inoltre, la coesistenza dell'équipe progettuale con l'équipe comunale, percepita come maggiormente legittimata, ha generato confusione nei ruoli, rallentando l'avvio dell'azione.

A Santa Croce Camerina, l'iniziativa è stata inizialmente accolta in un clima favorevole, grazie al ruolo attivo di due coordinatrici scolastiche che hanno facilitato il dialogo con l'équipe. Tuttavia, questa apertura iniziale non ha mantenuto continuità nel tempo. L'arrivo di una nuova dirigente ha trasformato profondamente il quadro relazionale: la leadership è diventata più formale e distante, il corpo docente ha mostrato una ridotta disponibilità alla collaborazione e il coordinamento interno si è progressivamente affievolito.

Inoltre, la relazione con l'esterno è risultata debole, basata quasi esclusivamente sull'azione dell'équipe, senza un reale coinvolgimento della scuola nella rete territoriale. Questi fattori delineano un assetto definibile come “resistente e debolmente connesso con l'esterno”, caratterizzato da instabilità interna e scarsa apertura al cambiamento.

3. Le traiettorie di implementazione

Le traiettorie di implementazione identificate seguendo lo sviluppo del progetto nei suoi principali ambienti educativi possono essere sintetizzate in tre macrocategorie interpretative: “convergenza”, “mediazione” e “mancata connessione” (Celardi, 2025, pp. 230-240). Queste configurazioni non vanno intese come categorie rigide né come una classificazione esaustiva delle molte sfumature osservate sul campo, ma rappresentano una chiave di lettura utile per ripercorrere e comprendere meglio il cammino fatto dal progetto.

3.1. La convergenza

La configurazione di convergenza si è delineata laddove le risorse attivate dal progetto sono riuscite a intercettare bisogni già emersi, chiaramente percepiti dai beneficiari o dagli attori locali. In queste situazioni, le traiettorie di cambiamento si sono innescate in modo fluido, grazie a una duplice disponibilità: da una parte, quella dei destinatari ad attivarsi e a riconoscere nel progetto una risposta concreta alle proprie esigenze; dall'altra, quella delle operatrici e degli operatori a modellare gli interventi in modo sartoriale, costruendo relazioni di prossimità e fiducia.

Questa dinamica si è resa particolarmente evidente nelle famiglie con “genitori ponte” per cui, pur in presenza di vulnerabilità economiche o sociali, si riscontra una forte motivazione a cercare opportunità di riscatto. Madri consapevoli delle proprie fragilità, ma determinate a costruire alternative per sé e per i propri figli, hanno colto con prontezza le possibilità offerte dal progetto. Hanno partecipato ai laboratori e collaborato attivamente alla realizzazione di diverse attività rivolte ai figli, come per il laboratorio teatrale. Il progetto ha funzionato come una piattaforma di attivazione. Le operatrici hanno avuto un ruolo cruciale nell'innescare e accompagnare questo processo, adottando un approccio da madre a madre, informale ed empatico, che ha contribuito a creare un ambiente sicuro e non giudicante. È attraverso questo canale relazionale che le madri hanno potuto esplicitare bisogni più profondi – come la ricerca di sostegno psicologico o l'orientamento scolastico per

i figli – e trovare risposte integrate. Prossimità e fiducia si sono rivelate leve fondamentali per accompagnare le famiglie verso una maggiore autonomia.

Il supporto all’abitare, in particolare, ha avuto un impatto significativo: alleggerendo la pressione delle difficoltà quotidiane, ha permesso alle donne di dedicare più tempo a sé stesse, alla formazione o alla ricerca di lavoro, attivando così un circolo virtuoso di empowerment. Il riconoscimento del valore delle risorse e delle competenze personali è stato dunque alimentato non solo dai servizi offerti, ma anche dal modo in cui questi sono stati resi accessibili e personalizzati dalle équipes di progetto.

Anche le famiglie straniere con “genitori ancorati” o “sopraffatti” hanno sperimentato situazioni di convergenza, soprattutto grazie all’emergere delle figlie adolescenti come veri e propri soggetti attivi del cambiamento. Le ragazze hanno trovato nei laboratori uno spazio di libertà e di scoperta, nel quale il confronto con la cultura locale ha aperto spiragli inattesi. La possibilità di confrontarsi con nuovi modelli di riferimento, come le mediatrici culturali, ha agito da fattore propulsivo nella ridefinizione delle loro prospettive future, consentendo loro di immaginare un destino diverso da quello tradizionalmente previsto nei contesti familiari di origine.

Nel contesto di isolamento estremo, la convergenza si è manifestata in modo più limitato ma estremamente significativo. Il laboratorio fotografico ha rappresentato, per i minori coinvolti, una vera finestra sul mondo. Grazie al sostegno degli operatori, i ragazzi hanno potuto osservare il territorio con occhi nuovi, cogliendone sia le bellezze nascoste che le contraddizioni. Questo processo ha agito da leva per l’espansione dell’orizzonte di vita, intrecciando la scoperta del proprio ambiente con una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie possibilità di futuro.

Anche il laboratorio teatrale ha offerto un terreno fertile per sperimentare ruoli diversi da quelli imposti dal contesto familiare o sociale, permettendo ai partecipanti di esplorare nuove dimensioni di sé e di esprimere liberamente pensieri e desideri altrimenti inascoltati. Così, la creazione di spazi relazionali sicuri si è rivelata determinante per stimolare nuove aspirazioni e percorsi di crescita personale. Dinamiche analoghe si sono riscontrate nell’interazione del progetto con gli attori istituzionali e comunitari. In contesti come quello scolastico di Acate, dove la scuola si è dimostrata aperta e sensibile alle problematiche della povertà educativa, l’incontro tra progettualità e contesto è avvenuto in modo naturale. Qui, la capacità degli operatori di radicarsi nel tessuto scolastico e di integrarsi con gli sforzi degli insegnanti ha rafforzato l’alleanza educativa scuola–famiglia, offrendo anche uno sportello di supporto concreto a cui i genitori hanno potuto rivolgersi per ricevere orientamento e aiuto nell’accesso ai servizi.

Nel contesto di integrazione limitata, infine, il riconoscimento tempestivo

delle richieste delle famiglie ha permesso agli operatori di attivare rapidamente i servizi territoriali già esistenti – dal pediatra alle pratiche di regolarizzazione del soggiorno – facilitando l’accesso delle madri a un sistema di supporto in parte già operativo. La capacità degli operatori di connettere bisogni ha rappresentato un fattore abilitante per la valorizzazione delle risorse di contesto, spesso sottoutilizzate dai destinatari più fragili.

Attraverso questi intrecci di azioni, contesti e relazioni, la convergenza ha generato veri e propri outcome trasformativi, che si sono tradotti in empowerment individuale, ampliamento delle aspirazioni, rafforzamento delle reti di supporto familiare e comunitario. La configurazione di convergenza si è alimentata grazie a leve diverse ma complementari: dalla prossimità e fiducia instaurate dagli operatori, alla valorizzazione dei modelli educativi alternativi e delle risorse di contesto, fino alla creazione di spazi relazionali sicuri capaci di stimolare nuove aspirazioni. Grazie a queste esperienze, i minori coinvolti hanno iniziato a intravedere orizzonti di possibilità più ampi rispetto a quelli tradizionalmente previsti dal loro ambiente di riferimento.

3.2. La mediazione

La seconda configurazione, probabilmente la più significativa, emersa dall’esperienza di Ri-Belli, è quella della mediazione. In questa situazione, il progetto ha operato in contesti dove i bisogni educativi e relazionali esistevano, ma erano meno espliciti, più confusi o sommersi da barriere culturali, logistiche e relazionali. Non si è verificato un incontro immediato tra domanda e offerta, ma è stato necessario un avvicinamento graduale, capace di creare prossimità e far emergere bisogni inascoltati.

La mediazione si è svolta su più livelli e spazi: non solo negli ambienti formali del progetto – laboratori, scuole, accompagnamenti abitativi – ma anche nella vita quotidiana delle famiglie e delle comunità. Le telefonate serali ai genitori, gli incontri informali, le visite domiciliari hanno funzionato da leve preziose per superare la distanza iniziale. È in questi scambi quotidiani, spesso fuori dai tempi e dagli spazi canonici dell’intervento, che operatori e mediatrici hanno saputo cogliere le sfumature più nascoste dei bisogni, aprendo varchi di comunicazione imprevisi e costruendo alleanze educative capaci di sostenere i percorsi di cambiamento. Attraverso questo lavoro di prossimità, il progetto è riuscito ad avvicinare persone e famiglie che inizialmente si percepivano distanti o estranee alle opportunità offerte. La mediazione ha agito come un processo di accompagnamento relazionale, più che come un semplice orientamento verso i servizi, capace di alimentare una presa di coscienza graduale e di riattivare risorse personali e comunitarie.

Questa configurazione ha riguardato in particolare quelle famiglie sopraffatte dalle urgenze quotidiane, da bisogni materiali non differibili (trovare casa, lavoro, imparare la lingua, sbrigare pratiche amministrative), o schiacciate da una fatica educativa e culturale che non lasciava spazio a riflessioni più profonde sul proprio ruolo e sul futuro dei figli. In questi casi, il primo passo verso il cambiamento è stato instaurare un rapporto di prossimità, nel quale le équipes di progetto non si sono poste come esperte “che sanno cosa serve”, ma come alleate, capaci di condividere esperienze comuni e costruire insieme possibili risposte.

Questo approccio relazionale e orizzontale è stato decisivo per superare diffidenze e timori di giudizio, creando le condizioni affinché anche i bisogni più latenti potessero emergere e trovare voce. Per molte madri provenienti da famiglie sopraffatte, questa dinamica è stata particolarmente efficace nel trasformare un bisogno urgente in un’occasione di riflessione più ampia sui percorsi di autonomia personale e familiare. Molte madri, inizialmente coinvolte per esigenze pratiche legate ai figli piccoli o alla gestione della casa, si sono gradualmente aperte alla possibilità di partecipare ad azioni di empowerment personale. In questo passaggio, le operatrici hanno svolto un ruolo fondamentale non solo di orientamento, ma anche di sostegno emotivo, introducendo un modello di prossimità basato sulla comprensione reciproca e sull’esperienza condivisa. Alcune madri hanno persino espresso bisogni nuovi e inaspettati, come il desiderio di apprendere la lingua italiana, e sono state accompagnate verso i servizi in grado di rispondere a tali esigenze. Operatrici, operatori e mediatrici culturali sono stati punti di riferimento anche fuori dagli spazi formali, agendo come figure ponte tra il progetto e le famiglie ancorate e sopraffatte, segnate da barriere linguistiche e culturali.

Il successo di questi percorsi è stato frutto di un dialogo paziente e rispettoso, capace di valorizzare la voce dei minori senza svalutare le preoccupazioni degli adulti, costruendo così alleanze educative in grado di sostenere i percorsi di autonomia emergenti. Ciò è accaduto, per esempio, con alcuni adolescenti delle famiglie ancorate che, inizialmente, hanno posto forti resistenze, legate ai codici culturali e di genere dominanti nella comunità di appartenenza. L’équipe progettuale ha saputo interpretare questa tensione non come semplice opposizione, ma come riflesso di un conflitto interiore, dove il desiderio di apprendere coesisteva con la paura di tradire le aspettative sociali.

La mediazione ha permesso di creare uno spazio sicuro e negoziale, in cui i ragazzi hanno potuto progressivamente esplorare nuove dimensioni di sé, senza timore di perdere il riconoscimento sociale. Proprio dentro questo spazio di tensione, si è attivato un lento ma significativo cambiamento, che ha consentito ai ragazzi di superare le resistenze iniziali e di confrontarsi con nuovi modelli identitari.

Anche nel contesto scolastico di Ragusa – assetto resistente ma connesso con l'esterno – il lavoro di mediazione si è rivelato determinante. L'équipe del progetto ha dovuto conquistare sul campo il riconoscimento e la fiducia del corpo docente, inizialmente disorientato da una governance interna debole e dalla presenza simultanea di un'équipe comunale percepita come più legittimata. Attraverso una presenza costante e una negoziazione paziente dei ruoli, le operatrici hanno saputo costruire una relazione di fiducia con insegnanti e dirigenti scolastici, favorendo una rilettura più attenta dei bisogni educativi sommersi. Comportamenti prima liquidati come indisciplina sono stati reinterpretati come segnali di bisogni educativi speciali o di disturbi dell'apprendimento, dando così avvio a percorsi di presa in carico più adeguati.

Questo cambiamento è stato reso possibile da un'alleanza educativa costruita giorno dopo giorno, che ha coinvolto non solo la scuola ma anche le famiglie, rafforzando la rete di supporto attorno agli studenti più fragili. Nella configurazione di mediazione i cambiamenti osservati non sono stati il risultato di risposte immediate, ma di un processo paziente e relazionale, in cui la prossimità quotidiana e la fiducia costruita giorno dopo giorno hanno agito come leve fondamentali. L'impegno delle équipes e delle mediatrici, nella loro presenza costante e nella capacità di intrecciare ascolto e supporto concreto, ha reso possibile l'emersione di bisogni sommersi, trasformando richieste urgenti in occasioni di crescita e autonomia.

3.3. La mancata connessione

Accanto ai casi di convergenza e mediazione, si osservano anche situazioni di mancata connessione, in cui il progetto non è riuscito ad attivare relazioni significative con alcuni destinatari o interlocutori rilevanti. Non si è trattato di opposizioni esplicite, né di resistenze manifeste, ma di una distanza profonda e silenziosa, determinata da un intreccio di condizioni strutturali, barriere culturali e mancanza di canali efficaci di aggancio. Nei contesti di isolamento estremo molte famiglie sono rimaste ai margini del progetto, non per mancanza di interesse, ma a causa dell'assenza di una rete di servizi territoriali che potesse sostenere un loro coinvolgimento effettivo.

Alla base di molte di queste situazioni si è attivato un meccanismo di prioritizzazione difensiva del presente: le famiglie, schiacciate dalla gestione quotidiana della sopravvivenza – tra precarietà abitativa, lavoro agricolo intensivo, incombenze burocratiche e responsabilità familiari – tendevano a concentrare tutte le proprie energie sugli aspetti più immediati della vita, escludendo ogni spazio di riflessione sui bisogni educativi o relazionali. In

questi contesti, la pressione del presente è così forte da rendere l'investimento sul futuro percepito come marginale o irrealistico. Particolarmente penalizzate sono risultate alcune madri prive di autonomia di movimento e intrappolate in ruoli di genere rigidi che le hanno scoraggiate dal partecipare ad attività progettuali percepite come estranee o intrusive.

Il laboratorio di affettività destinato alle madri residenti in contesti di isolamento estremo, ad esempio, non è riuscito nemmeno ad avviarsi, proprio a causa di questa forte distanza culturale e relazionale. Le consulenze ginecologiche, previste ma mai attivate, sono state bloccate da una resistenza culturale e una reticenza intima profondamente radicata rispetto alla sfera personale e familiare, che ha neutralizzato la possibilità stessa di accesso al servizio. La stessa chiusura si è osservata nel tentativo di coinvolgere molti padri: la loro partecipazione è rimasta estremamente limitata, riflesso di una concezione tradizionale del ruolo paterno che ha mantenuto una distanza marcata dalle dinamiche educative e sociali promosse dal progetto.

Anche quando i servizi sono stati formalmente erogati, si sono manifestate resistenze più sottili: in alcune situazioni, il sostegno offerto è stato percepito non come una risorsa, ma come un'ingerenza, alimentando ulteriormente la chiusura culturale e relazionale già presente.

Situazioni analoghe si sono registrate anche sul versante scolastico. In particolare, nella scuola di Santa Croce Camerina, dopo il cambio di dirigenza scolastica e al di fuori delle classi direttamente coinvolte nella gestione della crisi, si è attivato un meccanismo di divergenza valoriale e mancato riconoscimento. La discontinuità nella leadership ha indebolito il dialogo costruito in precedenza, e la nuova direzione non ha riconosciuto pienamente il valore del progetto né ha condiviso appieno le sue finalità educative. Questo ha lasciato alcune aree della scuola ai margini delle dinamiche di connessione, impedendo l'attivazione di percorsi significativi di co-progettazione educativa. Queste situazioni, pur rappresentando punti critici nel percorso del progetto, non vanno lette esclusivamente come fallimenti. Al contrario, offrono una lente preziosa per comprendere meglio i limiti strutturali che condizionano l'efficacia degli interventi educativi in contesti di fragilità estrema.

4. Conclusioni

L'esperienza di ricerca valutativa sul progetto Ri-Belli offre spunti significativi per ripensare il ruolo del contesto negli interventi di contrasto alla povertà educativa, evidenziando la necessità di superare approcci standar-

dizzati a favore di logiche più sensibili alla complessità dei territori e delle comunità.

La ricerca ha dimostrato come l'efficacia degli interventi educativi non dipenda esclusivamente dalla qualità intrinseca delle azioni proposte, ma dall'intreccio dinamico tra caratteristiche progettuali, specificità territoriali e capacità di adattamento degli operatori. Le tre configurazioni ambientali identificate – isolamento estremo, marginalità urbana e integrazione limitata – hanno generato condizioni di attuazione profondamente diverse, richiedendo strategie di intervento differenziate e approcci relazionali su misura. Particolarmente significativa è emersa la centralità dei modelli genitoriali e degli assetti scolastici nel determinare le possibilità di successo degli interventi.

L'identificazione delle tre traiettorie di implementazione – convergenza, mediazione e mancata connessione – costituisce forse il contributo più originale di questa ricerca al dibattito sulla valutazione degli interventi sociali. La convergenza ha evidenziato l'importanza di intercettare bisogni già emersi e chiaramente percepiti, valorizzando le risorse presenti nei destinatari. La mediazione ha mostrato le potenzialità di un approccio relazionale paziente, capace di far emergere bisogni sommersi attraverso la costruzione di prossimità e fiducia. Le situazioni di mancata connessione non vanno lette come fallimenti ma come indicatori preziosi dei limiti strutturali che condizionano l'efficacia degli interventi.

L'approccio metodologico adottato – che ha combinato creativamente Theory-Based Evaluation, Realist Evaluation, Developmental Evaluation e Street-Level Evaluation – si è dimostrato particolarmente fecondo nel catturare la complessità dei processi di cambiamento educativo. La scelta di esplorare i meccanismi che mediano tra processi e risultati, piuttosto che limitarsi alla misurazione degli outcome formali, ha permesso di identificare fattori di successo e criticità altrimenti invisibili.

Il progetto contribuisce a delineare i contorni di un paradigma emergente negli interventi di contrasto alla povertà educativa, caratterizzato dalla centralità della relazione come strumento di cambiamento, dall'attenzione ai processi oltre che agli outcome, dalla valorizzazione delle risorse locali e dal riconoscimento della complessità dei processi sociali. Questo paradigma non nega l'importanza della programmazione rigorosa, ma la colloca all'interno di una cornice che riconosce la natura intrinsecamente sociale e relazionale dei processi educativi. Gli interventi più efficaci si configurano non come trasferimento di servizi standardizzati, ma come processi di co-costruzione di opportunità educative, radicati nei territori e nelle comunità.

L'esperienza di Ri-Belli dimostra, in definitiva, che la sfida del contrasto alla povertà educativa non può essere vinta attraverso soluzioni tecniche predefinite, ma richiede la capacità di costruire, giorno dopo giorno,

alleanze educative autentiche tra famiglie, scuole, operatori e comunità. È in questa dimensione profondamente umana e relazionale che si gioca il successo degli interventi e si costruiscono le condizioni per una maggiore equità educativa.

Bibliografia

- Banks J.A. (2004), "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice", in Banks J.A., Banks C.A.M. (a cura di), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Berry J.W. (1997), *Immigration, acculturation, and adaptation*, «Applied Psychology: An International Review», 46(1), pp. 5-34.
- Bourdieu P. (1986), "The forms of capital", in Richardson J.G. (a cura di), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, Greenwood Press.
- Brodin E.Z. (2008), *Accountability in Street-Level Organizations*, «International Journal of Public Administration», 31(3), pp.317-336.
- Celardi E. (2025), *Riconoscere e valutare il cambiamento. Diario di un'esperienza di contrasto alla povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Donaldson S.I., Christie C.A., Mark M.M (2015), *Credible and actionable evidence: The foundation for rigorous and influential evaluations* (II ed.), Sage, Thousand Oaks.
- Greenhalgh J., Manzano A. (2022), *Understanding "context" in realist evaluation and synthesis*, «International Journal of Social Research Methodology», 25(5), pp. 583-595.
- Hirschman A.O. (1958), *The Strategy of Economic Development*, Yale University Press, New Haven.
- Hirschman A.O. (1970), *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations*, Harvard University Press, Cambridge.
- Koleros A., Mulkerne S., Oldenbeuving M., Stein D. (2018), *The actor-based change framework*, «American Journal of Evaluation», 41(1), pp. 34-53.
- Lipsky M. (2010), *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*, Russell Sage Foundation, New York.
- Patton M.Q. (2011), *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*, Guilford Press, New York.
- Pawson R. (2013), *The science of evaluation: A realist manifesto*, Sage, London.
- Pawson R., Tilley N. (1997), *Realistic evaluation*, Sage, London.
- Rossi P.H., Freeman H.E., Lipsey M.W. (1999), *Evaluation: A systematic approach* (VI ed.), Sage, Thousand Oaks.
- Stame N. (2022), *Tra possibilismo e valutazione: Judith Tendler e Albert Hirschman*, Rubbettino, Soveria Manelli.
- Wasserman S., Faust K. (1994), *Social network analysis: Methods and applications*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Weiss C.H. (1995), “Nothing as practical as good theory”, in Connell J., Kubisch A., Schorr L.B. (a cura di), *New approaches to evaluating community initiatives*, Aspen Institute, New York.
- Weiss C.H. (2007), “Abbiamo imparato nulla di nuovo sull’uso della valutazione?”, in Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, FrancoAngeli, Milano (orig.: *American Journal of Evaluation*, 1998).

Il benessere dei minorenni e il diritto all'istruzione in Sicilia: tra gli effetti del Covid-19 e le nuove sfide educative

di Deborah De Felice, Marta Basile¹

1. Introduzione: la pandemia come laboratorio socio-giuridico

L'emergenza Covid-19 ha imposto un mutamento radicale di prospettiva nell'analisi del diritto all'istruzione nei sistemi scolastici delle società occidentali contemporanee. La chiusura delle scuole, l'imposizione di restrizioni e la transizione forzata verso la didattica a distanza hanno reso evidente l'importanza dell'istruzione non soltanto come ambito di trasmissione di conoscenze, ma anche spazio irrinunciabile di socializzazione e benessere psico-sociale. L'approccio sociologico di Mauss (2002), ripreso, tra gli altri, anche da Petrillo (2020), consente di leggere la pandemia come fatto sociale totale: un fenomeno che investe contemporaneamente le dimensioni materiali, simboliche e normative dell'esistenza, costringendo i sistemi giuridici a ripensare le proprie categorie fondamentali. In Italia, e in particolare in Sicilia, tale evento ha prodotto una compressione senza precedenti dei diritti fondamentali, tra cui il diritto all'istruzione sancito dall'articolo 34 della Costituzione.

Su questo scenario, l'ipotesi che guida questo lavoro è che la pandemia, lungi dall'essere un semplice shock temporaneo, abbia funzionato come stress test e al contempo catalizzatore: ha messo in luce le fragilità di lungo periodo del sistema educativo siciliano e italiano, ma ha anche accelerato processi di innovazione (digitalizzazione, partecipazione studentesca, sperimentazione didattica) che potrebbero ridefinire il diritto all'istruzione come diritto integrale al benessere e alla partecipazione democratica (Daly, 2022; Favretto *et al.*, 2023).

¹ Deborah De Felice è Professoressa Ordinaria in Sociologia del diritto e della devianza e Marta Basile è Borsista presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania. Il saggio è il risultato di un lavoro condiviso. Tuttavia, ai fini per i quali lo si richieda, i paragrafi 1, 2 e 6 vanno attribuiti a Deborah De Felice, i paragrafi 3, 4 e 5 a Marta Basile.

La chiusura delle scuole, avviata nel marzo 2020, ha segnato una cesura storica nella storia repubblicana: mai prima d'ora si era interrotto per così lungo tempo l'accesso fisico all'istruzione per la totalità della popolazione studentesca. Le misure emergenziali – didattica a distanza (DAD), rimodulazione dei calendari scolastici, protocolli sanitari rigidi – sono state adottate in nome della tutela della salute pubblica (art. 32 Cost.), ma hanno sollevato interrogativi cruciali circa la proporzionalità e la durata delle restrizioni, nonché rispetto alla capacità dello Stato e della Regione Siciliana di garantire livelli essenziali di prestazione educativa anche in condizioni eccezionali (Chiara, 2021).

Il diritto all'istruzione, sancito dall'art. 34 Cost., è stato sottoposto a una pressione senza precedenti. In nome della tutela della salute pubblica (art. 32), le autorità hanno introdotto misure straordinarie che hanno limitato la frequenza scolastica in presenza e, di conseguenza, hanno inciso sull'effettività del diritto stesso. Tale bilanciamento tra diritti fondamentali ha generato un ampio dibattito dottrinale, come sottolineano Chiara (2021) e Laneve (2020), sulla proporzionalità e temporaneità delle restrizioni, nonché sulla capacità dello Stato di garantire livelli essenziali di prestazione educativa anche in condizioni emergenziali.

Dal punto di vista della sociologia del diritto, la pandemia ha agito come lente di ingrandimento delle tensioni strutturali tra norme e contesti sociali: ha reso evidente come la garanzia formale di un diritto (l'accesso all'istruzione “a distanza”) non coincida necessariamente con la sua effettività sostanziale, soprattutto quando le condizioni materiali (connessione, dispositivi, supporto familiare) risultano profondamente diseguali. In Sicilia, dove la povertà educativa e la dispersione scolastica rappresentano fenomeni cronici, queste disegualianze hanno raggiunto livelli drammatici, incidendo direttamente sul benessere psicologico e relazionale dei minori (Openpolis, 2020).

La Sicilia rappresenta, in questo senso, un osservatorio privilegiato per l'indagine dei processi in esame. Regione a statuto speciale, segnata da persistenti divari infrastrutturali e da alti livelli di dispersione scolastica, ha conosciuto in modo particolarmente intenso gli effetti della digitalizzazione forzata e dell'isolamento minorile. La pandemia, lungi dall'essere un fenomeno “livellante”, ha agito da moltiplicatore delle disegualianze preesistenti, mettendo in luce l'urgenza di politiche strutturali per il benessere minorile e l'inclusione educativa.

2. Quadro teorico: sociologia dell'emergenza e diritto all'istruzione

La letteratura sociologica contemporanea ha analizzato la pandemia di Covid-19 come una cesura paradigmatica rispetto alle teorie classiche della

società del rischio formulate da Ulrich Beck e Anthony Giddens. Se queste ultime descrivevano una modernità riflessiva in cui i rischi erano previsti e gestiti attraverso sistemi di controllo e prevenzione, Seebach e Beriain (2022) hanno osservato come il Covid-19 abbia segnato il passaggio a una “società dell’emergenza”, nella quale i rischi ipotetici diventano improvvisamente concreti e impongono decisioni normative rapide e spesso draconiane. In questo contesto, le categorie giuridiche tradizionali – libertà, diritti sociali, obblighi pubblici – sono state sottoposte a una pressione inedita, richiedendo un bilanciamento tra esigenze di sicurezza collettiva e tutela delle libertà fondamentali.

La riflessione di Beck e Giddens sulla “società del rischio” descrive infatti modernità segnate da minacce globali – ambientali, tecnologiche, sanitarie – che sfuggono al controllo dei singoli Stati. Seebach e Beriain hanno proposto di leggere la pandemia come passaggio dalla società del rischio alla società dell’emergenza, in cui gli scenari ipotetici diventano realtà e impongono risposte immediate. Questa trasformazione ha due implicazioni fondamentali per l’analisi del diritto all’istruzione: da un lato, la ridefinizione dei confini tra sfera privata e pubblica (la scuola entra nelle case tramite la didattica a distanza – DAD); dall’altro, l’accentuazione della vulnerabilità delle categorie già marginalizzate, in particolare minori in condizioni di povertà educativa.

L’adozione della DAD rappresenta un esempio emblematico di questo mutamento: non si è trattato di una riforma pianificata ma di un adattamento emergenziale, privo di un quadro pedagogico condiviso e caratterizzato da un processo di «*learning by doing*» (Lucisano *et al.*, 2020). Questa improvvisazione ha messo in luce la debolezza delle politiche educative italiane e la scarsa resilienza del sistema scolastico di fronte a shock imprevedibili, confermando in parte le critiche di Laneve e Troisi (2020) sullo stato di “costituzione scolastica incompiuta” del nostro Paese e invitando a una più ampia riflessione a partire dalle teorie delle *capabilities* (Sen, 1985; 1999, Nussbaum, 2000; 2011, Alexander, 2018; Tona, 2017) secondo le quali lo sviluppo umano richiede condizioni materiali e relazionali che consentano agli individui di realizzare pienamente le proprie potenzialità (Qvortrup, 1994, James, Prout, 1997; Bartolomei *et al.*, 2024). Nel contesto siciliano, tale ridefinizione implica un duplice obiettivo: da un lato, garantire l’accesso universale a strumenti e competenze digitali; dall’altro, ricostruire la funzione comunitaria della scuola come spazio di socializzazione, cura e cittadinanza attiva. La scuola deve essere vista non solo come luogo di istruzione ma come presidio di coesione sociale, particolarmente in territori segnati da marginalità e fragilità.

Il concetto di fatto sociale totale si intreccia con questa prospettiva: come

rileva Petrillo, il Covid-19 non ha colpito soltanto la dimensione sanitaria, ma ha investito i rituali sociali, le credenze collettive e persino la percezione dei diritti. Le restrizioni hanno reso visibile la tensione tra libertà individuali e sicurezza collettiva, mentre il ricorso a “*governance by expertise*” – con il predominio del discorso scientifico e tecnico – ha sollevato interrogativi sul deficit di partecipazione democratica nelle decisioni educative.

Sul piano giuridico-costituzionale, l’istruzione non si configura esclusivamente come diritto soggettivo, ma come dispositivo fondamentale di eguaglianza sostanziale (art. 3 Cost.) e di sviluppo della personalità (art. 2 Cost.). La sua funzione sociale implica l’esistenza di obblighi positivi in capo allo Stato, relativi alla predisposizione di infrastrutture adeguate, all’effettività dell’accesso e alla qualità dell’offerta educativa, con particolare riguardo ai minori in condizioni di svantaggio. L’esperienza pandemica ha reso evidente il divario tra il riconoscimento formale di tali obblighi e la loro effettiva attuazione, soprattutto in contesti territoriali caratterizzati da fragilità strutturali come la Sicilia

3. Fragilità preesistenti in Sicilia: povertà educativa e divari territoriali

Prima del 2020 la Sicilia presentava tassi di dispersione scolastica tra i più elevati in Europa ($ESL \geq 20\%$ contro il 14% dell’Italia e il 10% dell’UE), esito di una povertà educativa multidimensionale (PEM) radicata: scarsa offerta extrascolastica e culturale, basso capitale culturale familiare, elevata disoccupazione e povertà materiale, servizi educativi territoriali deboli. A ciò si aggiungevano una governance frammentata e una ridotta capacità amministrativa dei comuni nell’assorbire fondi nazionali/UE, fattori che hanno limitato l’efficacia di piani regionali pure esistenti.

La portata degli esiti successivi va letta alla luce di cause strutturali: tessuto economico debole con alta disoccupazione giovanile, ampiezza del lavoro sommerso e della precarietà, emigrazione dei laureati, carenza di servizi educativi 0–6. Queste condizioni alimentano circoli cumulativi di svantaggio, in cui risorse familiari esigue e funzione compensativa della scuola non bastano a colmare il divario.

In questo quadro, un aspetto decisivo era già rappresentato dal *digital divide*. Dati Istat e Openpolis indicano che solo il 62% delle famiglie siciliane disponeva di una connessione stabile a banda larga prima del 2020, con percentuali ancora più basse nelle aree interne (Istat, 2019; Openpolis – Con i Bambini, 2021). Inoltre, molte famiglie non possedevano dispositivi adeguati alla didattica a distanza (DAD), costringendo fratelli a condividere un

unico smartphone o a collegarsi in spazi domestici sovraffollati (Basile, De Felice, Gozzo, 2024).

Su tale fragilità si è innestata la crisi pandemica, una vera e propria “tempesta perfetta” che ha ampliato disuguaglianze preesistenti e reso urgente un ripensamento radicale delle politiche educative regionali e nazionali, confermando che l’istruzione eccede il mero trasferimento di conoscenze e include dimensioni relazionali e di benessere (Curti, Fornari, Moroni, 2022). La chiusura delle scuole nel marzo 2020 ha trasformato la quotidianità educativa: la DAD, nata come misura emergenziale, è divenuta prassi per mesi. La letteratura (Lucisano *et al.*, 2020; Favretto *et al.*, 2023; Picardi, 2020) documenta l’elevato sforzo adattivo di docenti e studenti in un quadro di improvvisazione e di assenza di linee guida unitarie. Come richiamano Troisi e Laneve (2020), ciò ha reso cruciale bilanciare il diritto all’istruzione con altri diritti attraverso procedure partecipative che coinvolgano scuole, famiglie e minori. Nei contesti più fragili della Sicilia, gli istituti urbani relativamente attrezzati hanno garantito maggiore continuità, mentre molte scuole delle aree periferiche e interne hanno faticato a raggiungere stabilmente gli studenti.

L’emergenza sanitaria non ha inciso soltanto sull’apprendimento: le evidenze comparative segnalano un incremento di ansia, demotivazione e forme di abbandono silenzioso, insieme a sintomi depressivi e comportamenti regressivi tra i minori (OECD, 2020; Hoskins, 2022). In Sicilia, tali effetti sono stati amplificati da condizioni preesistenti – famiglie numerose in spazi abitativi ridotti, carenza di servizi psicoeducativi territoriali, scarsa accessibilità a centri ricreativi e sportivi – e gli studi nazionali mostrano come le restrizioni abbiano reso invisibili molte sofferenze emotive, soprattutto nei contesti svantaggiati (Mura, 2022).

Un elemento trasversale è stata la ridefinizione degli spazi domestici: la casa, divenuta aula virtuale, ha reso visibili le disuguaglianze materiali (numero di dispositivi e stabilità della connessione) e ha ampliato l’esposizione a dinamiche familiari conflittuali. Per alcuni minori la DAD ha significato una relativa protezione (riduzione del bullismo), per altri ha comportato un aumento dei rischi (violenza domestica, trascuratezza) (Openpolis – Con i Bambini, 2021). Questo quadro sollecita a interrogarsi non solo sull’astratta garanzia del diritto all’istruzione, ma sulla sua effettiva capacità di promuovere benessere integrale.

Alla luce di tali evidenze, resta aperta la questione se la DAD, pur assicurando la continuità formale del servizio, abbia soddisfatto i requisiti di eguaglianza sostanziale richiesti dalla Costituzione: l’innovazione tecnologica ha ampliato opportunità per alcuni, ma ha anche approfondito la frattura di accesso per altri.

Da qui discendono implicazioni per la teoria dei diritti sociali: se l'accesso effettivo all'istruzione dipende da strumenti tecnologici e da un ambiente domestico idoneo, l'assenza di tali condizioni si traduce in una violazione del diritto stesso. In altri termini, la marginalità infrastrutturale non è neutra sul piano giuridico: se il diritto all'istruzione comprende oggi anche la dimensione digitale, la mancanza di accesso tecnologico configura una discriminazione indiretta. La pandemia ha quindi accelerato il dibattito sul riconoscimento della connettività come servizio essenziale e sulla sua inclusione nei Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP), ossia standard minimi uniformi su tutto il territorio nazionale.

Il nesso che emerge, procedendo dalle fragilità strutturali allo shock pandemico, quindi agli esiti educativi e psicosociali e, da ultimo, ai profili giuridici, indica una traiettoria di policy chiara:

1. rafforzare i servizi 0-6 e i servizi educativi territoriali;
2. investire in connettività universale e dotazioni digitali scolastiche e familiari;
3. potenziare il coordinamento multilivello e la capacità amministrativa per l'efficace utilizzo di fondi nazionali/UE;
4. istituzionalizzare procedure partecipative nella governance scolastica, per conciliare il diritto all'istruzione con benessere e relazioni educative (Curti, Fornari, Moroni, 2022; Troisi, Laneve, 2020).

In assenza di questi presidi, la scuola rischia di non assolvere alla sua funzione compensativa, perpetuando il divario che la crisi ha soltanto reso più visibile.

4. Provvedimenti e direttive sanitarie regionali: evidenze dall'analisi testuale

L'analisi dei provvedimenti e delle direttive emanati dalla Regione Siciliana durante la pandemia si colloca nel solco della tradizione metodologica che considera i testi istituzionali non meri strumenti normativi, bensì prodotti simbolici che contribuiscono a costruire e a legittimare specifiche rappresentazioni della realtà sociale. In questa prospettiva, il riferimento è al quadro delineato da Losito (2007), per il quale l'analisi del contenuto applica procedure rigorose di classificazione e codifica per trarre inferenze affidabili dai testi, includendo sia il contenuto manifesto sia le dimensioni latenti. Applicare tale impostazione ai documenti emergenziali significa trattarli come repertori discorsivi che rivelano le priorità attribuite dai decisori pubblici, le

connessioni semantiche mobilitate e le gerarchie di problemi che vengono costruite nell'arena istituzionale.

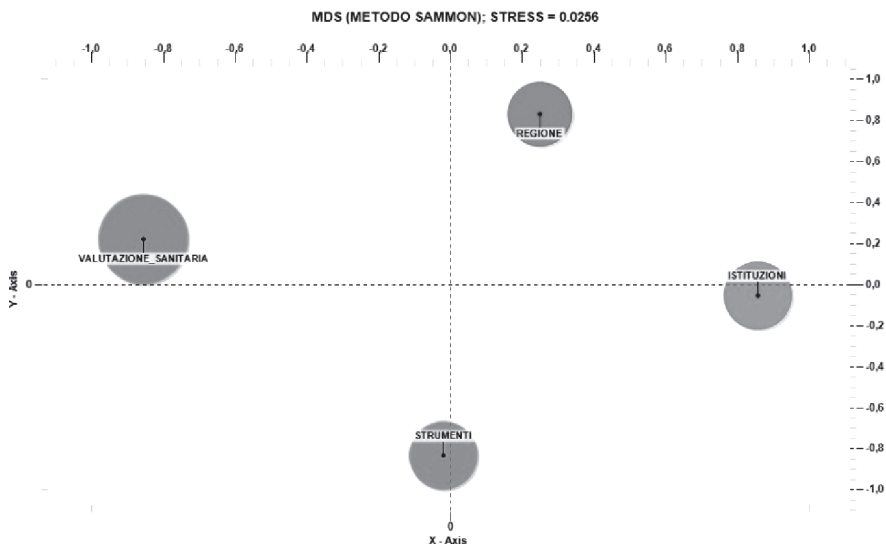
A partire da questa cornice, si è proceduto all'analisi automatizzata di due insiemi di atti ufficiali prodotti tra il primo lockdown nazionale del 2020 e la conclusione formale della fase emergenziale nel 2022: 67 provvedimenti relativi all'organizzazione del sistema scolastico e 21 direttive sanitarie concernenti l'applicazione delle misure di prevenzione nei contesti educativi. La scelta di tali materiali risponde al ruolo peculiare che le regioni, e la Sicilia in particolare, rivestono nella governance multilivello italiana: attori chiamati a interpretare linee guida nazionali e a tradurle in strategie territoriali, in un contesto segnato da fragilità socioeconomiche che rendono le decisioni adottate ancora più significative.

L'analisi testuale dei provvedimenti e delle direttive emanati dalla Regione nel corso della pandemia, condotta attraverso il software T-Lab, consente di far emergere la grammatica istituzionale che ha sorretto la gestione della crisi nei contesti educativi. L'elaborazione delle reti semantiche e dei cluster tematici non si limita a rappresentare la frequenza e la co-occorrenza dei lemmi, ma permette di cogliere le logiche sottese alle scelte di policy e le priorità che hanno orientato la governance regionale. In particolare, l'esame dei documenti relativi all'organizzazione scolastica (67 provvedimenti) e alle misure sanitarie da applicare negli ambienti educativi (21 direttive) restituisce un quadro in cui la dimensione sanitaria si impone come asse semantico dominante, inglobando e marginalizzando progressivamente la funzione educativa.

Nei provvedimenti scolastici il nodo "sanità" risulta centrale e fortemente connesso a termini quali "protocollo", "test", "caso" e "medico di base", segnalando una tendenza a medicalizzare lo spazio educativo e a interpretare l'ambiente scolastico come luogo di prevenzione epidemiologica. Il nodo "istituzioni" mostra una rete densa di collegamenti con "dipartimento", "ufficio", "regione" e "comune", evidenziando il primato della dimensione amministrativa e il radicamento territoriale delle misure. L'istruzione, pur riconosciuta formalmente come ambito di intervento, è invece associata prevalentemente a "personale", "classe", "monitoraggio" e "formazione professionale": un lessico che rimanda a registri tecnici e burocratici più che a categorie pedagogiche. La mappa semantica dei contesti elementari (*Fig. 1*) conferma questa configurazione, mostrando una tripartizione in cui il dominio tecnico-medico, la governance istituzionale e il discorso emergenziale occupano posizioni centrali, mentre l'istruzione si colloca in maniera subordinata e periferica.

[illegible]

Fig. 2 – Mappa MDS (scaling multidimensionale) sui provvedimenti relativi alla pianificazione e organizzazione del sistema scolastico in Sicilia (T-Lab)

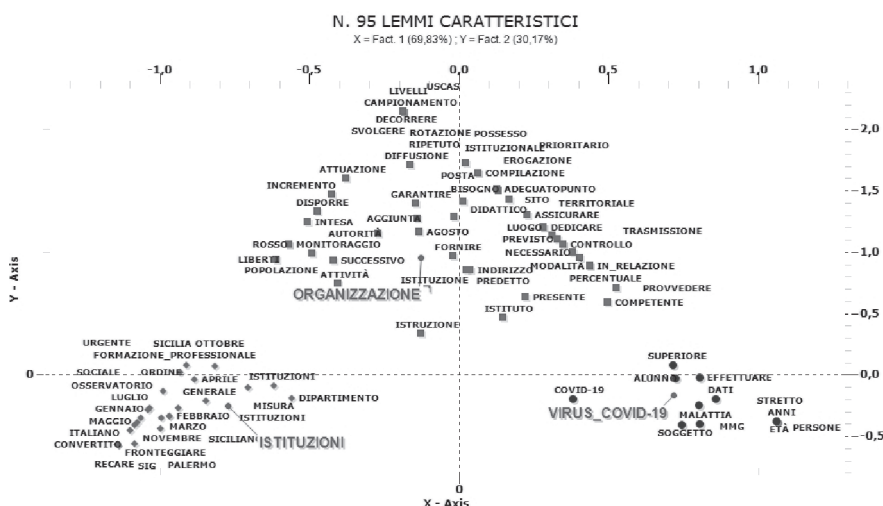


98

La rappresentazione MDS (Fig. 2) accentua ulteriormente l'idea di frammentazione discorsiva: la valutazione sanitaria si configura come area autonoma e isolata, la Regione e le istituzioni risultano strettamente accostate, a testimonianza dell'intreccio tra livello politico e amministrativo, mentre gli "strumenti" tecnologici e organizzativi appaiono in posizione decentrata e accessoria. Ciò che si delinea è dunque una visione della scuola ridotta a dispositivo operativo della gestione emergenziale, più che a comunità educativa da preservare e sostenere.

Le direttive sanitarie confermano e radicalizzano questo orientamento. In esse il nodo "Covid-19" occupa la posizione centrale, intrecciandosi con "contenimento", "urgenza", "efficacia" e "misura", a ribadire il primato della logica clinico-preventiva. Le istituzioni regionali compaiono come mediatori tra centro e periferia, attraverso un linguaggio denso di rimandi a ordinanze, circolari e dipartimenti, mentre la scuola viene menzionata soprattutto in relazione a ordini, docenti e popolazione scolastica, sempre all'interno di una cornice sanitaria e procedurale.

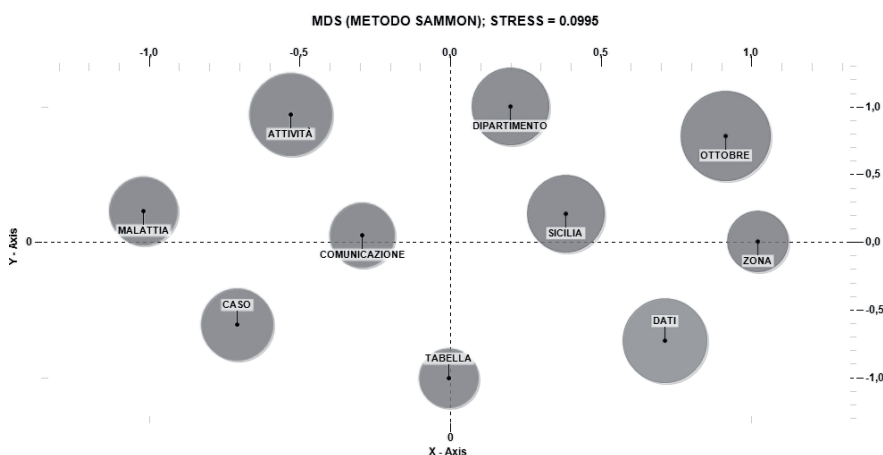
Fig. 3 – Mappa semantica dei contesti elementari relativi alle direttive sanitarie riguardanti l'applicazione delle misure di prevenzione nei contesti educativi in Sicilia (T-Lab).



Fonte: elaborazione delle autrici (analisi T-Lab)

La mappa dei contesti elementari (Fig. 3) evidenzia tre cluster principali – istituzioni, organizzazione e virus-Covid-19 – che articolano il discorso in registri formali e clinico-epidemiologici, mentre la modellizzazione tematica (Fig. 4) individua quattro ulteriori aree (istituzionale-territoriale, coordinamento operativo, monitoraggio epidemiologico, reportistica clinica), nessuna delle quali riconosce alla dimensione pedagogica uno statuto autonomo.

Fig. 4 – Mappa MDS (scaling multidimensionale) relativa alle direttive sanitarie riguardanti l'applicazione delle misure di prevenzione nei contesti educativi in Sicilia (T-Lab).



Fonte: elaborazione delle autrici (analisi T-Lab)

Nel loro complesso, i risultati delineano un discorso istituzionale fortemente istituzionalizzato e a prevalente impronta sanitaria, in cui la scuola viene rappresentata come nodo funzionale della macchina emergenziale e non come luogo educativo-relazionale.

La marginalità del lessico pedagogico e la frammentazione semantica tra domini sanitario, burocratico e organizzativo costituiscono la cornice discorsiva entro cui si collocano le misure di recovery e riflettono un più ampio processo di regolazione istituzionale che ha investito il sistema scolastico nazionale (Basile, De Felice, Gozzo, 2024). In tal modo, il diritto all'istruzione, pur riconosciuto sul piano formale, viene di fatto assorbito entro logiche esterne alla sua natura propria, ridotto a variabile dipendente delle priorità sanitarie e burocratiche che hanno scandito la gestione dell'emergenza.

5. Analisi tematica delle interviste: dimensioni dell'esperienza scolastica in pandemia

L'indagine qualitativa condotta si inserisce nella più ampia riflessione sulla scuola in tempo di pandemia, un tema che la letteratura internazionale ha affrontato lungo tre assi principali: il *digital divide* (Di Pietro *et al.*, 2020; OECD, 2021a), il benessere psicosociale degli studenti (Unesco, 2020a; Loades *et al.*, 2020) e la capacità delle istituzioni scolastiche di sviluppare resilienza educativa (Harris, Jones, 2020; Donnelly, Patrinos, 2021). A differenza delle analisi quantitative, che hanno cercato di misurare la frequenza o l'incidenza di determinati fenomeni, questa ricerca si è concentrata sulle narrazioni degli attori scolastici, assumendo che l'esperienza vissuta costituisca una lente privilegiata per comprendere le trasformazioni in corso (Denzin, Lincoln, 2018) e, al contempo, rintracciare le eventuali implicazioni della pandemia nei termini dei diritti all'istruzione e alla partecipazione.

La ricerca, condotta tra giugno e settembre 2025, si è basata su otto interviste semi-strutturate realizzate con un dirigente e sette docenti operanti in scuole secondarie di primo e secondo grado della provincia di Catania. Il campione, costruito attraverso campionamento intenzionale (*purposive sampling*) (Patton, 2015), non può avere finalità rappresentative sul piano statistico, ma mira a produrre varietà informativa (Maxwell, 2013), includendo figure con ruoli diversi, ordini e indirizzi di scuola eterogenei (licei, tecnici, professionali), discipline diversificate (umanistiche, artistiche, STEM, sostegno) e contesti territoriali differenziati (quartieri centrali, aree periferiche, comuni dell'hinterland). L'indagine ha avuto carattere esplorativo e, in questa prospettiva, la composizione del campione ha consentito non solo di raccogliere esperienze plurali, ma anche di avviare un primo confronto sulle differenze territoriali e socioeconomiche.

Le interviste, della durata media di un'ora, sono state trascritte e sottoposte ad analisi tematica (Braun, Clarke, 2012). Dal processo di codifica sono emerse sei categorie interpretative, le quali sono state considerate come dimensioni interconnesse di un'esperienza scolastica che la pandemia ha ridefinito in maniera profonda: *organizzazione della didattica e infrastrutturale*; *inclusione e bisogni educativi*; *relazioni scuola-famiglia-territorio*; *eterogeneità socioeconomica e territoriale*; *benessere psicosociale*; *eredità e prospettive*.

Un primo tema emerso dalle interviste riguarda il piano organizzativo e infrastrutturale, segnato da forti disparità tra scuole situate in contesti diversi. Alcuni istituti hanno affrontato l'avvio della didattica a distanza in condizioni di grave carenza tecnologica – privi persino di lavagne interattive multimediali – mentre altri disponevano già di dotazioni digitali di base, come LIM e

computer in ogni aula. Gli interventi straordinari hanno consentito la distribuzione di dispositivi e connessioni, ma non sono bastati a colmare i divari: in molte famiglie un solo computer veniva condiviso tra più figli, costringendo spesso a seguire le lezioni da telefoni cellulari. L'esperienza conferma, in linea con quanto rilevato a livello internazionale (OECD, 2021b), che l'accesso alle tecnologie non dipende solo dalle risorse scolastiche, ma riflette disuguaglianze sociali e materiali radicate nelle condizioni di vita familiari.

Questa dimensione rimanda direttamente alla questione dell'inclusione, mostrando come le fragilità infrastrutturali si siano intrecciate con la presenza di bisogni educativi speciali e con la diversa capacità delle scuole di fornire risposte adeguate. Dalle interviste emerge con forza la tensione tra la vocazione inclusiva del sistema scolastico italiano e la rigidità di un modello didattico digitalizzato. Nei licei cittadini, al già consistente numero di studenti con certificazioni per disabilità, DSA o ADHD si è sommata la presenza di alunni con svantaggi linguistici e culturali, generando un carico didattico particolarmente elevato. Come sottolinea un docente, *«abbiamo 12 alunni con disabilità certificata, 39 DSA e 2 ADHD, più 23 tra svantaggi linguistico-culturali e altri tipi di svantaggi»*. Nei contesti periferici la criticità si è ulteriormente accentuata, con classi caratterizzate da concentrazioni molto alte di alunni con BES, descritte come *«formate male, con cinque o sei BES insieme»*, una condizione che compromette la possibilità di mantenere un clima di apprendimento efficace. Per gli studenti con disabilità, in modo particolare, la didattica a distanza si è rivelata particolarmente problematica, non solo per i limiti tecnologici ma soprattutto perché l'assenza della dimensione relazionale ha reso di fatto impossibile predisporre percorsi realmente inclusivi. In tal senso, l'esperienza raccolta nelle scuole siciliane conferma le criticità segnalate dalla letteratura internazionale, che ha evidenziato l' inadeguatezza di strumenti digitali standardizzati di fronte alla complessità dei bisogni educativi (Unesco, 2020b).

La terza categoria emersa dall'analisi riguarda le relazioni tra scuola, famiglie e territorio, ambito in cui il gradiente socioculturale si rivela determinante. Nei contesti in cui le famiglie potevano contare su adeguate risorse culturali e tecnologiche, la collaborazione con i docenti è stata significativa e ha contribuito a mantenere la continuità educativa, come ricordato da un'insegnante che sottolinea come *«le famiglie sono [sic] state eccezionali»*. Al contrario, nei quartieri caratterizzati da maggiore deprivazione sociale e culturale, la scuola ha spesso sperimentato forme di isolamento, fino al punto che, come osserva un docente, *«nel periodo Covid non ricordo contatti con i genitori»*. Di fronte a tali difficoltà, alcune istituzioni scolastiche periferiche hanno cercato di reagire attivando *patti di comunità educante* in collaborazione con amministrazioni locali e organizzazioni del terzo settore, as-

sumendo così un ruolo di presidio sociale all'interno dei territori più fragili e riaffermando la funzione della scuola come nodo centrale della coesione comunitaria.

La quarta dimensione, riconducibile all'eterogeneità socioeconomica e territoriale, si configura come dimensione trasversale a tutte le altre, poiché incide direttamente sulla possibilità di garantire equità educativa. Le evidenze raccolte mostrano con chiarezza che l'esperienza scolastica non può essere compresa senza tener conto del contesto di riferimento. Nei quartieri centrali, caratterizzati da un più elevato capitale culturale e da migliori dotazioni tecnologiche, la continuità didattica è stata relativamente più agevole da mantenere. Al contrario, nelle aree periferiche e nei comuni dell'hinterland, la carenza di dispositivi, la limitata disponibilità di supporto familiare e l'elevata mobilità scolastica hanno generato forme di esclusione, accentuando il rischio di dispersione. Questi risultati si collocano in linea con le analisi condotte a livello nazionale sulla povertà educativa, che hanno documentato il peso decisivo delle condizioni socio-territoriali nel determinare l'accesso e la qualità delle opportunità formative (Save the Children, 2021; Osservatorio Coesione Sociale, 2021; Benini, 2024). In tale prospettiva, la pandemia non ha prodotto nuove disuguaglianze, ma ha piuttosto reso più visibili e profonde quelle già radicate nei diversi contesti.

In tema di benessere psicosociale, poi, si evidenzia come l'esperienza pandemica abbia inciso non soltanto sui processi di apprendimento, ma anche sugli equilibri emotivi e relazionali degli studenti. Le testimonianze raccolte descrivono con chiarezza la perdita della routine scolastica, l'isolamento sociale e il progressivo calo motivazionale come fattori che hanno generato effetti profondi e duraturi: *«si è persa molto la relazione»*, osserva un insegnante, mentre un altro sottolinea che *«l'anno dopo abbiamo visto permanere ansia e difficoltà di concentrazione»*. Tali osservazioni si collocano nel solco della letteratura internazionale, che ha documentato l'aumento di sintomi ansiosi e depressivi tra gli adolescenti a seguito della chiusura prolungata delle scuole (Loades *et al.*, 2020).

Accanto a queste difficoltà diffuse, diversi docenti hanno segnalato episodi che restituiscono la gravità del disagio vissuto da una parte degli studenti anche nella fase successiva al lockdown: svenimenti improvvisi, attacchi di panico durante le lezioni e persino condotte autolesionistiche. Pur non generalizzabili all'intera popolazione scolastica, tali fenomeni testimoniano come la pandemia abbia agito da amplificatore di fragilità preesistenti o latenti, portando alla luce disagi che spesso rimanevano invisibili. In queste circostanze la scuola si è trovata a svolgere un ruolo di presidio e di osservatorio privilegiato, ma non sempre ha potuto contare su un adeguato supporto da parte dei servizi territoriali.

A ciò si è aggiunto l'uso massiccio dei *social network* durante i periodi di chiusura. Se da un lato essi hanno rappresentato per molti adolescenti l'unico canale di socializzazione, dall'altro li hanno esposti a rischi significativi: isolamento in ambienti virtuali scarsamente regolati, incremento del tempo trascorso online, esposizione a contenuti inadeguati o a dinamiche di bullismo digitale. Al momento del rientro in presenza, diversi insegnanti hanno osservato una crescente introversione e difficoltà a ristabilire relazioni, segnalando come la sostituzione delle interazioni reali con quelle mediate dallo schermo abbia reso più complesso il ritorno nei circuiti di socialità quotidiana.

Per fronteggiare questi problemi, la maggior parte delle scuole ha fatto affidamento sugli sportelli di ascolto, generalmente guidati da uno psicologo, che hanno rappresentato un canale fondamentale per intercettare situazioni di disagio e fornire un primo sostegno. Tuttavia, diversi insegnanti hanno segnalato come l'elevato numero di richieste abbia reso necessario affiancare allo psicologo figure interne, in alcuni casi docenti dotati di percorsi di formazione o certificazioni in *counselling*. Se da un lato questo ha ampliato l'offerta di ascolto, dall'altro è stato percepito come un limite, poiché non sempre le competenze dei docenti risultavano adeguate ad affrontare problematiche psicologiche complesse. Ne deriva la necessità di affiancare agli investimenti in dotazioni tecnologiche e infrastrutturali risorse professionali stabili e qualificate, capaci di presidiare con continuità la dimensione psico-sociale della scuola.

Infine, l'ultima categoria identificata – eredità e prospettive – restituisce un quadro ambivalente. La pandemia ha rappresentato insieme una crisi e un'opportunità: da un lato ha evidenziato limiti strutturali della scuola, tra disuguaglianze e criticità organizzative, dall'altro ha aperto spazi di sperimentazione, rafforzato i rapporti con le famiglie e favorito alleanze territoriali che in tempi ordinari si sarebbero sviluppate più lentamente. Ciò che oggi appare decisivo non è l'emergenza in sé, ma la capacità di trasformare quelle esperienze in apprendimenti collettivi, orientando politiche e pratiche verso una scuola più equa e resiliente.

Gli insegnanti hanno rilevato come la didattica a distanza li abbia spinti a riorganizzare i metodi, valorizzando attività progettuali e multimediali che hanno reso l'apprendimento più concreto. Tra le pratiche da conservare figurano produzioni digitali, lavori di gruppo a distanza e percorsi disciplinari rinnovati. Parallelamente, i finanziamenti straordinari del PNRR hanno sostenuto laboratori e iniziative di *media education* – come podcast e altri prodotti digitali – percepiti come strumenti utili a dare significato pedagogico all'integrazione tra didattica tradizionale e digitale. A posteriori è inoltre emersa con forza la richiesta di maggiore flessibilità organizzativa, dunque un ripensamento dei tempi scuola-tempo libero, un uso più funzionale degli

spazi e un ampliamento dell'offerta extracurricolare, condizioni ritenute essenziali per personalizzare i percorsi e ricostruire la dimensione sociale della vita scolastica.

6. Conclusioni: verso una nuova “costituzione educativa”

La pandemia di Covid-19 ha agito da stress test del sistema educativo siciliano, mostrando che la continuità formale del diritto all'istruzione non coincide con la sua effettività. La Didattica a Distanza, configurata dalla letteratura come misura emergenziale priva di un disegno pedagogico compiuto – un'«improvvisazione forzata» (Lucisano *et al.*, 2020) – ha reso evidente quanto l'apprendimento dipenda da condizioni materiali (connettività, spazi, dispositivi) e relazionali (sostegno familiare, benessere psicosociale). In Sicilia, tali condizioni sono risultate diseguali: una quota rilevante di famiglie senza connessione stabile e molti minori in abitazioni sovraffollate (Openpolis, 2020) hanno trasformato la promessa di continuità in una frattura sostanziale tra chi poteva e chi non poteva partecipare all'esperienza scolastica digitale.

Questa evidenza empirica impone di ripensare i diritti sociali nella loro interdipendenza. La tutela della salute ha legittimato restrizioni alla presenza scolastica; tuttavia, la durata e l'ampiezza di tali misure hanno riaperto questioni di proporzionalità e di garanzia dei LEP anche in emergenza (Chiara, 2020; Laneve, 2021). Ne discende una tesi normativa: il diritto all'istruzione va ancorato a standard esigibili di qualità pedagogica e di benessere psicosociale, non solo a dispositivi organizzativi. Parlare di “costituzione educativa” significa, qui, fissare vincoli di equità che le istituzioni devono rispettare indipendentemente dal contesto, prevedendo meccanismi di salvaguardia quando i diritti entrano in tensione.

Il PNRR – e in particolare la Missione 4 “Istruzione e ricerca”, con i suoi 30,88 miliardi – ha offerto una finestra di opportunità per affrontare divari infrastrutturali, digitali e professionali. Ma l'analisi di governance suggerisce cautela: senza riequilibrio territoriale e *capacity building* delle amministrazioni meno attrezzate, gli investimenti rischiano di riprodurre i divari che intendono correggere (Mura, 2022). In Sicilia, la governance multilivello (Ministero, Regione, Città metropolitane, Comuni) e la diversa capacità progettuale dei territori hanno reso l'accesso alle risorse asimmetrico, favorendo le aree con competenze tecniche e reti consolidate e lasciando indietro i piccoli comuni. La frammentazione e la sovrapposizione di programmi hanno spesso trasformato l'eccezionalità dei fondi in una “ordinaria complessità” amministrativa, con il rischio di progetti episodici e poco sostenibili.

Sul piano pedagogico, l'esperienza pandemica ha riaperto il cantiere del blended learning. Se integrato con la presenza, il digitale può personalizzare gli apprendimenti (Reimers, Schleicher, 2020), ma – come ricorda Reimers (2020) – la tecnologia non è di per sé abilitante: senza connettività diffusa, spazi di studio di prossimità, formazione metodologico-didattica dei docenti e équipes di supporto psico-pedagogico, i modelli ibridi rischiano di ampliare le disuguaglianze che pretendono di colmare. Ne consegue che gli investimenti materiali devono essere ancorati a una cornice pedagogica inclusiva e a reti territoriali scuola-terzo settore-servizi sociali in grado di dare continuità alle innovazioni sperimentate in emergenza.

Un tassello decisivo riguarda la partecipazione dei minori: gli studi comparati mostrano che bambine e bambini sono capaci di interpretare i problemi e proporre soluzioni (Hoskins, 2022), ma l'art. 12 della Convention on the Rights of the Child (CRC) resta troppo spesso inattuato². Assumere la centralità dell'alunno come criterio non equivale solo a rimuovere ostacoli materiali: significa istituzionalizzare dispositivi di ascolto e co-progettazione (consigli studenteschi efficaci, consultazioni periodiche, patti educativi), intrecciando diritto all'istruzione, benessere complessivo e cittadinanza attiva.

In sintesi, la “costituzione educativa” che qui proponiamo non è una metafora, ma un quadro vincolante che traduce in pratiche la scuola come infrastruttura democratica. Essa implica almeno quattro impegni integrati:

1. definire e finanziare LEP che includano connettività, spazi adeguati e benessere psicosociale (équipes stabili in ogni istituto);
2. rafforzare la capacità amministrativa dei contesti fragili, con accompagnamento tecnico e criteri di allocazione perequativi;
3. ancorare la trasformazione digitale a formazione continua dei docenti e a reti educative territoriali che garantiscano continuità delle pratiche inclusive;
4. rendere effettiva la partecipazione studentesca, affinché la voce dei minori orienti progettazione e valutazione delle politiche.

Solo attraversando con coerenza questi assi – diritti interdipendenti, governance equitativa, pedagogia inclusiva, partecipazione – l'impulso del

² Art. 12 della CRC del 1989: «Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo devono essere debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale».

PNRR potrà tradursi, in Sicilia, in un cambio di paradigma e non in una parentesi: un sistema capace di resistere alle crisi, ridurre le disuguaglianze e mettere l'alunno al centro.

Bibliografia

- Basile M., De Felice D., Gozzo S. (2024), *Implicazioni giuridiche e sociali della pandemia da Covid-19 sui children's rights*, «Autonomie locali e servizi sociali», 3, pp. 599-622.
- Beck U. (2000), *La società del rischio verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.
- Benini R. (2024), *La povertà educativa in Italia, nello snodo tra welfare, formazione e lavoro*, «Rivista di Teoria e Storia dell'Analisi Sociale», 9(3), pp. 37-56.
- Braun V., Clarke V. (2012), "Thematic analysis", in Cooper H., Camic P.M., Long D.L., Panter A.T., Rindskopf D., Sher K.J. (a cura di), *APA handbook of research methods in psychology*, vol. 2: *Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, American Psychological Association, Washington DC, pp. 57-71.
- Chiara G. (2021), *Il diritto all'istruzione ai tempi della pandemia tra limitazioni e prospettive di rilancio*, «Jus Online», 3.
- Curti S., Fornari S., Moroni E. (2022), *Sociologia della povertà educativa*, Meltemi, Milano.
- Daly M. (2022), *Covid-19, Social Policy and Care: A Complex Set of Processes and Outcomes*, «Frontiers in Sociology», 6, pp. 1-8.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (a cura di) (2018), *The SAGE handbook of qualitative research* (V ed.), Sage, Thousand Oaks.
- Di Pietro G., Biagi F., Costa P., Karpiński Z., Mazza J. (2020), *The likely impact of Covid-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Donnelly R., Patrinos H.A. (2021), *Learning loss during Covid-19: An early systematic review*, «Prospects», 51, pp. 601-609.
- Eurostat (2019), *Early leavers from education and training*, Eurostat, Luxembourg.
- Favretto A., Calvi C., Carbone D., Finelli M. (2023), *Locking down adolescents: Victims, irresponsible subjects, or just social actors*, «Children & Society», 37(1), pp. 107-112.
- Ferraro S. (2020), *Covid-19 e DAD. Appunti per un'analisi sociologica del fare lezione in emergenza*.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, il Mulino, Bologna.
- Harris A., Jones M. (2020), *Covid-19 – school leadership in disruptive times*, «School Leadership & Management», 40(4), pp. 243-247.
- Hoskins B. (2022), *Children and young people's perspectives on Covid-19 in global contexts*, «Children & Society».
- Istat (2019), *Cittadini e ICT*, Istat, Roma.

- Laneve G. (2020), “I tanti significati del luogo scuola: uno sguardo costituzionale”, in Laneve G. (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM Edizioni, Macerata, pp. 13-32.
- Loades M.E., Chatburn E., Higson-Sweeney N., Reynolds S., Shafran R., Brigden A., Linney C., McManus M.N., Borwick C., Crawley E. (2020), *Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of Covid-19*, «Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry», 59(11), pp. 1218-1239.e3.
- Losito G. (2007), “L’analisi del contenuto nella ricerca sociale”, in Cannavò L., Frudà L. (a cura di), *Ricerca sociale*, vol. II, Carocci, Roma, pp. 117-132.
- Lucisano P. et al. (2020), *Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19*, «RicercaAzione».
- Mauss M. (2002), *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, Torino (orig. pubbl. 1923/24).
- Maxwell J.A. (2013), *Qualitative research design: An interactive approach* (III ed.), Sage, Thousand Oaks.
- Mura C. (2022), *L’impatto della pandemia sull’istruzione e la cultura: effetti sulla società*, «Rassegna Giuridica».
- OECD (2020), *Lessons for Education from Covid-19: A Policy Maker’s Handbook*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2021a), *The State of School Education: One Year into the Covid Pandemic*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2021b), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Openpolis – Con i Bambini (2021), *Le mappe della povertà educativa in Sicilia*, Openpolis, Roma.
- Openpolis (2020a), *L’impatto di lungo periodo della pandemia sull’insegnamento a scuola*, Openpolis, Roma.
- Openpolis (2020b), *La povertà educativa in Italia*, Openpolis, Roma.
- Osservatorio Coesione Sociale (2021), *Povertà educativa, mobilità sociale, sviluppo locale: la “location” conta. Nota 1/2021*, Osservatorio Coesione Sociale, Roma, disponibile su: osservatoriocoesionesociale.eu/wp-content/uploads/2021/02/Nota1_2021_DEF.pdf.
- Patton M.Q. (2015), *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (IV ed.), Sage, Thousand Oaks.
- Petrillo A. (2020), *Il fatto sociale totale: voci dalla pandemia tra capitale e vita*, «Cartografie Sociali».
- Picardi I. (2020), *Bambin@ nel lockdown: dematerializzazione e alleanze dei corpi nello spazio pubblico dell’emergenza pandemica*, «Sociologia Italiana AIS», 16, pp. 185-205.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021), *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4*, PCM, Roma.
- Reimers F., Schleicher A. (2020), *Schooling Disrupted, Schooling Rethought*, OECD, Paris.

- Save the Children (2021), *Atlante dell'infanzia a rischio 2021. Il futuro è già qui*, Save the Children Italia, Roma, disponibile su: atlante.savethechildren.it/content/2021/XII_Atlante_dell_infanzia_a_rischio_Il_futuro_e_gia_qui.pdf.
- Seebach S., Beriain Bañares A. (2022), *Towards a sociology of emergency. Epidemics, biorisks and the society of the Coronavirus*, «Digithum», 28, pp. 1-11.
- Tona E. (2017), *Libertà sostanziale e capacità: il ruolo dell'educazione nella teoria del Capability Approach*, «Formazione & Insegnamento», XV/2 (Suppl.).
- Troisi M. (2020), “Il dialogo tra agenzie educative nella scuola ai tempi del Covid-19”, in Laneve G. (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM Edizioni, Macerata, pp. 85-96.
- Unesco (2020a), *Education in a post-Covid world: Nine ideas for public action*, Unesco, Paris.
- Unesco (2020b), *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*, Unesco, Paris, disponibile su: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.

Pratiche di sostegno per la prevenzione e il contrasto delle vulnerabilità socio-territoriali: il caso di studio di Catania

di *Licia Lipari, Valentina Pantaleo*¹

1. Introduzione

La dispersione scolastica e la povertà educativa sono dimensioni complesse e strettamente collegate alla vulnerabilità socio-economica e culturale dei territori. L'incidenza della povertà culturale ed economica influenza i risultati scolastici del minore, insieme alle caratteristiche socio-territoriali, alle famiglie di origine e alle reti sociali.

In un contesto connotato da fattori di vulnerabilità, i minori che si allontanano dalla scuola hanno maggiore predisposizione ad assumere comportamenti antisociali, devianti, criminali; a inserirsi con difficoltà nella vita di comunità; inoltre incidono negativamente sulla crescita economica del Paese.

La comprensione della dispersione scolastica, in correlazione alla povertà educativa, rientra, perciò, tra le questioni politiche e pratiche più urgenti, dal momento che un numero crescente di giovani non riesce a completare la scuola secondaria, soprattutto a seguito della pandemia di Covid-19.

Alla luce di tali riflessioni, si propone di presentare uno studio empirico sulla vulnerabilità socio-territoriale con attenzione alla città di Catania. Il capoluogo etneo è un caso di studio interessante, in quanto, tra i 14 comuni capoluogo di città metropolitana, si distingue per l'alto grado di vulnerabilità sociale e materiale e per tassi significativi di povertà educativa e di dispersione scolastica.

La ricerca è divisa in due parti.

¹ Le autrici sono, rispettivamente, Professoressa Associata e Assegnista di Sociologia dell'Ambiente e del Territorio presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali. Sebbene il capitolo sia frutto del lavoro congiunto delle autrici, a L. Lipari sono da attribuire i paragrafi 1, 2, 3 e 4, a V. Pantaleo i paragrafi 5, 6, 7 e 8.

La prima riguarda l'analisi socio-territoriale di Catania per mappare la distribuzione della vulnerabilità socio-territoriale nei diversi quartieri. L'analisi secondaria è condotta su Istat e su dati dell'Agenzia delle Entrate mediante il supporto degli strumenti della cartografia digitale.

La seconda parte riguarda la progettazione e l'attuazione del sostegno culturale quale strumento innovativo a contrasto delle condizioni di vulnerabilità a partire dalla collaborazione sinergica tra i principali enti di formazione, la scuola e l'Università.

2. Povertà educativa e dispersione scolastica: dimensioni complesse della vulnerabilità socio-territoriale

La vulnerabilità può essere intesa quale esposizione ad un insieme di condizioni economiche, territoriali, educative che guarda «al territorio in cui le persone abitano e che le influenza nei percorsi di vita», come sostiene Tarantino (2023, p. 11).

Tra le dimensioni della vulnerabilità socio-territoriale vi sono due fenomeni complessi – la povertà educativa e la dispersione scolastica – i cui effetti ricadono maggiormente sui minori.

La povertà educativa coinvolge diverse dimensioni della vita sociale del minore e della comunità in cui vive: dai servizi per la prima infanzia alla formazione professionale, dalle politiche sociali a quelle abitative (*quartieri*) e del lavoro (Colloca, 2024). In tale accezione si amplia il concetto stesso di povertà che non coincide più soltanto con un livello di reddito inadeguato a rispondere ai bisogni essenziali della vita quotidiana e con una grave deprivazione materiale (Finetti, 2023). Le difficoltà nella sfera familiare, emotiva, relazionale con gli adulti si ripercuotono direttamente sui minori contribuendo a delineare loro un'idea di futuro incerto, fosco e connotato da deprivazione che si perpetua. Ciò rischia di minare una delle caratteristiche connotative dei minori, ossia la capacità di immaginare, di sognare e, dunque, di impegnarsi per un futuro migliore.

In Italia, come emerge da dati Istat su minori e povertà e da dati Save the Children², gli interventi statali sono stati sporadici e selettivi, preoccupandosi di rispondere principalmente ai bisogni degli adulti e della popolazione over 65, specie a seguito della pandemia di Covid-19. Ciò ha comportato l'aumento di disuguaglianze a sfavore di nuclei familiari con uno o più minori. Sintomatico del disagio minorile e, più in generale, giovanile, e stret-

² Nel testo si fa riferimento all'indagine sulle condizioni di vita dei minori 2024 condotta dall'Istat e alle indagini sulla povertà minorile 2024.

tamente correlato alla povertà educativa in aumento è il fenomeno della dispersione scolastica.

Questo si articola in dispersione esplicita, ossia la mancata iscrizione a scuola, la ripetizione di anni di scuola, l'accumulo di insuccessi scolastici sino all'abbandono. Tali dimensioni sono quelle monitorate dai dati statistici delle scuole, del Ministero e degli enti di ricerca nazionali e internazionali, mentre maggiormente difficoltoso è analizzare la dispersione implicita, ossia quando il titolo di studio conseguito non corrisponde al raggiungimento delle competenze adeguate. Questo è il “volto” della dispersione più subdolo, che comporta frustrazione, scarsa o inesistente possibilità di mobilità sociale ed economica, abbandono anche dei percorsi di ricerca del lavoro, condannando il minore a divenire un futuro NEET, *Not in Education Employment or Training* (non impegnato nell'istruzione, nell'occupazione o nella formazione).

Il Ministero dell'Istruzione (Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica) ha evidenziato come le condizioni di vita dei minori in famiglie a rischio povertà, a grave deprivazione materiale, dove uno dei componenti o entrambi sono disoccupati e con bassi livelli di scolarizzazione costituiscano i principali fattori socio-economici che influiscono sull'abbandono scolastico nella scuola secondaria di I grado.

In particolare, gli studenti che abbandonano la scuola hanno una maggiore propensione ad assumere comportamenti antisociali, devianti e/o criminali, risultano, perciò, meno pronti a inserirsi proficuamente nella comunità di appartenenza, intesa come una sfera di diritti, di doveri e di responsabilità reciproche. Incidono, inoltre, negativamente sulla crescita economica del Paese, con diretti effetti sul Prodotto interno lordo.

Alla luce del quadro brevemente delineato è necessario, innanzitutto, intervenire sulle politiche di welfare riguardanti le famiglie con minori e, più in generale, affrontare i problemi di marginalità e disuguaglianze socio-territoriali che la pandemia di Covid-19 ha esasperato a partire dal 2020.

D'altro canto, è necessario ripartire dalle scuole, in particolare da quelle ubicate nei quartieri ad alta vulnerabilità, quali incubatori di buone pratiche e di dinamiche virtuose di cura del territorio che pongono i minori al centro delle iniziative proposte, restituendo quel “diritto alla città”, analizzato da Lefebvre (1967), talvolta negato o poco emergente nelle *policies* locali.

La scuola rappresenta, perciò, il motore di sviluppo e di cambiamento del territorio, attraverso cui formare cittadini responsabili, con la collaborazione con altri enti di formazione, quali l'università, con istituzioni e terzo settore e, non ultimo, con le famiglie dei minori.

Nei quartieri ad alta vulnerabilità i minori si devono confrontare quotidianamente con la condizione di essere “cittadini di serie B”, in quartieri o aree

urbane in cui vi sono condizioni di perifericità, non dettate necessariamente dalla collocazione geografica (distanti dal centro), ma per la carente dotazione di servizi e di trasporto pubblico, per gravi problemi di integrazione multietnica e multiculturale, per condizioni di disagio e marginalità diffuse. Aree in cui i più giovani sono “intrappolati” nella condizione di appartenenza, con scarse o assenti opportunità di crescita personale, professionale e sociale.

In queste aree è fondamentale il rafforzamento della comunità educante anche attraverso la sperimentazione di percorsi didattici creativi che consentano ai minori di divenire attori sociali consapevoli delle opportunità presenti nel territorio in cui vivono, al fine di restituire loro la capacità di costruire percorsi futuri diversi e adeguati alle specifiche aspettative e desideri individuali.

A partire dalla scuola e da pratiche innovative di formazione, si tratta di avviare un'operazione di riscoperta del territorio attraverso la riappropriazione delle risorse tipiche, il che presuppone la capacità di favorire quanto più possibile le connessioni fra il “territorio come patrimonio” e il “territorio come progetto”, mostrando abilità nel riconoscere gli elementi caratteristici e nel promuovere progetti che siano coerenti con i caratteri del contesto.

Dunque, attraverso il rapporto fra territori, scuole e “produzione di culture della rigenerazione urbana”, l'intento è riflettere sulla centralità della formazione di reti di relazioni fra soggetti e istituzioni che, una volta consolidate, facilitano la promozione di una serie di iniziative che valorizzano il territorio con risultati evidenti, generano nuove opportunità per il futuro, creano un clima di fiducia tra i partecipanti che accresce la propensione all'azione, il senso di comune appartenenza, il desiderio di agire insieme per uno scopo comune. Questo processo di radicamento, che vede i giovani protagonisti inseriti in reti di relazioni, accresce l'orizzonte motivazionale e innerva di nuova linfa le relazioni sociali, incrementando la fiducia e l'apertura tra soggetti e stimolando lo sviluppo locale virtuoso.

3. Analisi della vulnerabilità socio-territoriale: il caso di Catania

Negli ultimi cinque anni, Catania si è connotata per un alto grado di vulnerabilità sociale e materiale, i cui effetti tangibili sono stati principalmente: l'aumento della dispersione scolastica supportato da condizioni di povertà educativa diffusa, esacerbate dalla recente pandemia di Covid-19; condizioni di disuguaglianza socio-territoriale e di marginalità diffuse in quartieri del centro storico e non solo della periferia. A ciò consegue un significativo disagio delle nuove generazioni, che ha comportato un senso di inadeguatezza, poca fiducia nel futuro, scarso legame con il territorio. A rafforzare il quadro

critico suddetto, vi sono i dati riguardanti la diffusione di atti di microcriminalità nel capoluogo etneo che hanno come protagonisti i minori.

Nel 2021, anno in cui sono ancora gravi gli effetti della pandemia, Catania si posiziona tra i primi cinque grandi comuni per tasso di delittuosità – ossia di delitti denunciati dalle forze di polizia all'autorità giudiziaria (valori per 100.000 abitanti: Catania valore 6.178,3) – superando i valori conseguiti dagli altri grandi comuni del Sud Italia (Napoli, Bari e Palermo). Nello specifico, il 53% dei delitti denunciati dalle forze di polizia all'autorità giudiziaria è rappresentato dai furti; il 7% da truffe e frodi informatiche; il 6% danneggiamenti a cui seguono i delitti di minacce, lesioni dolose e percosse (Fonte: Istat). Con attenzione a delitti compiuti da minori, nel 2022 emergono nel distretto di Catania oltre 2.000 denunce (Fonte: Procura della Repubblica Minorenni di Catania, Relazione anno giudiziario). Queste riguardano i reati di furto, rapina ed estorsione. Sono in aumento in modo significativo le denunce per immigrazione clandestina e per riduzione in schiavitù, per rissa e percosse, mentre in diminuzione quelle per tossicodipendenza, per violenza privata e per impiego di denaro di provenienza delittuosa.

Come suddetto, quei/quelle giovani che escono dai circuiti formativi, che “si disperdono”, non sono in cerca di lavoro e/ sono disoccupati/e hanno una maggiore propensione a compiere atti di microcriminalità, sino a divenire facile preda di associazioni criminali organizzate.

Attraverso l'approccio socio-territoriale, tipico della sociologia urbana, si sono analizzate le specificità sociali, economiche e culturali che connotano Catania. Si è concentrata l'attenzione sui fattori strettamente correlati alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, tra cui la disuguaglianza di reddito, il rischio di povertà, la grave deprivazione materiale, il tasso di mancata partecipazione al lavoro. Dall'analisi dei dati 2011, dati più recenti disponibili su scala di Aggregazione per sezione di Censimento (ACE), è stato costruito l'indice di fragilità socio-economica, sintesi statistica dei seguenti indicatori: i giovani che non studiano e non lavorano (NEET), il tasso di popolazione con basso titolo di studio, le famiglie con disagio economico, il tasso di disoccupazione giovanile, le famiglie a basso reddito³ (Colloca, Lipari, Pantaleo, 2025). Dalla distribuzione dell'indice si rileva che un alto grado di fragilità accomuna un'ampia porzione del centro storico e una parte delle aree periferiche, tra cui Librino e San Giovanni Galermo. Da uno

³ L'indice di fragilità è stato costruito su dati 2011, poiché al momento della stesura del saggio non sono disponibili gli indicatori che lo compongono su scala urbana. Sarà premura degli autori aggiornare le analisi appena possibile. L'indice è costruito su aggregazione di sezioni di Censimento della popolazione e delle abitazioni, ossia aree costruite da Istat e connotate da caratteristiche socio-demografiche omogenee.

sguardo più attento e su scala di quartiere emerge un quadro più complesso e frammentato. Nel centro storico ad alta fragilità si trovano quartieri con tradizioni e storie molto differenti, tra cui San Cristoforo e Antico Corso. Questi sono connotati da alcuni dei tipici tratti delle periferie sociali (tra cui forme di disagio socio-abitativo, di marginalità sociale, funzionale ed economica), ma sono anche luoghi dove si sviluppano processi virtuosi grazie alla presenza di attori sociali attivi che presidiano il territorio e aspirano a scenari futuri sostenibili (Guiducci, 1993).

A seguito dell'indice di fragilità si è proceduto a mappare dati più recenti per poter avere un quadro maggiormente analitico sul tema della vulnerabilità socio-territoriale nel capoluogo etneo. Come evidenziato da Saraceno, Benassi e Morlicchio (2020), infatti, solo il livello territoriale dettagliato consente un'analisi delle specificità dei singoli contesti e le condizioni economiche, politico-culturali e di welfare locale che determinano l'emergere e le caratteristiche della povertà.

In primis si è proceduto ad analizzare la distribuzione dell'indice di status socio-economico⁴ su scala di sezione di censimento, al fine di avere una maggiore dettaglio sul territorio e cogliere, perciò, le differenti condizioni della popolazione residente su scala urbana (Fig. 1, in alto). Alla distribuzione di questo si è affiancato il valore di mercato delle abitazioni⁵ (Fig. 1, in

⁴ L'indice di status socio-economico sottende il titolo di studio, il tipo di occupazione, i metri quadrati di appartamento disponibili per componente e altri indicatori sul reddito calcolati da una stima a partire dal dato 2011. Ciò perché al momento per sezione di censimento sono disponibili solo dati provvisori. L'indice è il risultato dell'analisi fattoriale con varianza spiegata del 72%. Nella costruzione dell'indice ha contribuito il Prof. M. Boffi (già associato di Sociologia dell'ambiente e del territorio dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca). Per analizzare la distribuzione dello status si è utilizzata la funzione di densità, frutto del modello statistico *kernel*, che produce una stima statistica della densità (Boffi, 2004, p. 105). Il metodo *kernel* consente di sovrapporre a ogni punto una distribuzione a campana bidimensionale. È necessario stabilire la larghezza di banda della campana, in modo da ottenere una superficie più o meno frastagliata o arrotondata, se la larghezza scelta è più ampia (Boffi, 2004). Il metodo di interpolazione scelto è il *Natural Neighbour*, in quanto poco sensibile alla disomogeneità della distribuzione spaziale dei dati.

⁵ Per ciascuna zona OMI (con cui si intendono porzioni di territorio comunale accomunate da una sostanziale uniformità di apprezzamento per condizioni economiche e socio-ambientali e da omogeneità dei valori di mercato delle unità immobiliari) è stato calcolato il valore medio di mercato delle abitazioni di tipo civile in stato normale, con cui si intendono «unità immobiliari a destinazione abitativa di tipo privato facenti parte di edifici con buone caratteristiche generali. Presentano solitamente locali di media ampiezza con distribuzione interna e opere esterne di buona fattura collegamenti verticali e orizzontali ben illuminati. Le rifiniture sono di buona o ottima fattura, così come i materiali impiegati. Sono provviste di impianti di ordinaria tecnologia» (ADT-TECNOBORSA, *Glossario delle definizioni tecniche in uso nel settore economico-immobiliare*, 2008, disponibile su: www.agenziaentrate.gov.it/portale/documents/20143/265514/Glossario+delle+definizioni+tecniche+in+uso+nel+settore+Econo

basso), indicatore che permette di arricchire l'analisi socio-territoriale con le informazioni sui valori immobiliari, da cui si può dedurre anche la qualità dell'abitare in determinate aree o quartieri di Catania.

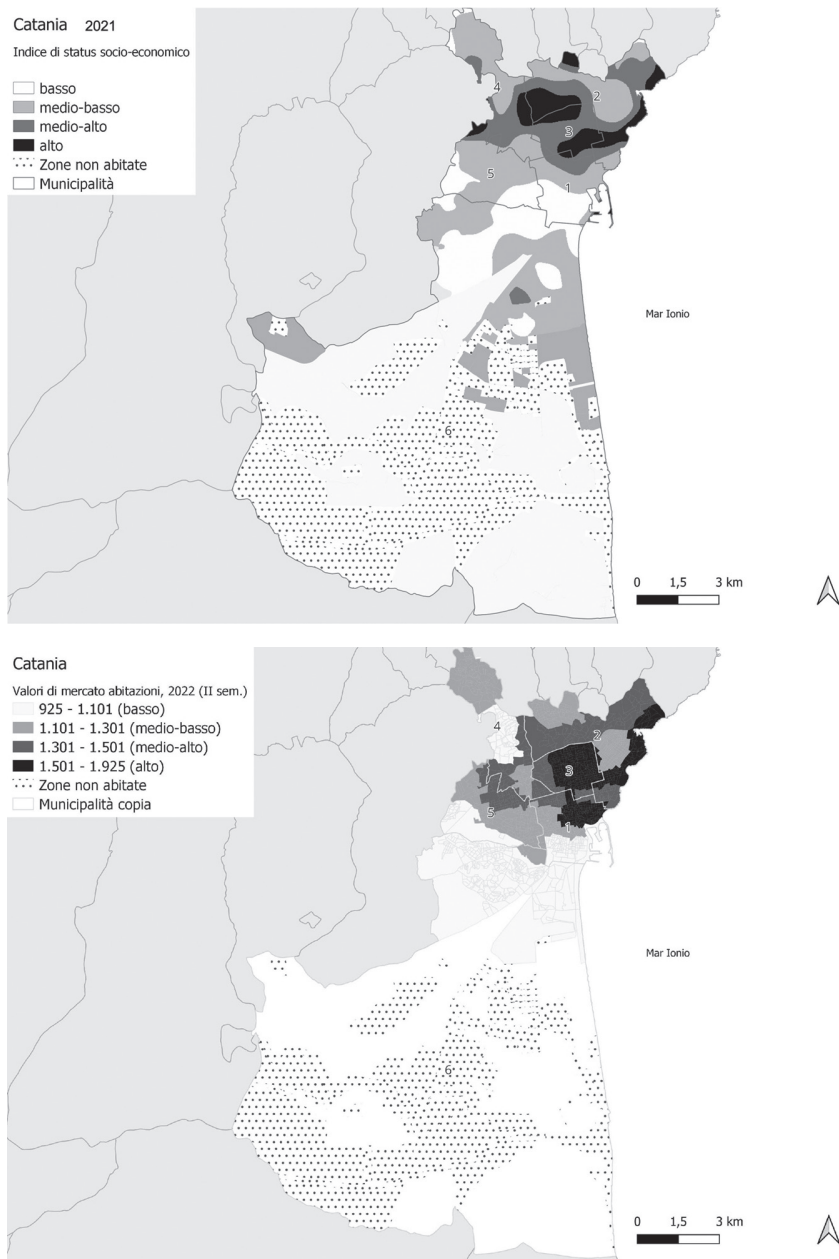
Dall'analisi comparata tra i due indici emerge una città connotata da una forte polarizzazione della popolazione con un grado medio-alto e alto di status che abita in quartieri con alta dotazione di servizi, che vive in appartamenti ampi e di buona qualità edilizia (zone in nero e grigio scuro). Come evidenziato anche dall'indice di fragilità precedentemente citato, nel centro storico coesistono aree con alto status e, conseguenti valori di mercato che superano 1.500 euro a metro quadro. Queste sono la zona tra villa Bellini, Corso Italia e aree limitrofe del centro storico. Dal centro tali aree si espandono sino a Ognina, a nord, in particolare sul waterfront; l'area tra la Cittadella Universitaria, parco Gioeni e piazza Aldo Moro nella municipalità di Borgo Sanzio; due zone periferiche di ridotte dimensioni a nord della città, una ubicata a San Nullo e l'altra a Barriera.

Al contrario, vi è poi una città connotata da status medio-basso e basso (in grigio chiaro e bianco), dal duplice volto. Il primo è quello tradizionalmente noto delle periferie geografiche, distanti dal centro storico, connotate per lo più da scarsa accessibilità con il trasporto pubblico, da carenza di servizi, da residenti (nuclei familiari numerosi) che convivono in abitazioni fatiscenti o inadeguate a soddisfare le esigenze quotidiane. In prevalenza sono coppie giovani originarie di questi quartieri o arrivate perché potevano acquistare o affittare un immobile per le possibilità economiche. Tali periferie, tra cui Librino e San Giovanni Galermo, rischiano di "intrappolare" i propri abitanti, come anticipato da Gans già nel 1968, tra poche o quasi nulle possibilità di mobilità sociale, economica e spaziale. Un secondo volto della città più vulnerabile ha sede nel centro storico, negli interstizi dell'area commerciale e turistica, di cui spesso è scarto, ossia è una popolazione rifiutata o marginalizzata dalle logiche di sviluppo urbano, oppure al servizio dell'élite urbana, parafrasando Castells (1974), ma con mansioni a basso reddito, poco qualificate che rischiano di accentuare le condizioni di vulnerabilità perpetrandole nel tempo.

In queste aree rientrano quartieri come San Berillo, Antico Corso, Civita, ad alta presenza di cittadini stranieri e di autoctoni con medio-bassi livelli di formazione. Queste popolazioni vivono in condizioni di perifericità sociale, economica e culturale sebbene siano spazialmente collocate nell'area del centro storico.

mico+Immobiliare_glossario_OMI.pdf). La scelta è ricaduta sulle abitazioni civili in quanto sono il tipo più diffuso in Italia nelle aree residenziali.

Fig. 1 – Catania: Indice di status socio-economico 2021 (in alto) e valori di mercato delle abitazioni (in basso), 2022 (II semestre)



Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat 2021 e Agenzia delle Entrate 2022.

Dall'analisi Catania risulta essere emblematica di un modello urbano di città mediterranea ove il centro è ancora densamente vissuto nel quotidiano, principalmente da popolazioni con medio-alto e alto status che coesistono con popolazioni vulnerabili (Leontidou, 1997). La *mixité* persiste come tratto distintivo. Ciò, da un lato, rappresenta una “resistenza” dell'*urbanity*, ossia della connotativa socio-diversità della città, dall'altro può rivelarsi sintomo di disuguaglianze socio-territoriali diffuse e di fenomeni di marginalità che si sono rafforzati nel quadriennio post-pandemico.

Alla luce di queste analisi, il capoluogo etneo appare una città mutevole, ove vulnerabilità e dinamismo coesistono e sono prossime nel centro ma sono anche distanti e separate nelle periferie.

A partire da tali riflessioni, il filone di ricerca del progetto SCOPERTA si interseca con progetti internazionali che hanno visto protagonista il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Catania, tra cui l'Erasmus+ dal titolo *Osez! Des Collectifs de travail pour mieux comprendre le changement* e i lavori su scala locale, *in itinere*, dell'Osservatorio della Prefettura di Catania, volto a prevenire la devianza giovanile nell'area Metropolitana di Catania e ad assicurare la piena attuazione delle funzioni di tutela dei minorenni o dei giovani adulti destinatari di provvedimenti giudiziari civili e penali. Tale sinergia di percorsi progettuali permette di ampliare le azioni dell'Università e di rafforzare le ricadute delle attività di ricerca a beneficio dei territori, grazie alle reti di collaborazione con il terzo settore.

4. Il sostegno culturale: strumento innovativo a vantaggio dei minori vulnerabili

Dall'analisi socio-territoriale è stato possibile evidenziare le aree connotate dalla vulnerabilità su scala urbana. Nella seconda fase del lavoro di ricerca ci si è concentrati sulla progettazione e sull'applicazione di uno strumento innovativo capace di contrastare la vulnerabilità socio-territoriale con attenzioni alle aree più sensibili.

Si è avviata una riflessione sul ruolo del sostegno proponendo un ampliamento di significato e di contenuti rispetto a quanto già previsto dalla normativa in Italia (a partire dalla legge 118/1971, fino alle recenti integrazioni 66/2017).

L'aspetto innovativo riguarda il modo di intendere e applicare, nella relazione docente/allievo, il ruolo del sostegno intendendolo come supporto culturale e sociale per le popolazioni scolastiche più fragili. Si pone l'attenzione sulla dimensione socio-psico-pedagogica per proporre un modello di inse-

gnamento e di supporto adeguato a rispondere ai differenti bisogni provenienti dal territorio a partire dai più giovani, quali nuovi cittadini del futuro.

Nello specifico, l'attenzione è rivolta a due fenomeni sempre più emergenti nel dibattito italiano, ossia la dispersione scolastica e la povertà educativa, quali fenomeni che si configurano come questioni ancora aperte che pongono i territori dinanzi a nuove sfide e nuovi bisogni da analizzare e comprendere per proporre interventi efficaci.

Nella progettazione del sostegno culturale, l'Università cura la parte di ricerca (l'analisi di contesto, l'approfondimento dei temi di ricerca, la definizione della metodologia di analisi con un approccio *mixed methods* per la raccolta e l'elaborazione dei dati). Inoltre, ha la responsabilità di valorizzare la ricerca, promuovendo una formazione continua, ossia iniziative di diffusione delle conoscenze a beneficio della comunità scolastica (docenti, genitori, studenti, ecc.) e, più in generale, della società locale. Promuove, infine, nuove collaborazioni con altri *stakeholder* locali utili per ampliare la rete di relazioni.

La scuola rappresenta il luogo-laboratorio, ossia ove si sperimenta il “sostegno culturale” verso gli/le studenti/esse più fragili, si attuano le pratiche innovative di didattica e si sperimentano occasioni per il coinvolgimento dei genitori. Contribuisce in modo proattivo alla ricerca e al potenziamento della rete di attori locali da coinvolgere per avviare un processo virtuoso di medio e lungo periodo.

Si è collaborato, dunque, con i docenti di un Liceo di Catania, nello specifico il Liceo Statale “G. Turrisi Colonna” per strutturare un nuovo approccio socio-psico-pedagogico e con gli studenti di una classe del curriculum di Scienze umane, affinché divenissero tutor del sostegno culturale per supportare studenti fragili di scuole di grado inferiore. In questo modo, si è voluto che i più giovani assumessero il ruolo di protagonisti del cambiamento in collaborazione con i docenti.

La collaborazione sinergica con i docenti e con gli studenti ha permesso di individuare le esperienze da inserire nelle attività di sostegno culturale. A questo proposito, si è avviata una riflessione sulla centralità della formazione di reti di relazioni fra soggetti e istituzioni che, una volta consolidate, facilitassero la promozione di iniziative volte a valorizzare il territorio e a generare nuove opportunità per il futuro.

Il sostegno culturale comprende:

- ore di didattica frontale sui temi della povertà educativa, della dispersione scolastica e, più in generale, sulle vulnerabilità socio-territoriale;
- ore di confronto e dibattito per costruire un ambiente di ascolto e inclusione;

- ore di attività laboratoriali, tra cui il laboratorio di architettura creativa per sviluppare la relazione con l'ambiente in cui si vive e realizzare le domande città a partire dal proprio quartiere svolto in collaborazione con l'associazione culturale Farm Cultural Park (con sede a Favara-AG e Mazzarino-CL);
- ore al di fuori degli spazi scolastici per proporre attività culturali o momenti di socialità (visite a musei e mostre, spettacoli teatrali ma anche iniziative di associazioni culturali). Queste costituiscono occasioni importanti per portare i ragazzi più vulnerabili al di fuori degli spazi del quotidiano, al fine di acquisire consapevolezza di opportunità “nuove o altre” presenti nella città in cui vivono di cui spesso non hanno contezza, in quanto “intrappolati” nei quartieri di residenza.

Il sostegno culturale, come si può evincere, è possibile soltanto se i luoghi della formazione assumono un ruolo proattivo al fine di incentivare reti di collaborazione con attori locali – tra cui associazioni culturali, stakeholder locali e il mondo del terzo settore – capaci di rispondere ai nuovi bisogni e alle emergenti fragilità socio-culturali.

Il sostegno culturale può costituire un avvio concreto di buone pratiche di ascolto, di accoglienza e di inclusione (in linea con i 17 goal dell'Agenda 2030 dell'ONU) che possano stimolare circuiti virtuosi sul territorio nell'ottica di lungo periodo a contrasto della povertà educativa.

Nei paragrafi che seguono si analizzerà in chiave critica l'attuazione del sostegno culturale, sperimentato in una scuola secondaria di I grado⁶, ubicata in un'area di Catania ad alto grado di vulnerabilità socio-territoriale, il quartiere di San Leone.

5. Metodi e tecniche di inchiesta socio-territoriale nell'esperienza pilota con la classe IV del liceo

Nel corso dell'anno scolastico 2024-25, la classe IV del liceo G. Turrisi Colonna di Catania è stata individuata quale classe-pilota per il progetto al sostegno culturale. Le quindici studentesse, di età compresa tra i 16 e 20 anni, sono state coinvolte in un percorso di formazione che le ha viste divenire gradualmente tutor delle classi terze e quarta della scuola primaria dell'IC Montessori-Mascagni. Il percorso, nello specifico, ha inteso approfondire la

⁶ Come noto, il maggior rischio di abbandonare gli studi avviene nel passaggio tra secondaria di I e secondaria di II grado, coinvolgendo adolescenti tra i 13 e i 15 anni di età, e ciò ha motivato la scelta.

percezione dello spazio pubblico agito e vissuto nel tempo libero e delle pratiche quotidiane in due diversi contesti di Catania. Gli istituti scolastici sorgono, infatti, in due aree di Catania (Centro e San Leone) che riflettono l'accentuata polarizzazione degli abitanti in termini di status socio-economico, accessibilità ai servizi e vulnerabilità socio-territoriale (*Fig. 1*).

A partire dall'analisi dei bisogni e del contesto socio-culturale di riferimento, si è inteso così stimolare le domande di progettazione sociale delle adolescenti attraverso differenti tecniche di inchiesta socio-territoriale. L'impostazione metodologica si è avvalsa, in un primo momento, dell'analisi cartografica relativa ai luoghi frequentati al fine di mettere in luce eventuali criticità del contesto urbano e le emozioni esperite. In una seconda fase, le tecniche di progettazione partecipata, quali disegni e focus group, hanno permesso di riflettere sulle possibilità di sviluppo di attività di sostegno culturale.

L'assunto di base del progetto verte sulla consapevolezza che il percorso di crescita delle giovani adolescenti e dei più piccoli attraversa, in maniera dissimile, diverse sfere relazionali ed educative che tuttavia influenzano le percezioni, i bisogni, le aspettative e le attese future delle giovani generazioni: dall'ambito familiare/domestico a quello comunitario di quartiere, infine, ma non ultimo, quello scolastico.

La variabile spaziale diventa allora un imprescindibile riferimento nell'analisi dei bisogni materiali e immateriali e trasversale alle diverse dimensioni analitiche, dal momento che incorpora significati e veicola atteggiamenti e comportamenti. La povertà educativa, infatti, può esprimersi in una molteplicità di forme diverse: dalla mancanza di beni necessari, all'impossibilità di relazionare emozioni e sentimenti; dall'incompleta acquisizione di competenze formali sino all'assenza di esperienze significative che permettono di comprendere "mondi diversi" da quello abituale.

I minori, l'Università, gli istituti scolastici ed enti del terzo settore hanno così sperimentato un lavoro sinergico a partire dalla costruzione e decostruzione dell'immaginario diffuso delle giovani adolescenti. Per queste ultime, le attività di sostegno culturale sono divenute infine occasione per scoprire, apprendere e farsi animatrici di nuovi percorsi di transizione all'età adulta generando nuove conoscenze attraverso un rinnovato protagonismo nella relazione con gli spazi di vita.

6. Alla "scoperta" del paesaggio urbano

Dopo un primo percorso teorico e analitico, atto ad approfondire le nuove configurazioni assunte dalla città di Catania negli anni recenti, attraverso tecniche di analisi e rappresentazione di dati socio-territoriali, ci si è succes-

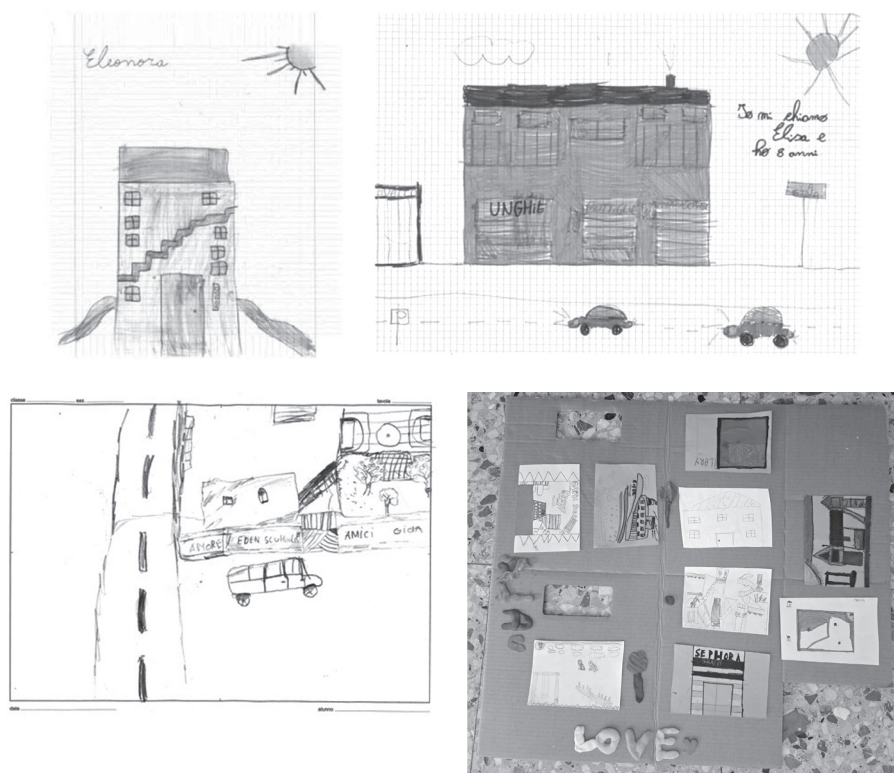
sivamente concentrati sui differenti ambiti educativi attraverso la chiave di lettura socio-spaziale. Edifici, strade, piazze, arredi urbani e luoghi del tempo libero sono stati scomposti all'interno di una cornice teorica che sottolinea quanto questi ultimi siano in grado di veicolare emozioni, percezioni e rappresentazioni sui diritti di cittadinanza.

Nel pensiero di Lynch (1960), un'“immagine ambientale” può essere analizzata a partire da tre componenti essenziali: nella sua “identità” unica, nella “struttura”, ovvero nella relazione spaziale che si instaura tra l'oggetto, l'osservatore e gli altri oggetti presenti e il “significato” che essa può assumere con riferimento all'utilizzo pratico o quale riferimento emotivo. La classe del III Liceo del Turrisi Colonna si è soffermata così sull'“immagine ambientale” del quartiere in cui sorge dapprima la propria abitazione e poi la scuola attraverso il supporto di docenti di sociologia urbana e di esperti formatori della SOU – *School of architecture for children di Farm Cultural Park*. Quest'ultima è un'associazione culturale che promuove la cultura del progetto urbanistico, l'educazione ambientale e il valore dell'architettura muovendo saperi che si riflettono in processi partecipati su spazi comuni. Attraverso la combinazione di strumenti e competenze plurali, il percorso analitico ha quindi lasciato spazio alla creatività del progetto: quest'ultima intesa quale possibilità di immaginare il non reale attraverso la scoperta del concreto e l'acquisizione di abilità e competenze progettuali. Misurandosi sulle differenze tra spazio “percepito, concepito e vissuto” (Lefebvre, 1974), le allieve, stimulate dai formatori, hanno quindi approfondito specifici temi urbani e realizzato, a partire da semplici materiali (fogli, matite colorate, cartoncini) lo “spazio dei desiderata”.

L'attività di ascolto e l'organizzazione di un atelier per conoscere gli spazi urbani è stata poi riproposta nelle classi dell'IC. M. Montessori-P. Mascagni. Questa volta, a supportare e coordinare il gruppo dei bambini, sono state le allieve del Liceo che hanno così potuto mettere in pratica le abilità e le competenze acquisite con le classi terze e quarte della scuola primaria, adattando il percorso appreso all'età dei bambini. Ricreando la connessione con l'ambiente e la comunità, le tutor hanno sperimentato momenti di confronto con i formatori, di dibattito con la classe e gli insegnanti e all'interno dei gruppi di lavoro. Il percorso di ascolto ha fatto emergere nuove consapevolezza su abitudini, stili di vita e di consumo che i diversi abitanti, anche i più piccoli, possono esperire nei diversi contesti. Allo stesso tempo, i bambini, attraverso il supporto delle ragazze più grandi, hanno avuto l'occasione di esprimere la propria organizzazione fisica dello spazio domestico e del mondo circostante a partire dal tragitto casa-scuola. Le forme e i colori hanno permesso loro di proiettarsi nello spazio identificando gli artefatti umani e le funzioni da essi agiti. Attraverso l'espressione grafica,

i più piccoli hanno così progettato ambienti alternativi rapportandosi allo spazio con uno sguardo diverso rispetto alla visione più strumentale della città tipica degli adulti.

Fig. 2 – Atelier con i bambini della scuola primaria Montessori-Mascagni con formatori DSPS-UNICT e tutor del Liceo Turrisi Colonna. Alcuni disegni e cartonati prodotti dalle classi della scuola primaria



Negli elaborati progettuali dei bambini, piazze verdi e alberate affiorano attorno a grandi e frequenti palazzi grigi e a lunghe strade attraversate dalle automobili; inoltre, gli auspicati spazi di aggregazione come campetti per lo sport e parchi – gioco si alternano a negozi di cosmetica, di acconciature, di motorini e, in alcuni casi, anche alla croceristica, metafora di uno stile di vita lussuoso (Fig. 2).

L'approccio ludico fa affiorare dunque una particolare visione del quartiere e della città dove accanto ai bisogni legati ad un maggiore convivia-

lità attraverso spazi dedicati all'infanzia, sembra emergere un emblematico processo di costruzione simbolica dell'oggetto culturale nei contesti urbani.

Il momento di analisi e di restituzione dei progetti, atto ad approfondire la variabile del tempo libero, delle relazioni e delle pratiche quotidiane nella fruizione dello spazio pubblico, ha messo in evidenza quanto le pratiche di consumo e i comportamenti individuali legati alla diffusione della tecnologia digitale (*chattare, twittare*, ecc.) siano comuni e particolarmente diffusi all'interno dei gruppi dei pari. Dai racconti delle diverse classi, rappresentative di età differenti e quindi con proprie specificità, emerge inoltre la tendenza a frequentare solo alcune aree di ritrovo molto spesso al chiuso o prossime alla scuola, lontane ad altre aree considerate poco sicure. Un'attitudine che in quartieri vulnerabili – dove la povertà economica si combina all'assenza di un efficiente sistema di trasporto pubblico, alla carenza di presidi culturali o per il tempo libero – può tradursi in mancanza di occasioni e opportunità per i più giovani. In tali contesti, infatti, anche occasioni uniche offerte dal patrimonio naturale della città, come una passeggiata al mare o sull'Etna con la famiglia o gli amici, sembrano diventare episodi sporadici nel racconto delle adolescenti. Una delle conseguenze maggiori, certamente meritevole di ulteriori riflessioni, è legata all'appiattimento della dimensione delle attese future e del sogno che sembra dimentico dell'aurea immaginifica tipica della giovane età, in cambio, invece, di un rinvio diffuso al consumo di beni non essenziali o legati alla dimensione estetica che diventano, così, tematiche ricorrenti nel vissuto quotidiano delle differenti classi.

7. L'immagine della città e del quartiere nei giovani protagonisti

Le grandi città sono a oggi interessate dalla concentrazione di servizi commerciali, del *leisure* e da un intenso processo di *touristification* che attraversa le zone centrali accanto al quale si diffondono forme diffuse di perifericità socio-spaziale. Come evidenziato nel paragrafo precedente, a Catania la *mixité* è esemplificativa di una significativa socio-diversità ma sembra nascondere al suo interno disuguaglianze socio-territoriali e fenomeni di marginalità estrema in taluni contesti. Se da un lato, dunque, i simboli del consumo condizionano i modelli di comportamento degli abitanti nelle società del capitalismo avanzato (Finocchiaro, 2002, p. 117), dall'altro emergono quartieri fragili con alta presenza di alloggi di edilizia popolare e in cui, molto spesso, si concentra marginalità sociale e culturale oltre che infrastrutturale ed economica. Tali elementi incidono sui processi di identificazione e

appartenenza del singolo contribuendo allo sviluppo dell'identità individuale e sociale già a partire dalla giovane età.

Appaiono quanto mai opportune, dunque, le riflessioni che pongono l'accento alle giovani generazioni quali "attori invisibili e vulnerabili insieme [che] subiscono pesantemente la crisi della città contemporanea" (Amendola, 1995, p. 11). Queste ultime non sono solo spazi funzionali alla logica del mercato, ma anche luoghi del vissuto. La "città vetrina" (Amendola, 2006) con i suoi simboli – dai centri commerciali, ai locali notturni, alle vie dello shopping – presenta una forte fascinazione per il cittadino-cliente e i suoi emblemi e linguaggi assurgono a indicatori di status utilizzati per affermare simbolicamente la propria posizione sociale nella moderna e frammentata società dei consumi.

La fascinazione esercitata dai beni di consumo non necessari è motivata non soltanto dal loro valore reale quanto da un processo di imitazione della classe considerata "agiata". Una frenesia all'acquisto di consumi dall'alto valore simbolico che a partire dagli anni Cinquanta si diffonde nelle città occidentali assumendo vesti ulteriori: dall'acquisto di case di proprietà e di automobili si passa progressivamente alle seconde case e barche sino a vacanze costose o al ricorso sempre più frequente alla chirurgia estetica. L'evoluzione digitale amplifica queste tendenze accelerando i ritmi di consumo attraverso le piattaforme digitali, come quelle del *food delivery* che comprime i momenti di un rituale condiviso in famiglia o degli affitti brevi ad uso e consumo dei cittadini temporanei; attraverso, infine, l'ostentazione di uno sfarzoso stile di vita la cui visibilità è veicolata quotidianamente dai *social network*.

Nella città contemporanea emergono nuovi bisogni e altri vengono taciuti: a fronte di evidenti disegualianze socio-economiche e culturali, emerge una tendenza all'omologazione che sembra comprimere i momenti dedicati alla socialità, alla costruzione del sé nell'incontro con l'altro e all'apprendimento collettivo. L'auspicato passaggio dai valori del tardo capitalismo, quali il successo e l'efficienza, a quelli della post-materialità e quindi al tempo libero, alla noia creativa e al gioco *offline* – sono esperienze che andrebbero sostenute soprattutto a favore del bambino. Maggiore attenzione andrebbe dedicata all'idea della "città come opera" espressa da Lefebvre ne *Il diritto alla città* (1970), quale «luogo dove soddisfare i bisogni e le ambizioni non solo di prodotti materiali, ma di attività creative, di immaginario e di gioco» (Borelli, 2011, p. 159).

Dai disegni, emerge un bisogno di riappropriazione da parte delle giovani generazioni delle strade, delle vie e delle piazze di quartiere attraverso momenti aggregativi e di apprendimento. I giovani, all'interno di contesti informali ma soggetti ad una forma di controllo sociale da parte degli adul-

ti, possono scoprire nuove opportunità e guardare con occhi nuovi al mondo esterno.

La consolidata letteratura scientifica sui *neighbourhood effects*, ovvero sugli effetti prodotti dal quartiere sulle traiettorie di vita del singolo, sottolinea inoltre quanto sia necessario approfondire i meccanismi di quartiere con riferimento al diffondersi della cultura della povertà, ai modelli di ruolo e di controllo sociale, ai livelli di istruzione e bassa qualifica professionale (Castrignanò, 2024, p. 24); pertanto è certamente auspicabile fare emergere e valorizzare le energie culturali, relazionali e paesaggistiche presenti nei singoli contesti affinché gli stessi diventino spazio di *capacitazioni* (Sen, 2000) a favore delle future generazioni. La crescita e lo sviluppo dei bambini devono poter annoverare al proprio interno variabili infrastrutturali e culturali lontane da forme di determinismo ascritto muovendo verso processi incrementali di *agency* attraverso lo scambio e la sperimentazione del mondo. Per tale via, la riscoperta del territorio quale patrimonio e progetto fa affiorare abilità di lettura dei caratteri del contesto, nonché di futura progettazione per il tramite di pratiche di ascolto, di accoglienza e di inclusione delle fragilità socio-spaziali e culturali.

8. Conclusioni

Il capitale socio-territoriale nelle sue articolate declinazioni spaziali e relazionali consente di dare forma ad un approccio dal basso utile alla creazione di comunità educanti che valorizzano le peculiarità e le risorse presenti all'interno dei contesti. La chiave di lettura socio-spaziale consente di articolare attività di supporto alle fragilità educative e culturali che ragazzi e bambini possono esperire, a partire dalla scuola, quale luogo-laboratorio di interessanti sperimentazioni. Il metodo del sostegno culturale qui proposto, nato dalla sinergia tra attori differenti (scuole, Università, terzo settore) permette di immaginare metodi innovativi e flessibili, ovvero attenti alle esigenze e ai bisogni degli studenti, ponendo l'accento alla dimensione socio-psico-pedagogica dell'apprendimento. Le attività intendono così superare le fratture simboliche tra contesti urbani, le difficoltà esperite in contesti vulnerabili, interrogandosi su ruoli di genere, sulle forme di stratificazione culturale, sulla condivisione di aspettative individuali e futuri sociali condivisi. Corpi e sensazioni dialogano all'interno di contesti non omologanti che valorizzano le specificità e i bisogni di ciascuno ponendoli al centro nella relazione tra abitanti e luoghi di vita.

Tra gli obiettivi principali vi è quello di riuscire ad avviare un'operazione di riscoperta del territorio attraverso la riappropriazione e la mobilitazione

delle risorse endogene, spesso scarsamente utilizzate, procedendo allo stesso tempo all'individuazione di tutte quelle condizioni che favoriscono la produzione di beni collettivi in grado di valorizzarle. In un contesto di fragilità, d'altronde, la scuola e tutti gli enti di formazione quali l'Università sono chiamati al ruolo di incubatori di buone pratiche e luoghi/simbolo dell'offerta formativa da cui può partire un percorso di emancipazione culturale e sociale, oltre a rappresentare, per le funzioni che svolgono, presidi sul territorio, deterrenti o a contrasto di fenomeni di devianza.

Il proseguo del percorso intende offrire occasioni educative/culturali consolidando la creazione della comunità educativa che ha preso avvio nell'anno scolastico appena conclusosi.

Appartenenza, incontro e bellezza permetteranno di uscire dai paradigmi e dalle immagini stereotipate, ritrovando la connessione con il paesaggio urbano o naturale e ricreando connessioni con gli spazi e momenti di socialità. L'auspicio è quello di condurre "fuori" dai confini materiali e simbolici del quartiere attraverso un dialogo plurale tra generazioni differenti, nel gruppo dei pari, tra formatori, professionisti, docenti e studenti, per riaffermare un diritto alla città all'insegna della "scoperta" del sé e del mondo esterno.

Bibliografia

- Amendola G. (1995), "Il bambino invisibile e la città immaginata", in Aa.Vv., *Paesaggio urbano. Dossier di cultura e progetto della città*, 3, pp. 11-15.
- Amendola G. (a cura di) (2006), *La città vetrina. I luoghi del commercio e le nuove forme di consumo*, Liguori Editore, Napoli.
- Borelli G. (2011), "Henri Lefebvre: la città come opera", in Nuvolati G., *Lezioni di sociologia urbana*, il Mulino, Bologna, pp. 149-177.
- Castells M. (1974), *La questione urbana*, Marsilio, Venezia.
- Castrignanò M. (2021), "Dalla comunità al neighborhood", in Castrignanò M. (a cura di), *Sociologia dei quartieri urbani*, FrancoAngeli, Milano, pp. 19-36.
- Ceccarelli P. (a cura di) (2013), *Kevin Lynch. L'immagine della città*, Marsilio Editori, Venezia.
- Colloca C., Lipari L., Pantaleo V. (2025), "La povertà educativa (la fragilità educativa) et le décrochage scolaire", in Aa.Vv., *Osez les Collectifs de travail!*, Les éditions du Reflet, Theys, pp. 47-70.
- Colloca C. (2024), "Povertà educativa", in Ossola C.M., Bray M. (a cura di), *Treccani Cento – XI Appendice della Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere e Arti*, Treccani, Roma, pp. 385-389.
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.

- Finetti S. (2023), *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Finocchiaro E. (2002), *Città in trasformazione. Le logiche di sviluppo della metropoli contemporanea*, FrancoAngeli, Milano.
- Gans H. (1968), *People and plans. Essay on Urban Problems and Solutions*, Basic Books, New York.
- Guiducci R. (a cura di) (1993), *Periferie tra degrado e riqualificazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Lefebvre H. (1967), *Le droit à la ville*, «L'Homme et la société», 6(1), pp. 29-35.
- Lefebvre H. (2018), *La produzione dello spazio*, Pgreco edizioni, Milano.
- Leontidou L. (1997), “Five Narratives for the Mediterranean City”, in Russel K., Proudfoot L.K., Smith B. (a cura di), *The Mediterranean. Environment and society*, Routledge, London, pp. 181-193.
- Molinari P. (2023), *Disseminare luoghi accoglienti nei contesti urbani difficili per “uscire dai margini”*, «Documenti Geografici», 2, pp. 305-323.
- Saraceno C., Benassi D., Morlicchio E., (2020), *Poverty in Italy. Features and Drivers in a European Perspective*, Bristol University Press, Bristol.
- Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo e la libertà*, Mondadori, Milano.
- SOU – School of architecture for children (www.sou-schools.com).
- Tarantino M. (2023), “Prefazione. Produrre conoscenza a partire dai dati”, in Benassi D. (a cura di), *I molti volti della povertà. Strumenti e strategie per mappare e prevenire la vulnerabilità sociale*, Feltrinelli, Milano.
- Veblen T. (1971), *La teoria della classe agiata*, Einaudi, Torino.

Percorsi di ricerca

diretta da R. Grimaldi - Dipartimento di Scienze dell'educazione e della
formazione, Università degli Studi Torino

Ultimi volumi pubblicati:

SIMONA AMEGLIO, STEFANO COLOMBI, MARIA ADELAIDE GALLINA, RENATO GRIMALDI (a cura di), *Welfare generativo e innovazione sociale*. Approcci teorici e buone pratiche.

DAVIDE PORPORATO, *Miti, riti, cibi della montagna occitana*.

DANIELA MACCARIO (a cura di), *ESST: nuove traiettorie educative*. Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio (disponibile anche in e-book).

MARIA ADELAIDE GALLINA, SIMONA AMEGLIO (a cura di), *Persone, processi e contesti inclusivi*. Il Centro Diurno del CISA Asti Sud come spazio di conquista umana e sociale (disponibile anche in e-book).

MARIA ADELAIDE GALLINA (a cura di), *Dal bullismo al cyberbullismo*. Strategie socio-educative.

MARIA ADELAIDE GALLINA, *L'illusione in una sostanza*. Storie di vita e rappresentazioni di dipendenza.

DAMIANO FELINI, ROBERTO TRINCHERO (a cura di), *Progettare la media education*. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi.

ROBERTO TRINCHERO, *Costruire, valutare, certificare competenze*. Proposte di attività per la scuola (disponibile anche in e-book).

ROBERTO TRINCHERO (a cura di), *Gli scacchi, un gioco per crescere*. Sei anni di sperimentazione nella scuola primaria (disponibile anche in e-book).

LORENZO DENICOLAI, GIACOMO NENCIONI (a cura di), *Racconti paralleli*. La (de)legittimazione della scienza tra media, tecnologia e immaginario.

CARLO CAPELLO, *Antropologia della persona*. Un'esplorazione.

CRISTINA COGGI, ROSA BELLACICCO (a cura di), *Per l'inclusione*. Fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali (disponibile anche in e-book).

RENATO GRIMALDI (a cura di), *Metodi formali e risorse della Rete*. Manuale di ricerca empirica.

ANDREA OSTI (a cura di), *Sguardi connessi*. Prospettive sull'immagine e il mondo digitale (disponibile anche in e-book).

FLAVIO BORASO, RENATO GRIMALDI, STEFANO COLOMBI, MARIA ADELAIDE GALLINA (a cura di), *In azione contro il Covid*. Storie di cura e di resilienza (disponibile anche in e-book).

EMANUELA GUARCELLO, *Scuola, carattere e skills*. Dal gusto al giudizio.

ERMINIA ARDISSINO, CRISTINA COGGI, MARISA PAVONE (a cura di), *Ricerca e didattica per la scuola dell'infanzia*. Contributi per la formazione dei docenti (disponibile anche in e-book).

LORENZO DENICOLAI, *Mediantropi*. Introduzione alla quotidianità dell'uomo tecnologico.

VALERIA PANDOLFINI, *Il sociologo e l'algoritmo*. L'analisi dei dati testuali al tempo di Internet.

LAURA BONATO, *Antropologia della festa*. Vecchie logiche per nuove performance.

SIMONA TIROCCHI, *Sociologie della Media education*. Giovani e media al tempo dei nativi digitali.

MARIA ADELAIDE GALLINA, VALENTINA ROSSO, *Oltre la pandemia*. Progetti e risorse per l'inclusione scolastica e sociale (disponibile anche in e-book).

ALESSANDRO DE CESARIS (a cura di), *Vite digitali*. Essere umani nella società del XXI secolo (disponibile anche in e-book).

FEDERICO ZAMENGO (a cura di), *Senso e prospettive del lavoro di comunità*. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio (disponibile anche in e-book).

SIMONA GOZZO, *Le condizioni della coesione*. Micro-macro links per un processo da governare.

CRISTINA COGGI (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università*. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti (disponibile anche in e-book).

LIA ZOLA (a cura di), *Ambientare*. Idee, saperi, pratiche.

RENATO GRIMALDI, *Comunità di collina: un sistema di sistemi* (disponibile anche in e-book).

REDI SANTE DI POL, CRISTINA COGGI (a cura di), *La Scuola e l'Università tra passato e presente*. Volume in onore del Prof. Giorgio Chiosso (disponibile anche in e-book).

MARIA ADELAIDE GALLINA, MARCO GONELLA (a cura di), *Proteggere la salute nell'esperienza della malattia oncologica*. Prospettive transdisciplinari di cura tra scienze mediche e psico-sociali (disponibile anche in e-book).

BARBARA BRUSCHI (a cura di), *Ludodigitalstories*. Un progetto per raccontare storie alla comunità.

GIAN LUIGI BRAVO, *Italiani all'alba del nuovo millennio*.

SIMONA MARIA CAVAGNERO, MARIA ADELAIDE GALLINA (a cura di), *Nidi d'infanzia: risorse socio-educative e ruolo delle famiglie*. Uno studio sul territorio di Grugliasco (disponibile anche in e-book).

ALBERTO PAROLA, DANIELA ROBASTO, *Sperimentare e innovare nella scuola*. Strategie, problemi e proposte mediaeducative.

MARIA ADELAIDE GALLINA, TECLA RIVERSO (a cura di), *Modelli culturali, socio-educativi e linguaggi*. Riflessioni sul pensiero di Emanuele Rivero (disponibile anche in e-book).

GIANLUIGI MANGIAPANE, ANNA MARIA PECCI, VALENTINA PORCELLANA (a cura di), *Arte dei margini*. Collezioni di Art Brut, creatività relazionale, educazione alla differenza.

FEDERICA LARCHER (a cura di), *Prendere decisioni sul paesaggio*. Sperimentazione interdisciplinare per la gestione del paesaggio viticolo.

ELENA SCALENGHE (a cura di), *Stages transfrontalieri nella formazione degli insegnanti*. Riflessioni sulle pratiche pedagogiche (E-book).

LIA ZOLA, *Lo sciamano in vetrina*. Revival, autenticità, reinvenzione.

RENATO GRIMALDI (a cura di), *Valori e modelli nello sport*. Una ricerca con Stefania Belmondo nelle scuole del Piemonte.

SILVANO MONTALDO, PAOLA NOVARIA (a cura di), *Gli archivi della scienza*. L'Università di Torino e altri casi italiani (disponibile anche in e-book).

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



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



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

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



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

La povertà educativa è oggi una delle forme più pervasive e insidiose di disuguaglianza sociale. Non si limita alla mancanza di istruzione scolastica, ma riguarda l'insieme delle condizioni materiali, culturali, relazionali e territoriali che ostacolano lo sviluppo delle capacità, delle aspirazioni e delle opportunità di vita, in particolare di bambini e giovani.

Il volume affronta il tema in una prospettiva sociologica integrata, ricostruendone l'evoluzione concettuale e analitica, le modalità di misurazione e le principali direttrici di intervento. Accanto a un inquadramento teorico e comparativo, l'opera propone un'analisi approfondita del contesto italiano, con particolare attenzione alle disuguaglianze territoriali, alla dispersione scolastica esplicita e implicita e agli effetti delle politiche educative e sociali.

La seconda parte del testo è dedicata a esperienze di ricerca e studi di caso, soprattutto in contesti ad alta vulnerabilità socioterritoriale, che mostrano come la povertà educativa si costruisca e si riproduca nel tempo, ma anche come possa essere contrastata attraverso pratiche di rete, interventi educativi mirati e politiche integrate.

Nel loro insieme, i contributi restituiscono un quadro articolato e critico di un fenomeno complesso, evidenziando la necessità di superare approcci riduttivi e di promuovere una responsabilità condivisa tra scuola, istituzioni e comunità educanti.

Simona Gozzo è Professoressa associata di Sociologia generale presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania. I suoi ambiti di ricerca includono le disuguaglianze sociali, la povertà educativa, i processi educativi e le politiche sociali, con particolare attenzione alle dimensioni territoriali e generazionali.