

Intersezioni

Le forme della disuguaglianza

a cura di
Simona Gozzo



Sociologia

FrancoAngeli 



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

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

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

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

Intersezioni

Le forme della disuguaglianza

a cura di
Simona Gozzo



Sociologia

FrancoAngeli 



Questo lavoro è pubblicato grazie al contributo economico concesso dalla Scuola Superiore di Catania, nell'ambito del progetto SAFI 3 “Sinergie per orientare e promuovere un’Alta Formazione Innovativa, Interdisciplinare, Internazionale” (PNRR, M4C1 – Codice progetto: SSU2024-00003 - CUP SSC: E62B24000380001 - DM 291/2024).

Il presente lavoro raccoglie contributi selezionati e revisionati dal Comitato Scientifico della Winter School DSPS “Intersezioni: prospettive multidisciplinari su disuguaglianze e marginalità sociale”.
I responsabili scientifici del progetto sono: Davide Arcidiacono, Mara Benadusi, Marcello Carammia, Simona Gozzo, Sebastiano Angelo Granata e Enrico Lanza.

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

Publicato 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

La faglia delle diseguaglianze tra crisi mondiali e malessere della democrazia, di *Francesca Longo* pag. 9

01 Ambito filosofico

Filosofia e diseguaglianze sociali. Criteri di coerenza, di *Fabrizio Sciacca* » 25

02 Ambito socio-economico

Miti e limiti del capitalismo digitale nell'era delle transizioni gemelle, di *Davide Arcidiacono* » 35

La diseguaglianza digitale: oltre la prospettiva dell'accesso, di *Kristal Martina Crupi* » 45

Soffitto o scogliera di cristallo: le barriere invisibili nelle carriere femminili, di *Giorgia Fichera* » 52

03 Ambito socio-ambientale

Diseguaglianze, giustizia epistemica e giustizia climatica. Per una ricerca *con e per* la società, di *Andrea Vargiu* » 57

04 Ambito socio-educativo

Le radici e le traiettorie della povertà educativa. Processi e strumenti di contrasto, di <i>Orazio Giancola</i> e <i>Luca Salamieri</i>	pag. 71
Modelli di welfare e povertà educative in Europa, di <i>Simona Gozzo</i> e <i>Rosario D'Agata</i>	» 84
La povertà educativa minorile dal punto di vista di un'Organizzazione impegnata nella tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, di <i>Silvia Taviani</i>	» 113
Disagio socio-territoriale, povertà educative e devianza minorile: il caso Catania, di <i>Carlo Colloca</i> e <i>Antonio Fisichella</i>	» 125
Misure e processi valutativi nel contrasto alla povertà educativa: risultati e apprendimenti dal progetto Ri-Belli, di <i>Elvira Celardi</i>	» 141
La Scuola nel tempo della povertà educativa, di <i>Sebastiana Nelly Cantarella</i>	» 152
La coesione sociale contro la povertà educativa: il ruolo dei patti educativi, di <i>Agnese Miccichè</i>	» 158
Deprivazione spaziale, approccio possibilista e diritto alla città. Il caso studio di rigenerazione socio-urbana del quartiere Boccadifalco-Baida a Palermo, di <i>Agostino Marottoli</i> e <i>Simone Antonino La Mela</i>	» 164
Studiare dietro le sbarre: un'indagine etnografica sulle pratiche universitarie nella vita detentiva, di <i>Vincenzo Lo Bartolo</i>	» 177

05 Ambito storico-politico

“Emergency problem-area”. Gap e intervento straordinario nel Mezzogiorno, di <i>Alessia Facineroso</i> e <i>Sebastiano Angelo Granata</i>	» 185
“Freedom From Differences”. Il piano Beveridge e la creazione del Welfare State contemporaneo, di <i>Andrea Mangano</i>	» 205
La “scoperta” della disuguaglianza. L'inchiesta italiana sulla miseria del 1952, di <i>Vittorio Alì</i>	» 211
Donne, disuguaglianze e diritti nel lungo XIX secolo, di <i>Chiara Alabiso</i>	» 216

06 Ambito socio-giuridico

Storia istituzionale di violenza e di prevaricazione, di <i>Salvatore Aleo</i>	pag. 225
Per una pena dai contenuti alternativi, di <i>Enrico Lanza</i>	» 235
Carceri (dis)umane e funzione della pena: criticità del sistema carcerario italiano, di <i>Chiara Cucuccio</i>	» 243

La faglia delle diseguaglianze tra crisi mondiali e malessere della democrazia

di *Francesca Longo*¹

1. Il peso delle disuguaglianze

I dati presentati dall'ISTAT nell'ottobre 2025² descrivono la società italiana come attraversata da una faglia di diseguaglianza che si allarga continuamente. L'Istituto stima che le famiglie italiane in condizione di povertà assoluta siano oltre 2,2 milioni, rappresentando l'8,4% delle famiglie residenti, per un totale di 5,7 milioni di individui, il 9,8% dei residenti. Se i dati vengono disaggregati, si evidenziano alcune specifiche di questo fenomeno. Il primo dato interessante è rappresentato dall'incidenza della povertà assoluta fra le famiglie con almeno uno straniero, che risulta pari al 30,4% e sale al 35,2%, tra le famiglie composte esclusivamente da stranieri. Il secondo dato socialmente rilevante è quello che fa riferimento al Mezzogiorno d'Italia dove il numero delle famiglie in povertà assoluta è pari al 10,5%, seguito dal Nord-ovest con 8,1% e dal Nord-est con 7,6%. Il centro presenta i valori più bassi con il 6,5%. Anche la povertà assoluta presenta dati significativi in particolare nelle isole italiane, dove arriva al 13,4% che rappresenta un valore più alto rispetto all'11,9% del 2023. L'incidenza della povertà assoluta si osserva soprattutto fra i minori, dove si attesta al 13,8% (quasi 1,3 milioni di bambini e ragazzi) e raggiunge il valore più elevato della serie storica dal 2014. Anche i giovani tra i 18 e i 34 anni presentano percentuali estremamente elevate, attestandosi all'11,7%. L'incidenza di povertà assoluta si conferma più alta tra le famiglie numerose: raggiunge il 21,2% tra quelle con cinque e più com-

¹ Professoressa Ordinaria di Scienza Politica e Direttrice del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali presso l'Università degli Studi di Catania.

² www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2025-la-situazione-del-paese-il-volume/.

ponenti e l'11,2% tra quelle con quattro, per scendere all'8,6% tra le famiglie di tre componenti.

A livello mondiale la faglia delle diseguaglianze si presenta ancora più drammatica. Il rapporto OXAM 2026 attesta che nel 2025 i dodici miliardari più ricchi del mondo risultano possedere più ricchezza della metà più povera dell'umanità, ovvero più di quattro miliardi di persone³. Questa differenza nel tempo è drammaticamente aumentata: dal novembre 2024 al novembre 2025, la ricchezza dei miliardari globali è aumentata a un ritmo tre volte superiore al tasso medio annuo registrato nei cinque anni precedenti⁴. Altro dato interessante è relativo alla distribuzione della ricchezza tra uomini e donne. La lista dei miliardari nel mondo, fornita da Forbes, definisce la diseguaglianza di genere anche all'interno del gruppo dei "più ricchi". A detenere, infatti, la maggior parte della ricchezza mondiale sono gli uomini, mentre solo il 13% della ricchezza complessiva dei miliardari è in mano alle donne⁵. A fronte di questi numeri, il Dipartimento degli affari economici e sociali delle Nazioni Unite (UN Desa, 2025) ci informa che nel 2025 più di 690 milioni di persone vivono in povertà estrema, con meno di 2,15 dollari al giorno. Più di 2,8 miliardi, che rappresenta più di un terzo della popolazione mondiale, vive con una cifra compresa tra 2,15 e 6,85 dollari al giorno. La distribuzione geografica della ricchezza anche a livello globale illustra una situazione di grave squilibrio tra il nord e il sud globale: il tasso di riduzione della povertà globale è invariato da sei anni e in Africa è in aumento la povertà estrema. I tagli agli aiuti internazionali applicati da molti governi nel 2025 potrebbero causare oltre 14 milioni di morti in più nei Paesi poveri entro il 2030.

2. Diventare invisibili

Queste statistiche fotografano la gran parte della popolazione. Tuttavia, è necessario considerare che esistono gruppi più svantaggiati che sono statisticamente invisibili in quanto difficilmente rilevabili. Si sa poco, ad esempio, della situazione delle persone senza fissa dimora, di coloro che vivono in istituzioni come le carceri, nei campi profughi, delle popolazioni mobili e nomadi, delle persone sfollate a livello internazionale, delle comunità che vivono in aree insicure o isolate e di coloro che abitano nei quartieri poveri urbani.

³ www.oxfam.org/en/research/resisting-rule-rich.

⁴ *Ibidem*.

⁵ 402 donne e 3.028 uomini: www.forbes.com/billionaires/.

Questi numeri e queste percentuali descrivono una situazione caratterizzata da una rete di disegualianze che attraversano trasversalmente sia differenti aree geografiche sia diversi settori della società. Alla forbice puramente economica, che descrive il divario tra redditi, si aggiungono le disegualianze territoriali nord/sud che interessano sia i territori nazionali sia la distribuzione delle risorse a livello globale, le disegualianze di genere e quelle generazionali.

Le profonde asimmetrie socioeconomiche sono una variabile che permette di comprendere, almeno in parte, le molte crisi a cui negli ultimi anni l'attuale sistema politico globale sta attraversando. La forbice nella distribuzione delle risorse, infatti, gioca un ruolo cruciale nella genesi e nella gestione delle crisi internazionali, influenzando tanto la stabilità interna degli Stati quanto le loro relazioni esterne. Quando la ricchezza e le opportunità sono concentrate in poche mani, si amplificano le tensioni sociali, il malcontento politico e la vulnerabilità delle economie locali agli shock globali. Il crescente divario non rappresenta, quindi, soltanto una questione economica, ma si traduce sempre più in una profonda sperequazione politica e sociale (Carlisle, Maloney, 2023). Tale squilibrio sta dando origine a una nuova configurazione del potere, nel quale una ristretta élite di individui e gruppi possiede risorse finanziarie talmente ingenti da garantire loro un accesso privilegiato alle leve decisionali e un'influenza diretta sulle dinamiche economiche, mediatiche e istituzionali che regolano la vita collettiva. Di fronte a questa concentrazione di potere, la maggioranza della popolazione si ritrova in una condizione di povertà politica, priva degli strumenti effettivi per far valere i propri diritti, partecipare in modo significativo ai processi democratici e incidere sulle scelte che determinano il proprio destino. In questa prospettiva, disegualianza economica si traduce in discriminazione anche rispetto all'accesso alle risorse politiche e al godimento di diritti sociali, politici e di cittadinanza. In questo contesto c'è il rischio che il principio di uguaglianza democratica si svuoti di significato. La concentrazione di ricchezza nelle mani di pochi non solo accentua le disparità materiali, ma produce un deterioramento della qualità democratica, minando la fiducia collettiva, indebolendo la giustizia e limitando la possibilità stessa di immaginare un futuro realmente condiviso ed equo.

La disegualianza è, quindi, un fenomeno che ha un forte impatto economico, sociale ma anche sulla qualità della democrazia. Rau e Stokes (2025) hanno condotto una ricerca empirica basata su uno studio statistico sviluppato su molti paesi in cui si evidenzia che l'ineguaglianza è uno dei predittori più rilevanti dei processi di erosione della struttura democratica dei governi. Le democrazie con alti livelli di disegualianze sono quelle più esposte a fenomeni di "backsliding" democratico. I due ricercatori han-

no inoltre individuato il legame tra disuguaglianza di reddito e regressione democratica attraverso l'aumento della polarizzazione partitica, ampiamente riconosciuta come una delle principali cause del deterioramento delle democrazie⁶. Quanto più l'opinione pubblica risulta polarizzata, tanto maggiore sarà la disponibilità di una parte di essa a chiudere gli occhi di fronte ai comportamenti di Presidenti e Primi Ministri che attaccano la stampa, la magistratura e le altre istituzioni democratiche.

Lo squilibrio mina la coesione sociale, riduce la capacità dei governi di rispondere efficacemente a emergenze economiche, sanitarie o ambientali, mina dalle basi lo stato democratico e intacca i principi dello stato di diritto. Sul piano internazionale, le disuguaglianze accentuano la dipendenza dei Paesi più poveri da quelli economicamente dominanti, generando dinamiche di potere asimmetriche che possono sfociare in conflitti commerciali, pressioni migratorie o crisi umanitarie.

3. Policrisi e disuguaglianze

In tale prospettiva è utile esaminare la disuguaglianza in prospettiva connessa con il concetto di “policrisi globali” che si è sviluppato nelle scienze sociali. Il termine, coniato alla fine degli anni Novanta dai filosofi Edgar Morin and Anne Brigitte Kern (1999), si è poi diffuso nello specifico ambito della Scienza Politica e delle Relazioni Internazionali⁷. L'interpretazione delle attuali crisi mondiali, quali il cambiamento climatico, i conflitti violenti riacutizzati o nuovi, la crisi delle istituzioni internazionali, la polarizzazione politica e la crisi della democrazia rappresentativa, come fenomeni non solo coincidenti dal punto di vista temporale, ma anche interconnessi (Baurmann *et al.*, 2025) ha determinato l'affermazione della prospettiva della policrisi come elemento interpretativo dei fenomeni contemporanei. Swilling (2013, p. 98) parla di “a nested set of globally interactive socio-economic, ecological and cultural-institutional crises that defy reduction to a single cause”.

Più recentemente, il tema delle crisi e delle policrisi è stato direttamente connesso con il tema delle disuguaglianze (Kelecha, 2025). La sempre più ampia forbice tra ristretti gruppi sociali che detengono la maggior parte del reddito globale, e i più numerosi gruppi sociali, che lottano per la sopravvivenza, determina fenomeni che generano tensioni, squilibri e conflitti. Gli spostamenti forzati di massa da zone del pianeta più povere ad altre

⁶ Cfr., tra gli altri, McCoy *et al.* (2018); Ross (2024).

⁷ Cfr., tra gli altri, Helleiner (2024); Lawrence *et al.* (2024); Brosing (2025).

più ricche, le competizioni crescenti per le risorse naturali e per le materie prime che spesso sfociano in scontri violenti, la crescente sfiducia nelle istituzioni democratiche nazionali ed internazionali sono solo alcuni esempi delle “crisi” del sistema contemporaneo. Il concetto di “policrisi” evidenzia la loro convergenza temporale, e al tempo stesso, la loro stretta connessione. Pur avendo, infatti, natura differente – ecologica, economica sociale, politica – questi fenomeni creano un circolo vizioso che li rafforza. In questa prospettiva essi formano un’unica crisi strutturale del sistema politico attuale che appare instabile e attraversato da conflitti culturali, territoriali, economici che gli stati non riescono (più) a gestire mediante meccanismi politici e diplomatici ma che sono tornati a gestire mediante la guerra e la violenza strutturale.

Una delle conseguenze principali di tale situazione è lo sviluppo da un lato della percezione crescente di insicurezza da parte dei cittadini e delle cittadine e, dall’altro, la crescente tendenza dei governi di gestire le politiche pubbliche mediante mezzi “securitari”, cioè mediante un approccio che inquadra i problemi sociali come legati alla sicurezza.

4. Un approccio intersezionale per lo studio delle disuguaglianze

In questa prospettiva si inserisce questo volume che è il risultato di una riflessione accademica maturata durante i lavori realizzati nell’ambito della winter school “Intersezioni: prospettive multidisciplinari su disuguaglianze e marginalità sociale”, organizzata nel febbraio 2026 dal Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell’Università di Catania, in cooperazione con la Scuola Superiore dell’Università di Catania. I contributi trattano del tema delle disuguaglianze da differenti prospettive disciplinari con il comune obiettivo di comprendere il legame tra disuguaglianza e crisi e, quindi, di analizzare uno dei fattori strutturali più profondi dell’instabilità globale contemporanea.

Il volume utilizza un approccio multi-tematico e multilivello. I differenti quadri concettuali relativi ai vari ambiti di ricerca e i molteplici ambiti tematici trattati dai capitoli hanno, tuttavia un obiettivo comune: esaminare il concetto di disuguaglianza e le pratiche radicate delle disuguaglianze per comprendere gli effetti locali, nazionali e globali che essi determinano.

I diversi ambiti socio-economici interessati dalle disuguaglianze sono esaminati con un approccio trans-disciplinare che ne evidenzia le relazioni con le crisi del sistema globale. Al centro del volume si colloca l’adozione consapevole e sistematica di un approccio intersezionale all’analisi dei

processi di stratificazione sociale, un metodo che si dimostra particolarmente efficace nel cogliere la complessità e la profondità dell'intreccio tra molteplici dimensioni – economiche, educative, territoriali, di genere e generazionali – che, interagendo tra loro in modo dinamico, contribuiscono in maniera significativa a produrre, riprodurre e talvolta amplificare condizioni di svantaggio e disuguaglianza. I contributi raccolti all'interno del volume si propongono di esplorare tali dinamiche da diverse prospettive analitiche e metodologiche, combinando studi di caso approfonditi, analisi comparative su scala nazionale e internazionale e articolate riflessioni teoriche, al fine di indagare alcuni dei principali ambiti in cui queste forme di stratificazione e disuguaglianza si manifestano concretamente.

4.1. Disuguaglianze educative e ruolo del contesto

Tra questi ambiti rientrano, in particolare, i sistemi di welfare e le loro trasformazioni, le persistenti e nuove disuguaglianze educative, i cambiamenti strutturali del mercato del lavoro e le crescenti differenze territoriali nell'accesso alle risorse materiali e simboliche, nonché alle opportunità sociali ed economiche.

In particolare la dimensione territoriale è analizzata a partire dal contesto locale di Catania con il contributo di Carlo Colloca e Antonio Fisichella, riferito al tema della dispersione scolastica e conseguente povertà educativa. Questo contributo mette in evidenza in modo chiaro e approfondito le principali criticità che caratterizzano il territorio preso in esame, sottolineando in particolare una serie di fattori problematici che incidono in maniera significativa sulle condizioni di vita e sulle opportunità di sviluppo delle nuove generazioni. Tra questi emergono, in primo luogo, la limitata e disomogenea diffusione dei servizi educativi destinati alla prima infanzia, che risultano insufficienti rispetto al fabbisogno della popolazione, nonché le marcate differenze territoriali nell'accesso al tempo pieno nella scuola primaria, le quali contribuiscono a generare e rafforzare situazioni di disuguaglianza educativa. A tali elementi si aggiunge l'elevato numero di minori e giovani adulti presi in carico dai servizi della giustizia minorile, indicatore di un contesto in cui fragilità sociali e percorsi di marginalizzazione risultano particolarmente diffusi e radicati. Il confronto sistematico con altre città metropolitane italiane consente inoltre di mettere in luce, con maggiore evidenza, la presenza di significative e persistenti disuguaglianze sia nell'offerta educativa complessiva sia nelle opportunità di crescita personale, formativa e sociale a disposizione di bambini e adolescenti. All'interno di questo quadro complesso e articolato si propongono

esempi di azioni utili a intervenire in maniera strategica e coordinata, puntando al rafforzamento del ruolo delle cosiddette comunità educanti attraverso la costruzione e il consolidamento di reti collaborative tra università, istituzioni pubbliche, sistema scolastico e organizzazioni del terzo settore. L'obiettivo è quello di promuovere interventi integrati e multidimensionali orientati alla prevenzione del disagio e all'inclusione sociale.

Anche il contributo di Elvira Celardi, che analizza la povertà educativa nel territorio della provincia di Ragusa, esamina un intervento che, mediante la partecipazione dell'impresa sociale, si inserisce nella prospettiva della multi-settorialità dell'azione migliorativa del fenomeno della povertà educativa. Tale prospettiva evidenzia che le disuguaglianze sociali partono e si interconnettono con la marginalità e gli episodi di devianza giovanile. In questa prospettiva il ruolo dell'educazione è evidenziato come leva fondamentale e strategica per il rafforzamento della coesione sociale e come strumento centrale per la riduzione delle disuguaglianze territoriali e per la promozione di uno sviluppo più equo, inclusivo e sostenibile nel lungo periodo.

La povertà educativa è analizzata anche dai due contributi di Orazio Giancola e Luca Salmieri e di Simona Gozzo e Rosario D'Agata. Il primo si propone di analizzare in profondità le radici e le traiettorie della povertà educativa, interpretandola non come il risultato di carenze individuali o occasionali, ma come un processo cumulativo e complesso che si inserisce all'interno di più ampi meccanismi di riproduzione e consolidamento delle disuguaglianze sociali. L'analisi si distacca da una visione centrata esclusivamente sul ruolo della scuola per adottare invece una prospettiva sistemica che include fattori quali le origini sociali, il capitale culturale e sociale della famiglia, le risorse economiche disponibili, le caratteristiche dei contesti territoriali e delle reti comunitarie. Questi fattori risultano centrali nella comprensione del fenomeno. In tale prospettiva la povertà educativa si configura come causa ma, allo stesso tempo, effetto delle disuguaglianze sistemiche che attraversano generazioni e contesti sociali. Tale prospettiva è empiricamente testata nel capitolo di Simona Gozzo e Rosario D'Agata. I due autori, infatti, propongono un'analisi dei modelli di welfare presenti in differenti paesi europei, atta a valutare l'effettiva rilevanza del contesto nel riprodurre meccanismi che generano una più o meno disforme distribuzione di opportunità per il contrasto della povertà educativa. Utilizzando dati su politiche familiari, istruzione, mercato del lavoro, protezione sociale e condizioni di salute, in questo contributo si ricostruiscono differenti modelli di welfare ai quali corrispondono specifici assetti della povertà educativa. Attraverso l'analisi dei dati, si evidenzia che la differente configurazione delle politiche di protezione sociale ha un impatto

fondamentale nell'intensità e nella struttura delle diseguaglianze educative. Anche in questo caso, viene superata la prospettiva della povertà educativa misurata in maniera esclusiva del grado di successo scolastico. Piuttosto si identificano altri fattori, quali la condizione materiale delle famiglie, le strutture dei sistemi di formazione, la disponibilità di risorse culturali e sociali che pesano sulla diseguaglianza.

Entrambi i contributi evidenziano la necessità di progettare modelli di politiche pubbliche che, al fine di attenuare le diseguaglianze educative, siano in grado di strutturare un quadro ampio di welfare che attenui le diseguaglianze sociali. La povertà educativa è l'oggetto di un ulteriore contributo, di Silvia Taviani, che lo analizza da una prospettiva nazionale. A partire dalla definizione proposta dall'organizzazione non governativa *Save the Children*, che intende la povertà educativa come la condizione di privazione delle opportunità di apprendere, sperimentare e sviluppare appieno le proprie competenze, potenzialità e aspirazioni. Il lavoro analizza in modo articolato l'interazione tra le dimensioni familiari, scolastiche e territoriali che concorrano a delineare i percorsi educativi dei minori. In questa cornice, il contributo conferma, con dati di contesto, la persistenza di ampie disuguaglianze educative nel panorama italiano. Tali disparità risultano strettamente legate alla diffusione della povertà minorile e alle profonde differenze territoriali, che si traducono in opportunità formative e culturali fortemente diseguali tra Nord e Sud, aree urbane e interne. Il contributo discute poi i principali nodi critici individuati dalla letteratura e confermati da evidenze empiriche, con particolare attenzione al ruolo dei servizi educativi per la prima infanzia come strumenti di contrasto alle disuguaglianze precoci, alle disparità nell'offerta scolastica in termini di tempo pieno, mense e infrastrutture, e all'influenza delle condizioni socioeconomiche familiari sugli esiti scolastici, sul rischio di dispersione e sull'accesso alle opportunità culturali ed educative extrascolastiche. L'analisi conferma, anche mediante l'utilizzo del concetto di "barriere invisibili", che le disuguaglianze educative sono il risultato di un complesso incrocio di fattori legati al contesto familiare, scolastico e territoriale, da trattarsi mediante strategie integrate e cooperative, che coinvolgano in modo sinergico istituzioni, scuole, comunità locali e organizzazioni del terzo settore.

4.2. Le origini del welfare: il divario Nord-Sud e la lotta alle disuguaglianze nell'Italia repubblicana

Il contributo di Alessia Facineroso e Angelo Granata analizza le strutture delle politiche mirate alla riduzione delle diseguaglianze sociali e ter-

ritoriali con una analisi storica focalizzata sugli interventi straordinari attuati dallo Stato italiano alla fine del secondo dopoguerra al fine di affrontare il divario di sviluppo tra il nord e il sud del paese. Il contributo ricostruisce tale intervento straordinario, che poi portò alla istituzione della Cassa per il Mezzogiorno, e che è stato considerato come un dispositivo strategico fondamentale per promuovere una più equa distribuzione delle risorse a livello nazionali e per contrastare alcune divergenze strutturali tra il mezzogiorno e il nord d'Italia. La miseria diffusa, l'elevato tasso di disoccupazione, l'arretratezza economica e sociale, il degrado urbano e rurale, nonché la cronica insufficienza di infrastrutture adeguate allo sviluppo sono stati oggetto di questo processo. Il contributo individua in tale operazione una forma particolare di welfare pubblico, connotato da una duplice direzione: da un lato la modernizzazione del comparto agricolo, finalizzata a superare la frammentazione e l'inefficienza produttiva delle campagne; dall'altro l'avvio di un processo di decollo industriale (take-off) capace di integrare il Mezzogiorno nella dimensione industriale nazionale.

4.3. Disuguaglianze, ambiente e digitalizzazione

I contributi di Davide Arcidiacono e Andrea Vargiu esaminano il tema della disuguaglianza in due ambiti profondamente differenti, l'ambiente e la digitalizzazione. Entrambi, però, adottano una prospettiva globale.

La disuguaglianza digitale globale è evidenziata da Arcidiacono. Sebbene l'innovazione digitale venga frequentemente considerata un motore indispensabile per la modernizzazione economica e per la crescita globale, il contributo sottolinea che diversi studi di sociologia e politica economica hanno evidenziato come la sua diffusione tenda, in realtà, ad ampliare il divario tra gruppi sociali e aree geografiche. Le tecnologie digitali, infatti, non si distribuiscono in modo uniforme: l'accesso alle infrastrutture, alle competenze informatiche e alle risorse economiche necessarie per sfruttarle resta concentrato in specifici segmenti della popolazione e in determinati Paesi. Questo fenomeno dà origine a quella che viene comunemente definita "frattura digitale" e che Arcidiacono considera un insieme di squilibri che si manifesta tanto tra i cittadini di una stessa società, diversi per reddito, istruzione o età, quanto tra le nazioni del Nord e quelle del Sud del mondo. In tale contesto, l'innovazione tecnologica, invece di rappresentare uno strumento di inclusione e democratizzazione delle opportunità, rischia di consolidare le posizioni di vantaggio di chi già dispone di capitale economico, culturale e sociale, rafforzando così le dinamiche di esclusione e marginalizzazione. Questo contributo mostra la necessità, indicata anche

dall'OECD, di una politica globale che, tenendo conto dell'impatto sociale della transizione digitale, governi la sua portata trasformativa e una transizione più "giusta".

Andrea Vargiu indaga la complessa relazione tra giustizia epistemica e giustizia climatica, sostenendo che l'attuale crisi ecologica globale non possa essere pienamente compresa né efficacemente affrontata senza un'analisi critica e una messa in discussione radicale dei presupposti epistemologici che sostengono le principali risposte istituzionali al cambiamento climatico. In questo senso, il lavoro evidenzia come il modo in cui viene prodotta, legittimata e utilizzata la conoscenza riguardante l'ambiente sia intimamente legato ai rapporti di potere che strutturano le nostre società, e come ciò influenzi profondamente le modalità con cui vengono interpretati i problemi ambientali e formulate le relative politiche di intervento. Attraverso un esame critico del paradigma del cosiddetto "capitalismo verde" e dei suoi principali dispositivi retorici – tra cui la progressiva mercificazione e monetizzazione dei servizi ecosistemici, la narrativa della neutralità climatica e la logica, spesso strumentale, del greenwashing – il saggio mette in luce come tali strategie, lungi dal rappresentare soluzioni realmente sostenibili, finiscano per perpetuare e rafforzare forme di ingiustizia sia di tipo distributivo, legate alla diseguale ripartizione dei costi e dei benefici della transizione ecologica, sia di tipo epistemico, connessa alla marginalizzazione delle prospettive di conoscenza provenienti da comunità locali, popolazioni indigene e gruppi sociali subalterni.

4.4. Disuguaglianze formali e sostanziali

Il contributo di Fabrizio Sciacca affronta il tema con una prospettiva concettuale, teorizzando una cornice per l'analisi delle disuguaglianze sociali e distinguendo in primo luogo tra l'eguaglianza come principio normativo e politico-istituzionale e qualsiasi tesi meramente descrittiva riferita alla "somiglianza" o "identità" tra gli individui. L'argomento centrale è che le disuguaglianze assumono rilievo politico e diventano un problema di legittimità democratica quando compromettono la possibilità delle persone di far sentire la propria voce, di essere considerate credibili e di incidere, in condizioni di pari opportunità, sulle decisioni collettive. In questa prospettiva, la disuguaglianza può considerarsi una derivata della differenza tra eguaglianza formale, intesa come generalità della norma e titolarità giuridica dei diritti, ed eguaglianza sostanziale, che riguarda invece le condizioni effettive per l'esercizio reale di diritti e libertà. In particolare il contributo disarticola il concetto di eguaglianza, e quindi di disuguaglianza.

Si parla di eguaglianza distributiva, focalizzata sulla ripartizione di risorse e opportunità, ed eguaglianza relazionale, che si concentra sulle gerarchie di status, relazioni di subordinazione, dipendenza e riconoscimento sociale. Da queste distinzioni deriva una definizione operativa di disuguaglianza e dei suoi effetti sul contesto sociale che riguarda la differente capacità di accedere a risorse, capacità, a beni fondamentali oppure quando essa contribuisce a stabilizzare gerarchie di status che impediscono una partecipazione piena e paritaria alla vita collettiva.

4.5. Una questione di diritto... o di potere?

I due contributi di Salvatore Aleo e Enrico Lanza si inseriscono in una prospettiva socio giuridica che analizza un aspetto spesso trascurato delle diseguaglianze, ma che riguarda aspetti cruciali della società.

In particolare, il lavoro di Aleo, partendo dal concetto di vendetta, elabora un'analisi che interpreta le diseguaglianze come un fenomeno storicamente radicato e istituzionalmente riprodotto, capace di manifestarsi tanto nelle pratiche di esercizio del potere quanto nei meccanismi di tutela dei diritti. Tale ambivalenza del diritto – al contempo strumento di giustizia e dispositivo di dominio – diventa il fulcro della riflessione: il diritto non è solo un mezzo di protezione e garanzia, ma anche un campo di tensione in cui si giocano le relazioni diseguali tra gruppi, classi e istituzioni. In questa chiave, la ricerca propone una lettura critica del rapporto tra diritto, violenza e democrazia, sottolineando l'urgenza di rafforzare la dimensione etica e partecipativa delle istituzioni per ridurre le diseguaglianze e restituire legittimità democratica al potere.

In particolare il testo interpreta il concetto di diseguaglianze come espressione di profonde asimmetrie di potere che attraversano la storia delle istituzioni e delle relazioni sociali. L'autore non si limita a considerarle come mere differenze economiche o di status, ma le legge come il risultato di un processo storico e politico di istituzionalizzazione della violenza e della prevaricazione.

Il contributo di Lanza si può leggere come una continuazione logico-metodologica all'interpretazione delle diseguaglianze intese come derivante dal rapporto tra diritto, violenza e democrazia. Infatti l'autore sviluppa una riflessione approfondita sulla possibilità di ripensare il sistema penale contemporaneo alla luce di modelli alternativi alla detenzione. L'autore parte dal presupposto che il carcere, pur avendo rappresentato per secoli il principale strumento di risposta alla trasgressione delle norme giuridiche e morali, sia oggi una istituzione in crisi – tanto sul piano dell'efficacia

quanto su quello della legittimazione culturale e sociale. La privazione della libertà personale, tradizionalmente intesa come forma esemplare di pena, viene quindi interrogata criticamente, alla ricerca di forme di giustizia più umane, inclusive e socialmente sostenibili che sottolineano l'urgenza di rafforzare la dimensione etica e partecipativa delle istituzioni per ridurre le disuguaglianze e restituire legittimità democratica al potere.

5. Conclusioni

Da questa pluralità di contributi emerge un quadro complesso, ricco e articolato, che mette chiaramente in evidenza la natura multifattoriale dei meccanismi attraverso cui le disuguaglianze si strutturano, si consolidano e si perpetuano nei diversi contesti sociali, storici e istituzionali. Tale quadro risulta oggi ancor più significativo se letto alla luce delle crisi globali – economiche, sanitarie, ambientali e geopolitiche – che hanno profondamente inciso sulle dinamiche di distribuzione delle risorse, delle opportunità e del potere. Le crisi contemporanee, infatti, agiscono come amplificatori delle disuguaglianze preesistenti, mettendo in evidenza la fragilità dei sistemi di protezione sociale e la vulnerabilità di ampie fasce della popolazione. Allo stesso tempo, esse aprono nuovi spazi di riflessione sul ruolo delle politiche pubbliche, delle istituzioni formali e informali e delle pratiche sociali diffuse, che possono configurarsi sia come strumenti di resilienza e riduzione degli squilibri, sia – se inadeguate o mal coordinate – come elementi che ne alimentano la persistenza e l'inasprimento.

Il volume contiene, inoltre, un livello di intersezionalità generazionale. Infatti sono presenti dei contributi selezionati tra tutti quelli presentati dagli studenti e dalle studentesse che hanno seguito la winter school. L'obiettivo è di favorire l'interscambio tra generazioni di ricercatori e ricercatrici in una prospettiva di "cross-fertilization" utile al dialogo e allo sviluppo di nuove prospettive.

In questa prospettiva, il volume si configura non solo come una raccolta di contributi scientifici, ma come un laboratorio di dialogo e confronto tra studiosi affermati e giovani ricercatori, capace di coniugare l'analisi teorica con la riflessione sui processi reali in atto. Esso offre uno strumento di interpretazione critica e multidimensionale delle forme contemporanee della disuguaglianza, considerando come le crisi globali, lungi dall'essere eventi eccezionali, rappresentino ormai condizioni strutturali del mondo attuale, entro cui è necessario ripensare strategie, politiche e traiettorie di intervento volte a mitigare le nuove – e più complesse – manifestazioni della disuguaglianza.

Bibliografia

- Bauermann, T., Behringer, J., Paetz, C., Joebges, H., Herr, H., van Treeck, T., & Watt, A. (2025). Progressive perspectives in times of polycrisis. *European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention*, 21(1), 151-171.
- Brosig, M. (2025). From neologism to promising research agenda? The global polycrisis and IR. *International Relations. Advance online publication*.
- Carlisle, J. E., & Maloney, T. N. (2023). The evolution of economic and political inequality: Minding the gap. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 378(1883).
- Helleiner, E. (2024). Economic globalization's polycrisis. *International Studies Quarterly*, 68(2).
- Kelecha, M. (2026). Polycrisis and global inequality. *Global Sustainability*, 9(5).
- Lawrence, M., Homer-Dixon, T., Janzwood, S., et al. (2024). Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, 7.
- McCoy, J., Rahman, T., & Somer, M. (2018). Polarization and the global crisis of democracy: Common patterns, dynamics, and pernicious consequences for democratic polities. *American Behavioral Scientist*, 62(1), 16-42.
- Morin, E., & Kern, A. B. (1999). *Homeland Earth: A manifesto for the new millennium*. Hampton Press.
- Rau, E. G., & Stokes, S. (2025). Income inequality and the erosion of democracy in the twenty-first century. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(1).
- Ross, B. (2024). Polarization, populism, and the crisis of American democracy. *Annual Review of Law and Social Science*, 20, 293-308.
- Swilling, M. (2013). Economic crisis, long waves and the sustainability transition: An African perspective. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 6, 41-57.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (2025). *World social report: A new policy consensus to accelerate social progress*. <https://desapublications.un.org/sites/default/files/publications/2025-04/250422%20BLS25022%20UDS%20UN%20World%20Social%20Report%20WEB.pdf>

Ambito filosofico

In questa sezione le disuguaglianze sono affrontate da una prospettiva teorica e concettuale, con l'obiettivo di chiarirne il significato filosofico-politico e le implicazioni normative. I contributi distinguono tra eguaglianza formale e sostanziale, sottolineando come le disuguaglianze diventino problematiche sul piano politico quando incidono sulla possibilità effettiva degli individui di partecipare alla vita sociale e democratica. Viene inoltre evidenziata la dimensione relazionale delle disuguaglianze, legata ai rapporti di potere, al riconoscimento sociale e alle gerarchie di status.

OI

Filosofia e disuguaglianze sociali.

Criteri di coerenza

di *Fabrizio Sciacca*¹

1. Eguaglianza

Assumo “eguaglianza” in senso normativo e politico-istituzionale, non in senso descrittivo. Dire che individui sono eguali non significa sostenere siano simili per capacità, reddito, salute, preferenze o carattere, ma che differenze di trattamento e di posizione devono essere giustificabili mediante criteri pubblicamente difendibili e compatibili con la pari considerazione delle persone (Dworkin, 1977; Bobbio, 1995). Questa assunzione sposta l’eguaglianza dal piano delle proprietà individuali al piano delle regole e delle istituzioni: ciò che conta è la forma della giustificazione e la qualità della relazione politica tra i membri della comunità. Ciò consente di evitare due confusioni ricorrenti nel dibattito sulle disuguaglianze. La prima consiste nel trasformare l’eguaglianza in una tesi empirica: se essa fosse l’affermazione che gli esseri umani sono di fatto simili, sarebbe vulnerabile a qualunque evidenza di differenza. In realtà, l’eguaglianza normativa non nega la differenza; stabilisce soltanto che la differenza, quando assume rilevanza sociale e istituzionale, deve essere giustificata (Scanlon, 2018). La seconda confusione avviene quando si identifica l’eguaglianza con l’uniformità. Una società può essere egualitaria pur ammettendo differenze rilevanti; diventa inegualitaria in senso normativamente problematico quando quelle differenze producono svantaggi ingiustificati o relazioni stabili di subordinazione (Anderson, 1999).

Una formulazione più precisa dell’idea di “giustificazione” è la seguente: un trattamento differenziale è compatibile con l’eguaglianza se può es-

¹ Professore ordinario di Filosofia presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell’Università degli Studi di Catania.

sere difeso con ragioni che i soggetti interessati potrebbero riconoscere come non arbitrarie in un contesto di giustificazione pubblica. L'eguaglianza, così intesa, non impone che tutti abbiano le stesse cose; impone che ciò che li distingue per effetti sociali decisivi non sia il prodotto di puro privilegio, stigma o esclusione (Rawls, 1971; Scanlon, 2018). In questo senso, l'eguaglianza è una pertinenza dell'ordine sociale e istituzionale, non una proprietà psico-biologica delle persone.

Una distinzione standard, ma teoricamente indispensabile, è quella tra *eguaglianza formale* ed *eguaglianza sostanziale*. L'eguaglianza formale riguarda la generalità della norma e la titolarità giuridica: i soggetti sono egualmente riconosciuti come persone e cittadini, e la legge si applica loro in quanto tali (Bobbio, 1990). Questo livello è storicamente saliente, perché segna la rottura con gli ordini di privilegio e di stato, ma non garantisce da solo che l'eguaglianza produca esiti sociali compatibili con la promessa democratica.

L'eguaglianza sostanziale riguarda invece le condizioni effettive di esercizio di diritti e libertà: accesso ai beni fondamentali, possibilità reale di uso delle libertà, riduzione di ostacoli strutturali che rendono nominale la titolarità formale (Sen, 1992). L'idea è semplice: se due soggetti possiedono formalmente lo stesso diritto, ma uno soltanto ha i mezzi e le condizioni per esercitarlo, la differenza è rilevante per la giustizia. Questa osservazione non implica che ogni disuguaglianza di esito debba essere corretta; implica però che il giudizio egualitario non può fermarsi alla forma giuridica senza considerare i meccanismi sociali che rendono possibile o impossibile l'esercizio effettivo (Williams, 1962).

È importante precisare che “sostanziale” non significa automaticamente “eguale risultato”. Anche una teoria egualitaria esigente può ammettere differenze di esito, purché non derivino da barriere sistematiche e purché restino compatibili con un quadro in cui i soggetti possano riconoscersi come pari (Rawls, 2001; Anderson, 1999). L'eguaglianza sostanziale è quindi un criterio di effettività e accesso, non un principio livellatore.

Una seconda distinzione nel dibattito contemporaneo è tra eguaglianza distributiva ed eguaglianza relazionale. L'eguaglianza distributiva riguarda la distribuzione di beni e opportunità: reddito, ricchezza, accesso ai servizi, istruzione, sanità, alloggi, ecc. In questo senso, parlare di eguaglianza significa spesso parlare di criteri di allocazione e di compensazione, e di quali differenze siano giustificabili (Rawls, 1971; Sen, 1992).

L'eguaglianza relazionale riguarda invece la qualità delle relazioni sociali: se i membri della società stanno tra loro come pari o se alcune categorie sono strutturalmente subordinate, umiliate, rese dipendenti o private di voce. Questa prospettiva non nega la rilevanza della distribuzione, ma

sostiene che la disuguaglianza diventa particolarmente grave quando produce un ordine di status gerarchico: alcuni sono sistematicamente trattati come meno credibili, meno ascoltabili o meri oggetti di politica pubblica. Una differenza distributiva, allora, può diventare normativamente cruciale non solo per l'entità dello scarto, ma per le relazioni di potere e riconoscimento che istituisce.

Questa distinzione consente anche di spiegare perché società con livelli simili di disuguaglianza economica possano avere climi politici molto diversi. In un caso, lo scarto economico può essere percepito come compatibile con mobilità, contestabilità e dignità; in un altro, può essere vissuto come segno di omologazione e dipendenza strutturale. La differenza non è riducibile al dato economico; riguarda la struttura istituzionale e simbolica che traduce la distribuzione in status (Fraser, 2008; Scanlon, 2018).

Un corollario importante è che il giudizio di eguaglianza richiede sempre una metrica esplicita. Dire “questa differenza viola l'eguaglianza” è incompleto finché non si specifica rispetto a che cosa: libertà fondamentali, pari opportunità, capacità effettive, status, non-dominanza, accesso ai beni fondamentali (Sen, 2009; Scanlon, 2018). Rendere esplicita la metrica non elimina il conflitto, ma lo rende trattabile in termini argomentativi.

In questo quadro, una definizione operativa utile è la seguente: l'eguaglianza è violata quando una differenza di trattamento o di condizione produce uno svantaggio normativamente non giustificato rispetto a una metrica pertinente e, in particolare, quando stabilizza relazioni di subordinazione o impedisce ai soggetti di partecipare come pari alla vita sociale e politica (Anderson, 1999; Fraser, 2008). Questa definizione non pretende di chiudere il dibattito sulle metriche della giustizia; delimita però l'errore metodologico più comune, ossia inferire l'ingiustizia dalla sola presenza di differenza.

2. Disuguaglianze sociali

“Disuguaglianza sociale” non indica un fenomeno unico. Può riferirsi a differenze di reddito e patrimonio, ma anche a disparità nell'accesso a istruzione e salute, a disuguaglianze di potere contrattuale, ad asimmetrie di rappresentanza e influenza politica, o a gerarchie di prestigio e credibilità sociale (Scanlon, 2018). Una trattazione analitica richiede quindi di specificare sempre quale disuguaglianza è in questione, evitando di trattare il termine come se designasse un oggetto omogeneo.

Una distinzione preliminare è quella tra differenza e disuguaglianza normativamente rilevante. Non ogni differenza tra individui o gruppi è un

problema di giustizia. La differenza diventa disuguaglianza in senso critico quando produce uno svantaggio rispetto a una metrica normativa pertinente, ad esempio accesso a beni fondamentali, capacità effettive, status sociale o non-dominazione (Sen, 1992; Sen, 2009). Senza questa specificazione, la valutazione resta indeterminata.

Le *disuguaglianze distributive* sono centrali perché influenzano condizioni di vita, sicurezza esistenziale e opportunità. Reddito e patrimonio condizionano l'accesso a beni e servizi, la qualità dell'istruzione, la salute, la possibilità di pianificazione della vita e il potere di scelta (Rawls, 1971). Per questa ragione, una teoria delle disuguaglianze non può prescindere da una descrizione distributiva.

Tuttavia, la sola descrizione distributiva non basta a stabilire la gravità normativa di una disuguaglianza. Uno stesso scarto quantitativo può avere significati diversi in contesti istituzionali diversi: welfare, istruzione pubblica, mercato del lavoro, regimi fiscali e protezioni sociali cambiano il modo in cui la distribuzione si traduce in vulnerabilità e dipendenza (Walzer, 1983). La misurazione degli scarti è quindi necessaria ma non sufficiente.

Molte disuguaglianze diventano filosoficamente e politicamente rilevanti quando incidono sullo status. Lo status riguarda credibilità sociale, visibilità, capacità di essere ascoltati e riconosciuti come interlocutori pienamente legittimi. In questa prospettiva, una disuguaglianza è grave quando stabilizza la svalutazione di certi gruppi, riducendone la voce pubblica e la possibilità di partecipare come pari.

Questo punto è importante anche per capire perché alcune società tollerino certi livelli di scarto economico mentre altre reagiscono con conflitto intenso. Non è solo la quantità di disuguaglianza a contare, ma la sua traduzione in una gerarchia di dignità e di parola. La disuguaglianza è spesso politicamente destabilizzante quando viene vissuta come inferiorizzazione, non solo come distanza materiale.

Una disuguaglianza assume un carattere particolarmente critico quando produce dipendenza strutturale. In questo caso il problema non è soltanto che alcuni hanno meno, ma che alcuni sono esposti in modo persistente alle decisioni altrui senza risorse adeguate di contestazione o di uscita (Pettit, 1997). Qui la disuguaglianza si avvicina al dominio, cioè a una relazione in cui la libertà pratica dei soggetti è limitata dalla vulnerabilità sistemica.

Queste forme possono operare anche senza coercizione diretta, tramite mercato del lavoro, precarietà abitativa, indebitamento, accesso selettivo a servizi o procedure amministrative. Ciò rende la disuguaglianza un problema non soltanto economico, ma istituzionale: riguarda chi può imporre condizioni e chi può contestarle in modo credibile (Anderson, 2017). La di-

pendenza, in questo senso, è un indicatore strutturale della gravità della disuguaglianza.

È utile distinguere almeno quattro dimensioni della disuguaglianza: distributiva (beni e risorse), relazionale (dipendenza e subordinazione), istituzionale (accessi, garanzie, contestabilità), simbolica (stigma e credibilità). Queste dimensioni sono distinguibili concettualmente, ma spesso si rinforzano reciprocamente nei casi concreti.

Una conseguenza è che un singolo indicatore non può esaurire la valutazione. Una società può ridurre alcune disuguaglianze distributive e mantenere forti gerarchie di status, oppure garantire diritti formali e tuttavia produrre dipendenze sistemiche. Per questo, la diagnosi richiede sempre di collegare risorse, istituzioni e relazioni sociali.

Le disuguaglianze sociali toccano direttamente la *legittimità democratica* quando incidono sulla capacità di partecipare alla formazione e contestazione delle decisioni collettive. Se alcune posizioni sociali comportano sistematicamente minore credibilità, minori canali di accesso, o minore potere di agenda, la promessa di uguaglianza politica viene compromessa (Anderson, 1999; Bobbio, 1995). In tal caso, la disuguaglianza non è un semplice fatto sociale: diventa una tensione interna al funzionamento democratico.

In sintesi, la disuguaglianza sociale è un fenomeno multidimensionale. Per valutarla occorre specificare il tipo di disuguaglianza, la metrica normativa adottata e gli effetti su status, dipendenza e contestabilità. Solo così il giudizio può evitare sia l'automatismo "differenza = ingiustizia" sia la neutralizzazione tecnocratica delle gerarchie sociali (Sen, 2009; Scanlon, 2018).

3. Metriche della giustizia e valutazione delle disuguaglianze

Il giudizio sulle disuguaglianze dipende dalla metrica normativa adottata. La stessa configurazione empirica può essere valutata in modo opposto se si privilegiano utilità aggregata, diritti, risorse, capacità o non-dominazione (Sen, 2009; Scanlon, 2018). Per questo, la valutazione richiede esplicitazione del criterio, non solo descrizione dei fatti.

Una metrica può essere appropriata per alcuni problemi e inadeguata per altri. Ad esempio, indicatori distributivi catturano bene scarti di risorse, ma possono sottostimare status e dipendenza; metriche procedurali tutelano contro coercizioni manifeste, ma possono ignorare vulnerabilità strutturali (Anderson, 1999; Anderson, 2017). Chiarire la metrica serve a evitare inferenze normative implicite.

Nell'*egualitarismo liberale*, le disuguaglianze sono ammissibili se compatibili con libertà fondamentali uguali e se giustificabili entro istituzioni eque, soprattutto rispetto alla posizione dei meno avvantaggiati (Rawls, 1971; Rawls, 2001). Il focus è la “struttura di base”, cioè il modo in cui le istituzioni organizzano cooperazione e opportunità. Il punto non è eliminare differenze, ma renderle pubblicamente giustificabili.

Il *conseguenzialismo* valuta gli assetti sociali in base agli esiti complessivi (benessere, riduzione della sofferenza, efficienza) (Mill, 1861). Questo approccio impone attenzione alle conseguenze e ai trade-off reali. Il limite è che metriche aggregate possono rendere meno visibili costi asimmetrici su status e potere di contestazione (Anderson, 1999; Fraser, 2008).

Il *libertarismo* tiene presente soprattutto il momento geneticamente legittimo: una disuguaglianza non è ingiusta se deriva da scambi volontari e non da violazioni di diritti (Nozick, 1974). Ciò chiarisce che la redistribuzione non è automaticamente neutra sul piano normativo. Tuttavia, la volontarietà può essere concettualmente debole se applicata a contesti di dipendenza materiale e asimmetria contrattuale (Anderson, 2017).

L'approccio delle *capacità* sposta la valutazione dalle risorse possedute alle libertà effettive. A parità di beni, individui diversi possono avere capacità diverse di convertirli in funzionamenti e opportunità reali (Sen, 1992; Sen, 1999). Questo rende visibili differenze di contesto spesso ignorate da metriche puramente distributive. Resta controversa la selezione delle capacità rilevanti e la loro giustificazione pubblica (Nussbaum, 2000).

Il *pluralismo* delle sfere di giustizia sostiene che beni differenti seguono logiche diverse e che l'ingiustizia spesso nasce quando un bene (tipicamente il denaro) domina trasversalmente le altre sfere (Walzer, 1983).

Infine, gli approcci *relazionali* valutano invece se i soggetti possano stare come pari, senza subordinazione o umiliazione, e non solo quante risorse possiedano (Anderson, 1999; Fraser, 2008). Questo consente di spiegare perché alcune disuguaglianze siano corrosive anche se non enormi in termini quantitativi.

In sintesi, non esiste una metrica unica che esaurisca la valutazione delle disuguaglianze sociali. Un metodo analitico adeguato esplicita il criterio adottato e riconosce ciò che ciascuna metrica cattura e ciò che tende a trascurare (Sen, 2009; Scanlon, 2018). Questo rende più chiaro il disaccordo normativo e riduce ambiguità argomentative.

4. Percezione dell'ingiustizia, risentimento, diagnosi

Le disuguaglianze hanno una dimensione percettiva: vengono interpretate e vissute entro narrazioni pubbliche, aspettative di riconoscimento e confronti sociali. In società democratiche, l'orizzonte egualitario rende più sensibile ogni asimmetria di status, e ciò incide sulla stabilità della legittimazione (Honneth, 1992; Fraser, 2008). Questa dimensione è parte del fenomeno sociale.

Tuttavia, la percezione di ingiustizia non costituisce, da sola, un criterio conclusivo. Può segnalare subordinazione reale, ma può anche riflettere errori di attribuzione o narrazioni politiche che spostano il bersaglio. Per questo, la diagnosi deve collegare vissuti e strutture: quali istituzioni, quali dipendenze, quali barriere rendono plausibile quella percezione.

Il risentimento è un caso rilevante perché tende a emergere quando le persone sperimentano perdita di status o irrilevanza, spesso in contesti di incertezza economica e debolezza di rappresentanza. In questo senso, può essere un indicatore di disuguaglianza relazionale: non solo “avere meno”, ma “contare meno” (Fraser, 2008). Il problema è che il risentimento può essere politicamente canalizzato verso bersagli simbolici più accessibili, invece che verso cause strutturali.

Per rendere il tema trattabile in modo analitico, conviene assumere la percezione di ingiustizia come evidenza defeasible: un elemento che richiede conferma o smentita tramite analisi istituzionale. La domanda diventa: la percezione corrisponde a una forma stabile di subordinazione o a un deficit di contestabilità delle condizioni imposte? Se sì, la disuguaglianza è plausibilmente normativamente rilevante; se no, occorre spiegare la genesi dell'interpretazione senza assumerla come prova.

Questo approccio evita due errori. Il primo è la psicologizzazione, che riduce la disuguaglianza a emozioni individuali e perde le strutture sociali. Il secondo è l'opposto: ignorare la dimensione esperienziale e simbolica e trattare la disuguaglianza come puro dato quantitativo. Una teoria adeguata deve pertanto collegare distribuzione, status e istituzioni alle forme in cui le disuguaglianze sono percepite e rese politicamente efficaci.

Bibliografia

- Anderson, E. (1999). What is the point of equality? *Ethics*, 109(2), 287-337.
Anderson, E. (2017). *Private government: How employers rule our lives (and why we don't talk about it)*. Princeton University Press.
Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Einaudi.

- Bobbio, N. (1995). *Eguaglianza e libertà*. Einaudi.
- Dworkin, R. (1977). *Taking rights seriously*. Harvard University Press.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Mill, J. S. (1998). *Utilitarianism*. Edited by Roger Crisp. Oxford University Press.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. Basic Books.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism: A theory of freedom and government*. Oxford University Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Harvard University Press.
- Scanlon, T. M. (2018). *Why does inequality matter?* Oxford University Press.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Knopf.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Allen Lane.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. Basic Books.
- Williams, B. (1962). The idea of equality. In P. Laslett & W. G. Runciman (Eds.), *Philosophy, Politics and Society* (2nd series, pp. 110-131). Blackwell.

Ambito socio-economico

I contributi riconducibili a questo ambito analizzano le disuguaglianze come fenomeno strutturale delle società contemporanee, mettendo in luce la distribuzione squilibrata di risorse, redditi e opportunità a livello nazionale e globale. Essi evidenziano come le disuguaglianze economiche si intreccino con fattori territoriali, generazionali e di genere, contribuendo a rendere sempre più complesse le sfide del mutamento sociale nell'era delle transizioni multiple (demografica, digitale, verde).

02

Miti e limiti del capitalismo digitale nell'era delle transizioni gemelle

di Davide Arcidiacono¹

1. Nell'era delle transizioni multiple

Per la prima volta in 32 anni, dal 2020 i valori dell'*Indice di Sviluppo Umano (Human Development Index - HDI)* hanno registrato un calo nel 90% dei paesi della rilevazione, ma più marcatamente in quelli con livelli di sviluppo medio-bassi². Anche il raggiungimento dei cosiddetti *Sustainable Development Goals* delle Nazioni Unite ha subito un ulteriore rallentamento dopo la pandemia, con circa il 30% dei Paesi che non ha visto alcun movimento in positivo, o è persino regredito rispetto ai valori del 2015³. Da tale *empasse* è emersa in capo agli Stati e organismi sovranazionali la necessità di individuare ed elaborare nuovi stimoli allo sviluppo individuando nella “transizione” verde e digitale la principale occasione di rilancio della crescita e della coesione a livello globale. La visione “transizionale” del mutamento socioeconomico rappresenta essa stessa una scelta politica precisa, ovvero il perseguimento di un modello di trasformazione graduale e *top-down*, fortemente orientato dalle politiche pubbliche nei diversi livelli di governance (Rotmans *et al.*, 2001; Frantzeskaki, de Haan, 2009). Questo approccio avrebbe lo scopo di accompagnare la trasformazione al fine di massimizzarne l'efficacia e ridurne gli effetti “indesiderati”.

In particolare, la trasformazione digitale è stata vista come il principale motore della crescita economica e dello sviluppo regionale tanto nell'*EU Digital Compass*, che identifica gli obiettivi di tale transizione da persegui-

¹ Professore Associato in Sociologia dei Processi Economici e del Lavoro presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università degli Studi di Catania.

² <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>.

³ https://hlpf.un.org/sites/default/files/2023-06/SDG%20Progress%20Report%20Special%20Edition_1_0.pdf.

re entro il 2030, quanto nel piano post-pandemico *Next Generation EU*. A loro volta, questi imperativi sono poi stati traslati con capacità differenziate nelle diverse *Agende Digitali Nazionali* e nei successivi *Piani di Ripresa e Resilienza* post-Covid.

Nonostante lo sviluppo dell'innovazione digitale sia stata accompagnata da retoriche tecnocratiche o tecno-soluzioniste, la ricerca sociale ha saputo mettere in evidenza l'emergere di effetti ambigui e disallineati rispetto alle aspettative generalizzate, esponendo proprio le economie più fragili ad una riproduzione o accelerazione dei divari esistenti con le aree più competitive (van Dijk, Hacker, 2003; Maucorps *et al.*, 2023). Simili analisi hanno evocato una fragilità sistemica e un deficit di visione critica nell'approccio transizionale.

Nelle pagine successive proveremo a delineare, attraverso una revisione critica della letteratura i limiti della digitalizzazione nell'impattare su organizzazioni e lavoro e per identificare quali sono gli ambiti di intervento per una transizione più "giusta".

2. La trasformazione digitale tra piattaforma e intelligenza artificiale

Per comprendere le implicazioni sociali della digitalizzazione concentreremo la nostra analisi su due arene fondamentali: le piattaforme e l'intelligenza artificiale.

La *piattaformizzazione* (o *plat-firming*) attiene alla creazione di un nuovo paradigma organizzativo che ridefinisce i modelli di creazione del valore riconfigurando relazioni e gerarchie tra impresa, lavoratore e utenti. La piattaforma definisce il nuovo assetto produttivo di una nuova economia dell'accesso (Rifkin, 2001) per la realizzazione di modelli di business innovativi, orientati alla creazione di prodotti/servizi ibridi – non a caso si parla di *servitization of manufacturing* (Zhang, Banereji, 2017) o di *PaaS – product as a service* (Lacy, Rutqvist, 2015). Parlare di piattaforma significa considerare anche la dimensione infrastrutturale dell'organizzazione socio-economica e come questa definisce un nuovo potere di intermediazione non statale (Mann, 2008), in cui i principali sistemi di coordinamento e di raccordo tra organizzazioni e istituzioni non perseguono necessariamente obiettivi di natura universalistica ma sono governati in maniera privatistica, orientati perlopiù al profitto o alla costruzione di posizioni di rendita dentro il mercato (Plantin *et al.*, 2016). Diversamente da strade, porti e aeroporti, nella digitalizzazione questi asset sono concentrati in maniera oligopolista (ad esempio, nei Paesi occidentali ciò è

rappresentato dal blocco dei cosiddetti GAFAM - Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft), sfuggendo alla regolazione nazionale. Chi governa l'infrastruttura digitale utilizza il potere di intermediazione che ne deriva per sfidare la regolazione pubblica e attivare specifici processi di *gatekeeping* e di *lock in*. Questo produce diversi effetti a tutti i livelli di governance, modificando assetti ed equilibri nel rapporto tra pubblico e privato, al punto che si parla di *Neofeudalesimo Digitale* (Dean, 2024) o di *Cloud Empires* (Lehdonvirta, 2023).

L'Intelligenza Artificiale (AI) è la seconda arena principale della digitalizzazione. Secondo il Gruppo di esperti di alto livello (AI HLEG) della Commissione europea (CE) possiamo definirla come la creazione di “sistemi che mostrano un comportamento intelligente analizzando il loro ambiente e intraprendendo azioni, con un certo grado di autonomia, per raggiungere obiettivi specifici” (Sheikh, Prins, 2023, p. 16). Nonostante appaia come un tema di stringente attualità, il dibattito risale al 1956 durante il workshop di Dartmouth che stabiliva per la prima volta il campo dell'intelligenza artificiale come un nuovo ambito di studi orientato allo sviluppo di soluzioni in grado di “simulare” l'intelligenza umana. Sarà però solo il massiccio processo di “datificazione” generato dalla diffusione di internet e delle connessioni mobili a dare nuovo impulso allo sviluppo di queste tecnologie, orientando la ricerca verso i cosiddetti sistemi di *machine learning*⁴ e *deep learning*⁵. Per tale ragione, i dati diventano una sorta di materia prima essenziale nell'era del capitalismo digitale (Huws, 2016) e la necessità di “catturarne” il valore espone tutti noi a processi di controllo e invasione della sfera privata, configurando il rischio di un *capitalismo della sorveglianza* (Zuboff, 2023). Il tema quindi della proprietà, disponibilità e accessibilità dei dati diventa un tema cruciale (ma anche scomodo) nel dibattito politico e sociale sulla transizione e i diversi approcci di policy che potrebbero sostenerla (Boyer, 2022).

⁴ Ramo dell'Intelligenza Artificiale che consente ai sistemi di imparare e migliorare autonomamente da grandi quantità di dati, senza essere esplicitamente programmati per ogni attività. Utilizzando algoritmi e modelli statistici, le macchine sono in grado di identificare pattern, fare previsioni e prendere decisioni, diventando sempre più precise con l'esperienza.

⁵ Sistema che utilizza reti neurali artificiali profonde, ispirate al cervello umano, per analizzare enormi quantità di dati e riconoscere schemi complessi, permettendo a un computer di apprendere, prendere decisioni e produrre previsioni accurate in ambiti come il riconoscimento vocale, l'elaborazione del linguaggio naturale e l'analisi di immagini.

2.1. Piattaforme e lavoro

Secondo Rachlitz (2023), appare opportuno distinguere due accezioni di piattaforma: le *platform organization*, intese “come agenti formali dipendenti da una specifica infrastruttura tecnologica” (p. 3); e il *platform organizing*, come “un nuovo tipo di ordinamento sociale” che organizza tecnologia, mercati e reti nell’economia digitale (*ibidem*). Dati/informazioni, prodotto e servizio sono ora visti come moduli integrati all’interno del sistema organizzativo della piattaforma al fine di perseguire un duplice obiettivo (Cenamor *et al.*, 2017): la personalizzazione del prodotto/servizio, arricchendo la dimensione esperienziale per il cliente; il contenimento dei costi attraverso la garanzia di un’elevata efficienza operativa e di adattamento flessibile rispetto ai mutamenti del mercato.

Le piattaforme agiscono da coordinatori di molteplici tipi di interazione. Per questo richiedono una nuova concezione del lavoro, capace di configurare sistemi di ingaggio, controllo, integrazione e ricompensa non mutuabili dai precedenti modelli organizzativi (Shaughnessy, 2015). Il lavoro esercitato dentro questo nuovo paradigma organizzativo assume caratteristiche peculiari rispetto al paradigma del *lavoro standard*, tradizionalmente basato sul salario, su una prestazione continuativa nel tempo, regolata attraverso processi istituzionalizzati di negoziazione e contrattazione che definiscono in maniera puntuale e chiara diritti e doveri in campo ai contraenti. Il lavoro nelle piattaforme si qualifica, invece, come una rete di produzione altamente flessibile, decentralizzata e dispersa su scala globale, strutturata in catene (instabili e infinite) di subappalto ed esternalizzazione che includono anche una pluralità di forme di lavoro non strutturato e informale.

È evidente come un lavoro così organizzato comporti delle implicazioni sostanziali sul piano sociale e regolativo. Innanzitutto, comprendere quanti sono i lavoratori di piattaforma non è un’impresa scontata per diversi motivi. Le piattaforme hanno obblighi generici e spesso non rispettati di comunicare i propri iscritti alla piattaforma. Inoltre, l’espansione degli spazi e dei tempi di lavoro nell’era digitale modifica significativamente anche condizioni e i ritmi del processo lavorativo ma ha anche effetti relativamente importanti sull’equilibrio tra lavoro e vita privata (Ichino, 2017; Arcidiacono *et al.*, 2021). Infine, gli esigui sistemi di protezione e ricompensa erogati dalle piattaforme hanno proprio lo scopo di disciplinare la disponibilità a produrre di una componente del lavoro altamente erratica e volatile. Diverse ricerche (Fabo *et al.*, 2017; Feps, 2017; Berg, 2018) hanno rilevato la difficoltà dei lavoratori di piattaforma nell’ottenere sufficienti commesse, un giusto riconoscimento economico per la propria attività e

stabilità nei compensi, costringendoli anche a forme di lavoro multiplo o a forme di autosfruttamento per garantirsi un livello di sostentamento adeguato. Pertanto, si è messo in evidenza con chiarezza come la piattaformaizzazione del lavoro generi un effetto regressivo sulla regolazione e la qualità del lavoro e delle sue tutele, esemplificato attraverso l'espressione di *uberrizzazione del lavoro*.

2.2. Automatizzare la “diseguaglianza”

Come precedentemente osservato, gli anni Ottanta e Novanta hanno rappresentato un momento di svolta importante nello sviluppo dell'intelligenza artificiale come la intendiamo oggi (Wooldrige, 2021). La diffusione del personal computer e dei telefoni cellulari, così come della capacità connettive di questi dispositivi (dal *dial-up* alla banda ultra-larga) hanno aumentato la quantità disponibile di dati, vero “nutrimento” e motore di questo sviluppo tecnologico.

Tuttavia, una questione di estrema rilevanza riguarda il design algoritmico e di come esso tenda a riprodurre o amplificare le diseguaglianze esistenti (Eubanks, 2019). L'algoritmo risente delle scelte e delle intenzioni di chi lo ha progettato, nonché della qualità dei dati su cui è stato addestrato o reso operativo. Tali dati, a loro volta, sono stati raccolti da umani, possono contenere errori materiali, oppure raccogliere informazioni incomplete o ambigue. Ciò rende il sistema non solo poco intelligente ma anche poco “artificiale”. Ovvero, è stato osservato che il funzionamento dell'AI spesso riproduce *bias* di natura sistematica e non occasionale che possono dipendere dal fatto che il comportamento indesiderato di apprendimento automatico è generato da dataset diversi da quelli su cui la tecnologia è stata addestrata (*overfitting*); oppure dal fatto che la decisione elaborata non considera la complessità di motivazioni e contesti a cui è applicata (in tal caso si parla di *cecità algoritmica*); o ancora è il frutto di un errore umano di progettazione o esecuzione che emerge solo ex post (e si parla di *allucinazione*).

L'esempio più noto riguarda l'applicativo COMPAS⁶ (Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions). Questo software era stato concepito per supportare le decisioni del giudice in termini concessione di pene alternative alla reclusione attraverso una valutazione del rischio basata su un set di indicatori. Da uno studio degli output prodotti da tale AI si è messo in evidenza che COMPAS era due volte più propen-

⁶ www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing.

so a segnalare erroneamente gli imputati di colore come soggetti a maggior rischio di commettere reati futuri. Ne consegue che l'AI non è uno strumento neutro ma un sistema socio-tecnico che riflette specifiche dinamiche di potere, i criteri di valore e i meccanismi di differenziazione sociale, e pertanto rischia di riprodurre, se non amplificare le disuguaglianze esistenti. Ciò contribuirebbe anche a sfatare un altro immaginario residuale sull'AI come "capacità aumentata", in grado di minimizzare l'errore umano. Gli effetti distorti e gli errori prodotti dall'AI non solo appaiono alquanto significativi, ma sono in buona parte non controllabili in quanto i suoi meccanismi operativi di funzionamento sono una sorta di *scatola nera*. Risulta molto complesso per l'utilizzatore vagliare la qualità dell'output, soprattutto se difetta in capacità critica o competenze tecniche sulla comprensione dei meccanismi di decisione algoritmica. Le preoccupazioni in tal senso stanno orientando lo sviluppo di questa tecnologia verso la cosiddetta *Explicable AI*, ovvero un campo di ricerca che esplora la creazione di metodi che forniscono agli esseri umani la capacità di supervisionare l'operato degli algoritmi di Intelligenza Artificiale, validarne la qualità degli output e rendere il loro funzionamento più comprensibile e trasparente. Pertanto, fiducia e controllo diventano due facce della stessa medaglia in società e organizzazioni sempre più strutturate nell'uso di algoritmi e modelli di Intelligenza Artificiale. La rilevanza degli aspetti fiduciari nelle organizzazioni e nel lavoro è stata evidenziata come un prerequisito essenziale per una collaborazione efficace tra umani e non umani. Alcuni studi (Mathieu *et al.*, 2014; Schaefer *et al.*, 2016; Ulfert *et al.*, 2022) hanno già messo in evidenza come la fiducia in questi sistemi tecnologici è tendenzialmente bassa ma anche fortemente variabile nel tempo, influenzata dal livello di expertise accumulata e dalla percezione dei lavoratori rispetto a questi nuovi "collaboratori" (Sartori, Piva, 2025).

Un'ultima importante questione riguarda lo scenario che vede l'ascesa dell'Intelligenza Artificiale come irresistibilmente destinata a distruggere posti di lavoro, corroborato anche da diversi studi sul campo (Frey, Osborne, 2017; Brynjolfsson *et al.*, 2025). Un simile dibattito sull'intelligenza artificiale rievoca i timori di una prospettiva *jobless society* e di una disoccupazione tecnologica (evocata da diversi classici del pensiero socio-economico, da Marx a Keynes) che non distingue tra processi di sostituzione, adattamento, potenziamento e dislocazione della forza lavoro nell'era digitale. L'Intelligenza Artificiale al momento agirebbe più come strumento di dislocazione e riposizionamento della forza lavoro. Oppure di riconfigurazione dei ruoli e delle pratiche lavorative o professionali, più che abilitare processi veri e propri di sostituzione e di riduzione sostanziale dell'occupazione. L'implementazione dell'AI nelle organizzazioni determinerebbe

un rafforzamento delle dinamiche di disarticolazione del lavoro in catene del valore sempre più disperse e frammentate a livello globale, complice il processo di piattaformaizzazione precedentemente esposto e di cui lo sviluppo dell'AI diventa un corollario sempre più importante. Pertanto, la centralità del lavoro umano non verrebbe meno ma semmai bisogna osservare la sua ri-allocazione o ri-classificazione (Casilli, 2020) (da dipendenti a fornitori, da lavoro dipendente a lavoro micro-imprenditoriale, dal Global North verso il Global South, dal lavoro formale al lavoro informale, dal lavoro visibile al lavoro invisibile, dal lavoro tutelato al lavoro non protetto, ecc.). L'Intelligenza Artificiale continua a nutrirsi del lavoro umano più che sostituirlo e in particolare del lavoro di datificazione che si svolge sia attraverso il microlavoro su piattaforme come Amazon Mechanical Turk, ClickWorker o Appen, sia attraverso *click-farm* dislocate nel sud del mondo, dall'Africa al Sud-est asiatico, passando per l'America Latina⁷.

3. Conclusioni finali per la transizione “giusta”

Recentemente, l'OECD⁸ ha parlato di *Tripla Transizione*, intesa come necessità di un approccio integrato tra questioni ambientali, digitali e sociali. Ne consegue quindi un appello sempre più stringente al policy maker a considerare seriamente l'impatto sociale e multidimensionale della transizione nella progettazione di strategie e nella predisposizione di strumenti regolativi adeguati che dovrebbero accompagnare la sua portata trasformativa. Ragionare fin qui sull'impatto sociale della digitalizzazione ha messo in evidenza la necessità di accompagnare una *just transition* con risposte integrate che considerino quattro dimensioni essenziali.

La prima è quella del **potere** che si declina innanzitutto nella dimensione *economica* delle principali piattaforme che sviluppano nuove posizioni dominanti, o vere e proprie forme di oligopolio, nei settori di riferimento, alterando le normali regole della concorrenza. A questo si associa anche il loro *potere politico* e infrastrutturale, capace di sfuggire alle singole regolazioni nazionali, o mutare e adattarsi continuamente alle sfide poste dal regolatore finanche a subordinarlo.

La seconda dimensione riguarda l'**etica** delle nuove tecnologie e la questione del limite allo sviluppo e alle potenzialità tecnologiche: in primis la

⁷ www.theguardian.com/technology/article/2024/jul/06/mercy-anita-african-workers-ai-artificial-intelligence-exploitation-feeding-machine.

⁸ www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/10/towards-a-triple-transition_0e9ebd19/094322ba-en.

privacy e i diritti antidiscriminazione che possono essere violati dalla crescente rilevanza del processo di datificazione digitale e dalla conseguente costruzione di strumenti automatizzati di decisione basati su questi. Ciò si lega anche ad una dimensione di *trasparenza e affidabilità* necessarie ad aprire la “black box” algoritmica e renderne chiari i meccanismi di funzionamento, con il fine di sviluppare un sistema fiduciario in ambienti sociali destinati ad essere sempre più ibridi. Si tratta di adottare una prospettiva umano centrica di queste tecnologie che riconosca la *centralità del contributo dell'uomo* (anche sotto il profilo lavorativo) e della responsabilità umana (*human-in-the-loop principle*) nei processi decisionali.

La terza dimensione è il **lavoro** a partire dal riconoscimento di un *cambiamento di paradigma* che ne trasforma contenuti, qualità e processi di riconoscimento sociale. Solo in questo modo saremmo in grado di dare “visibilità” a forme di lavoro nuove come il micro-lavoro, o alle nuove forme di lavoro creativo in rete. Riconoscere il lavoro digitale significa anche occuparsi del superamento della dicotomia *subordinazione vs autonomia* che è stata al centro della regolazione del lavoro fino ad oggi e che la transizione digitale sembrerebbe mettere in discussione in maniera ancora più evidente. Ciò comporta una *revisione del sistema di protezioni e tutele* che consideri le implicazioni del management algoritmico e si strutturi in una prospettiva sempre più universalistica che settoriale o legata al regime contrattuale della prestazione.

Infine, la dimensione **ambientale** rappresenta un'ultima ma essenziale arena della transizione. Transizione digitale e transizione verde sono state sempre implicitamente connesse ma il loro legame sinergico è divenuto assai più esplicito e strategico solo dopo l'emergenza pandemica. La complementarietà delle due transizioni “gemelle” si basa sulla soluzione di alcuni dilemmi comuni (riduzione delle asimmetrie informative, dei costi di transazione, dell'esternalità negative, disintermediazione e dematerializzazione). Tuttavia, bisogna considerare nelle policy anche gli *elementi tensione tra le due transizioni* in quanto non tutto ciò che è digitale è green, e viceversa: le infrastrutture digitali hanno comunque un impatto ambientale notevole e le tecnologie AI sono altamente energivore e consumano anche risorse naturali scarse (es. acqua). La stessa *polarizzazione delle disegualianze* accelerata dalla transizione digitale potrebbe ridurre anche le premesse per una transizione verde inclusiva.

Bibliografia

- Arcidiacono, D., Pais, I., & Piccitto, G. (2021). La qualità del lavoro nella platform economy: Da diritto a servizio. *Politiche Sociali / Social Policies*, (1), 75-98. <https://doi.org/10.7389/100587>
- Berg, J., Rani, U., Furrer, M., Harmon, E., & Silberman, M. (2018). *Digital labour platforms and the future of work: Towards decent work in the online world*. ILO.
- Boyer, R. (2022). Platform capitalism: A socio-economic analysis. *Socio-Economic Review*, 20(4), 1857-1879.
- Brynjolfsson, E., Chandar, B., & Chen, R. (2025). *Canaries in the coal mine? Six facts about the recent employment effects of artificial intelligence* (Working paper). Stanford Digital Economy Lab. <https://digitaleconomy.stanford.edu/publications/canaries-in-the-coal-mine/>
- Casilli, A. (2020). *Schiavi del clic: Perché lavoriamo tutti per il nuovo capitalismo?* Feltrinelli.
- Cenamor, J., Rönnerberg Sjödin, D., & Parida, V. (2017). Adopting a platform approach in servitization: Leveraging the value of digitalization. *International Journal of Production Economics*, 192, 54-65.
- Dean, J. (2024). The neofeudalising tendency of communicative capitalism. *TripleC*, 22(1), 197-207.
- Eubanks, V. (2019). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. Picador.
- Fabo, B., Karanovic, J., & Dukova, K. (2017). In search of an adequate European policy response to the platform economy. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 23(2), 163-175.
- FEPS (2017). *Work in the European gig economy: Research results from the UK, Sweden, Germany, Austria, the Netherlands, Switzerland and Italy* (Report).
- Frantzeskaki, N., & de Haan, J. (2009). Transitions: Two steps from theory to policy. *Futures*, 41(9), 593-606.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254-280.
- Huws, U. (2016). Logged labour: A new paradigm of work organisation? *Work Organisation, Labour & Globalisation*, 10(1), 7-26.
- Ichino, P. (2017). Le conseguenze dell'innovazione tecnologica sul diritto del lavoro. *Rivista Italiana di Diritto del Lavoro*, (4), 525-564.
- Lacy, P., & Rutqvist, J. (2015). The product as a service business model: Performance over ownership. In *Waste to wealth*. Palgrave Macmillan.
- Lehdonvirta, V. (2023). *Cloud empires: How digital platforms are overtaking states and how we can regain control*. Einaudi.
- Mann, M. (2008). Infrastructural power revisited. *Studies in Comparative International Development*, 43, 355-365.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., Donsbach, J. S., & Alliger, G. M. (2014). A review and integration of team composition models: Moving toward a dynamic and temporal framework. *Journal of Management*, 40(1), 130-160.

- Maucorps, A., Römisch, R., Schwab, T., & Vujanović, N. (2023). The impact of the green and digital transition on regional cohesion in Europe. *Intereconomics*, 58(2), 102-110.
- Plantin, J.-C., Lagoze, C., Edwards, P. N., & Sandvig, C. (2018). Infrastructure studies meet platform studies in the age of Google and Facebook. *New Media & Society*, 20(1), 293-310.
- Rachlitz, K. (2023). Platform organising and platform organisations. *Puntoorg*, 8(1), 1-33.
- Rifkin, J. (2001). *L'era dell'accesso: la rivoluzione della new economy*. Mondadori.
- Rotmans, J., Kemp, R., & van Asselt, M. (2001). Transition management: A promising policy perspective. In M. Decker & F. Wütscher (Eds.), *Interdisciplinarity in technology assessment* (pp. xxx-xxx). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-04371-4_11
- Sartori, L., & Piva, R. (2025). Generative AI for healthcare and education: The good, the bad and the unknown. In M. Chetouani, A. Nowak & P. Lukowicz (Eds.), *Handbook of human-AI collaboration*. Springer.
- Schaefer, K. E., Chen, J. Y. C., Szalma, J. L., & Hancock, P. A. (2016). A meta-analysis of factors influencing the development of trust in automation. *Human Factors*, 58(3), 377-400.
- Shaughnessy, H. (2015). *Shift: A leader's guide to the platform economy*. TRU Publishing.
- Ulfert, A., Antoni, C., & Ellwart, T. (2022). The role of agent autonomy in using decision support systems at work. *Computers in Human Behavior*, Article 106987.
- van Dijk, J., & Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The Information Society*, 19(4), 315-326. <https://doi.org/10.1080/01972240309487>
- Wooldridge, M. (2021). *A brief history of artificial intelligence: What it is, where we are, and where we are going*. Flatiron Books.
- Zhang, W., & Banerji, S. (2017). Challenges of servitization: A systematic literature review. *Industrial Marketing Management*, 65, 217-227.
- Zuboff, S. (2023). *Il capitalismo della sorveglianza: il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. LUISS University Press.

La diseguaglianza digitale: oltre la prospettiva dell'accesso

di *Kristal Martina Crupi*¹

1. Tra digitalizzazione e disuguaglianze nella società dell'accesso

L'ingresso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) nella vita sociale ed economica ha progressivamente ridefinito i confini delle interazioni sociali, trasformando in profondità i processi di produzione, circolazione e accesso alle informazioni. Dalla diffusione dei primi computer allo sviluppo di Internet e del World Wide Web, la rivoluzione digitale ha modificato le modalità attraverso cui individui, imprese e istituzioni accedono alla conoscenza e interagiscono tra loro, comprimendo le distanze spazio-temporali e accelerando la circolazione delle informazioni su scala globale (McLuhan, 1964; Castells, 2000; Stehr, 2016). La velocità esponenziale di questo cambiamento (Negroponte, 1995; Brynjofsson, McAfee, 2001) ha alimentato sin dalle sue origini aspettative molto elevate rispetto al potenziale emancipatorio delle tecnologie digitali. Nel dibattito pubblico e accademico degli anni Novanta si sono affermate, infatti, visioni tecno-entusiaste che attribuiscono alla rete la capacità di favorire l'accesso diffuso alla conoscenza e di ridurre le barriere informative ed economiche (Rifkin, 2001; Paccagnella, 2000). Queste visioni traevano ispirazione da quella che è stata definita come l'*ideologia californiana* (Barbrook, Cameron, 1995), ovvero quella matrice culturale che ha accompagnato la diffusione e la legittimazione crescente del digitale (e dei suoi protagonisti) a livello sociale.

Tuttavia, accanto a questa narrazione tecno-entusiasta si sono sviluppate riflessioni più caute e critiche, secondo cui l'accesso all'informazione e alle risorse della rete non rappresenta un effetto automatico della diffu-

¹ Dottoranda in Scienze Politiche presso l'Università degli Studi di Catania, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali.

sione delle tecnologie digitali. Al contrario, la digitalizzazione può contribuire a generare nuove forme di divario fra gli *information haves* e gli *information havenots* (Bonfadelli, 2002). Emerge così che la diffusione delle tecnologie digitali non eliminerebbe necessariamente le disuguaglianze esistenti, ma potrebbe al contrario contribuire a riprodurle o persino ad amplificarle, favorendo coloro che possiedono già le risorse necessarie per trarne vantaggio.

Il dibattito sociologico sulla digitalizzazione si colloca dunque all'interno di una tensione tra due interpretazioni opposte ma complementari: da un lato l'ipotesi della democratizzazione delle opportunità offerte dalle tecnologie digitali, dall'altro la prospettiva secondo cui la diffusione delle tecnologie può rafforzare le dinamiche di stratificazione sociale esistenti. Comprendere quale di queste dinamiche prevalga rappresenta una questione centrale non solo per l'analisi sociologica delle trasformazioni digitali, ma anche per la definizione delle politiche pubbliche orientate alla riduzione delle disuguaglianze.

Il presente contributo si propone di interrogare il rapporto tra digitalizzazione e disuguaglianze sociali nel contesto europeo. In particolare, l'obiettivo è discutere in che misura la diffusione delle tecnologie digitali stia contribuendo a ridurre i divari sociali esistenti oppure, al contrario, a riprodurli secondo nuove forme. A tal fine, il lavoro si inserisce nel filone di studi sulle disuguaglianze digitali e utilizza come riferimento empirico il quadro comparativo europeo fornito dagli indicatori del Digital Economy and Society Index (DESI), uno degli strumenti principali attraverso cui la Commissione Europea monitora l'avanzamento dei processi di digitalizzazione nei paesi membri.

2. Dal *digital divide* alla *digital inequality*

Quando si analizza il rapporto tra tecnologie digitali e disuguaglianze sociali, il punto di partenza del dibattito è rappresentato dal concetto di *digital divide*. Il termine compare per la prima volta nella metà degli anni Novanta nel rapporto della National Telecommunications and Information Administration (NTIA) intitolato *Falling Through the Net* (1995), dove viene utilizzato per descrivere il potenziale divario tra gli *information haves* e gli *information have-nots*, ovvero tra coloro che dispongono di accesso alle tecnologie dell'informazione e coloro che ne sono esclusi.

Nella sua formulazione iniziale, il *digital divide* è stato prevalentemente interpretato come una disuguaglianza di accesso alle tecnologie digitali, in particolare alla rete Internet. Secondo questa visione, il problema prin-

cipale consisteva nella distribuzione diseguale delle infrastrutture tecnologiche, considerate condizioni necessarie per garantire un accesso più equo alle opportunità offerte dalle informazioni e dalle connessioni. Successivamente, con il progressivo aumento della diffusione delle tecnologie digitali è emerso con sempre maggiore chiarezza come la semplice disponibilità di accesso non fosse sufficiente a spiegare le disuguaglianze osservate nell'uso della rete. Secondo DiMaggio e Hargittai (2001), la questione centrale non riguarda soltanto chi ha accesso a Internet, ma anche ciò che le persone sono effettivamente in grado di fare con le tecnologie digitali e in che misura riescano a trasformare tale accesso in opportunità concrete. Questo passaggio teorico ha portato a un progressivo spostamento dell'attenzione dalla nozione di *digital divide* alla più ampia categoria di *digital inequality*. In questa prospettiva, le disuguaglianze digitali non si limitano alla disponibilità di accesso alle tecnologie, ma comprendono una pluralità di dimensioni che riguardano la qualità delle risorse tecnologiche disponibili, il livello di competenze digitali possedute dagli individui, l'autonomia nell'uso delle tecnologie e le reti sociali di supporto che facilitano l'apprendimento e l'utilizzo degli strumenti digitali (Sartori, 2006). A partire da queste riflessioni, numerosi studi hanno evidenziato come le disuguaglianze digitali siano strettamente connesse alle più ampie dinamiche di stratificazione sociale (Attewell, 2001). Variabili quali il livello di istruzione, il reddito, l'età e il capitale culturale risultano infatti fortemente correlate alla capacità degli individui di utilizzare le tecnologie digitali in modo efficace e di trarne beneficio nelle diverse sfere della vita sociale.

Negli anni più recenti, questo filone di ricerca si è ulteriormente sviluppato attraverso l'introduzione del concetto di *digital inequality stack* (Robinson *et al.*, 2020), che interpreta le disuguaglianze digitali come il risultato dell'interazione tra diversi livelli tra loro interconnessi. L'immagine dello *stack*, mutuata dal linguaggio informatico, evidenzia come le diverse dimensioni della disuguaglianza digitale (accesso alle infrastrutture, competenze digitali, modalità di utilizzo delle tecnologie e risultati ottenuti attraverso di esse) si sovrappongano e si influenzino reciprocamente, rendendo le interazioni tra dimensioni sociali, economiche e culturali fattori cruciali nella formazione delle disuguaglianze digitali. In termini bourdieusiani, il possesso di capitale economico, culturale e sociale incide sulle opportunità di accesso e sulle modalità di utilizzo delle tecnologie digitali, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze esistenti. Seguendo questa prospettiva la digitalizzazione non rappresenta semplicemente un fenomeno tecnologico, ma un processo profondamente intrecciato con le dinamiche sociali e con le strutture di disuguaglianza che caratterizzano le società contemporanee.

3. Analisi degli indicatori della digitalizzazione in Europa

Il contesto europeo rappresenta un'opportunità particolarmente interessante per analizzare il rapporto tra digitalizzazione e disuguaglianze sociali. A partire dagli anni Novanta, infatti, l'Unione Europea ha progressivamente costruito un quadro strategico volto a promuovere lo sviluppo della società dell'informazione e la diffusione delle tecnologie digitali come fattori di crescita economica, innovazione e coesione sociale. Dai primi orientamenti delineati nel Rapporto Delors (1993) e nel Rapporto Bange-mann (1994), fino alle successive strategie europee (tra cui *eEurope*, *i2010*, la *Digital Agenda for Europe* e, più recentemente, il *Digital Compass 2030*) la digitalizzazione è stata progressivamente riconosciuta come una leva strutturale per rafforzare la competitività, l'integrazione del mercato e l'inclusione sociale. In questo quadro, le politiche europee hanno individuato alcuni principi guida della trasformazione digitale, come la diffusione capillare delle infrastrutture di connettività, lo sviluppo delle competenze digitali, la sicurezza e la protezione dei dati e la costruzione di ecosistemi digitali interoperabili. Tali principi non sono tuttavia orientati esclusivamente allo sviluppo tecnologico, ma mirano anche a contrastare le disuguaglianze nell'accesso e nell'uso delle tecnologie digitali, promuovendo condizioni più eque di partecipazione alla società e all'economia digitale.

Uno degli strumenti principali attraverso cui la Commissione Europea monitora l'avanzamento di questi processi è il *Digital Economy and Society Index* (DESI), un indice composito che misura il livello di digitalizzazione dei paesi membri attraverso diverse dimensioni, tra cui la connettività, il capitale umano, l'integrazione delle tecnologie digitali e lo sviluppo dei servizi pubblici digitali. Attraverso questi indicatori di cui si compone è possibile osservare non soltanto il livello complessivo di digitalizzazione dei paesi europei, ma anche le differenze che persistono tra di essi in termini di infrastrutture, competenze e modalità di utilizzo delle tecnologie digitali. Ai fini di questo studio sono stati osservati alcuni indicatori che consentono di osservare le principali dimensioni delle disuguaglianze digitali nel contesto europeo: il livello di utilizzo di Internet da parte della popolazione, la diffusione delle competenze digitali di base e avanzate e la copertura delle reti a banda larga veloce. L'analisi fa riferimento al report DESI 2024, il report più recente disponibile al momento della ricerca, che restituisce una fotografia aggiornata della situazione europea.

Osservando gli indicatori sopraelencati si nota come, accanto a una generale crescita nella diffusione delle tecnologie digitali, persistano rilevanti differenze interne all'area EU27. Infatti, sebbene l'utilizzo di Internet sia ormai ampiamente diffuso nella popolazione europea, permangono diffe-

renze significative tra i paesi sia in merito alle competenze (base e avanzate), sia sul piano infrastrutturale (scarsa presenza delle reti a banda larga ad altissima capacità nelle aree rurali).

Inoltre, l'analisi della distribuzione degli indicatori all'interno delle singole popolazioni nazionali evidenzia ulteriori disparità. Particolarmente rilevanti, ai fini del presente lavoro, sono i dati sulle competenze digitali, che mostrano come i divari nell'uso delle tecnologie si distribuiscono lungo linee di stratificazione sociale ben definite, soprattutto in relazione al livello di istruzione, all'età e al contesto territoriale:

- il divario più marcato riguarda il livello di istruzione, infatti solo meno del 34% degli individui con basso livello di istruzione possiede almeno competenze digitali di base, mentre tra coloro che hanno un alto livello di istruzione la quota sale quasi fino all'80% della popolazione. Questo dato evidenzia il ruolo centrale delle risorse educative nel determinare la capacità di utilizzare in modo efficace le tecnologie digitali e richiama il peso del capitale culturale nella distribuzione delle competenze digitali, suggerendo come l'accesso alle opportunità offerte dalla digitalizzazione dipenda in larga misura dal patrimonio di risorse educative e cognitive di cui dispongono gli individui;
- una seconda linea di differenziazione riguarda la dimensione generazionale. Le competenze digitali risultano significativamente più diffuse tra le fasce di popolazione più giovani: il 70% dei giovani tra i 16 e i 24 anni possiede competenze digitali almeno di base, mentre tra gli individui tra i 55 e i 74 anni la quota scende al 37%. Il divario tra le due fasce di età evidenzia la persistenza di un marcato gap generazionale nell'appropriazione delle tecnologie digitali;
- differenze sono riscontrabili anche lungo la dimensione territoriale. Nelle aree urbane circa il 63% della popolazione possiede competenze digitali di base, mentre in quelle rurali la quota scende al di sotto del 48%. Sebbene questo divario territoriale sia meno pronunciato rispetto a quelli osservati per età e istruzione, rimane comunque significativo e appare coerente con quanto emerso dall'analisi degli indicatori infrastrutturali, che mostrano una minore diffusione delle connessioni ad alta velocità nelle aree rurali.

Gli indicatori analizzati restituiscono un quadro articolato della digitalizzazione europea. Accanto al rafforzamento delle infrastrutture digitali e a una diffusione ormai molto ampia dell'uso di Internet, si confermano le differenze significative sia tra i paesi membri sia all'interno delle singole società nazionali. In particolare, i dati sulle competenze digitali mostrano come la partecipazione alla società digitale non sia distribuita in modo uniforme, ma risulti strettamente legata ad alcune variabili sociali fonamen-

tali, come il livello di istruzione, l'età e il contesto territoriale. Nel complesso, questi indicatori suggeriscono che i processi di digitalizzazione si sviluppano in modo diseguale e tendono a intrecciarsi con le strutture sociali esistenti.

4. Conclusioni

Le evidenze discusse sono coerenti con le teorie secondo cui le disuguaglianze digitali non possono essere interpretate esclusivamente come un problema di accesso alle tecnologie, ma riflettono più ampi processi di stratificazione sociale. Le stesse linee di divisione, in particolare quelle legate al capitale culturale, alla dimensione generazionale e al contesto territoriale, emergono infatti nella distribuzione delle competenze digitali tra i diversi gruppi sociali. Questo suggerisce che la diffusione delle tecnologie non elimina automaticamente i divari esistenti, ma tende piuttosto a riorganizzarli e riprodurli all'interno della sfera digitale. La diffusione delle tecnologie digitali, dunque, non sembra tradursi automaticamente in una riduzione delle disuguaglianze sociali. Al contrario, i divari esistenti tra i diversi gruppi sociali continuano a manifestarsi lungo linee di divisione consolidate. In un contesto in cui lo sviluppo delle tecnologie digitali continua a procedere a ritmi sempre più rapidi, affrontare queste disuguaglianze diventa una questione sempre più urgente per evitare che i processi di innovazione finiscano per rafforzare ulteriormente le linee di divisione già presenti nelle società contemporanee.

Bibliografia

- Attewell, P. (2001). Comment: The first and second digital divides. *Sociology of Education*, 74(3), 252-259.
- Barbrook, R., & Cameron, A. (1995). *L'ideologia californiana*. Gog.
- Bonfadelli, H. (2002). The Internet and knowledge gaps: A theoretical and empirical investigation. *European Journal of Communication*, 17(1), 65-84.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2011). *Race against the machine: How the digital revolution is accelerating innovation, driving productivity, and irreversibly transforming employment and the economy*. Brynjolfsson and McAfee.
- Castells, M. (2000). Toward a sociology of the network society. *Contemporary Sociology*, 29(5), 693-699.
- Commission of the European Communities. (1993). *Growth, competitiveness, employment: The challenges and ways forward into the 21st century* (White Paper). Office for Official Publications of the European Communities.

- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). *From the digital divide to digital inequality: Studying Internet use as penetration increases* (Working Paper No. 15). Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University.
- European Commission (1994). *Europe and the global information society: Recommendations to the European Council*.
- European Commission (2000). *eEurope 2002: An information society for all*.
- European Commission (2005). *i2010: A European information society for growth and employment*.
- European Commission (2010). *A digital agenda for Europe*.
- European Commission (2021). *2030 digital compass: The European way for the digital decade*.
- European Commission (2024). *Digital economy and society index (DESI) / Digital decade indicators*.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. MIT Press.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Knopf.
- Paccagnella, L. (2000). Il potere dei codici: crittografia, cypherpunk e movimenti sociali. *Quaderni di Sociologia*, (23), 48-63.
- Rifkin, J. (2001). *L'era dell'accesso: la rivoluzione della new economy*. Mondadori.
- Rotmans, J., Kemp, R., & van Asselt, M. (2001). Transition management: A promising policy perspective. In M. Decker & F. Wütscher (Eds.), *Interdisciplinarity in technology assessment* (pp. xxx-xxx). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-04371-4_11
- Robinson, L., Schulz, J., Dunn, H., Casilli, A., Tubaro, P., *et al.* (2020). Digital inequalities 3.0: Emergent inequalities in the information age. *First Monday*, 25(7).
- Sartori, L. (2006). *Il divario digitale: Internet e nuove disuguaglianze sociali*. Il Mulino.
- Stehr, N. (2015). *Information, power, and democracy: Liberty is a daughter of knowledge*. Cambridge University Press.

Soffitto o scogliera di cristallo: le barriere invisibili nelle carriere femminili

di *Giorgia Fichera*¹

1. Oltre la metafora dell'invisibile

La metafora del *glass ceiling* o soffitto di cristallo si configura come l'immagine più emblematica delle persistenti disuguaglianze della modernità.

Sebbene quest'ultima sia riuscita, nei secoli, a superare alcune delle più alte barriere innalzate dagli uomini, ancora oggi ne esistono, in forme diverse.

Il seguente elaborato si propone di affrontare l'argomento e di comprendere come non si tratti di un fenomeno appartenente al passato ma di un meccanismo strutturale, vigente e persistente, in grado di evidenziare disuguaglianze di genere.

Il termine è stato usato per la prima volta nel 1984 in un articolo del *Wall Street Journal* da *Gay Bryant* (Di Fabio, 2024).

Il soffitto di cristallo si manifesta quando pregiudizi e stereotipi, nei confronti delle donne e/o delle minoranze, creano un impedimento sotto forma di una barriera "trasparente", "non visibile" ma comunque invalicabile, in grado di intralciare l'ascesa verso i vertici della politica e dell'economia (Fornengo, Guadagnini, 1999).

Sarebbe riduttivo declinarla come un mero limite esterno in quanto assume in sé una vera e propria sindrome strettamente legata ad una discriminazione di genere che causa un impatto negativo nei percorsi personali delle donne, seppur i loro successi e competenze siano paragonabili a quelli dei colleghi uomini (Di Fabio, 2024).

Questi ostacoli non sono un caso fortuito ma sono figli di una costruzione sociale che confina le donne entro alcuni limiti predefiniti, più predisposti alla cura e alla famiglia che a posizioni di potere (Ulivieri, 2017).

¹ Dottoressa magistrale in Sociologia delle reti, dell'informazione e dell'innovazione presso l'Università degli Studi di Catania, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali.

La conseguenza diretta di questa dinamica è quella di un accesso al potere decisionale ancora in mano al dominio maschile in un processo di esclusione sistematica della donna (Fornengo, Guadagnini, 1999).

2. Il paradosso dell'eccellenza invisibile

Il fenomeno del soffitto di cristallo trova conferma in dati statistici recenti, che delineano un mercato del lavoro decisamente sbilanciato.

Sebbene le percentuali delle immatricolazioni universitarie si attestino al 55,5% nelle donne contro il 42,2% degli uomini (Istat, 2024), la propensione allo studio delle donne non trova un accesso egualitario a opportunità professionali (Istat, 2025).

Il divario di genere colloca l'Italia all'ultimo posto dell'Unione Europea (Istat, 2025) con un *gender employment gap* che raggiunge il 17,4%, il doppio nei confronti della media europea (Istat, 2025), delineando un dato allarmante.

Inevitabilmente, il tutto è strettamente collegato ad una cultura della presenza ancora persistente (Istat, 2024). Viene dato un eccessivo valore alla disponibilità di prestare servizio oltre gli orari stabiliti, il c.d. *face-time*, spesso identificato come segno di iperproduttività (Istat, 2024), penalizzando le donne lavoratrici.

La conseguenza più immediata?

Una più bassa retribuzione che ben due donne su tre hanno sperimentato tra il 2015 e il 2022; un rischio che la controparte maschile, nella sua ascesa al successo, non ha mai corso (Istat-Cnel, 2025).

3. Oltre il soffitto: la scogliera di cristallo

Il soffitto di cristallo raffigura le difficoltà da parte delle donne ad avanzare professionalmente, ma una più recente letteratura (Campus, 2023) ha introdotto il concetto della scogliera di cristallo o *glass cliff*.

Il fenomeno permette di evidenziare come, nei casi in cui una donna ottiene un ruolo di potere, si tratti di situazioni critiche e/o di crisi per l'azienda dove lavora (Istat-Cnel, 2025).

La presa di potere perde il suo significato: non è più una conquista bensì un terreno incerto dove il rischio del fallimento è alto.

La *leadership* femminile viene sfruttata come una risorsa sacrificabile (Ulivieri, 2017) solo in periodi di emergenza.

Il sospetto atavico (Ulivieri, 2017) trova conferma in queste situazioni: di fronte al fallimento di un manager, l'insuccesso cambia forma e non è più legato alla crisi aziendale bensì all'inadeguatezza della figura. Si delinea quindi come una presunta inidoneità di natura biologica (Campus, 2023).

Questa pressione muta la progettualità di carriera (Silva, 2011) trasformando l'ambizione in una sindrome di logoramento che minaccia l'integrità psicofisica (Di Fabio, 2024).

L'analisi, in conclusione, mette in risalto come il fenomeno del soffitto di cristallo incida in ogni fase del percorso professionale e formativo delle donne e non si manifesti unicamente nella fase di picco e/o conclusiva, ma anche quando le donne riescono a superare la barriera invisibile e si trovano ben spesso esposte alla scogliera di cristallo: leader, ma solo in un momento di crisi.

In questa prospettiva sovvertire il sistema attuale è complesso ed in mancanza di una riforma strutturale netta, il potenziale umano rappresentato dalle donne rimarrà sottovalutato e sottoutilizzato, generando effetti negativi non solo relativamente al mercato del lavoro ma anche e soprattutto sulla qualità della democrazia e della competitività economica italiana (Istat-Cnel, 2025).

Bibliografia

- Campus, D. (2023). La leadership femminile italiana alla prova della “scogliera di cristallo”. *Quaderni costituzionali*, 43(2), 417-419.
- Di Fabio, A. (2024). Riflessioni sul soffitto di cristallo: barriere e strategie per le donne nella costruzione di carriera. *Counseling. Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 17(2), 6-16.
- Fornengo, G., & Guadagnini, M. (1999). *Un soffitto di cristallo? Le donne nelle posizioni decisionali in Europa*. Fondazione Adriano Olivetti.
- Istat (2024). *Piano di Uguaglianza di Genere 2024-2026*. Allegato alla Deliberazione del Consiglio n. 8/2024. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Istat-Cnel (2025). *Il lavoro delle donne tra ostacoli e opportunità. Documento di sintesi*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Silva, C. (2011). L'integrità psicofisica delle donne e la conciliazione dei tempi. In S. Ulivieri, *Corpi violati. Condizionamenti sociali e violenze di genere*.
- Ulivieri, S. (Ed.) (2017). *Corpi violati. Condizionamenti sociali e violenze di genere*. FrancoAngeli.

Ambito socio-ambientale

Questa sezione si riferisce all'analisi delle disuguaglianze in relazione alla crisi ecologica e ai modelli di sviluppo contemporanei, mettendo in evidenza come i costi e i benefici della transizione ambientale siano distribuiti in modo profondamente diseguale. Viene sottolineato il legame tra giustizia ambientale e giustizia epistemica, evidenziando come le conoscenze e le prospettive di gruppi marginalizzati siano spesso escluse dai processi decisionali. In questa prospettiva, le politiche ambientali dominanti sono oggetto di una lettura critica, poiché rischiano di riprodurre o rafforzare le disuguaglianze esistenti, rendendo necessaria una trasformazione più equa, inclusiva e sostenibile dei modelli economici e sociali. In questo quadro, nella sezione si discutono le implicazioni per un tipo di ricerca che voglia realisticamente esercitare un ruolo critico e trasformativo, attraverso la collaborazione con altri sistemi di sapere e approcci partecipativi di con-ricerca orientati al benessere collettivo.

03

Disuguaglianze, giustizia epistemica e giustizia climatica. Per una ricerca con e per la società

di *Andrea Vargiu*¹

Le riflessioni che intendo avanzare in queste pagine prendono avvio da un'esigenza epistemologica fondamentale: quella di non dare per scontate le categorie con cui interpretiamo la realtà sociale e ambientale che ci circonda. Quando si affronta il tema delle disuguaglianze in relazione alla crisi climatica, la prima tentazione è quella di muoversi all'interno di un quadro già dato – quello delle politiche ambientali *mainstream*, delle soluzioni di mercato, dei meccanismi di compensazione tra crescita economica e sostenibilità ecologica. Nelle pagine che seguono, propongo un cambio di prospettiva: prima di rispondere a domande già formulate, occorre interrogarsi su chi le ha elaborate, in quale contesto e con quali interessi.

La nozione di giustizia epistemica, sviluppata in ambito filosofico per descrivere le forme di ingiustizia che colpiscono persone o gruppi specificamente nella loro qualità di soggetto conoscente, risulta particolarmente feconda quando applicata al dibattito ecologico². In questo contesto, la questione non riguarda soltanto chi subisce materialmente le conseguenze del cambiamento climatico – e i dati empirici mostrano con crescente chiarezza che si tratta quasi sempre delle popolazioni più vulnerabili – ma anche chi ha il potere di definire i problemi, di stabilire quali soluzioni siano legittime, di determinare quali forme di conoscenza abbiano dignità scientifica e quali invece vadano relegate ai margini del discorso pubblico.

Muovere da questa consapevolezza significa adottare uno sguardo critico che non si accontenta dell'evidenza superficiale, ma interroga i mec-

¹ Professore Ordinario in Sociologia Generale presso l'Università degli Studi di Sassari.

² L'espressione "giustizia epistemica" è stata introdotta da Miranda Fricker verso la fine del secolo scorso e i primi anni 2000. La definizione più sistematica si ritrova in Fricker, 2007. Come evidenziato in letteratura, il concetto affonda peraltro le radici in una tradizione di lunga data del pensiero critico di matrice femminista di colore e ispanica (Medina, 2021).

canismi strutturali che producono e riproducono le disuguaglianze – anche quelle che si nascondono dietro il linguaggio della sostenibilità e dell’innovazione verde.

1. Il valore (monetizzato) della natura: servizi ecosistemici e capitalismo verde

Un esempio emblematico di come le categorie epistemiche dominanti plasmino le politiche ambientali è offerto dalla diffusione del concetto di *servizi ecosistemici*.

Vale la pena soffermarsi sul significato di questa espressione, prima ancora di esaminarne le applicazioni. Parlare di “servizi” implica già una precisa postura epistemologica, quella per cui la natura esiste in funzione degli esseri umani, come un fornitore di prestazioni di cui questi ultimi sono i destinatari e i beneficiari legittimi. Non si tratta di una scelta neutra. Essa presuppone e riproduce una concezione gerarchica del rapporto tra umanità e natura. Si tratta di una concezione che ha radici profonde nella tradizione filosofica occidentale moderna, ma che è tutt’altro che universale, e che molte tradizioni di pensiero ecologico, indigeno e post-coloniale hanno messo radicalmente in discussione³. Questa espressione, in altre parole, non descrive semplicemente la realtà: la inquadra in un preciso schema di senso che naturalizza la centralità umana e marginalizza visioni alternative del rapporto tra viventi.

Si tratta di una prospettiva secondo cui l’espressione “servizi ecosistemici” fa riferimento all’insieme dei benefici che la natura offre agli esseri umani: servizi di approvvigionamento (cibo, acqua, legname), di regolazione (clima, qualità dell’aria), di supporto (ciclo dei nutrienti, formazione del suolo) e servizi culturali (attività ricreative, godimento estetico). Questa classificazione, già ideologicamente orientata nella sua architettura concettuale, diventa ancora più esplicitamente significativa nel momento in cui si traduce in un tentativo sistematico di attribuire un valore monetario a tali benefici.

Un caso particolarmente rivelatore è offerto da uno studio pubblicato dal Fondo Monetario Internazionale (Chiami *et al.*, 2019), nel quale si sti-

³ Sul problema dell’antropocentrismo implicito nelle categorie con cui le società contemporanee concettualizzano il rapporto con il mondo non-umano, si veda Soper (1995). La critica al termine “servizi” come dispositivo che naturalizza la subordinazione della natura agli interessi umani si iscrive nel più ampio dibattito sull’antropocentrismo in ecologia politica, per il quale si rinvia anche a Plumwood (2002).

ma che il valore medio di una grande balena – calcolando il suo contributo a una molteplicità di benefici ecosistemici tra cui il sequestro di carbonio, la promozione della crescita del fitoplancton e il suo ruolo rispetto all'industria della pesca e all'ecoturismo – superi i due milioni di dollari, portando il valore complessivo dello stock mondiale di grandi balene oltre i mille miliardi di dollari. L'obiettivo dichiarato di questo esercizio è rendere economicamente conveniente la protezione delle balene, traducendo la loro esistenza nel linguaggio del mercato globale.

Vale la pena seguire da vicino la logica di questo esercizio, perché illustra con chiarezza il tipo di processo cognitivo che accomuna l'approccio capitalista a quello della scienza moderna nelle sue versioni più riduzioniste: una catena di astrazioni progressive attraverso cui la complessità del reale viene progressivamente semplificata e sostituita con grandezze numericamente manipolabili.

In primo luogo, la balena viene isolata rispetto al tutto della natura: le sue relazioni con l'ecosistema vengono ridotte ai pochi elementi più direttamente traducibili in termini monetari – il carbonio immagazzinato nel corpo, i nutrienti rilasciati con gli escrementi, la presenza turistica, ecc. – escludendo la vastissima parte restante della complessità ecosistemica che pure si dichiara di voler tutelare. Si tratta di una selezione tutt'altro che neutra: è una scelta epistemologica che pretende di essere tecnica, ma è in realtà sostanzialmente ideologica, poiché stabilisce quali relazioni della balena con il mondo contano e quali no.

In secondo luogo, questa selezione viene portata a un livello di astrazione superiore attraverso la quantificazione monetaria, operata con tecniche finanziarie standard come l'attualizzazione del valore futuro: la balena smette di essere un organismo vivente inserito in un complesso di relazioni vitali e diventa un flusso di rendite proiettate nel tempo⁴.

In terzo luogo, il valore così calcolato per una singola balena viene proiettato su scala globale attraverso una semplice moltiplicazione per il numero stimato di grandi balene attualmente in vita: un'operazione che ignora completamente la varietà delle specie incluse nell'espressione "grande balena", nonché la straordinaria diversità degli ecosistemi in cui ciascuna di esse vive e con cui interagisce.

⁴ La tecnica di attualizzazione finanziaria (*discounting*) applicata alla stima del valore di una balena è descritta esplicitamente nel testo: il valore viene calcolato come somma del valore attuale del carbonio sequestrato nel corso della vita dell'animale più il valore attuale degli altri contributi economici (pesca, ecoturismo). Questa tecnica – concepita per valutare asset finanziari – presuppone che il valore futuro di un essere vivente possa essere ridotto a un equivalente monetario presente attraverso un tasso di sconto: un'operazione che tradisce già nelle sue fondamenta una concezione strumentale della natura.

Infine, la balena – ormai completamente svincolata dalla sua esistenza concreta – è pronta per entrare nell’universo della finanza: è diventata un valore astratto affiancabile ad altri valori astratti, scambiabile, aggregabile, potenzialmente impacchettabile in qualsiasi prodotto finanziario orientato (o meno) alla sostenibilità.

Non stupisce, a questo punto, che gli stessi autori dello studio sentano il bisogno di aggiungere, nelle righe conclusive, che le balene “hanno un valore intrinseco proprio e il diritto di vivere”: una postilla che segnala la consapevolezza, almeno implicita, dell’inadeguatezza del *framework* appena costruito. Ma questa consapevolezza rimane dichiarata e irrisolta: l’intera architettura argomentativa del testo continua a muoversi sul piano della valorizzazione economica, e il riconoscimento del valore intrinseco resta una concessione retorica che non mette in discussione l’impianto. È questa la struttura tipica delle ideologie dominanti: incorporare la critica come ornamento senza lasciarsi trasformare da essa.

Questo approccio rientra a pieno titolo in ciò che viene definito *capitalismo verde* o *eco-capitalismo*: un modo di guardare alla natura secondo cui sarebbe possibile integrare le considerazioni ambientali nel sistema economico capitalista senza rimettere in discussione le sue strutture fondamentali. L’idea è che, con gli incentivi giusti e i segnali di mercato adeguati, il capitale privato possa affluire verso investimenti verdi in misura e velocità sufficienti a decarbonizzare l’economia globale e proteggere la natura.

Le evidenze empiriche disponibili smentiscono tuttavia questa promessa. Come osserva Adrienne Buller (2022), nonostante decenni di politiche volte a incentivare gli investimenti verdi, le emissioni continuano ad aumentare, la perdita di biodiversità sta accelerando e siamo ben lontani dal raggiungere gli obiettivi climatici prefissati. Il capitalismo verde non sta dando i risultati sperati non per carenze tecniche o di implementazione, ma per una ragione strutturale: non mette in discussione la logica dell’accumulazione infinita su un pianeta finito.

Il caso di NEOM – una vasta area situata nella parte nord-occidentale dell’Arabia Saudita, interessata da colossale progetto urbanistico presentato come laboratorio di sostenibilità e innovazione del futuro – illustra concretamente i limiti e le contraddizioni del capitalismo verde all’opera⁵. Uno degli elementi progettuali che insistono su NEOM è “The line”: un insediamento urbano lineare della lunghezza di 170 km che viene promos-

⁵ Sul sito che promuove le iniziative che la interessano, viene definita come segue: “NEOM is a region in the making in northwest Saudi Arabia, driving diversification of the Kingdom’s economy and building a knowledge-based economy so that people and planet can thrive in harmony” (www.neom.com/en-us, ultimo accesso 29 marzo 2026).

so come una città del futuro alimentata al 100% da energia rinnovabile, un ecosistema urbano progettato per azzerare le emissioni e armonizzarsi con l'ambiente naturale. Dietro questa narrazione, tuttavia, si celano diverse contraddizioni: lo sfollamento forzato di comunità indigene, gli impatti ecologici devastanti per gli ecosistemi locali e globali, i rischi ambientali legati alla desalinizzazione massiva su un mare semi-chiuso e ad alta biodiversità come il Mar Rosso settentrionale, e la contraddizione fondamentale di finanziare una megalopoli *high-tech* con le rendite petrolifere di uno Stato che dipende dall'estrazione di combustibili fossili⁶. Più che un modello di sostenibilità, NEOM appare come un sofisticato dispositivo di *green-washing*: un'operazione di costruzione dell'immagine volta a mascherare la continuità del regime fossile sotto l'involucro della modernità verde.

2. Giustizia sociale e giustizia climatica: verso una ricerca *con e per* la società

La connessione tra crisi ecologica e giustizia sociale non è accidentale, né secondaria: essa costituisce il nucleo politico e analitico del problema. La giustizia sociale si riferisce alla distribuzione equa e imparziale delle risorse, delle opportunità e dei diritti all'interno di una società, e implica la necessità di affrontare le disuguaglianze sistemiche che limitano l'accesso ai benefici sociali, economici e politici per categorie specifiche di persone. I dati empirici mostrano con crescente chiarezza che le comunità più colpite dal cambiamento climatico sono quasi invariabilmente quelle che hanno contribuito di meno alla crisi: popolazioni del Sud globale, comunità indigene, classi lavoratrici dei paesi industrializzati (IPCC, 2022; Ngcamu, 2023).

Ma la giustizia climatica non riguarda soltanto la distribuzione degli impatti e dei rischi. Come si è detto sopra, essa investe anche la dimensione epistemica, ovvero la questione di chi ha voce nel definire i problemi e le soluzioni. Quando il discorso pubblico sulla crisi climatica è dominato dalla finanza internazionale, dalle grandi *corporations*, dagli esperti di tecnologia verde e dai consulenti di policy, le voci delle comunità più colpite vengono sistematicamente marginalizzate. Non si tratta solo di un problema di rappresentanza: si tratta di una forma strutturata di ingiustizia

⁶ Sulle prevaricazioni e violenze subite dalla popolazione Howeit, cfr. OHCHR (2023) e ALQST (2023). Su impatto ecologico e sulla biodiversità cfr., tra altri, Sutherland *et al.* (2024); Pombo-Ayora *et al.* (2024); Papagiannopoulos *et al.* (2021). Sul tema delle implicazioni della desalinizzazione su larga scala per il Mar Rosso e il Golfo di Aqaba, cfr. Roberts *et al.* (2010).

epistemica, per cui certi saperi – quelli delle popolazioni locali, delle comunità tradizionali, degli attivisti ambientali del Sud globale – vengono svalutati o ignorati proprio nel momento in cui sarebbe più necessario dare loro ascolto.

Il paradigma del capitalismo verde non solo non risolve queste disuguaglianze, ma le riproduce e le aggrava. Come si è visto, infatti, la monetizzazione dei servizi ecosistemici può paradossalmente rafforzare le logiche di esclusione e di accumulazione: chi controlla i mercati del carbonio, chi definisce i criteri di valutazione degli asset naturali, chi ha accesso ai capitali necessari per investire nella transizione verde? Si tratta, in genere, degli stessi attori che beneficiano del sistema estrattivista che ha prodotto la crisi. La transizione ecologica rischia così di diventare un'ulteriore opportunità di accumulazione per i già privilegiati, a spese delle comunità che subiscono gli impatti della crisi.

Le considerazioni fin qui proposte hanno implicazioni dirette per il modo in cui concepiamo la ricerca scientifica e il suo rapporto con la società. Il modello tradizionale – quello che Gibbons *et al.* (1994) hanno definito *Modo 1* di produzione della conoscenza – è quello dell'istituzione chiusa che opera su agende definite dai ricercatori stessi, trasferisce unidirezionalmente i risultati alla società, e valuta il proprio lavoro esclusivamente secondo i criteri del merito scientifico disciplinare. A questo modello, sempre più inadeguato a rispondere alle sfide di una società complessa, si affianca e progressivamente si sostituisce un *Modo 2* fondato su reti collaborative, agende definite nel contesto di applicazione, interazione multidirezionale durante il processo di ricerca, e una valutazione che integra il merito scientifico con la rilevanza sociale.

La crisi climatica è esattamente il tipo di problema che richiede un approccio di *Modo 2*: un problema complesso, dai confini disciplinari porosi, con implicazioni etiche e politiche articolate e profonde, e dove l'incertezza non è eliminabile ma deve essere gestita attraverso processi decisionali partecipati. Si tratta di un tipico caso di *scienza post-normale*: il noto concetto proposto da Funtowicz e Ravetz (1993) per descrivere quelle situazioni in cui i fatti sono incerti, i valori sono in discussione, le poste in gioco sono elevate e le decisioni sono urgenti. In tali condizioni, la qualità della ricerca non può essere garantita dai soli esperti scientifici, ma richiede l'estensione della comunità di valutazione a tutti coloro che sono coinvolti o interessati dai problemi in esame.

In questa prospettiva si colloca anche l'approccio della *Ricerca e Innovazione Responsabile (RRI)*, che concepisce la ricerca come “un processo trasparente e interattivo attraverso il quale gli attori sociali e gli innovatori diventano mutuamente responsabili [*mutually responsive*] con riguardo

all'accettabilità (etica), sostenibilità e desiderabilità sociale del processo di innovazione e dei suoi prodotti commerciali” (von Schonberg, 2011) La RRI implica tre dimensioni fondamentali: la *scienza per la società* (che richiede la democratizzazione della governance degli intenti), la *scienza con la società* (che integra fattori di anticipazione, riflessività e inclusività nel processo decisionale), e la riformulazione della responsabilità come impegno collettivo supportato dal dibattito pubblico.

A questi indirizzi si affianca più di recente il movimento della *Scienza Aperta*, definita dall'Unesco (2021) come un costrutto inclusivo che mira a rendere la conoscenza scientifica apertamente disponibile, accessibile e riutilizzabile per tutti, ad aumentare le collaborazioni e la condivisione di informazioni a beneficio della scienza e della società, e ad aprire i processi di generazione, valutazione e comunicazione della conoscenza agli attori sociali al di là della tradizionale comunità scientifica. La Scienza Aperta non è soltanto una questione di accesso alle pubblicazioni o ai dati. Si tratta anche e soprattutto di una ridefinizione del contratto sociale che lega la scienza alla società, nella quale la trasparenza, l'inclusività e la rilevanza diventano criteri di qualità tanto quanto il rigore metodologico. La *Raccomandazione Unesco sulla Scienza Aperta* (Unesco, 2021) individua, da questo punto di vista, due pilastri cruciali che si affiancano a quelli che riguardano le infrastrutture di ricerca aperte e dati e pubblicazioni accessibili. Si tratta dei principi relativi all'apertura verso la partecipazione dei cittadini a tutte le fasi del processo di generazione della conoscenza scientifica (con-ricerca) e all'apertura nei confronti di altri sistemi e modi di produzione e condivisione della conoscenza (giustizia epistemica).

3. La ricerca come pratica trasformativa

Tradurre in pratica i principi della scienza post-normale, della RRI e della scienza aperta richiede di ripensare profondamente il ruolo di chi fa ricerca (singoli, gruppi di ricerca e istituzioni) e le modalità di produzione e condivisione della conoscenza scientifica. Una distinzione fondamentale riguarda il tipo di competenza che chi fa ricerca porta nel processo: da un lato vi è la *competenza tecnica*, che consiste nell'applicazione di strumenti consolidati a domande predefinite, svolta in un ruolo prevalentemente esecutivo; dall'altro vi è la *competenza teorico-metodologica*, che implica la capacità di problematizzare, di co-costruire le domande di ricerca insieme agli altri attori coinvolti, e di esercitare un ruolo riflessivo e critico all'interno del processo.

Questo secondo tipo di competenza è essenziale per qualsiasi forma di ricerca che voglia essere davvero *con* e *per* la società, e non semplicemente *su* di essa. La distinzione non è banale: come si è visto, la ricerca estrattiva riproduce le stesse logiche di espropriazione epistemica che caratterizzano il capitalismo verde. La ricerca trasformativa, per contro, si impegna a costruire processi in cui il sapere viene prodotto collettivamente, le domande emergono dal confronto tra prospettive diverse, e i risultati vengono condivisi in forme che possono effettivamente alimentare il cambiamento sociale.

Una delle risorse metodologiche più preziose in questa direzione è quella che Tengö *et al.* (2014) hanno definito l'approccio della *Multiple Evidence Base*: un metodo per integrare diversi sistemi di conoscenza – scientifica, locale e tradizionale – nella governance degli ecosistemi, partendo dal riconoscimento di una loro equivalente validità epistemica. Questo approccio è particolarmente rilevante per affrontare le questioni di giustizia climatica, perché riconosce esplicitamente che le comunità indigene e locali spesso possiedono conoscenze ecologiche dettagliate e situate che la scienza accademica non è in grado di produrre, e che pertanto non possono essere relegate a mere variabili contestuali ma devono essere trattate come contributi conoscitivi a pieno titolo.

La riflessività occupa un ruolo centrale in questo tipo di ricerca. Non si tratta semplicemente di una postura metodologica individuale – la consapevolezza del proprio posizionamento come ricercatore o ricercatrice – ma di una pratica collettiva che Duijin *et al.* (2010) hanno efficacemente descritto attraverso il concetto di *riflessività condivisa* che caratterizza le *communities of inquiry*. Questi autori sottolineano che la legittimità e l'efficacia della conoscenza orientata alla pratica vengono rafforzate dal coinvolgimento di coloro che ci si aspetta utilizzeranno tale conoscenza nella sua effettiva produzione. Non si tratta semplicemente di una questione di inclusione democratica, ma di qualità epistemica: i processi di co-produzione della conoscenza generano risultati più ricchi, più radicati nella realtà e più utilizzabili di quelli che emergono da processi chiusi.

Il carattere processuale e non lineare della ricerca partecipata è un'ulteriore caratteristica che la distingue dal modello tradizionale. Le domande di ricerca evolvono nel corso del processo, il metodo si adatta agli imprevisti, la co-evoluzione di domande e metodo è non solo accettata ma va considerata come un indicatore di qualità del processo. Il cambiamento, in questa prospettiva, non è un esito pienamente definibile e quantificabile a priori, ma un processo continuo che si realizza attraverso l'apprendimento collettivo degli attori coinvolti.

Le implicazioni di questa prospettiva non riguardano soltanto le pratiche individuali di chi fa ricerca, ma investono le strutture istituzionali

dell'università nel suo complesso. Per essere all'altezza delle sfide epistemiche e sociali del nostro tempo, l'università deve assumere le caratteristiche di un'istituzione trasformativa: non semplicemente un luogo di produzione e trasmissione del sapere, ma un attore partecipe di cambiamento sociale capace di mobilitare le proprie risorse – conoscenze, competenze, reti, posizionamento istituzionale – in dialogo con le comunità di cui è parte.

Ciò implica una trasformazione su tre dimensioni interconnesse: la didattica trasformativa, che mette lo studente al centro di processi di apprendimento situati e orientati al cambiamento; la ricerca trasformativa, che adotta modalità di co-progettazione e co-produzione e le pratica attraverso collaborazioni transdisciplinari; e il cambiamento istituzionale, che rinnova le logiche operative e organizzative dell'ateneo e riorienta le sue politiche verso una maggiore responsabilità territoriale, secondo logiche di *accountability* sociale.

Questa visione dell'università come istituzione radicata nel territorio e responsabile verso di esso non è priva di tensioni: la pressione verso la produttività scientifica quantificata in termini bibliometrici, la logica della competizione internazionale sostenuta dai *ranking*, la crescente dipendenza dal finanziamento privato sono forze che spingono in direzione opposta a quella di un'università aperta, responsabile e radicata.

Affrontare queste tensioni richiede non soluzioni tecniche, ma scelte politiche e di valore: la sociologia, con la sua capacità di problematizzazione e di analisi dei meccanismi di potere, ha un contributo essenziale da offrire in questo dibattito.

4. La democratizzazione della conoscenza come imperativo etico non più eludibile

Il percorso argomentativo di questo contributo ha inteso mostrare come giustizia epistemica e giustizia climatica siano intimamente connesse: non è possibile affrontare adeguatamente la crisi ecologica senza rimettere in discussione i presupposti epistemologici che dominano il discorso pubblico su di essa. Il capitalismo verde, con i suoi dispositivi pratici e retorici di monetizzazione della natura e di promesse di innovazione tecnologica disgiunta da qualsiasi redistribuzione delle ricchezze e del potere, è un esempio paradigmatico di come un approccio superficialmente orientato alla sostenibilità possa in realtà perpetuare le disuguaglianze che produce.

Per la ricerca, la risposta non può essere semplicemente tecnica. Richiede invece una trasformazione dei processi di produzione della conoscenza, nella direzione di una ricerca che sia genuinamente *con e per* la

società: più riflessiva, più collaborativa, più attenta ai saperi situati delle comunità più vulnerabili, più responsabile verso gli impatti sociali e ambientali del proprio operato.

Questo non significa rinunciare al rigore scientifico: significa, al contrario, ampliare la nozione stessa di rigore per includervi la responsabilità verso i soggetti coinvolti, la trasparenza dei processi, l'accessibilità dei risultati, e la capacità di generare cambiamento reale. Significa concepire la ricerca accademica come una pratica di democratizzazione della conoscenza, in cui il sapere non è un bene da accumulare e custodire, ma una risorsa comune da costruire collettivamente e mettere al servizio del bene comune.

È questa, in ultima analisi, la posta in gioco della connessione tra giustizia epistemica e giustizia climatica: non soltanto sapere meglio, ma sapere insieme e sapere per cambiare.

Bibliografia

- ALQST for Human Rights (2023). *The Dark Side of Neom: Expropriation, Expulsion and Prosecution of the Region's Inhabitants*. Report, February 2023.
- Buller, A. (2022). *The Value of a Whale: On the Illusions of Green Capitalism*. Manchester University Press. Trad. it. *Quanto vale una balena. Le illusioni del capitalismo verde*. Add editore, 2024.
- Chami, R., Cosimano, T., Fullenkamp, C., & Oztosun, S. (2019). Nature's Solution to Climate Change. *Finance & Development*, 56(4). International Monetary Fund.
- Duijn, M., Rijnveld, M., & van Hulst, M. (2010). Meeting in the iddle: joining reflection and action in complex public sector projects. *Public Money & Management*, 30(4), 227-233.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Funtowicz, S. O., & Ravetz, J. R. (1993). Science for the post-normal age. *Futures*, 25(7), 739-755.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage.
- IPCC - Intergovernmental Panel on Climate Change (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medina, J. (2021). Feminism and Epistemic Injustice. In K. Q. Hall & Ásta (Eds.), *The Oxford Handbook of Feminist Philosophy*. Oxford University Press.

- Ngcamu, B. S. (2023). Climate change effects on vulnerable populations in the Global South: a systematic review. *Natural Hazards*, 118, 977-991.
- OHCHR - Office of the High Commissioner for Human Rights (2023). *Saudi Arabia: UN experts alarmed by imminent executions linked to NEOM project*. Press release, May 3, 2023.
- Papagiannopoulos, N., et al. (2021). Phytoplankton Biomass and the Hydrodynamic Regime in NEOM, Red Sea. *Remote Sensing*, 13(11), 2082.
- Plumwood, V. (2002). *Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason*. Routledge.
- Pombo-Ayora, L. et al. (2024). Diversity, functional redundancy, and vulnerability of reef fish communities of the Saudi Arabian coast, in the northern Red Sea. *Regional Studies in Marine Science*, 79.
- Roberts, D. A., Johnston, E. L., & Knott, N. A. (2010). Impacts of desalination plant discharges on the marine environment: A critical review of published studies. *Water Research*, 44(18), 5117-5128.
- Soper, K. (1995). *What is Nature? Culture, Politics and the non-Human*. Blackwell.
- Sutherland, W. J., et al. (2024). A horizon scan of global biological conservation issues for 2024. *Trends in Ecology & Evolution*, 39(1).
- Tengö, M., Brondizio, E.S., Elmqvist, T., Malmer, P., & Spierenburg, M. (2014). Connecting Diverse Knowledge Systems for Enhanced Ecosystem Governance: The Multiple Evidence Base Approach. *AMBIO*, 43(5), 579-591.
- Unesco (2021). *Recommendation on Open Science*. Unesco.
- von Schomberg, R. (2011). *Towards Responsible Research and Innovation in the Information and Communication Technologies and Security Technologies Fields*. Working Document. European Commission.

Ambito socio-educativo

Questa sezione raccoglie contributi che interpretano la povertà educativa come uno dei principali meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali.

La povertà educativa è interpretata come un fenomeno strettamente connesso alle risorse socio-economiche, culturali e alle configurazioni istituzionali, e non ai soli esiti scolastici. I primi contributi si concentrano sull'analisi delle politiche e sui meccanismi strutturali che influenzano la distribuzione delle opportunità formative. Gli altri studi si focalizzano su contesti, territori, esperienze e/o interventi mirati. Questi lavori mettono in luce le criticità operative, le disuguaglianze nell'offerta dei servizi educativi e le possibili strategie di intervento, evidenziando il ruolo delle reti territoriali, delle comunità educanti e della collaborazione tra istituzioni e terzo settore.

Ne emerge una visione della povertà educativa come fenomeno complesso e multidimensionale, che richiede politiche e interventi capaci di agire simultaneamente su più livelli.

Le radici e le traiettorie della povertà educativa. Processi e strumenti di contrasto

di *Orazio Giancola*¹ e *Luca Salmieri*²

1. Le origini della povertà educativa e il processo di (ri)produzione delle disuguaglianze

Per comprendere i meccanismi di trasmissione della povertà educativa è necessario abbandonare una lettura riduttiva centrata esclusivamente sull'individuo o sul rendimento scolastico. Non è sufficiente analizzare le carenze individuali o i singoli esiti scolastici: questi devono essere collocati all'interno di un più ampio processo di (ri)produzione delle disuguaglianze educative, nel quale fattori familiari, strutturali e istituzionali interagiscono nel tempo. La povertà educativa, cioè una condizione in cui si combinano bassi livelli di istruzione, basse competenze di base nonché scarsa motivazione all'apprendimento nel corso della vita, è infatti il risultato di un insieme di elementi interconnessi che operano su piani differenti – economico, istituzionale, territoriale, culturale e relazionale – e che tendono a rafforzarsi reciprocamente lungo l'intero corso di vita (Giancola, Salmieri, 2023).

Il punto di partenza è rappresentato dalle origini sociali e familiari. Le famiglie non trasmettono soltanto risorse economiche, ma anche capitale culturale e capitale sociale: competenze linguistiche, familiarità con i codici scolastici, reti di relazione, aspettative e modelli di orientamento (Giancola, Salmieri, 2024a). Questi elementi costituiscono una dotazione iniziale diseguale che incide sui percorsi formativi fin dalle prime fasi. Le condizioni economiche e lavorative della famiglia di origine giocano un ruolo

¹ Professore Associato in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche, Università di Roma La Sapienza.

² Professore Associato in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche, Università di Roma La Sapienza.

lo cruciale. La precarietà economica non incide soltanto sulla disponibilità di risorse materiali – libri, strumenti digitali, attività extracurricolari – ma anche sulla qualità del tempo educativo (Giancola, Salmieri, 2024b). Genitori esposti a instabilità lavorativa, orari discontinui o stress economico dispongono di minori energie cognitive e relazionali da dedicare al sostegno del percorso scolastico dei figli. In questo senso, la povertà educativa si intreccia con la povertà economica, ma non si esaurisce in essa: è una forma di deprivazione che riguarda le opportunità di sviluppo, non solo il reddito.

Accanto alle risorse familiari operano i fattori ascrivibili, cioè caratteristiche come il luogo di nascita, l'appartenenza etnica, il background migratorio o il genere, che non dipendono dalle scelte individuali. Tali dimensioni possono tradursi in vantaggi o svantaggi strutturali, influenzando l'accesso a scuole di qualità, le aspettative degli insegnanti e le traiettorie educative considerate appropriate o realistiche. La disuguaglianza, dunque, non nasce soltanto dalle differenze di impegno o talento, due dimensioni concettualmente problematiche e di difficile osservabilità empirica (Benadusi, Giancola, 2020), ma è radicata in condizioni di partenza differenziate.

A un livello più ampio si collocano i fattori contestuali – culturali, economici e di welfare – che definiscono il quadro entro cui famiglie e individui agiscono. Le condizioni del mercato del lavoro locale, la disponibilità di servizi pubblici, il grado di coesione sociale e l'offerta culturale contribuiscono a modellare l'ambiente di apprendimento e le opportunità di sviluppo. Le disparità territoriali assumono in questo quadro un rilievo particolare (Triventi, Fedeli, 2025). La povertà educativa è spesso più intensa in aree caratterizzate da un'offerta educativa debole, da minori opportunità culturali e da una più limitata presenza di servizi. Le differenze tra territori non si traducono soltanto in esiti scolastici divergenti, ma in diseguali possibilità di accesso a esperienze formative informali – culturali, sportive, associative – che incidono in modo significativo sulla costruzione delle competenze.

Un ruolo decisivo è svolto inoltre dalla struttura dei sistemi educativi (Benadusi, Giancola, 2014). Il grado di differenziazione tra percorsi, le politiche di accesso all'istruzione di base e terziaria, i meccanismi di regolamentazione, l'orientamento più o meno inclusivo del sistema e il rapporto tra istruzione e mercato del lavoro contribuiscono a definire se e in che misura le disuguaglianze di origine vengano attenuate o cristallizzate. Sistemi selettivi e precocemente differenziati tendono a consolidare le differenze sociali; sistemi più inclusivi possono contenerle, pur senza eliminarle del tutto. La qualità del sistema scolastico, in termini di risorse, preparazione degli insegnanti e capacità di adottare metodologie inclusive, può dunque svolgere una funzione compensativa oppure, in contesti fragili e segregati,

amplificare gli svantaggi di partenza. La scuola può essere sia un dispositivo di mobilità sia un meccanismo di riproduzione.

In questo quadro assumono rilievo anche dimensioni meno visibili ma altrettanto decisive. I contesti relazionali entro cui le persone crescono influenzano l'accesso alle opportunità: reti sociali chiuse, omogenee e scarsamente connesse verso l'esterno tendono a limitare la circolazione di informazioni e modelli alternativi, mentre reti più aperte e diversificate favoriscono l'ampliamento degli orizzonti (Salmieri, Lo Cicero, 2024). Analogamente, l'offerta e l'accessibilità dei servizi educativi fin dalla primissima infanzia rappresentano un passaggio cruciale per la formazione delle competenze cognitive e socio-emotive. Anche la disponibilità e la fruibilità effettiva di beni e servizi culturali – biblioteche, teatri, cinema, impianti sportivi, spazi di aggregazione – costituiscono un'infrastruttura fondamentale per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. In questo senso, la povertà educativa non è un evento episodico, ma un processo che si costruisce progressivamente attraverso l'interazione tra condizioni strutturali e dinamiche relazionali.

L'interazione di questi fattori incide su due snodi centrali del percorso formativo: da un lato i risultati scolastici, cioè le competenze effettivamente acquisite e certificate; dall'altro le scelte educative e le aspettative di istruzione, che riflettono sia le performance ottenute sia l'orizzonte di possibilità percepito. Risultati e scelte non sono indipendenti (Giancola, Salmieri, 2026). Le performance influenzano le aspirazioni, ma anche le aspettative – proprie e familiari – orientano l'impegno, la motivazione e la percezione di autoefficacia. La disuguaglianza assume così una dimensione non solo materiale, ma anche simbolica e cognitiva poiché riguarda ciò che le persone ritengono possibile per sé.

Da questo intreccio derivano livelli di istruzione differenziati, che producono conseguenze su molteplici dimensioni della vita adulta. Il livello di istruzione raggiunto influisce sul tipo di lavoro e sulle opportunità di carriera, sulla possibilità di mobilità sociale, sul benessere psicosociale e sulla partecipazione alla vita collettiva (Mirowsky, Ross, 2003; OECD, 2016a). Incide inoltre sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, sull'inclusione digitale e sulla capacità di evitare il rischio di povertà, non solo culturale ma anche materiale (World Bank, 2018). Una volta consolidati, questi esiti tendono a retroagire sulle generazioni successive: il livello di istruzione e la posizione occupazionale conseguiti diventano nuove condizioni di partenza per i figli, contribuendo a riprodurre – o in alcuni casi a modificare – la struttura delle disuguaglianze (Breen, Jonsson, 2005).

In questa prospettiva, la povertà educativa non è un fenomeno isolato, ma un segmento di un più ampio circuito di riproduzione sociale. Interve-

nire su di essa significa agire non soltanto sulla scuola, ma sull'insieme dei dispositivi economici, culturali e istituzionali che strutturano le opportunità lungo l'intero corso di vita.

2. Soggetti in età scolastica e adulti: due declinazioni della povertà educativa

La povertà educativa può essere analizzata distinguendo tra la condizione dei minori e quella degli adulti, pur nella consapevolezza che si tratta di fasi strettamente interconnesse all'interno dello stesso processo di riproduzione delle disuguaglianze.

Nel caso dei minori, secondo la definizione proposta da Save the Children (2014), la povertà educativa consiste in una limitazione del diritto dei bambini all'istruzione e nell'insieme dei meccanismi di privazione delle opportunità di apprendere e sviluppare le competenze di cui avranno bisogno da adulti per vivere in una società in rapido cambiamento. Questa definizione amplia il concetto oltre la mera frequenza scolastica o il rendimento misurato dai test standardizzati. La povertà educativa minorile riguarda l'accesso effettivo a opportunità di sviluppo integrale: competenze cognitive, capacità relazionali, crescita emotiva, possibilità di esplorare il mondo e costruire un'identità autonoma. In questa accezione, essa mette a rischio non solo il successo scolastico, ma il pieno esercizio dei diritti di cittadinanza e la capacità di partecipare attivamente alla vita sociale.

Nel caso degli adulti, la definizione proposta da Barbieri e Cipollone (2007) individua la povertà educativa in una condizione caratterizzata da un livello inadeguato delle competenze di base, quali difficoltà di lettura, comprensione e scrittura, problemi nel compiere operazioni matematiche elementari e incapacità di riconoscere i meccanismi fondamentali della scienza. Tali carenze producono effetti di medio e lungo periodo. La letteratura mostra infatti che l'utilizzo effettivo delle competenze di base è associato alla qualità dell'occupazione più di quanto lo sia il semplice titolo di studio posseduto. Non conta soltanto quanti anni di scuola siano stati frequentati, ma ciò che si è effettivamente in grado di fare con le conoscenze acquisite. Le competenze incidono sul tipo di inserimento lavorativo, sulla stabilità occupazionale, sulla capacità di adattarsi a contesti produttivi in trasformazione e, più in generale, sulle opportunità di partecipazione sociale.

Letta in modo unitario, la povertà educativa minorile e quella adulta non rappresentano due fenomeni separati, ma due momenti di uno stesso processo che attraversa le generazioni e contribuisce a strutturare le disuguaglianze sociali nel tempo.

Se è vero che la povertà educativa non assume una forma particolarmente visibile nell'infanzia e nell'adolescenza, è altrettanto vero che i suoi effetti non si esauriscono con la fine del percorso scolastico. Sappiamo infatti che anche piccole disuguaglianze nelle fasi iniziali del percorso educativo tendono a crescere e ad accumularsi nel tempo, producendo effetti differenziali in età adulta e lungo l'intero corso di vita. Per interpretare questo processo utilizziamo la categoria di "bias sistematico" (Giancola, 2010; Giancola, Salmieri, 2022), inteso come un effetto di accumulazione che produce e riproduce disuguaglianze moltiplicandole nei diversi campi della vita sociale. Non si tratta di un evento isolato o di uno scarto episodico, ma di un meccanismo che, una volta attivato, tende a consolidarsi attraverso interazioni successive tra istruzione, lavoro, reddito, salute, partecipazione sociale. Piccoli vantaggi iniziali possono tradursi in opportunità crescenti; piccoli svantaggi, se non compensati, possono amplificarsi.

Al tempo stesso, questo processo non ha natura deterministica. L'esistenza di fenomeni di mobilità educativa e di mobilità sociale ascendente dimostra che le catene della riproduzione possono essere spezzate. Tuttavia, proprio la necessità di sottolineare queste traiettorie di mobilità conferma che il meccanismo di accumulazione rappresenta la tendenza prevalente, mentre l'inversione di rotta richiede condizioni particolari, risorse aggiuntive o interventi mirati.

Le evidenze empiriche mostrano con chiarezza come povertà educativa e povertà economica si alimentino reciprocamente in un percorso complesso nel quale disuguaglianze economiche, educative, culturali e sociali si trasmettono dai genitori ai figli. La trasmissibilità intergenerazionale della povertà educativa emerge, ad esempio, analizzando l'influenza del titolo di studio dei genitori sui livelli di apprendimento dei figli. Le competenze non sono distribuite casualmente nella popolazione, ma riflettono in larga misura le condizioni di partenza. A loro volta, le competenze di base e avanzate risultano fortemente associate alle probabilità di avere un lavoro e al tipo di occupazione ricoperta in età adulta. Non conta soltanto il possesso di un titolo di studio formale, ma la capacità effettiva di utilizzare e sfruttare le competenze acquisite.

Un ulteriore elemento di rafforzamento delle disuguaglianze è rappresentato dal cosiddetto "effetto San Matteo", descritto da Stanovich (2009), secondo cui al moltiplicarsi delle occasioni di apprendimento – formale, non formale e informale – beneficiano soprattutto le persone già più istruite e qualificate. In altri termini, chi possiede maggiori competenze è anche nella posizione migliore per accumularne di nuove, mentre chi si trova in una situazione di deprivazione relativa tende a restare progressivamente escluso. Questo meccanismo contribuisce ad ampliare il divario nel tempo.

3. La povertà educativa degli adulti

Gli adulti con bassi livelli di alfabetizzazione corrono rischi significativamente più elevati di trovarsi o di cadere in condizioni di povertà educativa. Le conseguenze non si limitano alla sfera lavorativa. Le persone in condizioni di povertà educativa hanno probabilità più alte di non riconoscere o non saper comunicare uno stato di cattiva salute, oppure di non fidarsi del sapere medico e scientifico, anche perché dispongono di strumenti limitati per distinguere tra conoscenza esperta e senso comune. In questo senso, la povertà educativa incide sulla qualità della cittadinanza, sulla capacità di orientarsi in contesti complessi e sulla gestione della propria vita quotidiana.

Un aspetto cruciale della povertà educativa in età adulta è rappresentato dal fenomeno della perdita di competenze nel tempo (Salmieri, Giancola, 2021). I dati di ricerca mostrano che, con l'allontanarsi dalla conclusione del percorso di studi, le competenze acquisite tendono progressivamente a diminuire. Questo declino, tuttavia, non colpisce tutti allo stesso modo: risulta più marcato tra coloro che possiedono titoli di studio più bassi o che già al termine del percorso formativo presentavano competenze deboli. L'erosione delle competenze appare dunque socialmente selettiva e contribuisce ad amplificare le disuguaglianze preesistenti, come evidenziato da diverse analisi sulle competenze degli adulti basate sui dati internazionali (Desjardins, Warnke, 2012).

L'apprendimento non si esaurisce con la scuola o con l'università, ma richiede continuità e aggiornamento per essere mantenuto. La mancanza di esercizio e di stimoli cognitivi rappresenta uno dei principali fattori di deterioramento: competenze come la lettura, la scrittura e il ragionamento critico necessitano di pratica costante e, in assenza di utilizzo, tendono a indebolirsi. L'accesso a contenuti culturali di qualità e la partecipazione a contesti che promuovono il dibattito e il pensiero critico – come la lettura, la formazione continua o la partecipazione alla vita pubblica – contribuiscono invece a preservare e sviluppare il patrimonio di conoscenze. In questa prospettiva, numerosi studi sottolineano come l'uso delle competenze nella vita quotidiana e nel lavoro rappresenti un fattore determinante per il loro mantenimento e sviluppo nel tempo (OECD, 2013; Reder, 2015).

Anche l'ambiente lavorativo e sociale svolge un ruolo decisivo. Occupazioni ripetitive o con basse richieste cognitive offrono minori opportunità di esercitare e mantenere le competenze, mentre contesti professionali dinamici, caratterizzati da formazione continua e problem solving, tendono a rafforzarle. In questo senso, il divario educativo tra gruppi sociali si riflette anche nelle opportunità di apprendimento lungo il corso della vita:

chi proviene da contesti con maggiore capitale culturale è generalmente più incline a proseguire la formazione anche al di fuori dei percorsi formali.

In questo quadro si distinguono diverse forme di analfabetismo. L'analfabetismo strumentale indica la mancanza delle competenze di base di lettura, scrittura e *numeracy*; l'analfabetismo funzionale riguarda invece la difficoltà di utilizzare tali competenze in contesti quotidiani complessi; l'analfabetismo di ritorno descrive la perdita progressiva delle competenze nel tempo, spesso dovuta alla mancanza di pratica. Queste condizioni rappresentano esiti diversi di uno stesso processo di deprivazione cumulativa legato alla povertà educativa (OECD, 2013).

Le analisi basate su tecniche di pseudo-panel mostrano inoltre che la perdita di competenze è più rapida tra chi possedeva già un livello di partenza più basso (Giancola, Salmieri, 2023). Chi conclude gli studi con competenze deboli tende infatti a perdere più velocemente quanto acquisito, anche a causa della minore esposizione a stimoli culturali e cognitivi. Al contrario, livelli di istruzione più elevati favoriscono lo sviluppo di strategie di apprendimento autonomo e una maggiore propensione alla formazione continua (Desjardins, Warnke, 2012; Reder, 2015).

Nel complesso, questi elementi indicano che la povertà educativa non riguarda esclusivamente l'infanzia, ma rappresenta un processo dinamico che attraversa l'intero corso di vita. Investire nell'educazione degli adulti e nella formazione continua diventa quindi una leva fondamentale per contrastare la riproduzione delle disuguaglianze e ridurre le fratture sociali nel lungo periodo. In tal senso, i dati di entrambe le edizioni dell'indagine PIAAC (2012-2022) confermano in modo particolarmente chiaro quanto discusso finora. Le competenze degli adulti non restano stabili nel tempo e il loro declino segue traiettorie fortemente differenziate in base al titolo di studio. Osservando infatti l'andamento dei punteggi in *literacy*, *numeracy* e *problem solving* per classi di età emerge anzitutto un dato generale: con l'aumentare dell'età si registra una tendenza alla diminuzione delle competenze (OECD, 2016b). Tuttavia, questa dinamica non è uniforme. Tra i laureati si osserva una sostanziale tenuta delle competenze anche nelle età centrali della vita, con un lieve incremento tra i 30 e i 40 anni – verosimilmente legato all'ingresso pieno in contesti lavorativi cognitivamente stimolanti – seguito da un calo moderato nelle età più avanzate. Il livello rimane comunque significativamente più alto rispetto a tutti gli altri gruppi.

La situazione cambia progressivamente scendendo lungo la scala dei titoli di studio. Tra i diplomati il declino è più lineare e più marcato, mentre tra coloro che possiedono la sola licenza media la perdita di competenze è decisamente più accentuata. Ancora più evidente è la traiettoria di chi ha un titolo inferiore alla licenza media: il livello di partenza è già molto

basso e la riduzione nel corso del tempo conduce a punteggi estremamente contenuti nelle età più avanzate.

Questi dati mostrano con chiarezza due aspetti centrali. Il primo è che il livello di partenza conta enormemente: chi conclude il percorso formativo con competenze più solide non solo parte da una posizione migliore, ma riesce anche a preservare più a lungo il proprio capitale cognitivo. Il secondo è che la perdita di competenze è socialmente selettiva. Non si tratta di un semplice effetto biologico legato all'invecchiamento, ma di un processo intrecciato alle condizioni educative, lavorative e culturali degli individui (OECD, 2025).

Il declino più marcato tra i soggetti con basso titolo di studio può essere interpretato alla luce dei fattori già discussi: minori occasioni di esercizio delle competenze, lavori cognitivamente poco stimolanti, accesso più limitato a formazione continua e a consumi culturali qualificati. In altri termini, il *bias* sistematico di accumulazione opera anche in età adulta. Chi ha meno competenze tende ad avere meno opportunità di utilizzarle e svilupparle, e proprio questa minore esposizione accelera la loro erosione. I dati PIAAC rafforzano quindi l'idea che la povertà educativa non sia una condizione statica, ma un processo dinamico (Hanushek *et al.*, 2015). Non riguarda soltanto l'accesso iniziale all'istruzione, ma anche la capacità di mantenere e aggiornare nel tempo il proprio patrimonio di competenze. La disuguaglianza non si limita a riprodursi: tende ad ampliarsi lungo il corso di vita. In questa prospettiva, le politiche di contrasto alla povertà educativa non possono concentrarsi esclusivamente sull'età scolastica. Devono includere interventi strutturali di formazione continua, alfabetizzazione degli adulti, rafforzamento delle competenze di base e creazione di ambienti lavorativi e sociali cognitivamente stimolanti. Senza questa dimensione longitudinale, il rischio è quello di intervenire solo sull'origine del problema lasciando intatto il meccanismo che lo riattiva e lo amplifica nel tempo.

4. Le implicazioni di policy

Se la povertà educativa è un processo cumulativo che si costruisce lungo il corso di vita e si intreccia con le disuguaglianze sociali, economiche e territoriali, allora anche le politiche devono essere pensate in una prospettiva sistemica e integrata. Non esiste una misura singola in grado di interrompere il meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze; è piuttosto la coerenza dell'architettura complessiva degli interventi a determinarne l'efficacia.

Un primo snodo cruciale riguarda la fase della prima infanzia (Busemeyer *et al.*, 2020). Le politiche educative e di cura rivolte ai bambini nei primissimi anni di vita, in particolare l'offerta di asili nido pubblici di qualità, svolgono una funzione che va ben oltre la conciliazione tra tempi di lavoro e di cura. Esse rappresentano uno strumento fondamentale di riduzione delle disuguaglianze iniziali, poiché intervengono prima che i divari linguistici, cognitivi e relazionali si consolidino (Heckman, 2006). Servizi educativi precoci accessibili e diffusi consentono di sostenere lo sviluppo delle competenze di base e, al tempo stesso, di rafforzare il coinvolgimento delle famiglie, contribuendo a costruire un ambiente favorevole all'apprendimento fin dai primi anni di vita (Esping-Andersen, 2004).

Accanto all'intervento precoce, assume un ruolo centrale il rafforzamento del tempo e dello spazio dell'apprendimento in età scolare. L'estensione e l'arricchimento del tempo-scuola non possono essere intesi come un semplice aumento quantitativo delle ore, ma come un ampliamento qualitativo delle opportunità educative, attraverso laboratori, attività culturali, sportive e artistiche, percorsi di tutoraggio e sostegno personalizzato (Durlak *et al.*, 2010). In contesti caratterizzati da una debole offerta culturale e da reti sociali poco aperte, la scuola può diventare un presidio territoriale capace di compensare carenze esterne e di offrire esperienze altrimenti inaccessibili (Darling-Hammond *et al.*, 2020).

Un ulteriore ambito di intervento riguarda il modello pedagogico-didattico (Benadusi, Giancola, 2020). Sistemi fondati prevalentemente su pratiche trasmissive e su meccanismi selettivi precoci tendono a riprodurre le disuguaglianze di origine, poiché presuppongono risorse culturali e familiari non equamente distribuite. Ripensare la didattica in chiave inclusiva significa valorizzare metodologie attive, promuovere la personalizzazione dei percorsi, orientare la valutazione al miglioramento piuttosto che alla mera selezione. In questa prospettiva si collocano anche gli interventi sulla struttura ordinamentale del sistema, come le politiche di de-tracking o di late-tracking, che mirano a ritardare la canalizzazione precoce degli studenti in percorsi differenziati. Le evidenze comparative suggeriscono che sistemi meno selettivi nelle fasi iniziali riescono a contenere meglio le disuguaglianze negli apprendimenti senza compromettere i livelli medi di competenza (Hanushek, Wößmann, 2006; Van de Werfhorst, Mijs, 2010). La dimensione territoriale delle disuguaglianze rende inoltre necessarie politiche redistributive esplicite a favore delle scuole e delle aree svantaggiate. Ciò implica una distribuzione differenziata delle risorse, il rafforzamento degli organici, incentivi alla stabilità del personale docente, servizi di supporto psicologico e orientativo. La redistribuzione non deve essere concepita come un intervento residuale o emergenziale, ma come un princi-

pio strutturale di equità sostanziale. Particolare attenzione va dedicata alle estremità della distribuzione degli apprendimenti. Da un lato, sono indispensabili politiche mirate all'inclusione e al recupero delle competenze di base per gli studenti collocati nella parte inferiore della distribuzione, al fine di garantire il raggiungimento di soglie minime irrinunciabili. Dall'altro lato, occorre investire in politiche di orientamento, supporto e motivazione che accompagnino gli studenti nella costruzione delle proprie aspettative formative e professionali, evitando che l'orizzonte delle opportunità si restringa in modo precoce e socialmente selettivo.

La povertà educativa, tuttavia, non si esaurisce nello spazio scolastico (Lauer *et al.*, 2006). L'offerta pubblica di beni e servizi culturali – biblioteche, teatri, cinema, strutture sportive, spazi di aggregazione – costituisce un'infrastruttura essenziale per il mantenimento e lo sviluppo delle competenze. Rendere questi servizi realmente accessibili e fruibili, con particolare attenzione alle aree periferiche e ai gruppi sociali meno favoriti, significa creare contesti di vita che stimolino l'uso delle competenze e ne contrastino l'erosione nel tempo (Desjardins, 2017). In questa prospettiva si collocano anche le politiche formative rivolte agli adulti. I dati comparativi sulle competenze mostrano che esse non sono acquisite una volta per tutte e che il loro declino è socialmente differenziato. Investire in formazione continua, alfabetizzazione funzionale e riqualificazione professionale non risponde soltanto a esigenze di competitività economica, ma rappresenta una condizione per evitare che i divari iniziali si amplifichino lungo il corso di vita (OECD, 2013).

Infine, nessuna strategia di contrasto alla povertà educativa può prescindere da un'integrazione effettiva tra politiche educative e politiche di welfare. Le condizioni materiali delle famiglie, la stabilità occupazionale, l'accesso ai servizi sociali e sanitari incidono direttamente sulle opportunità di apprendimento. Senza un quadro di protezione sociale adeguato, gli interventi scolastici rischiano di essere parziali e di operare in un contesto che continua a generare disuguaglianza (Schoenholzer, Burger, 2024; Decataldo, Giancola, 2014). Per le ragioni esposte, affrontare la povertà educativa richiede una strategia multilivello che combini interventi precoci, riforme del sistema scolastico, redistribuzione delle risorse, investimenti nei contesti culturali e politiche di apprendimento permanente, il tutto inserito in una più ampia cornice di welfare. Solo un approccio integrato e coerente può interrompere il meccanismo cumulativo che trasforma le disuguaglianze educative in disuguaglianze sociali persistenti.

Bibliografia

- Barbieri, G., & Cipollone, P. (2007). I poveri in istruzione. In A. Brandolini & C. Saraceno (a cura di), *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia* (pp. 329-349). Il Mulino.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2014). Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equit . *Scuola democratica*, (2), 461-482.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). Equit  e merito nella scuola. *Teorie, indagini empiriche, politiche*. FrancoAngeli.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232>
- Busemeyer, M. R., De La Porte, C., Garrizmann, J. L., & Pavolini, E. (2020). The future of the social investment state: politics, policies, and outcomes. In *The future of the social investment state* (pp. 1-9). Routledge.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- Decataldo, A., & Giancola, O. (2014). Essere pi  istruiti vuol dire essere pi  competenti?: analisi dei risultati Piac in quattro coorti di italiani. *Sociologia e ricerca sociale*, 104(2), 85-113.
- Desjardins, R. (2017). *Political economy of adult learning systems: Comparative study of strategies, policies and constraints*. Bloomsbury Academic.
- Desjardins, R., Warnke, A. J. (2012). *Ageing and skills: A review and analysis of skill gain and skill loss over the lifespan and over time*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9csvgw87ckh-en>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Esping-Andersen, G. (2004). Untying the Gordian knot of social inheritance. *Research in Social Stratification and Mobility*, 21, 115-138. [https://doi.org/10.1016/S0276-5624\(04\)21005-1](https://doi.org/10.1016/S0276-5624(04)21005-1)
- Giancola, O. (2010). *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un tentativo di spiegazione del "caso" italiano*. Aracne.
- Giancola, O., Bonanni, M., & Moreschini, I. (2025). The Effect of the Structure of Secondary Education in Europe. A Perspective in Terms of Effectiveness and Equity. *Scuola democratica*, 17(2), 359-382.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2022). Chain effects in diachronic perspective. Social inequalities and school-tracks-choices affecting educational outcomes in Italy. *Scuola democratica*, 13(2), 385-409.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Carocci.

- Giancola, O., & Salmieri, L. (2024a). Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. *Teorie, Processi e Contesti (1 edizione)*. FrancoAngeli.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2024b). Italian educational poverty in mathematics and science skills. the effects of material and immaterial cultural resources. In *Education as commons. Selected paper from AIS Education international mid-term conference 2023* (pp. 304-318).
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2026). *Le disuguaglianze educative come processo. Risultati, scelte e aspettative*. FrancoAngeli.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., & Woessmann, L. (2015). Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC. *European Economic Review*, 73, 103-130. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2014.10.006>
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63-C76. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313.
- Mirowsky, J., & Ross, C. E. (2003). *Education, social status, and health*. Aldine de Gruyter.
- Mirowsky, J., & Ross, C. E. (2003). *Education, social status, and health*. Aldine de Gruyter.
- OECD (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD (2016a). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- OECD (2016b). *Skills matter: Further results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OECD (2025). What's Missing in Adult Learning - and How Do We Fix It? *Adult Skills in Focus*, No. 14, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/58b9acfd-en>
- Reder, S. (2015). The development of literacy and numeracy in adulthood. In OECD (Ed.), *Literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments: What skills adults need to succeed in a changing world* (pp. 55-75). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264248267-6-en>
- Salmieri, L., & Lo Cicero, A. (2024). Tra “micro” e “macro”: le prospettive di Randall Collins e James Coleman. In *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti* (pp. 93-117). FrancoAngeli.
- Salmieri, L., & Giancola, O. (2021). La pobreza educativa en España en una comparación europea. *RES. Revista Española de Sociología*, 30(2), 17.
- Save The Children (2014), *La Lampada di Aladino*, Save the Children Italia, Roma
- Schoenholzer, K., & Burger, K. (2024). Welfare state policy and educational inequality: A crossnational multicohort study. *European Sociological Review*, 40(6), 996-1012. <https://doi.org/10.1093/esr/jcae003>

- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55.
- Triventi, M., & Fedeli, E. (2025). The geography of social background inequalities in educational opportunities: a within-country study. *European Societies*, 1-32.
- Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407-428. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>
- World Bank.(2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>

Modelli di welfare e povertà educative in Europa

di *Simona Gozzo*¹ e *Rosario D'Agata*²

1. Introduzione

Il lavoro propone di ridefinire i tradizionali modelli di Welfare State alla luce degli esiti e delle cause associabili alle disuguaglianze educative, riconosciute oggi come una delle principali manifestazioni delle povertà educative. Queste ultime sono qui intese come condizioni che incidono sulla privazione di opportunità di apprendimento, sviluppo delle competenze e piena partecipazione sociale e si pongono, in quanto tali, al centro dell'agenda internazionale delineata dagli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), in particolare dall'Obiettivo 4 (istruzione di qualità) e, in modo trasversale, dagli obiettivi relativi alla riduzione delle disuguaglianze (Obiettivo 10) e alla promozione del benessere (Obiettivo 3). In tale prospettiva, il tema assume una particolare rilevanza poiché si inserisce nel più ampio dibattito sulla presenza di un unico Modello Sociale Europeo, definito come l'insieme di istituzioni e politiche pubbliche finalizzate alla promozione della coesione sociale, alla riduzione delle disuguaglianze e alla tutela dei diritti sociali (Sapir, 2006; Hemerijck, 2013), rilevabile nel contesto dell'Unione Europea. Il contrasto alle povertà educative rappresenta, in questo senso, una leva strategica per il rafforzamento di un welfare inclusivo e generativo.

Il concetto di povertà educative è declinato esplicitamente al plurale in questo paragrafo (utilizzato, in seguito, indifferentemente al singolare o al

¹ Professoressa Associata di Sociologia Generale presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania, ha redatto i paragrafi da 1 a 6 e le conclusioni.

² Professore Associato di Statistica sociale presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania, ha redatto i paragrafi 7 e 8.

plurale) per sottolineare la scelta, sottesa a tutto il lavoro, di descrivere e discriminare tra le condizioni che limitano lo sviluppo delle capacità e delle opportunità dei minori. Il paradigma delle povertà educative ha, infatti, progressivamente ampliato il campo di analisi facendo riferimento non solo alla classica dimensione economica della povertà, ma anche ad una pluralità di fattori che riguardano il contesto familiare, le istituzioni educative, l'accesso alle risorse culturali e digitali, nonché le condizioni territoriali e istituzionali (Save the Children, 2017; Giancola, Salmieri, 2023).

Sul piano teorico, l'evoluzione del dibattito richiama tre tesi parallele, con relativi sviluppi: quella classica del ciclo di riproduzione delle disuguaglianze educative e relative politiche di autoregolazione riflessiva sui cicli omeostatici (Bourdieu, 1986; Giddens, 1991); quella delle analisi dei differenti regimi di welfare (Esping-Andersen, 1990) e quella del paradigma dell'investimento sociale, che attribuisce un ruolo centrale alle politiche educative nella riduzione delle disuguaglianze e nello sviluppo del capitale umano (Hemerijck, 2013).

In questo ambito riprenderemo le tre anime del dibattito, rivedendolo alla luce del paradigma intersezionale, che consente di superare le letture unidimensionali del fenomeno, mettendo in evidenza come diverse linee di stratificazione sociale – quali classe, genere, origine migratoria, territorio o disabilità – si intersechino producendo forme specifiche e cumulative di svantaggio educativo. Le povertà educative non sono, quindi, solo il risultato di carenze individuali o di singoli fattori strutturali, ma emergono dall'intreccio di condizioni multiple che limitano in modo differenziato l'accesso alle opportunità di apprendimento e di sviluppo.

Applicato al dibattito sul Welfare State e in coerenza con gli SDGs, il paradigma intersezionale svolge una funzione analitica e normativa: da un lato permette di individuare con maggiore precisione i gruppi più vulnerabili e i meccanismi che riproducono le disuguaglianze, dall'altro orienta la progettazione di politiche pubbliche più eque e mirate in quanto capaci di affrontare simultaneamente più dimensioni dello svantaggio e di contribuire in modo efficace alla riduzione delle disuguaglianze educative e sociali.

La ricostruzione del dibattito permetterà di rilevare le differenti dinamiche riconducibili al paradigma delle povertà educative, andando a descriverne le specificità di configurazione rispetto ai principali modelli di welfare che, si è riscontrato, presentano un impatto differenziato sul piano in analisi.

2. Regimi di welfare europei e criticità educative

La letteratura comparativa sui sistemi di welfare ha conosciuto un'importante sistematizzazione con il lavoro di Esping-Andersen (1990), che ha proposto una classificazione dei regimi di welfare basata sul grado di demercificazione e sul ruolo relativo di Stato, mercato e famiglia nella produzione di benessere. Originariamente, l'autore ha distinto tre modelli principali: socialdemocratico, diffuso nei paesi nordici; conservatore-corporativo, tipico dell'Europa continentale; liberale, caratterizzante i paesi anglosassoni.

Successivamente, ulteriori studi hanno identificato un modello mediterraneo, caratterizzato da una forte centralità delle reti familiari e da sistemi di welfare relativamente frammentati (Ferrera, 1996). L'allargamento dell'Unione Europea ha inoltre introdotto una nuova dimensione nella comparazione dei regimi di welfare, rappresentata dai paesi dell'Europa centro-orientale. Questi paesi hanno sviluppato configurazioni istituzionali particolarmente eterogenee, spesso caratterizzate da una combinazione di elementi liberali e continentali (Cerami, Vanhuyse, 2009; Kuitto, 2016). In questa prospettiva, Pöder e Kerem (2011) evidenziano come i sistemi di welfare dell'Europa orientale possano essere interpretati come regimi ibridi, nei quali la protezione sociale rimane relativamente limitata e fortemente dipendente dalle dinamiche del mercato del lavoro. Il dibattito, su questo punto, riguarda la possibilità specifica di individuare un unico modello per l'est Europa (e le sue caratteristiche specifiche) o distinguere più linee evolutive.

L'analisi comparativa dei regimi di welfare europei appare, ancora oggi, uno strumento valido per descrivere le diverse configurazioni istituzionali e valutare come queste influenzino la distribuzione delle opportunità educative, presentando specifiche criticità che riguardano non solo le risorse familiari ma anche l'organizzazione dei sistemi educativi, l'accesso ai servizi per l'infanzia e le condizioni territoriali (Tab. 1).

Tab. 1 - Modelli di welfare e principali dimensioni della povertà educativa

Modello di welfare	Paesi principali	Caratteristiche	Dimensioni povertà educativa	Principali criticità educative
Socialdemocratico (nordico)	Svezia, Danimarca, Finlandia, Norvegia	Welfare universalistico, elevata spesa sociale, politiche di conciliazione lavoro-famiglia	Differenze nei risultati di apprendimento contenute; divari legati a background migratorio e capitale culturale familiare	Integrazione degli studenti migranti; crescente segmentazione socio-culturale nelle aree urbane
Conservatore-corporativo	Germania, Francia, Austria, Belgio, Paesi Bassi	Welfare basato su assicurazioni sociali legate allo status occupazionale; forte stratificazione istituzionale	Disuguaglianze nei percorsi scolastici; forte influenza del background familiare nella scelta dei percorsi educativi	Selezione scolastica precoce; riproduzione delle disuguaglianze sociali nei sistemi educativi stratificati
Liberales	Regno Unito, Irlanda	Ruolo rilevante del mercato nella distribuzione delle risorse; politiche sociali selettive; forte differenziazione tra scuole	Elevata polarizzazione nei risultati di apprendimento; forte relazione tra reddito familiare e opportunità educative	Segregazione scolastica territoriale e sociale; dipendenza dalle risorse familiari
Mediterraneo	Italia, Spagna, Grecia, Portogallo	Welfare frammentato; ruolo centrale della famiglia; limitato investimento nei servizi per l'infanzia	Povertà educativa legata a disuguaglianze territoriali; minore accesso ai servizi educativi per la prima infanzia; disuguaglianze digitali	Divari territoriali nei risultati scolastici; dispersione scolastica; carenza di servizi educativi nelle aree svantaggiate
Post-socialista/ Europa centro-orientale	Polonia, Ungheria, Repubblica Ceca, Slovacchia, Estonia, Lettonia, Lituania, Romania, Bulgaria	Sistemi di welfare in transizione; combinazione di elementi liberali e continentali; spesa sociale relativamente più bassa	Disuguaglianze territoriali e socioeconomiche nei risultati educativi; accesso differenziato alle risorse educative	Polarizzazione tra scuole urbane e rurali; segregazione etnica in alcuni sistemi educativi; limitata capacità redistributiva del welfare

Fonte: rielaborazione sui lavori di Esping-Andersen (1990), Ferrera (1996), Sapir (2006), Cerami & Vanhuysse (2009), Pöder & Kerem (2011), Hemerijck (2013), Kuitto (2016), Giancola & Salmieri (2023).

3. Modelli di welfare e prospettive *educational-sensitive*

Le politiche orientate alla sostenibilità sociale, come quelle promosse nell'ambito degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), possono essere considerate una vera e propria rivoluzione copernicana nella valutazione dell'efficienza e dell'efficacia delle politiche sociali – e, più in generale, dell'azione pubblica – poiché introducono un cambio di paradigma nei criteri stessi di misurazione del benessere. Per la prima volta in modo sistematico, infatti, l'efficienza dei modelli di welfare non viene più ricondotta esclusivamente a indicatori macroeconomici come il PIL, ma viene valutata alla luce della capacità di garantire equità sostanziale, inclusione e accesso diffuso alle opportunità, con particolare attenzione al contrasto della povertà educativa.

In questa prospettiva, l'istruzione assume un ruolo centrale non solo come ambito settoriale di *policy*, ma anche come dimensione trasversale di valutazione della qualità dei sistemi di welfare: gli SDGs – in particolare l'Obiettivo 4 sull'istruzione di qualità – spingono a considerare indicatori quali l'accesso equo ai percorsi educativi, la dispersione scolastica, le competenze effettivamente acquisite e le disuguaglianze nei risultati di apprendimento come metriche fondamentali per giudicare l'efficacia delle istituzioni.

Alla luce degli SDGs, dunque, l'analisi dei modelli di welfare si arricchisce di una prospettiva multidimensionale che pone al centro la capacità dei sistemi istituzionali di interrompere i meccanismi di trasmissione intergenerazionale dello svantaggio educativo. In questo senso, la lotta alla povertà educativa diventa non solo un obiettivo di *policy*, ma anche un criterio chiave per valutare la *performance* complessiva dei sistemi di welfare europei e la loro coerenza con un modello di sviluppo realmente sostenibile e inclusivo.

Le critiche ai modelli di Esping-Andersen evidenziano, in questo senso, che la tripartizione classica dei modelli socialdemocratico, conservatore e liberale sottovaluta il ruolo dell'istruzione come fattore di riproduzione delle disuguaglianze. I modelli conservatori sono, in particolare, considerati vicini a quelli mediterranei in quanto tendono a privilegiare ammortizzatori familiari e sistemi educativi caratterizzati da una selezione precoce e da percorsi fortemente tracciati, elementi che contribuiscono ad aggravare i fenomeni di dispersione scolastica e li rendono particolarmente esposti a alti tassi di abbandono per familismo e selezione precoce. Dati comparativi mostrano, tuttavia, come – a fronte di meccanismi simili – è nei paesi dell'Europa meridionale che i tassi di abbandono scolastico precoce hanno raggiunto valori particolarmente alti e compresi tra il 20% e il 25%, signi-

ficativamente superiori rispetto ai paesi socialdemocratici, dove la presenza di percorsi scolastici più comprensivi e di servizi educativi universali contribuisce a ridurre il rischio di dispersione fino a circa la metà (Eurostat, 2023; OECD, 2018).

In questa prospettiva, Esping-Andersen (2015) riconosce come i sistemi di welfare europei continuino a essere attraversati da persistenti dinamiche di stratificazione sociale, ma sottolinea anche i limiti delle analisi tradizionali nel cogliere pienamente il ruolo della povertà infantile e dell'accesso equo all'istruzione, in particolare nell'area dell'Europa meridionale. Tali criticità risultano oggi ancora più evidenti alla luce delle metriche introdotte dagli SDGs, che pongono al centro la dimensione educativa come indicatore chiave della capacità dei sistemi di welfare di promuovere inclusione e mobilità sociale.

Nei regimi socialdemocratici, la forte democratizzazione dell'istruzione – fondata su accesso non selettivo, con percorsi comprensivi e un'elevata copertura dei servizi per la prima infanzia – contribuisce a ridurre significativamente la trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze. I dati più recenti mostrano, ad esempio, come i tassi di NEET (*Not in Education, Employment or Training*) tra i 15-29 anni si collochino stabilmente su valori molto contenuti, prossimi o inferiori al 5% nei contesti più virtuosi (ad esempio nei Paesi Bassi, 4,7%) e comunque generalmente sotto il 7-8% nei paesi nordici (Eurostat, 2024).

Nei regimi liberali, tali valori risultano più elevati, collocandosi mediamente tra l'8% e il 12%, riflettendo una minore universalità dei servizi educativi e una maggiore dipendenza dalle dinamiche di mercato nella transizione scuola-lavoro. Tuttavia, è nei regimi mediterranei che emergono le criticità più marcate: i tassi di NEET superano stabilmente la media europea (circa 11-12%), raggiungendo il 13,3% in Italia e il 16,2% in Spagna tra i giovani con bassi livelli di istruzione, con valori ancora più elevati in specifici segmenti della popolazione (Eurostat, 2024).

In termini complessivi, quindi, nell'UE il tasso medio di NEET si attesta intorno all'11%, ma con una forte dispersione tra paesi: dai valori minimi inferiori al 5% nei sistemi più inclusivi fino a quote prossime o superiori al 15-20% nei contesti mediterranei più fragili. Queste differenze si accompagnano a persistenti divari nei livelli di abbandono scolastico e nella qualità delle transizioni scuola-lavoro.

Complessivamente, i sistemi socialdemocratici risultano più efficaci nel contenere la povertà educativa, mentre quelli liberali e soprattutto mediterranei mostrano una maggiore esposizione a fenomeni di esclusione giovanile e i paesi dell'Europa centro-orientale possono essere collocati in una posizione intermedia e ibrida tra modelli liberali e mediterranei, pur pre-

sentando tratti distintivi legati alla loro traiettoria post-socialista. La letteratura comparata tende a considerare queste aree come regimi di welfare “in transizione” o “post-socialisti”, caratterizzati da una combinazione di elementi universalistici ereditati dal periodo socialista e crescenti dinamiche di mercato introdotte nelle fasi di riforma (Bohle, Greskovits, 2012).

Dal punto di vista della povertà educativa, il contesto dell’Europa orientale mostra performance eterogenee ma generalmente meno polarizzate rispetto ai regimi mediterranei, con tassi di NEET che si collocano mediamente tra il 7% e il 12% (Eurostat, 2024; OECD, 2023). Alcuni studi sottolineano, d’altronde, la complessità di un contesto che non si presenta come internamente omogeneo, con alcune aree (come Polonia, Repubblica Ceca e Slovenia) che presentano valori relativamente contenuti e sistemi educativi più inclusivi, mentre altri contesti (come Romania e Bulgaria) mostrano criticità più marcate, con livelli di abbandono scolastico e disuguaglianze territoriali comparabili a quelli dell’Europa meridionale (UNICEF, 2022).

Un elemento distintivo riguarda la struttura dei sistemi educativi: molti paesi dell’Est mantengono livelli relativamente bassi di dispersione scolastica formale, ma presentano forti segmentazioni qualitative tra aree urbane e rurali e tra istituti di diverso livello, che incidono sulla qualità degli apprendimenti e sulle opportunità di mobilità sociale (OECD, 2023). Inoltre, la più debole integrazione tra sistemi educativi e mercato del lavoro contribuisce a generare difficoltà nelle transizioni scuola-lavoro, alimentando forme meno visibili ma persistenti di esclusione giovanile (Kahanec, Zimmermann, 2016). Alla luce degli SDGs, questi sistemi evidenziano quindi una capacità solo parziale di contrastare la povertà educativa: se da un lato riescono a contenere alcuni indicatori quantitativi, dall’altro faticano a garantire equità sostanziale negli esiti educativi. Ne deriva che i paesi dell’Europa centro-orientale possono essere interpretati come un “quarto cluster” emergente nel panorama europeo, in cui la sfida principale non è soltanto l’accesso all’istruzione, ma la qualità e l’equità delle opportunità educative (Eurostat, 2024; OECD, 2023).

Sintetizzando, la letteratura comparativa evidenzia una relazione significativa tra configurazione dei sistemi di welfare e distribuzione delle opportunità educative. Le aree socialdemocratiche sono caratterizzate da sistemi di welfare universalistici e da forti investimenti nei servizi pubblici, con disuguaglianze educative che risultano generalmente contenute. L’ampia diffusione dei servizi per la prima infanzia, l’elevato livello di spesa pubblica per l’istruzione e la forte integrazione tra politiche educative e sociali contribuiscono a ridurre l’influenza del background familiare sui risultati scolastici (Hemerijck, 2013). Quest’area è generalmente considerata

virtuosa ma, nonostante livelli relativamente bassi di disuguaglianza educativa, emergono nuove sfide legate all'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori e alla crescente diversificazione sociale.

I paesi dell'Europa continentale, come Germania, Francia e Austria, mostrano una forte stratificazione dei sistemi educativi, che può limitare le opportunità di mobilità sociale per gli studenti provenienti da contesti svantaggiati. La presenza di percorsi scolastici differenziati e la selezione relativamente precoce degli studenti possono contribuire alla riproduzione delle disuguaglianze sociali.

I paesi dell'Europa meridionale, d'altronde, sono i meno performanti rispetto al piano indagato. La povertà educativa è qui associata a forti disuguaglianze territoriali e a una limitata diffusione dei servizi educativi per l'infanzia. In questi contesti, le famiglie svolgono un ruolo particolarmente rilevante nella produzione di welfare, compensando solo in parte le carenze dei sistemi pubblici. Le principali difficoltà sono legate alla debolezza delle politiche per l'infanzia, alle disuguaglianze territoriali e alla limitata integrazione tra le politiche educative e sociali.

Nei paesi dell'Europa centro-orientale, la transizione post-socialista ha prodotto sistemi educativi caratterizzati da risorse relativamente limitate e da una crescente influenza delle disuguaglianze socioeconomiche sui risultati scolastici (Kuitto, 2016). In alcuni paesi, come quelli baltici, le riforme orientate al mercato hanno accentuato le differenze tra scuole e territori. Qui le criticità riguardano soprattutto la limitata capacità redistributiva dei sistemi di welfare e la crescente polarizzazione delle opportunità educative tra gruppi sociali e territori.

4. Le nuove sfide e la riprogettazione delle misure di welfare

Nonostante la rilevanza di queste tipologie, numerosi studi hanno di recente sottolineato che i sistemi di welfare europei sono oggi attraversati da processi di trasformazione significativi, collegati a dinamiche inedite quali la globalizzazione economica, l'invecchiamento demografico e la diffusione di quelli che vengono definiti nuovi rischi sociali. In questo contesto, si è progressivamente affermato il paradigma del *social investment*, secondo cui le politiche sociali dovrebbero investire specificamente nello sviluppo delle capacità individuali lungo il ciclo di vita, con particolare attenzione all'istruzione e alla formazione (Hemerijck, 2013). Il cambiamento nelle Politiche di Welfare è, in questo senso, un lavoro in corso, che produce un mix frammentario di vecchie e nuove condizioni e istituzioni, alla ricerca di una maggiore coerenza. Non sorprende che il processo di ricerca riman-

ga incompleto, a causa dell'adattamento istituzionalmente limitato e contingente alle sfide della globalizzazione economica, del cambiamento familiare e di genere, della demografia e delle mutevoli divisioni politiche.

Al fine di rispondere alle sfide legate al tema della povertà educativa, l'obiettivo non è tanto porsi come alternativa o individuare modelli differenti da quelli descritti, quanto valorizzare la dimensione specifica, integrandola o sostituendola al tema della de-mercificazione e stratificazione, così da includere i "rischi educativi" tra le dimensioni da considerare per valutare l'efficienza ed efficacia delle politiche sociali. Queste posizioni sostengono politiche *evidence based* e propongono investimenti nel capitale umano come asse centrale. Distinguiamo, in particolare, tre posizioni: quella dell'investimento sociale; quella della classificazione *gender-sensitive* (di matrice femminista) e quella del *framework* multidimensionale.

Lo stesso Esping-Andersen (2002) e Hemerijck (2013) propongono il paradigma del *social investment*, focalizzando l'attenzione su istruzione precoce e *lifelong learning* per prevenire povertà educativa e NEET. Questo modello ibrido privilegia servizi universali nella prima infanzia (0-6 anni) e attivazione formativa, distinguendo regimi che procedono per capacità di prevenzione e per processi di compensazione. Se si concorda con Hemerijck (2013) sul fatto che una strategia di investimento sociale centrata sui bambini sia una priorità chiave, allora i peggiori risultati rilevati, dopo aver fornito una panoramica ampia delle reali prestazioni del welfare realizzata in gran parte attraverso l'analisi dei dati Eurostat e OCSE, riguardano Portogallo, Spagna, Grecia, Italia, Irlanda e Regno Unito. Questi Stati mostrano, infatti, alti tassi di povertà infantile e i tassi più elevati di abbandono scolastico precoce. Virtuosi sembrano, al contrario, i Paesi Baltici, posti al di sotto della soglia di attenzione per quanto riguarda la povertà infantile (Hemerijck, 2013).

A questa proposta si affianca quella legata al tema *gender-sensitive*. Autrici quali Jane Lewis (1992) e Trifiletti (2009) sottolineano, infatti, il peso discriminante, sul piano dei ruoli di genere, di modelli di welfare che addossano la gestione della condizione di vulnerabilità al contesto domestico, fondandosi di fatto sul lavoro di cura attribuito alla donna, con relativo ritiro dal mercato del lavoro e dipendenza dal "capo famiglia" (Sud Europa). A questi si contrappongono i regimi nordici, fondati sull'assunto *dual-earner*. Le autrici ritengono necessario porre attenzione alla considerazione della sfera domestica quale focus tematico per una corretta comprensione del welfare dal punto di vista di genere, sulla base della considerazione per cui, storicamente, in diversi contesti le donne hanno generalmente ottenuto diritti in virtù del loro stato di dipendenza all'interno della famiglia, come mogli e madri. Si suggerisce che il modello familiare del capofamiglia

maschio abbia quindi svolto il ruolo di attraversare le tipologie consolidate di regimi di welfare.

Questa prospettiva riprende il tema del rapporto tra povertà educativa e modelli di welfare in un senso specifico, centrando l'attenzione sul tema della sensibilità di genere e polemizzando con la modellistica prevalente dei Welfare State (Esping-Andersen, 1990, 2015; Castles, 1993; Korpi, 2000). L'analisi istituzionale dei regimi di welfare manca, in questo senso, proprio di una seria ottica di genere (Lewis, 1992; Orloff, 1993; Sainsbury, 1999) e persino gli studiosi comparativisti più sensibili, in un tentativo di incorporare questi contributi critici nelle loro teorie, sostituiscono il genuino approccio di genere con un interesse assai più generico per il ruolo della famiglia nel *welfare mix* (Esping-Andersen, 1999; Esping-Andersen *et al.*, 2002). Interessante notare come, da una posizione genuinamente *gender sensitive*, Trifiletti (2009) individui particolari criticità (riscontrate dal monitoraggio di politiche di lungo periodo) limitanti il supporto alle famiglie monogenitoriali (specificamente rispetto all'anticipazione del mantenimento post-divorziale), in aree quasi sovrapponibili a quelle in cui Hemerijck (2013) sottolinea la mancanza di una strategia di investimento sociale centrata sul supporto all'infanzia, a dimostrare un allineamento tra assi tematici.

Quante condizioni sono coerenti con la proposta di Bonoli (2005), che ridefinisce i regimi di welfare alla luce della capacità di rispondere alle sfide dei nuovi rischi sociali, separando welfare ad investimento su infanzia-istruzione da welfare incentrati sulle spese per le pensioni. Quel che emerge con maggiore evidenza, in questo senso, è la frattura tra aree mediterranee, fragili sull'istruzione (dipendenza dalle risorse della famiglia d'origine, bassa spesa sociale) e scandinave, in grado di rispondere efficacemente ai rischi educativi (ridotta presenza di povertà infantile, deprivazioni cognitive, ecc.).

Questi rilievi sono coerenti con quelli legati al paradigma dell'investimento sociale in quanto la prevenzione della povertà infantile passa necessariamente attraverso servizi educativi universali e destinati alla prima infanzia perché solo queste misure permettono di trasformare un welfare da compensativo a proattivo, integrando processi di de-familizzazione a promozione del capitale umano e riducendo la trasmissione intergenerazionale della povertà educativa. I modelli *gender sensitive* mostrano, in quest'ottica, la particolare debolezza del modello conservatore-mediterraneo, teso ad aggravare la povertà educativa per carenze di servizi di cura. Un welfare compensativo si può realizzare, in questi contesti, nei termini di welfare generativo che contempra lo specifico apporto di comunità educanti e sostegno personalizzato.

5. Le dimensioni della povertà educativa

La descrizione del peso delle politiche di welfare sulla struttura della povertà educativa comporta la necessità di specificare meglio questo concetto e delimitarne i caratteri. La misurazione delle povertà educativa nelle analisi comparative europee si basa, infatti, su un approccio multidimensionale che combina indicatori relativi alle condizioni socioeconomiche delle famiglie, alle caratteristiche dei sistemi educativi e ai risultati di apprendimento degli studenti. Questo approccio riflette l'evoluzione della letteratura sociologica sulla disuguaglianza educativa, che tende a superare una concezione puramente economica per includere una pluralità di fattori istituzionali e culturali.

Dal punto di vista teorico, l'analisi della povertà educativa si ispira all'approccio delle *capabilities* sviluppato da Sen (1999), secondo cui il benessere degli individui dipende non solo dalle risorse disponibili ma anche dalle opportunità effettive di sviluppare le proprie capacità. In questa prospettiva, l'istruzione rappresenta certamente una dimensione fondamentale del benessere, in quanto contribuisce allo sviluppo delle competenze cognitive, sociali e relazionali necessarie per una piena e appagante partecipazione alla vita della comunità.

Tuttavia il mero piano della trasmissione scolastica delle conoscenze e competenze, didatticamente rilevante, non è l'unico ambito di riferimento quando si parli di povertà educativa. Diverse sono le dimensioni che qui verranno prese in considerazione, ricostruendo le principali descritte dalle analisi comparative (Tab. 2).

Analizzare la relazione tra disuguaglianze economiche e disuguaglianze educative è certamente essenziale tanto quanto evidenziare il ruolo delle istituzioni sociali e dei sistemi di welfare nel determinare la distribuzione delle opportunità educative (OECD, 2018; Hemerijck, 2013). Si distinguono, in particolare, il livello familiare, che riguarda le risorse economiche e culturali delle famiglie; il livello istituzionale, che riguarda l'organizzazione dei sistemi educativi e delle politiche sociali; e il livello territoriale, che riguarda la distribuzione delle opportunità educative nei diversi contesti geografici. L'analisi comparativa dei paesi europei mostra come questi livelli interagiscano tra loro in modo diverso a seconda della configurazione dei sistemi di welfare, producendo modelli distinti di disuguaglianza educativa.

L'accento posto su un piano o sull'altro comporta anche una parziale ridefinizione del concetto stesso di povertà educativa. Secondo la definizione proposta da *Save the Children* (2017), la povertà educativa consiste nell'impossibilità per bambini e adolescenti di sviluppare pienamente le proprie

Tab. 2 - Dimensioni della povertà educativa note in letterature e principali indicatori utilizzati nelle analisi comparative europee

Dimensione	Descrizione	Indicatori empirici noti
Risorse economiche familiari	Condizioni materiali della famiglia che influenzano l'accesso alle opportunità educative	Tasso di povertà minorile, reddito familiare equivalente, deprivazione materiale
Capitale culturale familiare	Livello di istruzione dei genitori, pratiche educative e disponibilità di risorse culturali	Livello di istruzione dei genitori; presenza di libri in casa; attività culturali
Accesso ai servizi educativi	Disponibilità e accessibilità dei servizi per la prima infanzia e dell'offerta scolastica	Tasso di partecipazione ai servizi educativi 0-3 anni e 3-6 anni; spesa pubblica per istruzione
Risultati di apprendimento	Competenze cognitive degli studenti e performance scolastiche	Punteggi PISA in lettura, matematica e scienze; tasso di studenti con basse competenze
Dispersione scolastica	Abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione	Early school leaving; tasso di completamento dell'istruzione secondaria
Accesso digitale	Disponibilità di dispositivi tecnologici e competenze digitali	Accesso a internet in famiglia; disponibilità di computer; digital skills
Dimensione socio-emotiva	Capacità relazionali, motivazione e benessere scolastico	Indicatori di benessere scolastico; senso di appartenenza alla scuola
Contesto territoriale	Opportunità educative legate al territorio di residenza	Disparità regionali nei risultati scolastici; accesso a servizi educativi

Fonte: elaborazione propria su OECD (2018), Save the Children (2017), Giancola e Salmieri (2023).

capacità, competenze e aspirazioni. Tale definizione si ispira in parte al già citato approccio delle *capabilities* elaborato da Sen (1999), che interpreta il benessere in termini di libertà effettive di scelta e di opportunità di sviluppo, ma non si riduce solo a questo. La letteratura sociologica più recente, come si è accennato nel primo paragrafo, tende a parlare di povertà educativa proprio per sottolinearne la natura multidimensionale e le diverse dinamiche di riferimento (Giancola, Salmieri, 2023). Certamente, questo è il punto di vista qui adottato. Questa prospettiva consente, infatti, di analizzare le diverse condizioni che contribuiscono a generare disuguaglianze educative e non solo l'esito visibile (dispersione scolastica; lacune nelle competenze; ecc.). La classica definizione che si utilizza è quella riferita alla performance scolastica, misurata con i risultati di apprendimento degli studenti ma, proprio a partire da questa, indagini comparative internazio-

nali come quelle condotte nell'ambito del programma PISA, hanno mostrato che le competenze cognitive degli studenti sono fortemente influenzate sia dal *background* socioeconomico che dalle caratteristiche dei sistemi educativi. Cosa è, quindi, necessario rilevare per comprendere i meccanismi in gioco?

Una delle dimensioni centrali della povertà educativa riguarda certamente il ruolo delle risorse familiari in quanto il *background* socioeconomico e culturale delle famiglie influenza profondamente le opportunità educative dei minori (Bourdieu, 1986). Il capitale culturale familiare si trasmette attraverso molteplici processi come le pratiche educative domestiche, le aspettative nei confronti dell'istruzione, l'accesso a risorse culturali e la capacità di orientarsi all'interno delle istituzioni educative. Le famiglie con maggiore capitale culturale tendono, infatti, a possedere strumenti più efficaci per sostenere i percorsi educativi dei figli.

Un'altra dimensione qui fondamentale riguarda la struttura dei sistemi educativi. Le ricerche comparative mostrano come l'organizzazione istituzionale dei sistemi scolastici influenzi significativamente la distribuzione delle opportunità educative: sistemi educativi caratterizzati da una forte selezione precoce tendono a riprodurre in misura maggiore le disuguaglianze sociali, mentre sistemi più inclusivi e universalistici risultano generalmente più efficaci nel promuovere l'uguaglianza delle opportunità (OECD, 2018) e, negli ultimi anni, l'accesso alle tecnologie digitali è diventato una dimensione sempre più rilevante della povertà educativa. Le disuguaglianze digitali riguardano, infatti, non solo la disponibilità di dispositivi e connessioni, ma anche le competenze necessarie per utilizzare efficacemente tali strumenti nei processi di apprendimento. La pandemia di Covid-19 ha reso particolarmente evidente il ruolo delle disuguaglianze digitali nel determinare opportunità educative differenziate tra studenti provenienti da contesti socioeconomici diversi.

La letteratura più recente sottolinea, poi, l'importanza delle competenze socio-emotive nello sviluppo educativo dei minori, facendo riferimento alle capacità relazionali, all'autostima e al senso di autoefficacia in quanto elementi fondamentali per il successo scolastico e per la partecipazione sociale. Infine, le opportunità educative sono spesso distribuite in modo diseguale tra territori e regioni. Le differenze nella disponibilità di servizi educativi, infrastrutture culturali e opportunità formative contribuiscono a generare divari territoriali significativi.

6. Una proposta comparativa sulla genesi della povertà educativa

Tenuto conto di quanto emerso, si propone qui un'analisi e ricostruzione degli effetti potenziali dei modelli di welfare sulla lotta alla povertà educativa, valutando il peso delle principali dimensioni associate a questo costruito teorico. Facendo riferimento, in particolare, alle dinamiche teorizzate e ricostruite sinteticamente nella Tab. 2, vengono proposti indicatori atti a ricostruire efficacia e limiti dei diversi modelli di welfare, focalizzando l'attenzione sul peso delle povertà educative. Le dimensioni rilevate si riferiscono, quindi, non solo all'efficacia dell'impatto delle politiche di welfare sulle disuguaglianze socio-economiche e condizioni di vulnerabilità (tipicamente rilevate negli studi comparativi), ma anche a dimensioni classicamente ricondotte al tema della povertà educativa, quali la disponibilità di risorse economiche per le famiglie e i bambini, l'efficacia del sistema educativo (considerando anche il peso dell'esclusione dai percorsi di socializzazione scolastica nella prima e primissima infanzia, vista la centralità di questa condizione descritta nel paragrafo 4), nonché la rilevazione dei risultati di apprendimento e dell'efficacia di questi (considerando le quote di NEET).

A queste condizioni se ne aggiungono altre quali l'incidenza dell'accesso al digitale, *proxy* del rischio di *digital divide* che oggi è particolarmente penalizzante per contesti socio-educativi di riferimento, la partecipazione sociale e il relativo capitale sociale connesso alla fiducia nella comunità, nonché la presenza di opportunità formative/culturali diffuse nel contesto territoriale. Quel che emerge, già a livello di analisi descrittiva, è una marcata eterogeneità tra paesi europei riconducibili a diversi modelli di welfare.

Considerando il peso medio degli indicatori, infatti, si riscontra un primo gruppo di paesi ad alta efficienza, riconducibili prevalentemente all'area scandinava e del Nord Europa, caratterizzati da valori elevati e bilanciati in tutte le dimensioni considerate. Questi contesti mostrano, come si vedrà più nel dettaglio, una elevata qualità del sistema educativo, ampio accesso alle risorse digitali e elevati risultati di apprendimento che sono strettamente integrati con un solido contesto di welfare e con condizioni territoriali favorevoli, generando un'elevata capacità di trasformare le risorse disponibili in esiti educativi positivi. Un secondo gruppo, con efficienza intermedia, include alcune aree dei paesi baltici di cui si è già accennato nel quarto paragrafo proprio riferendo esiti sostanzialmente positivi ma limitati, nello specifico, al tema dei rischi educativi. In queste aree, in effetti, si osservano buone performance su specifiche dimensioni (sistema educativo e, in alcuni casi, accesso digitale), mentre persistono criticità riferite alla resa strutturale del regime di welfare (i tradizionali indicatori di effi-

cienza delle politiche sociali) o alla centralità del processo di socializzazione anticipatoria e occupabilità (su cui pesa certamente anche l'elevato numero di NEET), indicando una parziale inefficienza degli interventi dovuta a squilibri strutturali. Infine, un terzo gruppo comprende paesi a bassa efficienza, prevalentemente dell'area mediterranea e dell'est Europa, dove la forte variabilità tra le dimensioni evidenzia una difficoltà nel tradurre le risorse in risultati educativi concreti, aggravata in molti casi da un accesso digitale più limitato o diseguale.

7. L'analisi dei dati. La costruzione degli indicatori compositi

Per analizzare l'impatto che le dimensioni descritte in precedenza hanno nell'analisi del fenomeno indagato, si è proceduto alla costruzione di indicatori compositi che sintetizzassero le informazioni connesse a ciascuna dimensione. La costruzione di tali strumenti ha previsto la sintesi, ottenuta per media aritmetica, di indicatori elementari in indicatori compositi previa normalizzazione dei primi. Per la normalizzazione si è utilizzata la relativizzazione su campo di variazione; in formula:

$$IR = \frac{x_{ij} - x_{j \min}}{x_{j \max} - x_{j \min}} \times 100$$

dove:

- IR è l'indicatore normalizzato che può assumere valori compresi da 0 (il valore più basso) a 100 (valore più alto);
- x_{ij} è il valore della nazione i -esima sull'indicatore j -esimo;
- $x_{j \min}$ è il valore più basso dell'indicatore j -esimo;
- $x_{j \max}$ è il valore più alto dell'indicatore j -esimo.

In alcuni casi, inoltre, è stato necessario “invertire” la polarità dell'indicatore semplice al fine di renderli coerenti con la direzione semantica dell'indicatore composito.

Il primo indicatore composito ($IC1$) copre la dimensione delle risorse economiche familiari (*family resources*) ed è stato costruito sintetizzando: il tasso di minori a rischio, il tasso di deprivazione materiale, la percentuale di nuclei familiari a bassa intensità lavorativa, la percentuale di famiglie monoparentali, la percentuale di famiglie composte da 3 o più componenti, la percentuale di stranieri a rischio di povertà, la percentuale di persone al di sotto della soglia di povertà ed il tasso di deprivazione abitativa.

Il secondo indicatore composito ($IC2$) tenta di misurare il sistema educativo (*education system*) ed è stato ottenuto sintetizzando i seguen-

ti indicatori semplici: percentuale di bambini, dai 0 anni fino all'inizio dell'istruzione primaria obbligatoria, iscritti a programmi di educazione e cura della prima infanzia; percentuale di bambini di età compresa tra 0 e 2 anni, iscritti a programmi di educazione e cura della prima infanzia, rapporto studenti/insegnanti, percentuale di PIL destinato al sistema educativo.

Il terzo indicatore composito (*IC3*) è relativo ai risultati del sistema educativo (*learning_outcomes*) ed è stato ottenuto sintetizzando: la percentuale dei NEET, la percentuale di quindicenni con basse capacità nella lettura e nella matematica³, la percentuale di persone in possesso di un titolo di studio terziario.

Il quarto indicatore composito (*IC4*) è relativo agli aspetti socio-emozionali (*socio-emotional*) ed è stato ottenuto dalla sintesi di due indicatori semplici: il valore medio (su una scala 1-10) relativo al livello di fiducia che viene posto sugli altri e la percentuale di soggetti di 16 anni e più che partecipano ad attività di volontariato o di cittadinanza attiva.

Il quinto indicatore composito (*IC5*) è relativo alle caratteristiche del welfare (*welfare_context*) ed è stato costruito sintetizzando i seguenti indicatori semplici: il *Gini inequality index*, il tasso di disoccupazione giovanile, il *relative median income ratio*, l'indice di inclusione sociale ed il PIL pro capite.

È apparso utile, in fine, introdurre nell'analisi due indicatori semplici anch'essi trasformati su una scala 0-100: Il primo indicatore (*IC6*) rileva il livello di partecipazione culturale (*cultural_participation*) ed è dato dalla percentuale di persone che hanno partecipato ad eventi culturali o sportivi negli ultimi 12 mesi e il *digital_access*, percentuale di famiglie che posseggono un collegamento internet (*IC7*).

La tabella 3 mostra il valore degli indicatori per ciascuna Nazione analizzata. Per quanto concerne la prima dimensione (*IC1*), è opportuno sottolineare come valori alti dell'indicatore evidenzino un'elevata problematicità nel contesto rispetto alle risorse familiari. Gli indicatori semplici utilizzati, infatti, misurano situazioni di disagio in termini di risorse familiari. Appare interessante notare come i Paesi a modello di welfare mediterraneo (Spagna, Italia, Grecia e Portogallo) presentino valori molto elevati su questo indicatore. Grecia e Italia, inoltre occupano le ultime 2 posizioni anche per quanto concerne i risultati dell'apprendimento (*IC4*) e, se non consideriamo i Paesi dell'ex blocco sovietico, Portogallo e Italia occupano le ultime posizioni anche in relazione all'indicatore *IC2* (*education_sistem*). Per

³ Sia per i NEET che per la percentuale di quindicenni con basse capacità nella lettura e nella matematica, dopo la trasformazione, la direzione dell'indicatore è stata invertita.

quanto concerne il contesto di welfare (*IC5*), infine negli ultimi 8 paesi in graduatoria 4 sono quelli riconducibili al modello mediterraneo (Tab. 3). Tutto ciò appare in linea con le caratteristiche dei modelli di welfare mediterraneo (si veda la Tab. 1) caratterizzati da maggiore frammentazione, da un ruolo più marcato della famiglia e che mostrano maggiori difficoltà nel produrre esiti educativi equi.

Tab. 3 - Valori degli indicatori per ciascun Paese osservato

Paese	IC1	IC2	IC3	IC4	IC5	IC6	IC7
Austria	25,29	43,92	63,06	50,30	55,42	65,23	66,31
Belgio	33,22	50,73	62,86	56,89	52,00	71,52	59,54
Bulgaria	67,75	38,62	46,12	23,61	40,29	0,00	43,18
Croazia	41,22	35,76	53,91	47,68	29,61	30,96	0,00
Cipro	21,33	39,63	51,11	12,58	43,27	33,44	84,17
Rep Ceca	18,38	28,09	59,26	33,13	53,83	68,38	66,49
Danimarca	29,10	72,01	80,28	61,24	55,86	97,85	83,64
Estonia	25,88	38,75	73,84	36,21	31,75	69,54	65,88
Finlandia	26,39	67,52	65,76	80,28	51,30	82,95	85,4
Francia	39,44	58,07	50,23	27,42	48,24	62,58	57,34
Germania	36,19	67,89	52,60	53,45	54,97	72,31	50,31
Grecia	63,96	70,86	31,78	23,33	28,08	30,96	7,21
Ungheria	43,93	42,69	60,60	23,69	50,16	35,26	45,29
Irlanda	27,99	41,27	100,00	68,18	65,60	80,96	66,84
Italia	58,23	41,65	33,01	38,21	39,19	30,13	54,62
Lettonia	55,28	46,82	55,73	40,96	31,71	33,94	54,27
Lituania	57,56	53,55	80,62	17,93	32,49	45,70	12,66
Lussemburgo	23,90	64,36	85,58	59,87	57,44	100,00	98,15
Malta	40,78	39,43	62,19	29,77	52,43	33,28	86,72
Paesi Bassi	22,14	29,67	74,51	91,67	56,91	89,90	100,00
Polonia	28,93	33,78	77,69	52,50	58,96	53,64	72,91
Portogallo	44,91	41,14	64,70	31,52	36,89	57,78	27,88
Romania	53,01	20,68	41,17	51,36	42,14	4,97	66,49
Slovacchia	44,11	56,99	55,40	40,15	57,81	36,59	40,28
Slovenia	17,29	24,50	64,79	39,32	53,05	65,56	49,43
Spagna	58,46	63,32	55,99	43,66	38,39	69,54	83,73
Svezia	31,82	62,16	82,88	55,33	52,93	79,64	75,55

In maniera quasi speculare rispetto a quanto detto nel paragrafo precedente, i Paesi del modello social-democratico occupano le prime posizioni sull'indicatore *IC2* (*education_sistem*). Considerando la graduatoria di questo indicatore, infatti, le nazioni a modello social-democratico si trovano tutte tra le prime 7. Similmente, Svezia, Danimarca e Finlandia si trovano tra le prime 9 nella graduatoria relativa ai risultati dell'apprendimento (*IC3*) e tra le prime sei sia nella graduatoria concernente la partecipazione culturale (*IC6*) sia in quella relativa all'accesso digitale (*IC7*). Nuovamente, le caratteristiche del modello di welfare socialdemocratico appaiono coerenti con quanto osservato. I Paesi del modello conservatore-corporativo (Francia, Belgio, Germania, Olanda e Austria) mostrano, invece, un valore maggiore o uguale al valore mediano in merito all'indicatore relativo al sistema educativo (*IC2*). Stessa cosa si osserva in merito alla partecipazione culturale (*IC6*). Da notare, inoltre come la Francia sull'indicatore relativo agli esiti dell'apprendimento (*IC3*), si discosti notevolmente dagli altri Paesi del modello di welfare corporativo. Essa, infatti, presenta un valore pari a 50,23 collocandosi in quintultima posizione. Una performance su questo indicatore che avvicina la Francia ai paesi del modello mediterraneo caratterizzati da una situazione di disuguaglianza nei percorsi scolastici. In generale, è possibile affermare come il modello conservatore si collochi in una posizione intermedia tra il modello social-democratico ed il modello mediterraneo.

L'ultimo modello di welfare analizzato è il modello post-socialista. Per quanto concerne la dimensione relativa al sistema educativo (*IC2*), le Nazioni che verranno prese in considerazione nella successiva analisi (Repubblica Ceca, Romania, Polonia e Ungheria) si collocano tutte al di sotto del valore mediano. Tra queste, tuttavia, si distingue l'Ungheria che presenta un valore su questo indicatore più elevato delle altre nazioni, collocandosi al di sopra di Italia e Portogallo. Di contro, sempre l'Ungheria presenta il valore più basso tra i Paesi post-socialisti in relazione all'accesso digitale (*IC7*).

Al fine di comprendere le differenze tra gli indicatori utilizzati e i diversi modelli di welfare è stato calcolato l'indice eta quadro. Tale indice (che varia da 0 a 1) misura la forza della relazione tra una variabile categoriale (modello di welfare) ed una variabile metrica (il valore dei singoli indicatori). La tabella 4 mostra i valori medi di ogni indicatore all'interno di ciascun modello di welfare.

Per ogni modello di welfare sono state considerate alcune Nazioni, repute rappresentative del modello stesso. Nello specifico, per quanto concerne il modello corporativo sono stati scelti: Austria, Belgio, Francia, Germania e Olanda mentre il modello mediterraneo prevede: Grecia, Italia,

Portogallo e Spagna; il modello social-democratico comprende Danimarca, Finlandia e Svezia e infine nel modello post-socialista troviamo: Polonia, Repubblica Ceca, Romania e Ungheria.

Riprendendo i valori dell'indice eta quadro (Tab. 4) e stabilendo un valore soglia pari a 0,5, notiamo come la struttura di welfare incida maggiormente sull'indicatore relativo all'accesso digitale (*IC7*), sulla partecipazione culturale (*IC6*) ma anche sulle risorse familiari (*IC1*) e sul sistema educativo (*IC2*). Dal momento che l'indice varia da 0 a 1 è possibile immaginarlo in valori percentuali. Il valore di eta quadro osservato sull'accesso digitale, 0,76, indica che per il 76% la variabilità dell'indicatore è imputabile al modello di welfare. I 4 modelli considerati, quindi, presentano differenze statisticamente rilevanti su almeno 4 dimensioni dell'analisi. Nelle prossime pagine si tenterà di comprendere la relazione tra queste dimensioni all'interno di ciascun modello di welfare al fine di cogliere le dinamiche che legano i costrutti teorici.

Tab. 4 - Valori medi degli indicatori per ciascun modello di welfare

Modello di welfare		<i>IC1</i>	<i>IC2</i>	<i>IC3</i>	<i>IC4</i>	<i>IC5</i>	<i>IC6</i>	<i>IC7</i>
Corporativo	Mean	31,26	50,06	66,70	60,65	55,95	72,31	53,51
	N	5	5	5	5	5	5	5
	St. d.	7,31	14,46	19,47	9,70	23,07	10,66	3,44
Mediterraneo	Mean	56,39	54,24	43,36	46,37	34,18	47,10	35,64
	N	4	4	4	4	4	4	4
	St. d.	8,10	15,15	33,18	16,53	8,77	19,72	5,13
Social-democr.	Mean	29,10	67,23	81,53	76,31	65,62	86,81	53,36
	N	3	3	3	3	3	3	3
	St. d.	2,72	4,93	5,25	9,23	13,04	9,70	2,31
Post-socialista	Mean	36,06	31,31	62,80	59,68	40,17	40,56	51,27
	N	4	4	4	4	4	4	4
	St. d.	15,41	9,29	12,06	14,92	14,12	27,32	7,08
Totale	Mean	38,34	49,64	62,67	59,77	48,37	60,79	48,45
	N	16	16	16	16	16	16	16
	St. d.	14,07	16,71	23,02	15,44	19,24	24,67	8,85
Eta Squared		0,617	0,563	0,332	0,43	0,41	0,56	0,756

8. Una proposta metodologica. Le reti bayesiane

Tenuto conto di quanto emerso, si propone qui un'analisi e ricostruzione degli effetti potenziali dei modelli di welfare sulla lotta alla povertà educativa, valutando il peso delle diverse dimensioni associate a questo costruito teorico. A questo scopo è apparso utile l'impiego delle reti Bayesiane. Le reti bayesiane (Bayesian networks, BN) sono un modello probabilistico e grafico per rappresentare e ragionare su relazioni di dipendenza condizionata tra variabili casuali.

Una BN è definita da un grafo diretto aciclico (DAG) i cui nodi corrispondono a variabili e i cui archi rappresentano dipendenze condizionate: la struttura grafica sintetizza quali variabili sono considerate direttamente influenzate da altre, mentre per ciascun nodo è specificata la distribuzione di probabilità condizionata sui suoi genitori (Pearl, 1988). Questa dualità grafico-probabilistica rende le BN uno strumento potente sia per la modellizzazione descrittiva delle dipendenze multivariate sia per l'inferenza causale quando sono disponibili assunzioni aggiuntive. Dal punto di vista matematico, una BN fattorizza la distribuzione congiunta in termini di densità condizionate:

$$P(X_1 = x_1, X_2 = x_2 \dots X_n = x_n) = \prod_{v=1}^n P(X_v = x_v | X_j = x_j),$$

dove X_j indica il nodo "genitore" di X_v . In termini operativi un nodo genitore è un nodo che influenza un altro nodo. Questa fattorizzazione riduce la complessità rappresentazionale e consente calcoli predittivi ed inferenziali efficienti, sia tramite tecniche esatte (eliminazione variabile, compilazione in strutture di fattori) sia mediante metodi approssimati (campionamento Monte Carlo, ante-propagazione) (Cowell *et al.*, 1999; Koller, Friedman, 2009).

Nell'ambito di analisi delle reti e politiche pubbliche, le BN sono particolarmente adatte quando si vuole combinare evidenza empirica con ipotesi teoriche sulle direzioni delle relazioni e quando si desidera effettuare inferenze condizionate su scenari policy-relevant (Scutari, 2010). Senza approfondire in questa sede gli aspetti tecnico-matematici delle reti bayesiane⁴, proviamo ad applicare, in una prima fase il modello di rete a tutte le 27 nazioni prese in esame.

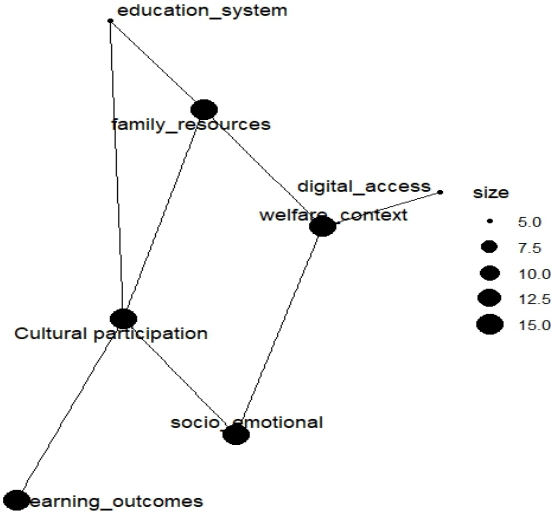
La Fig. 1 mostra la rete bayesiana stimata sul totale delle osservazioni. Tale rete mette in evidenza una struttura di dipendenze condizionate coerente con le relazioni teoriche attese tra fattori socio-educativi. Il no-

⁴ Per un'introduzione all'argomento si rimanda a Pourret *et al.* (2008).

do family_resources risulta direttamente collegato a education_system e a welfare_context, suggerendo che la dotazione di risorse familiari è condizionata sia dalle caratteristiche del sistema educativo sia dal contesto di welfare. Il welfare_context si colloca come nodo centrale, con influssi diretti su digital_access e connesso a socio_emotional, segnalando un ruolo di mediazione tra contesto sociale e risultati individuali. La partecipazione culturale appare connesso sia a education_system sia a socio_emotional e, attraverso queste connessioni, si relaziona indirettamente a learning_outcomes. Infine, learning_outcomes risulta posizionato in coda alla rete, ricevendo connettività indiretta dalla combinazione di fattori strutturali e contestuali.

Questa struttura implica che variazioni nel sistema educativo o nel contesto di welfare possono propagarsi, tramite le risorse familiari, verso outcome sia educativi e socio-emozionali (fiducia sociale e partecipazione sociale); viceversa i nodi posti in posizione terminale (es. learning_outcomes) sono meglio interpretati come esiti condizionati dall'insieme dei fattori a monte della rete.

Fig. 1 - Modello generale

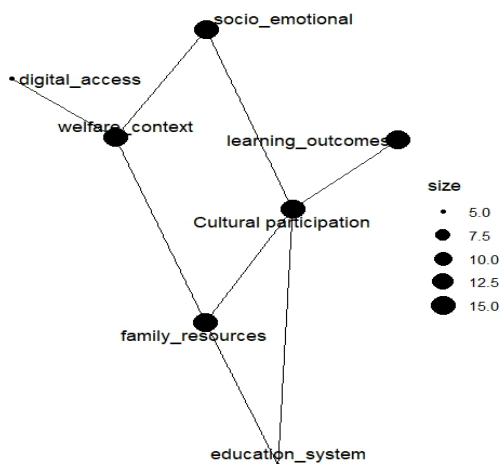


Passando ad analizzare il modello corporativo (Fig. 2) notiamo come la rete evidenzi una struttura compatta di dipendenze condizionate tra le variabili considerate. I nodi centrali della rete sono rappresentati da welfare_

context, family_resources e cultural_participation, che fanno da ponte tra fattori strutturali (education_system) e esito (learning_outcomes). In particolare:

- education_system appare posizionato in basso quasi come un “input” strutturale: ha archi in uscita verso family_resources e cultural_participation, suggerendo che caratteristiche del sistema educativo condizionano sia le risorse familiari sia la partecipazione culturale;
- family_resources riceve input da education_system e si proietta verso welfare_context e (indirettamente) verso altri nodi, collocandosi come mediatore tra la sfera educativa e il contesto sociale;
- welfare_context è collegato a digital_access e a socio_emotional, segnando il ruolo del contesto istituzionale nella disponibilità di infrastrutture digitali e nelle condizioni socio-emotive;
- cultural_participation occupa una posizione intermedia fra i fattori strutturali e learning_outcomes: è connesso sia a education_system sia a family_resources e si collega direttamente a learning_outcomes, indicando che la partecipazione culturale può mediare l’effetto delle risorse e del sistema sugli esiti di apprendimento;
- learning_outcomes è posizionato in uscita dall’insieme, ricevendo influenze indirette (via cultural_participation) e dirette da alcuni nodi, confermandone il ruolo di esito finale della rete.

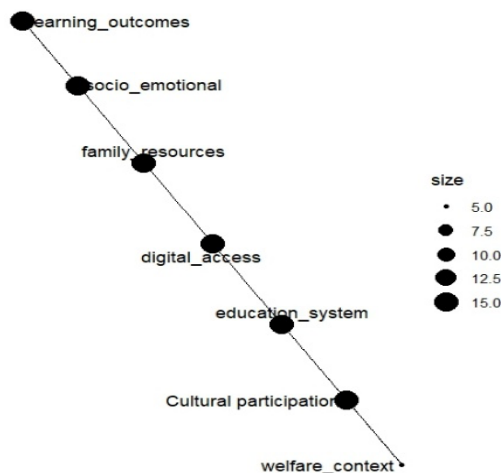
Fig. 2 - Modello corporativo



La struttura di rete, quindi, suggerisce una gerarchia funzionale: variabili strutturali (*education_system*) influenzano risorse e comportamenti (*family_resources*, *cultural_participation*), i quali a loro volta condizionano esiti (*learning_outcomes*). Il *welfare_context* emerge come fattore contestuale rilevante per la capacità di accesso digitale e per aspetti socio-emotivi, componenti che possono a loro volta agire su *outcomes* educativi in modo mediato.

La struttura della rete stimata per il modello social-democratico (Fig. 3) presenta una struttura lineare e gerarchica, in cui *welfare_context* si colloca all'estremità inferiore e *learning_outcomes* all'estremità opposta, con una catena di dipendenze che attraversa *cultural_participation*, *education_system*, *digital_access*, *family_resources* fino alle dimensioni socio-emotive e infine agli esiti di apprendimento. Questa configurazione suggerisce un flusso di influenza condizionale: caratteristiche del contesto e della partecipazione culturale si propagano lungo la catena fino a manifestarsi nei risultati scolastici.

Fig. 3 - Modello social-democratico



Il contesto di *welfare* in posizione iniziale indica che il contesto istituzionale/territoriale funge da determinante iniziale: variazioni in questa variabile possono avere effetti a cascata lungo tutta la catena.

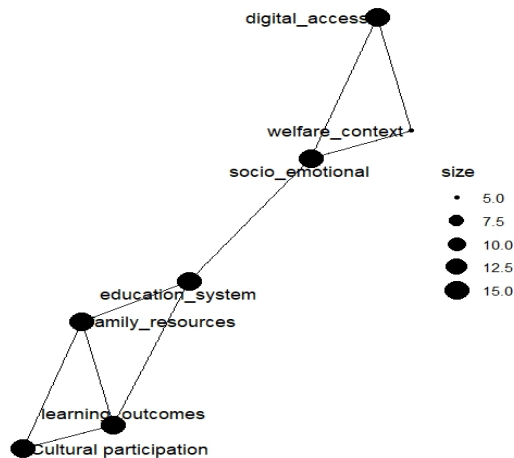
Cultural_participation e *education_system* appaiono come passaggi chiave nella trasmissione dell'effetto contestuale verso le capacità di acces-

so digitale (*digital_access*) e le risorse familiari (*family_resources*). Le risorse familiari e l'accesso digitale operano come mediatori che influenzano le condizioni relative alla fiducia (*socio_emotional*), le quali sono direttamente connesse agli esiti di apprendimento. In altre parole, l'effetto finale sui risultati di apprendimento sembra essere il prodotto di un percorso *multistep* che unisce contesto, partecipazione, risorse e condizioni emotive/sociali.

La rete stimata per il modello mediterraneo (Fig. 4) evidenzia una struttura in cui i fattori strutturali e contestuali si collegano a risorse e processi interni che, a loro volta, influenzano gli esiti educativi. In particolare:

- *digital_access* è connesso a *welfare_context* e a *socio_emotional*, indicando che l'accesso digitale dipende dal contesto di welfare e può impattare le condizioni socio-emotive; *welfare_context* risulta quindi un determinante contestuale rilevante per capacità di accesso e benessere socio-emotivo;
- *education_system* è collegato a *family_resources* e, tramite questi, a *learning_outcomes* e *cultural_participation*: ciò suggerisce che le caratteristiche del sistema educativo influenzano indirettamente gli esiti attraverso le risorse familiari e la partecipazione culturale;
- *cultural_participation* e *family_resources* appaiono fortemente connessi a *learning_outcomes*, collocando tali variabili come mediatori critici tra fattori strutturali e risultato finale.

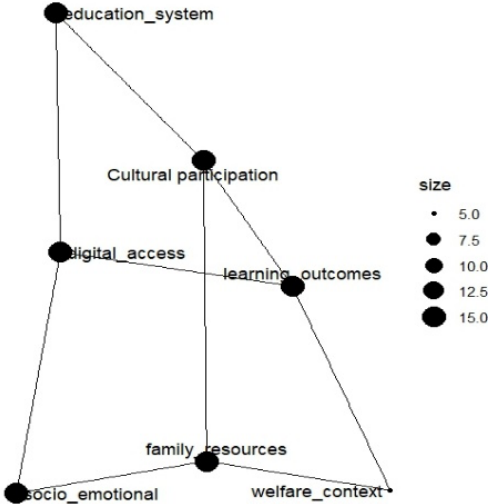
Fig. 4 - Modello mediterraneo



In altri termini, la rete suggerisce percorsi multilivello: il contesto e il sistema educativo condizionano risorse e accessi (digitale, culturale), che a loro volta modellano le condizioni socio-emotive e gli esiti di apprendimento. Interventi mirati sul welfare locale e sull'accesso digitale potrebbero avere effetti indiretti sui risultati educativi, mediati dal miglioramento delle condizioni di fiducia e partecipazione sociali e dalla partecipazione culturale.

Per quanto concerne i Paesi dell'est europeo, la rete mostra una configurazione in cui il sistema educativo (education_system) occupa una posizione a monte, collegandosi direttamente alla partecipazione culturale e, più indirettamente, agli esiti di apprendimento (learning_outcomes). Digital_access è connesso sia ai risultati di apprendimento sia al contesto di welfare, mentre family_resources si pone al centro come mediatore tra fattori strutturali e variabili socio-emotive. Socio_emotional e welfare_context appaiono rispettivamente come determinanti e terminali nel grafo, contribuendo alla formazione delle condizioni che influiscono su learning_outcomes.

Fig. 5 - Modello post-socialista



In sostanza, il sistema educativo sembra agire come determinante di livello macro che favorisce la partecipazione culturale; quest'ultima risulta a sua volta collegata a learning_outcomes, suggerendo un percorso education_system → cultural_participation → learning_outcomes.

Le risorse familiari fungono da ponte che connette struttura (*education_system*) e contesto (*welfare_context*) alle condizioni legate alla fiducia e alla partecipazione sociale; queste ultime sono poi collegate agli esiti di apprendimento. L'accesso digitale presenta collegamenti diretti con *learning_outcomes* e con *welfare_context*, indicando che l'accesso digitale può avere sia un effetto diretto sugli esiti sia un ruolo mediato dal contesto. In altri termini, interventi sul sistema educativo e sulla partecipazione culturale possano produrre effetti sui risultati scolastici sia direttamente sia attraverso il rafforzamento delle risorse familiari e del benessere socio-emotivo. Parallelamente, il ruolo di *digital_access* e *welfare_context* suggerisce che politiche infrastrutturali e di welfare possono influenzare gli esiti dell'apprendimento in modo complementare.

9. Conclusioni

L'analisi condotta conferma che la povertà educativa costituisce una dimensione strutturale delle disuguaglianze contemporanee e un banco di prova decisivo per la tenuta e l'evoluzione dei sistemi di welfare europei. Lungi dall'essere un fenomeno residuale o settoriale, essa si configura come il prodotto dell'interazione tra fattori familiari, istituzionali e territoriali, profondamente radicati nelle specifiche configurazioni dei regimi di welfare.

Il confronto tra i diversi modelli evidenzia come la capacità di contrastare efficacemente le disuguaglianze educative sia strettamente associata al grado di universalismo dei servizi, all'intensità degli investimenti pubblici in istruzione e alla presenza di politiche integrate lungo il ciclo di vita. In questa prospettiva, i sistemi socialdemocratici si distinguono per una maggiore efficacia redistributiva e preventiva, mentre i modelli mediterranei e liberali mostrano limiti strutturali nel garantire equità nelle opportunità educative, esponendo ampie quote di popolazione al rischio di esclusione formativa e sociale. I paesi dell'Est Europa confermano, invece, una natura ibrida e in trasformazione, caratterizzata da esiti differenziati e da una capacità solo parziale di contrasto alla povertà educativa.

Alla luce di tali evidenze, emerge con chiarezza l'insufficienza degli approcci tradizionali alla classificazione dei regimi di welfare, qualora non integrati da una prospettiva esplicitamente *educational-sensitive*. L'inclusione della dimensione educativa, infatti, non rappresenta soltanto un ampliamento analitico, ma implica una ridefinizione sostanziale dei criteri di valutazione delle politiche pubbliche, spostando l'attenzione dalla questione della mera protezione del reddito alla promozione delle capacità e delle opportunità.

In questo quadro, il paradigma dell'investimento sociale si configura non come una semplice opzione tra le altre, ma come una vera e propria direttrice strategica, imprescindibile per la riprogettazione dei sistemi di welfare, auspicando magari, per questa via, l'effettiva convergenza verso la realizzazione di un (teorizzato più che realizzato) unico Modello Sociale Europeo. I dati qui analizzati confermano che si è ancora distanti dall'effettiva convergenza e, anzi, anche centrando l'attenzione sul paradigma delle povertà educative, permane un grande divario tra le diverse aree.

Complessivamente, i risultati di apprendimento rappresentano la dimensione che più chiaramente discrimina tra sistemi efficienti e inefficienti, seguiti dalla qualità del sistema educativo e dal contesto di welfare. Al contrario, le risorse familiari, pur rilevanti, non risultano sufficienti, in assenza di politiche pubbliche coordinate. Questo quadro conferma che l'efficacia nel contrasto alla povertà educativa dipende meno dall'ammontare delle risorse e più dalla coerenza e integrazione tra le diverse dimensioni del welfare: i modelli nordici, universalistici e fortemente coordinati, mostrano i livelli più elevati di efficienza, mentre i modelli mediterranei, caratterizzati da maggiore frammentazione e da un ruolo più marcato della famiglia, mostrano maggiori difficoltà nel produrre esiti educativi equi, e i paesi dell'Europa orientale si collocano in una posizione intermedia, segnata da processi di transizione istituzionale ancora incompleti.

Politiche orientate alla prima infanzia, al rafforzamento dei sistemi educativi e alla riduzione delle disuguaglianze appaiono, in quest'ottica, condizioni necessarie per interrompere i meccanismi di trasmissione intergenerazionale dello svantaggio. In definitiva, il contrasto alle povertà educative non può più essere considerato un ambito settoriale di intervento, ma deve essere assunto come criterio ordinatore delle politiche sociali. Solo in questa prospettiva è possibile delineare un modello di welfare capace di coniugare equità, inclusione e sostenibilità nel lungo periodo.

Bibliografia

- Bohle, D., & Greskovits, B. (2012). *Capitalist diversity on Europe's periphery*. Cornell University Press.
- Bonoli, G. (2005). The politics of the new social policies: Providing coverage against new social risks in mature welfare states. *Policy & Politics*, 33(3), 431-449.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Castles, F. (Ed.) (1993). *Families of nations: Patterns of public policy in Western democracies*. Dartmouth.

- Cerami, A., & Vanhuyse, P. (2009). *Post-communist welfare pathways: Theorizing social policy transformations in Central and Eastern Europe*. Palgrave Macmillan.
- Cowell, R. G., Dawid, A. P., Lauritzen, S. L., & Spiegelhalter, D. J. (1999). *Probabilistic networks and expert systems*. Springer.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (2015). Welfare regimes and social stratification. *Journal of European Social Policy*, 25(1), 124-134.
- Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A., & Myles, J. (Eds.) (2002). *Why we need a new welfare state*. Oxford University Press.
- European Commission (2024). *Employment and social developments in Europe 2024*. Publications Office of the European Union.
- European Commission (2024). *Statistics explained: Young people neither in employment nor in education and training (NEET)*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/>
- Eurostat (2023). *Early leavers from education and training*. <https://ec.europa.eu/eurostat>
- Eurostat (2024a). *Young people neither in employment nor in education and training (NEET)*. Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2024b). *Young people neither in employment nor in education and training (NEET)*. <https://ec.europa.eu/eurostat>
- Ferrera, M. (1996). The Southern model of welfare in social Europe. *Journal of European Social Policy*, 6(1), 17-37. <https://doi.org/10.1177/095892879600600102>
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa: Dimensioni, caratteristiche, politiche*. Carocci.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Hemerijck, A. (2013). *Changing welfare states*. Oxford University Press.
- Kahanec, M., & Zimmermann, K. F. (2016). *Labor migration, EU enlargement, and the Great Recession*. Springer.
- Koller, D., & Friedman, N. (2009). *Probabilistic graphical models: Principles and techniques*. MIT Press.
- Korpi, W. (2000). Faces of inequality: Gender, class and patterns of inequality in different types of welfare states. *Social Politics*, 7, 127-191.
- Kuitto, K. (2016). *Post-communist welfare states in European context: Patterns of welfare policies in Central and Eastern Europe*. Edward Elgar.
- Lewis, J. (1992). Gender and the development of welfare regimes. *Journal of European Social Policy*, 2(3), 159-173.
- OECD (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Orloff, A. (1993). Gender and the social rights of citizenship: The comparative analysis of gender relations and welfare states. *American Sociological Review*, 58(3), 303-328.

- Pearl, J. (1988). *Probabilistic reasoning in intelligent systems: Networks of plausible inference*. Morgan Kaufmann.
- Pöder, K., & Kerem, K. (2011). Social models in a European comparison. *Eastern European Economics*, 49(5), 55-75. <https://doi.org/10.2753/EEE0012-8775490503>
- Pourret, O., Na, P., & Marcot, B. (Eds.) (2008). *Bayesian networks: a practical guide to applications*. John Wiley & Sons.
- Sainsbury, D. (1999). *Gender and welfare state regimes*. Oxford University Press.
- Sapir, A. (2006). Globalization and the reform of European social models. *Journal of Common Market Studies*, 44(2), 369-390. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2006.00627.x>
- Save the Children. (2017). *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*. Save the Children Italia.
- Scutari, M. (2010). Learning Bayesian networks with the bnlearn R package. *Journal of Statistical Software*, 35(3), 1-22.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Trifiletti, R. (2009). *Nuovi rischi sociali e ridisegno del welfare*. Futura Editrice.
- UNICEF (2022). *Education inequality in Eastern Europe and Central Asia*. UNICEF Office of Research - Innocenti.

La povertà educativa minorile dal punto di vista di un'Organizzazione impegnata nella tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

di *Silvia Taviani*¹

1. Introduzione

Negli ultimi anni, il tema della povertà educativa ha assunto un ruolo sempre più centrale nel dibattito scientifico e nelle politiche pubbliche, sia a livello nazionale sia nel contesto europeo. L'attenzione crescente verso questo fenomeno ha riconosciuto l'importanza della lotta alla povertà educativa nel novero dell'esercizio dei diritti di cittadinanza e di partecipazione sociale. In questo senso, la povertà educativa non può essere interpretata esclusivamente come una carenza di competenze scolastiche o come un problema circoscritto al sistema educativo, ma deve essere considerata nell'insieme di opportunità formative, culturali e relazionali disponibili per bambini, bambine e adolescenti nel corso del loro sviluppo.

In Italia sono soprattutto bambini e adolescenti ad essere i soggetti più fragili in stato di povertà. Secondo il focus ISTAT 2025 "Le condizioni di vita dei minori di 16 anni" (dati del 2024), il 26,7% dei minori sotto i 16 anni è a rischio di povertà o esclusione sociale. 1,28 milioni sono i minori in povertà assoluta (13,8%), con differenze a livello di macroarea e per fasce d'età, e il cui tasso è più alto rispetto a quello degli adulti (ISTAT, 2025). Inoltre, circa 734mila famiglie con minori sono in povertà assoluta (12,3%), ma la percentuale si alza drasticamente per le coppie con più figli o per le famiglie monogenitoriali, dove il carico di cura e la precarietà economica si sommano. Ad incidere su questi dati sono anche i titoli di studio, la condizione lavorativa e il background migratorio familiare (ISTAT, 2025), creando un circolo vizioso di trasmissione intergenerazionale dello svantaggio.

¹ *Research Lead*. Save the Children Italia.

Pur intersecandosi con la povertà economica, la povertà educativa non si esaurisce in essa: riguarda l'accesso, la qualità e la continuità delle opportunità che consentono a bambini e adolescenti di sviluppare competenze cognitive e non cognitive, relazioni significative, immaginazione del futuro e partecipazione alla vita culturale. L'esperienza sul campo maturata in Italia ha evidenziato come la scarsità di servizi educativi, culturali e sportivi, unita alla fragilità delle condizioni familiari e alla debolezza delle infrastrutture scolastiche e sociali, generi una spirale negativa in cui lo svantaggio educativo alimenta quello economico e viceversa. La mancanza di opportunità formative non è solo una questione di risorse materiali, ma di "capacità di aspirare": i minori in contesti deprivati tendono a ridurre le proprie aspettative future, percependo come irraggiungibili traguardi che invece sarebbero potenzialmente accessibili in contesti più ricchi di stimoli.

Di conseguenza, la povertà educativa crea disagi in ambiti rilevanti come la socializzazione e la partecipazione al mercato del lavoro, rappresentando una delle forme più pervasive e meno visibili di disuguaglianza. Sono le stesse istituzioni, l'opinione pubblica e le famiglie a sottovalutarne gli effetti, spesso confondendola con la semplice dispersione scolastica o la mancanza di titoli di studio (Senato DA36, 2026). In realtà, essa agisce come un fattore di erosione del capitale umano e sociale, con ricadute negative sulla produttività futura del Paese, sulla coesione sociale e sulla capacità di innovazione.

Il presente lavoro si propone di analizzare criticamente tale fenomeno nella sua complessità, con particolare attenzione alle sue determinanti sociali e territoriali. L'obiettivo dell'analisi è quello di evidenziare come le opportunità educative dei minori siano influenzate da una pluralità di fattori, economici, familiari e istituzionali, che interagiscono tra loro contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze sociali. Attraverso l'analisi dei principali indicatori statistici disponibili, il lavoro intende offrire un quadro interpretativo e mettere in luce alcune delle principali criticità delle politiche e interventi di contrasto del fenomeno.

Nella prima parte viene presentato il quadro teorico di riferimento e vengono discusse le principali definizioni di povertà educativa presenti nella letteratura. Successivamente vengono analizzati alcuni indicatori empirici utili per descrivere la diffusione del fenomeno nel contesto italiano, con particolare attenzione alle differenze territoriali e alle disuguaglianze sociali che caratterizzano i percorsi educativi dei minori. Infine, l'ultima sezione propone alcune riflessioni sulle implicazioni di policy e sulle possibili strategie di intervento volte a ridurre i divari educativi e a promuovere pari opportunità di sviluppo per le nuove generazioni.

2. Definizione e quadro teorico

Nel solco della prima definizione proposta da Save the Children (2014), la povertà educativa è “la privazione di bambini, bambine e adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”. La nozione assume un’accezione più ampia rispetto alla terminologia anglosassone di “educational poverty”, la quale tende a concentrarsi prevalentemente sui due studi tradizionali dell’apprendimento e del raggiungimento di titoli di studio. L’approccio italiano, invece, abbraccia una visione più olistica che include la crescita socio-emotiva, relazionale e civica dei minori, riconoscendo che la povertà educativa non si esaurisce nella mancanza di competenze scolastiche, ma investe la capacità di costruire relazioni significative, di immaginare il futuro e di partecipare alla vita culturale della comunità. Come evidenziato dalla Commissione interistituzionale ISTAT istituita nel 2023 e dagli studi accademici di Pratesi (2024), il fenomeno è latente: non misurabile direttamente, ma osservabile tramite manifestazioni riconducibili ai domini delle risorse (contesto familiare, scolastico, territoriale, sociale e culturale) e degli esiti (competenze cognitive, personali e sociali), di cui si parlerà più ampiamente nel prossimo paragrafo. Questa distinzione metodologica è fondamentale perché riesce nel compito di identificare a livello territoriale le aree del Paese che mostrano le maggiori carenze a livello sia di risorse che di esiti, fornendo una mappatura dettagliata delle aree maggiormente a rischio. Dall’altro lato, un approccio micro che ha nel dominio degli esiti il suo interesse principale può aiutare a comprendere quali siano i meccanismi che portano alcuni individui ad essere a rischio di dispersione (Senato DA36, 2026). È il riflesso dell’esercizio di una visione multidimensionale della povertà educativa, che non vuole escludere quanto complementare a una visione invece unidimensionale della materia.

Un approccio coerente è fornito dal paradigma delle capacità (“capability approach”) e dei funzionamenti (Sen, 2010; Nussbaum, 2014), che pone al centro le libertà sostanziali di scegliere e di diventare, realizzando i propri progetti di vita, piuttosto che la mera disponibilità di beni o titoli di studio. In questa prospettiva, la capacità di aspirare, intesa come facoltà di leggere la “mappa del viaggio verso il futuro”, diventa una competenza per navigare il presente di cui gli individui dispongono per sviluppare concretamente le proprie potenzialità in contesti sociali e culturali e che può essere compromessa dalla deprivazione educativa (Appadurai, 2004). Applicata al campo dell’educazione, tale prospettiva consente di leggere la povertà educativa come una situazione in cui bambini, bambine e adolescenti mancano delle condizioni necessarie per realizzare appieno il pro-

prio sviluppo cognitivo, culturale e relazionale. Tali limitazioni possono derivare da molteplici fattori, tra cui le condizioni socioeconomiche della famiglia, il livello di istruzione dei genitori, la qualità delle istituzioni scolastiche e la disponibilità di risorse educative e sociali nel contesto territoriale di appartenenza.

Alla luce di tutte queste considerazioni, l'analisi della povertà educativa richiede un approccio multidimensionale perché si tenga conto anche dei risultati scolastici degli studenti, così come delle condizioni sociali e territoriali che influenzano i loro percorsi di apprendimento e di sviluppo personale.

3. Misurare la povertà educativa

La misurazione della povertà educativa rappresenta una sfida particolarmente complessa, poiché il fenomeno, come già evidenziato, riguarda una pluralità di dimensioni che non possono essere catturate attraverso un unico indicatore. A differenza della povertà economica, che viene principalmente definita sulla base del reddito o dei consumi delle famiglie, la povertà educativa richiede di osservare le opportunità di apprendimento, le risorse disponibili, le competenze acquisite e il contesto in cui crescono i minori. A livello internazionale, diversi organismi e centri di ricerca hanno creato indicatori specifici per analizzare le condizioni educative di bambini e adolescenti, ma solo attraverso una lettura articolata di tutti i dati è possibile comprendere appieno le dinamiche che contribuiscono alla formazione e alla riproduzione della povertà educativa.

Il primo Indice di Povertà Educativa (IPE), sviluppato da Save the Children Italia nel 2014, ha segnato un'evoluzione significativa nella misurazione di questo fenomeno, combinando indicatori su servizi per la prima infanzia, infrastrutture scolastiche, partecipazione culturale e sportiva, e offrendo una lettura comparativa delle regioni italiane. A partire da questa prima sperimentazione, la Commissione interistituzionale ISTAT (dal 2023) ha proposto un set più ampio di indicatori multi-fonte, articolati nei due domini di risorse ed esiti, in cinque dimensioni e quattordici sottodimensioni, e calcolabili grazie alle basi dati disponibili all'interno del Sistema Scolastico Nazionale o con l'utilizzo di nuove fonti e rilevazioni ad hoc. Sul fronte delle risorse, si distingue tra risorse familiari (istruzione e occupazione dei genitori, povertà relativa, background migratorio), risorse scolastiche (copertura dei nidi, tempo pieno, mensa, palestre, dotazioni digitali, sovraffollamento, accesso alla scuola dell'infanzia) e contesto territoriale, sociale e culturale (presenza di biblioteche, musei a misura di

bambino, opportunità sportive e artistiche). Sul fronte degli esiti, gli indicatori comprendono le competenze cognitive individuali (dispersione implicita, abbandono scolastico) e quelle non cognitive (relazionali, emotive, interazione fiduciaria, regolarità del percorso scolastico). Questa architettura consente di costruire indici sintetici e di mappare aree di rischio con granularità crescente (a livello regionale e per grado di urbanizzazione).

Permangono pur tuttavia importanti gap informativi, soprattutto rispetto alle competenze non cognitive e ai dati disaggregati per status socioeconomico a livello individuale. Come evidenziato da Pratesi (2024), la scelta del livello territoriale di analisi (comunale, regionale, per grado di urbanizzazione) comporta compromessi metodologici significativi, poiché i confini amministrativi non sempre corrispondono alle realtà territoriali omogenee dal punto di vista delle opportunità educative. Inoltre, la mancanza di una definizione giuridicamente vincolante di povertà educativa nell'ordinamento italiano crea ambiguità concettuali che complicano il coordinamento delle politiche pubbliche e la valutazione degli esiti degli interventi.

Si conferma dunque la necessità di standardizzare gli indicatori e garantire la continuità delle rilevazioni, perché attraverso una misurazione rigorosa è possibile orientare efficacemente gli investimenti pubblici e valutare l'impatto delle politiche di contrasto alla povertà educativa.

4. Evidenze empiriche su risorse e divari

Le disparità territoriali nell'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia rimangono una delle criticità più marcate del sistema italiano. Secondo i dati ISTAT più recenti, nell'anno educativo 2023/2024 sono stati attivi 14.570 nidi e servizi integrativi per la prima infanzia, per un totale di quasi 378.500 posti autorizzati (un aumento del 3,4% rispetto all'anno precedente).

Queste differenze si traducono in un accesso diseguale ai servizi, che porta i bambini con genitori di livello socioeconomico più alto, già all'età di tre anni, ad avere un sostanziale vantaggio in termini educativi e di sviluppo rispetto ai coetanei provenienti da situazioni familiari più svantaggiate.

In particolare, oltre la metà dei bambini iscritti al nido sono figli di genitori entrambi occupati mentre tra le famiglie con genitori aventi al massimo la licenza obbligatoria la frequenza si attesta intorno al venti per cento. Il rapporto tra i primi e gli ultimi è oltre il doppio, un fenomeno che può essere interpretato come manifestazione dell'"effetto San Matteo" (Save the Children, 2019), secondo cui i bambini provenienti da contesti più avvantaggiati hanno maggiori probabilità di accedere a servizi di qualità, ag-

gravando le disuguaglianze invece di ridurle. Al contrario, famiglie in povertà assoluta e relativa, o in condizioni di grave deprivazione materiale, possono offrire minori risorse materiali e immateriali allo studio.

Secondo gli studi più avanzati della letteratura neuroscientifica e pedagogica si evidenzia come le prime fasi della vita rappresentino un periodo cruciale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale degli individui. Oltre l'80% dello sviluppo neuronale avviene infatti nei primi anni di vita, rendendo questi particolarmente sensibili agli stimoli educativi e alle condizioni ambientali in cui i bambini crescono. Le competenze sia cognitive che non cognitive risentono infatti in modo particolarmente determinante delle opportunità offerte dall'ambiente in cui il bambino cresce in questo primo periodo della vita (Heckman, 2008). In questo contesto, i servizi educativi per la prima infanzia, come la frequenza del nido o della scuola dell'infanzia, svolgono un ruolo fondamentale nel contrasto alle disuguaglianze sociali e nella promozione di pari opportunità educative. L'accesso precoce a contesti educativi di qualità può infatti contribuire a compensare gli svantaggi derivanti da condizioni familiari e socioeconomiche meno favorevoli, aiutando nello sviluppo di competenze cognitive e socio-emotive dei bambini.

La povertà educativa è così fortemente condizionata dalla carenza di opportunità scolastiche ed extrascolastiche, che limita la funzione compensativa della scuola e si associa a risultati di apprendimento più deboli. Come si vedrà nel presente contributo si utilizzano serie statistiche non omogenee per annualità, a causa della diversa disponibilità di fonti. Nel territorio nazionale, per l'anno scolastico 2024/2025, il tempo pieno è assicurato mediamente solo al 40,3% delle scuole primarie e solo il 61,6% ha una mensa scolastica.

Si può così osservare come la povertà minorile sia più accentuata e le famiglie abbiano maggiori difficoltà economiche in quei territori che sono, parallelamente, anche poveri di servizi educativi, quali asili nido, tempo pieno, mense, biblioteche, musei, teatri e strutture sportive (Save the Children, 2022). La carenza di infrastrutture adeguate non è solo un problema di comfort, ma incide direttamente sulla qualità dell'offerta formativa e sulla capacità della scuola di svolgere la sua funzione compensativa. Inoltre, la mancanza di spazi sicuri e attrezzati per il tempo libero e lo sport limita le opportunità di socializzazione e di sviluppo delle competenze motorie e relazionali, elementi fondamentali per la crescita armonica dei minori.

Questo fenomeno rappresenta un paradosso significativo: proprio i bambini che potrebbero trarre maggior beneficio dall'utilizzo di servizi educativi di qualità sono spesso quelli che incontrano maggiori ostaco-

li nell'accedervi. Di conseguenza, le disuguaglianze educative tendono a manifestarsi già nelle primissime fasi della vita e possono amplificarsi nel corso del percorso scolastico.

5. Esiti educativi, aspirazioni e aspettative

Gli esiti scolastici mostrano quote preoccupanti di studenti che non raggiungono le competenze minime in italiano e matematica, con gradienti geografici, di genere e per background migratorio.

Nell'anno scolastico 2024/2025, la quota di studenti che non raggiungono la sufficienza (i cosiddetti low performer) è pari al 41,4% per l'italiano e al 44,3% per la matematica. A livello territoriale la variabilità è marcata e molte le differenze di genere e background: si segnala infatti una marcata differenza tra le competenze dei ragazzi nati in Italia da genitori italiani (nativi) e gli stranieri di prima e di seconda generazione.

Dai risultati INVALSI delle competenze degli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado si può ricavare il dato di "rischio di dispersione implicita", la misura del rischio di non riuscire a proseguire gli studi dopo l'obbligo (dei 16 anni), di ripetere gli anni di studio, di non recuperare o di vedere accentuate le proprie lacune. Nel 2024/2025, la dispersione implicita tra gli studenti della scuola secondaria di primo grado si attesta su una percentuale maggiore del 30% se si esclude la prova di inglese e del 12,3% con la sua inclusione insieme a quella di italiano e matematica, con un rischio maggiore per le persone di genere maschile. Dall'altro lato, gli studenti della scuola secondaria di secondo grado registrano una percentuale di dispersione implicita di più del 35% senza la prova di inglese e dell'8,7% con la sua inclusione.

Nel complesso, le analisi confermano una marcata polarizzazione tra le regioni del Nord e quelle del Mezzogiorno, dove le prime hanno stime di dispersione più contenute, mentre le seconde le hanno più elevate.

Le differenze non riguardano, però, soltanto il territorio, bensì anche il genere e l'origine migratoria degli studenti. Nelle competenze matematiche, infatti, le ragazze presentano livelli di difficoltà leggermente superiori rispetto ai ragazzi, mentre per le competenze linguistiche la situazione appare inversa. Ancora più marcate risultano le differenze tra gli studenti italiani e gli studenti con un background migratorio: circa il 75% degli studenti nati all'estero da genitori immigrati non raggiunge livelli sufficienti nelle competenze alfabetiche.

Parallelamente, la dispersione esplicita (ELET, Early Leavers from Education and Training tra i 18-24enni, che hanno al massimo il diplo-

ma di terza media e non si trovano all'interno di programmi di istruzione e formazione) interessa il 9,8% della popolazione nel 2024, in calo dal 14,3% del 2018, ma con un divario Nord-Sud persistente (8,4% nel Nord contro il 12,4% nel Mezzogiorno), con le Isole capolista di percentuali più alte. L'impatto del background socioeconomico è particolarmente significativo: quasi un quarto (22,8%) dei giovani 18-24enni con genitori aventi al massimo la licenza media ha abbandonato gli studi prima del conseguimento di una qualifica o un diploma, quota che scende al 5,3% se almeno un genitore ha un titolo secondario superiore e al 1,2% quando almeno un genitore è laureato.

La dispersione esplicita ha una correlazione significativa con il fenomeno NEET (Neither in Employment nor in Education and Training), un indicatore sui giovani tra i 15 e i 29 anni non inseriti in percorsi formativi e non impegnati in attività lavorative. Confrontando i due parametri, si evidenzia come le regioni con tassi più elevati di ELET siano anche quelle con i valori NEET più alti, suggerendo che l'abbandono scolastico precoce costituisce un fattore di rischio predittivo per l'esclusione occupazionale. Tuttavia, la relazione non è meccanica: per esempio, esistono percorsi di resilienza educativa che permettono a giovani con titoli di studio inferiori di inserirsi nel mercato del lavoro.

Nel 2024, la quota di giovani NEET si attesta al 15,2%, segnando un significativo miglioramento rispetto al 23,7% registrato nel 2020. Questo decremento di oltre otto punti percentuali in quattro anni riflette l'interazione tra due tendenze distinte: il calo della dispersione scolastica esplicita osservato a partire dal 2021 e l'incremento del tasso di occupazione giovanile. Tuttavia, la media nazionale nasconde profonde eterogeneità territoriali: in Calabria il tasso NEET raggiunge il 26,2%, in Sicilia il 25,7%, in Campania il 24,9% e in Puglia il 21,4%. Dati che confermano come il divario Nord-Sud, già emerso nelle analisi sulla dispersione, si riproduca anche nelle traiettorie di transizione verso l'età adulta. Un'altra dimensione di disuguaglianza rilevante riguarda il genere. Tra le giovani donne la quota NEET rimane più elevata (16,6%) rispetto agli uomini (13,8%), indicando come le barriere all'ingresso del mercato del lavoro e dei percorsi formativi siano acute da disuguaglianze culturali e sociali.

Le difficoltà del sistema italiano risultano evidenti osservando la diffusione dell'istruzione terziaria. Nella fascia di età compresa tra i 25 e i 34 anni, la quota di laureati raggiunge il 44,1% nell'Unione europea, mentre in Italia si ferma intorno al 31,6%. Questo scarto segnala una persistente difficoltà nell'innalzare il livello medio di qualificazione della popolazione giovane, elemento cruciale per una piena e più ampia partecipazione al mercato del lavoro.

Accanto agli esiti, alcune ricerche su adolescenti di 15 e 16 anni (Save the Children, 2024) mettono in luce l'intreccio tra deprivazione materiale, povertà educativa e prospettive future: chi sperimenta svantaggio socioeconomico manifesta aspettative più basse rispetto alle proprie aspirazioni (il 77,8%), ritiene meno probabile il conseguimento dell'istruzione terziaria e mostra minore continuità tra ciò che desidera e ciò che pensa di poter raggiungere (il 75%). In Italia, circa 108.000 giovani in questa fascia di età (il 9,4%) si trovano in una condizione di grave deprivazione materiale (un indicatore sviluppato da Save the Children sulla base di sette campi di deprivazione), la quale complica la loro possibilità di usufruire di beni e servizi utili all'apprendimento e allo svago. Allo stesso modo, la carenza di luoghi di studio, di strumenti digitali e cartacei (disponibilità di libri) incide sul tasso di povertà educativa dei minori di 15-16 anni. Infatti, quasi due adolescenti su cinque vivono in abitazioni con una forte carenza di libri: il 18,8% (quasi 216 mila ragazzi/e) dichiara di possedere a casa al massimo 10 libri (esclusi quelli scolastici); il 20% di possederne tra gli 11 e i 25; il 27,1% tra i 26 e i 100.

La capacità di aspirare, intesa come facoltà di leggere la “mappa del viaggio verso il futuro”, aumenta quando il divario tra aspirazioni e aspettative si riduce e quando crescono le risorse familiari, culturali e territoriali. Può essere potenziata attraverso interventi intenzionali nei contesti educativi di famiglia, scuola e territorio, che offrano modelli positivi, opportunità di successo e spazi di progettazione condivisa.

6. Politiche e interventi

Le politiche nazionali ed europee hanno introdotto cornici e risorse per il contrasto della povertà educativa in modo progressivo ma non esaustivo. A livello legislativo, il tema si colloca all'interno del più ampio quadro dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e, di conseguenza, vi è necessità di un intervento inter-agenzia e multilivello.

La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989), l'Agenda 2030 e la Strategia europea sui diritti dei minori 2021-2024 hanno fornito un fondamentale quadro di riferimento. La Garanzia europea per l'infanzia (Child Guarantee), promossa dal Parlamento europeo e approvata dal Consiglio dell'Unione europea nel 2021, mira a garantire diritti essenziali ai minori a rischio di povertà o esclusione sociale. In Italia, interventi di contrasto alla povertà educativa sono stati implementati attraverso strumenti specifici quali il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile (legge di bilancio n. 208 del 2015) e investimenti come da PNRR

destinati ai servizi socio-educativi nella Missione 4 (Istruzione e Ricerca) e nella Missione 5 (Inclusione e Coesione), seppur riduttivi e da monitorare nell'implementazione. Come si vedrà, resta tuttavia cruciale consolidare livelli essenziali delle prestazioni per mensa e tempo pieno, investire in infrastrutture scolastiche e culturali, rafforzare patti educativi di comunità e percorsi di orientamento precoce.

Tra i programmi di contrasto alla povertà educativa promossi dal privato sociale, spiccano i Punti Luce di Save the Children. Attivi dal 2014, costituiscono una rete di 26 centri socioeducativi presenti in 15 regioni. Nati dall'esperienza sul campo dell'Organizzazione, offrono a bambini e adolescenti spazi e attività gratuite pensate per ampliare le loro opportunità di crescita e apprendimento: dall'accompagnamento allo studio alla promozione della pratica sportiva, dal teatro alla musica, dalla progettazione con stampanti 3D alla conoscenza del proprio territorio attraverso la visita di mostre, musei, siti archeologici. I bambini e adolescenti partecipano attivamente alla programmazione delle attività, proponendo l'attivazione di laboratori tematici. All'interno di questi centri, équipe multidisciplinari di educatori, psicologi, pedagogisti, operatori sociali e volontari adeguatamente formati accompagnano bambini, bambine e adolescenti nello sviluppo delle proprie capacità, nella scoperta di sé e del mondo che ci circonda. I Punti Luce cercano, attraverso attività e incontri, di allargare gli orizzonti di opportunità per tutti i bambini e le bambine che vivono in territori poveri di opportunità, affinché ciascuno abbia la possibilità di sperimentarsi, esplorare le proprie potenzialità e disegnare liberamente il proprio futuro.

7. Conclusioni

L'analisi della povertà educativa minorile in Italia evidenzia la presenza di un fenomeno complesso e multidimensionale, strettamente connesso alle disuguaglianze sociali, economiche e territoriali. Le opportunità educative dei bambini e degli adolescenti, come analizzato, dipendono non solo dalla qualità del sistema scolastico di per sé, ma anche dalle condizioni familiari, dalle infrastrutture territoriali e dall'accesso ai servizi educativi e culturali. Le evidenze empiriche raccolte anche nell'esperienza sul campo di un'Organizzazione impegnata nella tutela dei diritti dell'infanzia e adolescenza in Italia e nel mondo, mostrano come le disuguaglianze educative si manifestino già nelle prime fasi della vita e tendano a riprodursi nel corso del tempo, contribuendo alla trasmissione intergenerazionale dello svantaggio sociale. Si ritiene dunque essenziale contrastare la povertà educativa

attraverso una strategia sistemica, multilivello e di lungo periodo che integri politiche scolastiche, sociali e territoriali.

In primo luogo, è necessario assicurare pari opportunità educative, anche gratuite, nelle aree svantaggiate, come quelle del Mezzogiorno, dove i tassi di copertura rimangono strutturalmente inferiori. Bisogna riconoscere i servizi educativi, sportivi, ricreativi ed extrascolastici (anche estivi) come fattori compensativi fondamentali per le famiglie in condizioni di svantaggio, alleviando anche il loro peso economico. Si deve al contempo assicurare che queste famiglie ricevano informazioni chiare sulle misure a sostegno del diritto allo studio.

In secondo luogo, occorre investire nella creazione di spazi pubblici inclusivi e adeguatamente attrezzati per varie fasce di età, dall'infanzia all'adolescenza, sempre con una particolare attenzione sui territori dove le risorse sono ancora più carenti.

In terzo ordine, è cruciale consolidare il ruolo della mensa scolastica e del tempo pieno come strumenti essenziali per la lotta alle disuguaglianze e alla povertà alimentare, per il raggiungimento graduale alla loro gratuità per gli studenti della scuola dell'obbligo. Entrambi, se finanziati adeguatamente (come con il Fondo per il contrasto alla povertà alimentare a scuola), contribuiscono al contrasto della dispersione e al miglioramento della qualità educativa.

Parallelamente, vanno sostenute la capacità di aspirare e le competenze non cognitive dei giovani, potenziando ambienti educativi stimolanti e inclusivi, che permettano di tradurre desideri in itinerari realistici. Una comunità educante effettiva, fondata sulla coprogettazione tra scuola, enti locali, terzo settore, famiglie e minori, è la condizione necessaria per garantire a ciascuno la libertà di apprendere e di progettare il proprio futuro. Solo attraverso un impegno condiviso e coordinato sarà possibile affrontare efficacemente il fenomeno della povertà educativa e garantire a tutti i minori il diritto allo sviluppo delle proprie capacità e aspirazioni.

Bibliografia

- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action*. Stanford University Press.
- Heckman, J. J. (2008). *The case for investing in disadvantaged young children* (Working paper). University of Chicago, Department of Economics.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493.

- INVALSI (2023). *Rapporto nazionale 2023*. www.invalsi.it/rapporti/
- INVALSI (2024). *Rapporto nazionale 2024*. www.invalsi.it/rapporti/
- INVALSI (2025). *Rapporto nazionale 2025*. www.invalsi.it/rapporti/
- ISTAT (2025). *La povertà in Italia - 2024*. <https://esploradati.istat.it>
- ISTAT (2025). *Le condizioni di vita dei minori di 16 anni* (Comunicato stampa, 14 luglio 2025). www.istat.it/wp-content/uploads/2025/07/Focus_La-condizione-di-vita-dei-minori-di-16-anni.pdf
- Nussbaum, M. (2014). *Creare capacità*. Il Mulino.
- Pratesi, M. (2022). Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte. *Social Policies*, 9(3), 373-398.
- Pratesi, M. (2024). Primi risultati della misurazione della povertà educativa. In *Atti della XV Conferenza Nazionale di Statistica* (Roma, 3-4 luglio).
- Pratesi, M., Giusti, C., Salvati, N., Savioli, M., Segre, E., & Mazziotta, M. (2025). Misurare la povertà educativa nelle città metropolitane. *Politiche Sociali*, 63-86. <https://doi.org/10.7389/117595>
- 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*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Save the Children (2015). *Illuminiamo il futuro 2030: Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/illuminiamo-il-futuro-2030-obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa.pdf>
- Save the Children (2019). *Il miglior inizio: Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita.pdf>
- Save the Children (2024). *Domani (im)possibili: Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*. <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/domani-impossibili.pdf>
- Sen, A. (2010). *La disuguaglianza: Un riesame critico*. Il Mulino.
- Senato della Repubblica - Ufficio Valutazione Impatto (2026). *La povertà educativa in Italia: Concetto, misurazione, evoluzione* (Documento di analisi n. 36). www.senato.it/application/xmanager/projects/leg19/file/repository/UVI/DA36_Povert_educativa.pdf

Disagio socio-territoriale, povertà educative e devianza minorile: il caso Catania

di Carlo Colloca e Antonio Fisichella¹

1. Per introdurre. Fra povertà materiale e contesti di deprivazione socio-economica e culturale

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

¹ Carlo Colloca è professore associato di Sociologia dell'ambiente e del territorio e delegato del Rettore dell'Università degli Studi di Catania presso l'*Osservatorio Metropolitano per la prevenzione e il contrasto delle povertà educative, della dispersione scolastica e della devianza minorile*, istituito nel 2021 dalla Prefettura di Catania; Antonio Fisichella è Presidente di *Prima i bambini. Comitato contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile a Catania*. Sebbene il saggio sia il frutto di riflessioni congiunte fra gli Autori, a Carlo Colloca sono da attribuire i paragrafi 1, 2, 3 e 4, ad Antonio Fisichella i paragrafi 5, 6, 7, 8 e 9.

con riferimento a questi ultimi beni che assume significatività il tema delle povertà educative (l'utilizzo del plurale 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 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, la povertà educativa 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.

2. La povertà educativa: un fenomeno sociale complesso

La povertà educativa è un fenomeno complesso che non trova ancora una lettura condivisa e ritenuta soddisfacente. È possibile definirla sulla base dell’assenza, a livello territoriale, di strutture e servizi scolastici adeguati, e sulla base del numero di giovani che abbandonano il percorso scolastico, non leggono libri, non partecipano ad attività culturali, non praticano uno sport e non utilizzano Internet. Sembra corretto, pertanto, condividere l’impostazione proposta da *Save the Children* nella costruzione di due sub-indici per misurare le “povertà educative”.

Il primo sub-indice è relativo all’offerta educativa nel contesto scolastico, dall’infanzia alla scuola secondaria, definito sulla base dei seguenti sette indicatori: 1. copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici; 2. classi a

tempo pieno nella scuola primaria; 3. classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado; 4. istituzioni scolastiche principali con servizio mensa; 5. scuole con certificato di agibilità/abitabilità; 6. aule connesse ad internet; 7. dispersione scolastica. Il secondo sub-indice fa riferimento alla partecipazione dei minori (dai 3 ai 17 anni) ad alcune attività ricreative, culturali e sportive, in relazione ad altri sette indicatori: 1. bambini che sono andati a teatro; 2. bambini che hanno visitato musei o mostre; 3. bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici; 4. bambini che sono andati a concerti; 5. bambini che praticano sport in modo continuativo; 6. bambini che utilizzano Internet; 7. bambini che hanno letto libri (Save The Children, 2014, pp. 21-22).

Martha Nussbaum (2006) amplia la concettualizzazione facendo riferimento al diritto ad una vita dignitosa, includendo il valore delle narrazioni individuali. Ciò significa porre attenzione alle capacità umane, ossia a ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere. L'Autrice immagina un'ampia stratificazione di condizioni favorevoli allo sviluppo del benessere individuale – indipendentemente dalla disponibilità economica e dai livelli di istruzione – quali: immaginazione, pragmatismo, sentimento di appartenenza al territorio, identità culturale, rispetto, dignità personale e controllo del proprio ambiente. Inoltre, in ambito psicologico, si può parlare di povertà educativa in relazione alle mancanze che i minori subiscono nella prima infanzia. Si tratta di un fenomeno che si manifesta per la scarsità sia di servizi sociali a supporto di un nucleo familiare svantaggiato sia di un tempo di qualità per la cura dei propri figli.

Ne consegue che essere in condizioni di povertà educativa equivale a trovarsi emarginati dalla possibilità di apprendere e di sviluppare “competenze chiave” necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dall'economia della conoscenza, traducendosi anche in minori opportunità di crescita dal punto di vista emotivo e delle relazioni con gli altri. Significa privarsi di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto in cui si vive, necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (Alivernini, Manganeli, Lucidi, 2017).

È evidente, dunque, la stretta correlazione fra livello individuale, collettivo, scolastico e territoriale nel perpetuarsi di condizioni di povertà educativa. Una complessità di fattori che deve fare riflettere anche su scelte politiche e approcci normativi, in particolare con riferimento a disposizioni che attengono al sostegno della famiglia, quale primo contesto di socializzazione per i minori, ma anche alle azioni di welfare locale per prevenire e contrastare le disuguaglianze e favorire un benessere mentale, materiale e sociale.

3. La questione educativa fra disuguaglianze e disagio sociale

Dibattito pubblico e senso comune associano erroneamente la povertà educativa soltanto a Paesi in via di sviluppo, mentre è invece molto diffusa anche in un Paese avanzato come l'Italia, dove si riproduce per via intergenerazionale, colpisce persino i diplomati e include una quota consistente di adulti. Sembra che la politica si limiti a fare della scuola il capro espiatorio, senza preoccuparsi di comprendere come, nella realtà, sia il contesto socio-culturale extrascolastico ad alimentare il fenomeno (Giancola, Salmieri, 2023).

Da alcuni anni, il dibattito sulla scuola italiana si concentra intorno a dati che profilano uno scenario di primati negativi per il sistema di istruzione nazionale e che riguardano i livelli di apprendimento degli studenti, ad esempio il Programma PISA - *Programme for International Student Assessment*. Si tratta di un'indagine internazionale promossa dall'OCSE - Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico - che misura le competenze degli studenti quindicenni di 102 Paesi, rappresentativi di tutti i Continenti. In Italia è l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione - INVALSI - ad occuparsi della somministrazione delle prove e della raccolta dei dati che vengono successivamente confrontati con quelli degli altri Stati, il grado di alfabetizzazione della popolazione adulta (PIAAC), i tassi di abbandono scolastico e la discrepanza tra le competenze in uscita dalla scuola e quelle richieste del mondo del lavoro. La pubblicazione degli esiti delle rilevazioni statistiche sollecita periodicamente la "riscoperta" delle disuguaglianze tra Nord e Sud, centro e periferie, grandi città e aree interne, dell'analfabetismo funzionale, della dispersione scolastica: "elementi di fatto strutturali del nostro sistema scolastico sui quali da decenni vengono impostate politiche pubbliche evidentemente non risolutive" (Roghi, 2019, p. 42).

Analizzando i dati del Rapporto 2022 "Il PNRR e la povertà educativa", curato dall'Osservatorio sul fenomeno della povertà educativa in Italia, promosso dall'associazione *Con i Bambini*² l'analisi si concentra su tre aspetti chiave: asili nido, edilizia scolastica e riduzione dei divari educativi. Emerge una *questione educativa* che si configura come un problema centrale per l'Italia - anche se fortemente sottovalutato - considerando le disomogeneità territoriali, di genere e l'andamento negativo del fenomeno nel passaggio tra cicli scolastici.

² Si tratta di una società senza scopo di lucro interamente partecipata dalla Fondazione Con il Sud e costituita il 15 giugno 2016 per attuare i programmi del "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile".

Dal Rapporto si profila una società italiana dove sono quasi 1 milione e 400 mila i minori che vivono in povertà assoluta, e altri 2,2 milioni sono in povertà relativa. Se fino al 2005 erano gli anziani le persone più indigenti, oggi invece la povertà assoluta aumenta al diminuire dell'età. La povertà educativa si innesta su questo terreno di deprivazione, incidendo non soltanto sui singoli, ma sul futuro e sullo sviluppo di tutto il Paese. Riguarda tutti e comincia fin dall'età degli asili nido, la cui presenza, o meno, sul territorio segna già differenze sostanziali fra le aree del Paese. Il PNRR destina 4,6 miliardi di euro per il piano asili nido e scuole dell'infanzia, con l'obiettivo di realizzare 264.480 nuovi posti per la fascia 0-6 anni, ma il punto di partenza non è uguale per tutti, con forti criticità in molti centri del Sud e nelle aree interne. Nel 2020, a Catania, i posti nido erano soltanto 7,5 ogni 100 bambini, la media italiana è del 27,2%, mentre l'obiettivo UE fissa la soglia minima al 33%. Spesso sono proprio i territori più carenti di servizi a mostrare le maggiori difficoltà nel presentare progetti per la realizzazione di tali strutture per l'infanzia.

Va anche detto che il 23,1% dei giovani tra 15 e 29 anni in Italia si trova nel limbo dei Neet (acronimo per *Not in Employment, Education or Training*), fuori da ogni percorso di lavoro, istruzione o formazione. La percentuale è la più alta dell'UE, oltre il doppio di quella di Francia e Germania. Il 12,7% degli studenti non arriva al diploma, abbandona precocemente gli studi (al Sud si arriva al 15%). Anche in questa categoria c'è un divario socio-territoriale e di genere: il fenomeno dei Neet interessa in misura maggiore i residenti del Mezzogiorno (27,9%) e le ragazze (20,5%). Tra i principali fattori di rischio di finire tra i Neet sono stati riscontrati: un basso rendimento scolastico, una famiglia con basso reddito, un genitore con periodi di disoccupazione, crescere con un solo genitore, essere nato in un Paese fuori dell'UE, vivere in una zona rurale e avere una disabilità. C'è poi il 9,7% del totale (quasi un diplomato su 10 nel 2022) senza le competenze minime necessarie per entrare nel mondo del lavoro o dell'Università.

L'emergenza Covid ha peggiorato molti indicatori anche in questo ambito. Una delle conseguenze della pandemia è stata l'aumento della dispersione scolastica implicita – termine con cui si intende la quota di studenti che terminano il loro percorso scolastico con competenze di base inadeguate in tutte le materie rilevate nelle prove INVALSI (Italiano, Matematica e Inglese). La percentuale di ragazzi con competenze inadeguate, secondo i dati di *Con i Bambini* è passata dal 7,5% del 2019 al 9,8% del 2021. I test INVALSI 2022, tuttavia, sembrerebbero segnare una stabilizzazione (9,7%), ma non un ritorno al pre-Covid. Arrivare a terminare gli studi con scarse competenze porta più facilmente all'abbandono degli studi, al limbo dei Neet, alla rinuncia a costruire un futuro migliore.

Nel 2025 bambini e adolescenti restano la fascia d'età più spesso in povertà assoluta (13,8% contro una media del 9,8%). È quanto emerge da un altro rapporto di ricerca, promosso dall'associazione *Con i Bambini*, intitolato: "Giovani e periferie. Uno sguardo d'insieme alla condizione dei giovani nelle periferie italiane" (Openpolis - Con i Bambini, 2025). In media, nel 2024, il 12,3% delle famiglie in cui vivono minori di 18 anni si è trovato in tale condizione; la quota sale al 16,1% dei nuclei con minori nei comuni centro dell'area metropolitana. Lo stesso vale per gli abbandoni scolastici precoci, sebbene in forte calo nel corso dell'ultimo decennio. Nonostante nel 2024 per la prima volta sia scesa sotto al 10% la quota di giovani che hanno lasciato la scuola prima del diploma o di una qualifica, la situazione resta più critica nelle città. Rispetto alla media nazionale del 9,8%, l'incidenza massima si raggiunge, infatti, nelle aree urbane densamente popolate, dove si avvicina all'11%.

Tra i diversi segnali di disagio emersi durante la pandemia, negli ultimi mesi si è ripresentata con forza anche la questione dei comportamenti violenti tra adolescenti. In questo fenomeno, in realtà, si celano i volti di autoctoni e di seconde e terze generazioni di immigrati nati in Italia, o arrivati giovanissimi, spesso in contrasto con la propria famiglia di origine (come accade in adolescenza), ma che faticano a trovare spazio nella realtà che vivono.

4. Per una rigenerazione delle reti fra pubblico e privato sociale

Laddove la povertà educativa è più alta sarebbe importante un'offerta formativa di qualità, ma per garantire il tempo pieno in tutte le classi della scuola primaria statale necessiterebbe un investimento da 1 miliardo e 445 milioni di euro. Occorre sottolineare, altresì, il rischio, nell'opinione pubblica, di associare la povertà educativa soltanto a coloro che non hanno completato gli studi o sono analfabeti, ignorando che essa colpisce anche coloro che hanno partecipato al sistema formativo. La povertà educativa è un problema insidioso per le nuove generazioni, depriva i soggetti delle loro risorse sociali, cognitive e culturali, nonché delle competenze essenziali per la loro futura collocazione sociale e professionale. Inoltre, favorisce comportamenti antisociali, devianti – dagli atti di bullismo al consumo di droghe e alcool, ai giochi d'azzardo, agli atti autolesionistici fino al suicidio o al suicidio sociale degli *hikikomori*³ – fino a veri e propri atti delinquenti.

³ È un termine giapponese che significa "stare in disparte", utilizzato per indicare chi decide di ritirarsi dalla vita sociale per lunghi periodi, alle volte anni. Gli *hikikomori* so-

Alcune azioni per la prevenzione e il contrasto delle povertà educative, si registrano nell'ambito del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), nato nel 2010, quale esito di una collaborazione tra Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, le città riservatarie del fondo della legge 285/1997 (Venezia, Milano, Torino, Genova, Bologna, Firenze, Roma, Napoli, Bari, Brindisi, Taranto, Reggio Calabria, Catania, Palermo e Cagliari) e i servizi sociali e di protezione e tutela minori nello specifico, come le cooperative del privato sociale, le scuole, le Aziende che gestiscono i servizi sanitari degli enti locali coinvolti. Il Programma persegue la finalità di innovare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie c.d. “negligenti” al fine di ridurre il rischio di maltrattamento e il conseguente allontanamento dei bambini dal nucleo familiare d'origine, articolando, in modo coerente fra loro, i diversi ambiti di azione coinvolti intorno ai bisogni dei bambini che vivono in tali famiglie. Si tiene in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l'analisi e la risposta a questi bisogni. L'obiettivo primario è, dunque, aumentare la sicurezza dei bambini e migliorare la qualità del loro sviluppo, secondo il mandato della legge 149/2001 (che contempla modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante “Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori”).

L'esperienza propone linee d'azione innovative nel campo del sostegno alla genitorialità vulnerabile, scommettendo su un'ipotesi di contaminazione fra l'ambito della tutela dei minori e quello del sostegno alla genitorialità. In questo senso, essa si iscrive all'interno delle linee sviluppate dalla “Strategia Europa 2020” per quanto riguarda l'innovazione e la sperimentazione sociale, come mezzo per rispondere ai bisogni della cittadinanza e spezzare il circolo dello svantaggio sociale. A oltre quindici anni dal suo avvio, P.I.P.P.I. ha fatto registrare il coinvolgimento delle famiglie e dei minori quale elemento più innovativo. Nella cultura e nell'organizzazione dei servizi sociali l'idea è di lavorare “su e per” la famiglia target, mentre il programma ha proposto di lavorare “con” la famiglia target. Questo è, probabilmente, il processo che più ha influito sugli esiti, complessivamente positivi del programma, se si considera mediamente una diminuzione dei fattori di rischio a fronte di un miglioramento dei fattori di protezione a beneficio del minore (Salmieri, 2023).

Un'altra risposta ai bisogni generati dalle povertà educative risiede nella “comunità educante”. È uno dei temi chiave sul quale si basano tutti i

no soprattutto giovani tra i 14 e i 30 anni, maschi nel 70-90% dei casi, che, rinchiusi nella propria abitazione, evitano qualunque tipo di contatto diretto con il mondo esterno, talvolta anche con i familiari.

bandi finora promossi dal “Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile”. Si tratta di attivare reti sociali per promuovere processi efficaci di sviluppo e di presa in carico globale dei minori e delle loro famiglie. Piuttosto che limitare l’educazione alla scuola o alla famiglia, la comunità educante riconosce che molte persone e istituzioni possono contribuire alla formazione di un individuo. Questo approccio riconosce che l’apprendimento avviene in vari contesti e attraverso diverse esperienze di vita. È quanto sta prendendo forma, ad esempio, a Catania, dove per iniziativa delle Prefettura, nel 2021, è stato costituito un *Osservatorio Metropolitano per la prevenzione e il contrasto delle povertà educative, della dispersione scolastica e della devianza minorile*, con l’obiettivo di fare sinergia fra attori istituzionali, sociali, culturali ed economici del territorio. Dunque, i centri di aggregazione giovanile, le associazioni, le parrocchie, le biblioteche di quartiere, le sedi delle municipalità, i dipartimenti dell’Università, le Forze dell’Ordine, l’Asp, il Comune di Catania, l’Ufficio del Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza Regione Siciliana, il Tribunale per i Minorenni e l’Ufficio Scolastico Regionale, si adoperano per realizzare – a partire dagli istituti scolastici – *infrastrutture di prossimità*, ossia spazi per la produzione artistica (musica e teatro), per lo sport, per la co-progettazione e per la realizzazione di atelier di artigiani (anche artigianato digitale). Si tratta di contesti di attivazione e riattivazione delle comunità locali, avendo come principali destinatari i minorenni e le famiglie. *Presidi di un’innovazione* non soltanto culturale, ma anche sociale, civica ed economica che – offrendo attività eterogenee e ambienti multifunzionali – sono trasformati in luoghi densi di relazioni (Franceschinelli, 2021) per facilitare relazioni tra persone provenienti da aree urbane differenti, anche per superare il rischio di una “ghettizzazione fra simili”.

Dunque, con riferimento alla prevenzione e al contrasto delle povertà educative, sembra sempre più urgente combinare l’efficienza nell’erogazione delle prestazioni, con i tempi e i modi richiesti da *azioni di cura* per la costruzione e per la rigenerazione di reti fra pubblico e privato sociale.

5. Catania come contesto critico della questione giovanile ed educativa

La criticità del contesto catanese trova riscontro in una serie di indicatori che, da anni, collocano Catania in una posizione di particolare sofferenza, facendone uno dei contesti più critici della questione giovanile ed educativa nel Paese (ISTAT, 2024; Openpolis - Con i Bambini, 2025). I servizi per la prima infanzia restano largamente insufficienti, il tempo pieno nella primaria continua a essere un’eccezione, la dispersione scolastica

mantiene livelli molto elevati, i Neet raggiungono quote allarmanti, mentre diplomati e laureati restano ben al di sotto delle medie nazionali (ISTAT, 2024, 2025a, 2025c, 2025d). Non siamo di fronte a dati sparsi, ma a una produzione sistemica di esclusione, che priva una parte consistente delle nuove generazioni di diritti elementari di cittadinanza (Bianchi, 2020). È in questo spazio, segnato insieme da disagio sociale e debolezza dell'offerta educativa, che si formano e si consolidano molte delle traiettorie di marginalizzazione che poi ritroviamo, in forme diverse, nella devianza minorile.

I ragazzi e le ragazze dei ceti popolari, concentrati nelle periferie del centro storico e nelle aree di espansione più fragili della città, vivono una condizione che somiglia a una forma di *apartheid* sociale: isolamento territoriale, scarsa mobilità, accesso ridotto ai servizi, esclusione dalla vita culturale e civile della città (Bianchi, 2020; Openpolis - Con i Bambini, 2025). È dentro questa frattura che la povertà educativa smette di essere un indicatore tra gli altri e diventa una concreta restrizione delle possibilità di vita, fino a sfociare in comportamenti criminali.

6. La criminalità minorile come ferita storica della città

A Catania la criminalità minorile non è una parentesi della cronaca nera, né un fatto improvviso da trattare come emergenza. È una presenza antica, stabile, radicata, che attraversa la storia della città e ne rivela una delle fratture più profonde. Proprio per questo, però, sarebbe un errore doppio guardarla o con la rassegnazione di chi finisce per considerarla quasi naturale, o con il riflesso gridato dell'allarme securitario. Il caso catanese chiede, invece, un altro sguardo: più esatto, più lucido, più onesto. Chiede di portare alla luce l'intreccio tra disagio sociale, povertà educativa e debolezza delle infrastrutture educative di base, perché è lì che prendono forma, si consolidano e si riproducono molte delle traiettorie attuali della devianza minorile (Scidà, 2013; Commissione parlamentare d'inchiesta sul fenomeno delle mafie, 1990, 2000; Commissione regionale antimafia, 2022; Pennisi, 2025).

La continuità della criminalità minorile rappresenta uno dei tratti più persistenti della storia urbana catanese. Da almeno tre decenni, relazioni giudiziarie, atti della Commissione antimafia e documenti del Tribunale per i minorenni descrivono lo stesso scenario: una devianza giovanile alta, territorialmente concentrata, strettamente intrecciata alla dispersione scolastica, alla povertà educativa e alla presenza mafiosa. Un fenomeno così persistente non può essere letto in chiave esclusivamente criminale: è parte della storia sociale e politica della città e misura, senza attenuanti, l'insufficienza dell'intervento pubblico.

A questa continuità si accompagna una specificità che merita di essere messa in rilievo. A differenza di quanto accade in altri contesti, come Napoli o Palermo, la criminalità minorile catanese non ha assunto forme di “gangsterismo” spettacolare e mediatizzato, né si è espressa attraverso steffe o spedizioni punitive. Questa differenza non segnala una minore gravità del fenomeno, ma una sua diversa configurazione: una violenza meno esibita, più silenziosa, più profondamente incorporata nelle economie criminali adulte e nei circuiti mafiosi. Proprio questa sua minore visibilità ha contribuito nel tempo a produrre un cono d’ombra mediatico e politico, dentro il quale i fatti gravi che coinvolgono i minori tendono più facilmente a essere sottovalutati, normalizzati o letti come episodi isolati.

7. La debolezza delle infrastrutture educative di base: una frattura nazionale

Per questo il caso Catania rende particolarmente visibile una frattura nazionale. Nessuna città del Mezzogiorno può affrontare da sola una fragilità educativa di questa portata senza un investimento pubblico strutturale e continuativo. In un Paese che continua a collocarsi stabilmente nelle ultime posizioni europee per investimenti in istruzione, i divari territoriali non si riducono da sé: tendono piuttosto a consolidarsi (SVIMEZ, 2024). Catania non rappresenta solo un’anomalia locale, ma uno dei luoghi in cui si rende più visibile una frattura nazionale.

Se c’è un punto in cui la fragilità educativa di Catania si lascia misurare con maggiore nettezza, è proprio quello delle sue infrastrutture di base. I servizi per la prima infanzia restano largamente insufficienti e il tempo pieno nella scuola primaria continua a essere un’eccezione. Eppure è proprio qui che si gioca una partita decisiva: nidi e tempo pieno sono strumenti fondamentali di eguaglianza. Dove mancano o restano deboli, gli svantaggi di partenza si consolidano e le traiettorie della marginalizzazione cominciano a fissarsi molto presto (ISTAT, 2025c; ISTAT, 2025d).

Il confronto con Firenze richiede cautela, perché mette in relazione due città diverse per storia, sviluppo e assetti di welfare. Si giustifica però per la loro comparabilità demografica e per la sostanziale vicinanza, nelle fasce considerate, del numero di bambini tra 0 e 3 anni e degli alunni della scuola primaria (ISTAT, 2024, 2025c). In questa cornice, il divario osservato non descrive soltanto una differenza di performance, ma fratture territoriali ed educative profonde, che assumono il carattere di veri e propri divari di cittadinanza (Bianchi, 2020).

7.1. Servizi per la prima infanzia: un'offerta ancora insufficiente

I dati disponibili collocano Catania in una condizione di grave insufficienza, pur in presenza di un recente ampliamento dell'offerta. Se si guarda agli utenti effettivi, la copertura dei servizi per la prima infanzia si attesta intorno al 7%; se si considerano i posti autorizzati, si arriva appena al 9% (ISTAT, 2025c). L'incremento più recente è avvenuto soprattutto attraverso l'attivazione di asili di caseggiato e spazi gioco, gestiti da enti del terzo settore, e un ulteriore ampliamento è previsto con l'apertura di altri asili di caseggiato (Comune di Catania, 2025). È un segnale importante, anche se resta aperta la questione della qualità di questa offerta. Anche sommando tali interventi e i quattro nuovi asili di prossima apertura finanziati con fondi PNRR, la copertura complessiva si fermerebbe comunque intorno al 14-15%, restando ancora molto al di sotto di una soglia adeguata.

Il confronto con Firenze rende immediatamente visibile il divario: nel capoluogo toscano gli utenti superano il 40% e i posti autorizzati raggiungono il 55% (ISTAT, 2025c). Non si tratta di una semplice distanza quantitativa. Significa che, a Catania, per la gran parte dei bambini dei contesti più fragili continua a mancare proprio quel presidio precoce che altrove contribuisce a sostenere lo sviluppo linguistico, la socializzazione, il rapporto con le famiglie e la prevenzione degli svantaggi educativi fin dai primi anni di vita.

Il recente ampliamento del tempo prolungato pomeridiano in alcuni nidi, attivato su richiesta delle famiglie, segnala che questa domanda esiste e che una parte dell'offerta fin qui disponibile era evidentemente inadeguata ai bisogni reali. In una città che, nonostante l'inverno demografico, resta tra le più giovani del Paese (ISTAT, 2025a), questo dato contrasta con il racconto ricorrente secondo cui sarebbero soprattutto le famiglie a non voler utilizzare i servizi educativi per l'infanzia.

8. Il tempo pieno come infrastruttura di eguaglianza

Un divario altrettanto netto riguarda il tempo pieno. A Catania ne usufruisce appena il 13,1% degli alunni della scuola primaria, contro il 90,8% di Firenze (ISTAT, 2024; ISTAT, 2025d). Anche qui il dato non descrive soltanto una carenza organizzativa, ma una differenza profonda nella qualità dell'esperienza educativa. Dove il tempo pieno è diffuso, la scuola amplia i tempi di apprendimento, offre relazioni più stabili, sostiene la vita delle famiglie e riduce il peso delle disuguaglianze di partenza. Dove inve-

ce resta residuale, la scuola arretra proprio nei territori in cui sarebbe maggiormente necessaria.

Il basso ricorso al tempo pieno viene spesso spiegato chiamando in causa una presunta debolezza della domanda da parte delle famiglie. Ma questa lettura, se assunta in modo automatico, rischia di trasformarsi in una narrazione autoassolutoria. Le obiezioni che ricorrono più spesso – mancanza di spazi, vincoli organizzativi, difficoltà logistiche – non smentiscono il problema: mostrano piuttosto quanto sia difficile fare del tempo scuola una vera priorità pubblica e politica. Il dato della VI Municipalità aiuta a leggere meglio la questione. In una delle aree più difficili e stigmatizzate della città, la quota di bambini che fruiscono del tempo pieno raggiunge il 27%, più del doppio della media cittadina. È un segnale importante: dove l'offerta si consolida, la domanda emerge. E tende a crescere anche per effetto imitativo, quando il servizio diventa visibile, praticabile e socialmente riconosciuto.

Più che una domanda assente, il caso catanese sembra mostrare una domanda spesso compressa da un'offerta debole, diseguale e instabile.

8.1. Dispersione scolastica, Neet e impoverimento del capitale formativo

La debolezza delle infrastrutture educative di base si riflette negli esiti più visibili dei percorsi scolastici e formativi. Anche a Catania la dispersione non si manifesta soltanto nella forma esplicita dell'abbandono, ma anche in quella più silenziosa e insidiosa della dispersione implicita: quella di studenti che restano formalmente dentro il sistema scolastico, ma senza raggiungere competenze adeguate. A questa doppia fragilità si affianca un'elevata incidenza dei Neet e, più in generale, una debolezza persistente dei livelli di istruzione secondaria e terziaria. Siamo di fronte a un insieme coerente di segnali che descrivono l'erosione progressiva delle opportunità educative e formative. In questa prospettiva, la povertà educativa non coincide solo con una carenza di servizi, ma con la produzione di traiettorie segnate da interruzione dei percorsi, bassi apprendimenti e drastica riduzione delle possibilità di mobilità sociale (ISTAT, 2024, 2025d; Openpolis - Con i Bambini, 2025).

I numeri restituiscono con nettezza la profondità del problema. Secondo l'indicatore ELET, il 23,5% dei giovani tra i 18 e i 24 anni a Catania interrompe precocemente i percorsi di istruzione e formazione (ISTAT, 2024; ISTAT, 2025d). A questa dispersione esplicita si aggiunge una dispersione implicita altrettanto grave: nelle prove INVALSI 2022-2023, oltre il 51% degli studenti di terza media non raggiunge le competenze mi-

nime in Italiano e più del 60% non le raggiunge in Matematica (INVALSI, 2023). La quota dei Neet arriva al 35,4%, mentre solo il 73,7% dei giovani tra i 20 e i 24 anni possiede un diploma di scuola secondaria superiore, dato che colloca Catania all'ultimo posto nel quadro nazionale (ISTAT, 2024; ISTAT, 2025d). Sul versante dell'istruzione terziaria, la quota dei laureati si ferma al 22,6%, contro una media nazionale del 31,6% (ISTAT, 2024; SVIMEZ, 2025). Letti insieme, questi dati descrivono una strozzatura delle opportunità educative e formative, destinata a pesare sulle traiettorie individuali e, insieme, sulle possibilità di sviluppo della città.

8.2. Devianza minorile e circuiti dell'esclusione

In questo quadro, la devianza minorile appare come uno degli esiti più visibili di un ambiente segnato da deprivazione educativa, marginalità sociale e debolezza dei presidi pubblici. A Catania la questione minorile si colloca da tempo su una soglia particolarmente critica: non solo per la persistenza del fenomeno, ma per la sua capacità di riprodursi dentro traiettorie territoriali e familiari perfettamente riconoscibili.

Il confronto con i dati nazionali degli Uffici di Servizio Sociale per i Minorenni restituisce con nettezza la sproporzione del caso catanese. Nel distretto di Catania i minorenni e giovani adulti in carico si collocano tra i 1.100 e i 1.200 casi annui, un numero paragonabile a quello di grandi aree metropolitane come Napoli, Palermo e Roma, pur a fronte di un bacino di utenza assai più ridotto (Dipartimento per la Giustizia minorile e di comunità, 2024). È il segno di una città nella quale i circuiti dell'esclusione si consolidano presto. Emerge così un paradosso crudele: per molti giovani l'ingresso nel circuito penale – anche attraverso denunce a piede libero o misure cautelari – rappresenta la prima vera esperienza strutturata di presa in carico educativa della loro vita.

9. Regia pubblica, comunità educanti e discontinuità politica

Se il caso catanese mostra l'intreccio tra disagio sociale, fragilità educativa e devianza minorile, allora il punto non può essere solo la denuncia dei dati, ma la qualità della risposta pubblica. Qui emerge una debolezza ulteriore: la difficoltà del livello locale a svolgere una funzione stabile di regia, coordinamento e integrazione tra scuola, servizi sociali, terzo settore, presidi culturali e sanitari. La questione non è moltiplicare iniziative frammentarie, ma costruire un'infrastruttura educativa territoriale capace

di durare, orientare e tenere insieme gli interventi. In questo senso, l'idea di comunità educanti non può essere ridotta a formula evocativa: ha bisogno di una responsabilità pubblica chiara, di continuità amministrativa e di un investimento intenzionale sulle aree più esposte.

Quando i livelli essenziali delle prestazioni vengono pensati a partire dalla spesa storica, i divari territoriali rischiano di essere congelati invece che ridotti. E quando lo sviluppo urbano viene affidato quasi esclusivamente a economie a bassa qualificazione, la debolezza del capitale formativo non viene contrastata, ma aggirata (SVIMEZ, 2024, 2025). La povertà educativa non rappresenta soltanto un problema scolastico o sociale: è una frattura che compromette le possibilità di sviluppo della città, ne indebolisce la qualità democratica e riduce la capacità della comunità di interrompere la riproduzione delle disuguaglianze. Catania non è solo un caso locale di sofferenza educativa, ma uno dei luoghi in cui si misura con maggiore nettezza il costo civile e politico della mancata costruzione di infrastrutture educative adeguate.

Proprio perché il caso catanese mostra una fragilità strutturale, non basta fermarsi alla diagnosi. La domanda del *che fare* resta inevitabile. E non parte da zero. A Catania esiste una ricchezza reale di esperienze educative e sociali, nel volontariato, nel terzo settore, nella scuola e nelle parrocchie. Ma questa ricchezza, da sola, non basta. Se resta dispersa, intermittente o affidata alla sola generosità dei singoli, non riesce a contrastare la profondità del problema. Per questo occorre costruire reti e alleanze educative stabili, capaci di dare continuità, forza pubblica e radicamento territoriale a ciò che già esiste.

È necessaria una forte discontinuità amministrativa e politica. La questione educativa deve essere finalmente assunta come una priorità della città, non come un capitolo laterale delle politiche sociali. In questa direzione, una vera battaglia culturale riguarda il tempo pieno nella scuola primaria: non come servizio opzionale o risposta residuale, ma come diritto dei bambini e come infrastruttura fondamentale di eguaglianza.

Dove il tempo pieno manca, non manca solo un'organizzazione scolastica diversa: manca una diversa idea di infanzia, di cittadinanza e di giustizia educativa e sociale.

In tale contesto, la costituzione in Prefettura, nel 2021, dell'*Osservatorio Metropolitan*, sopracitato, rappresenta un fatto importante. Dice che istituzioni e società riconoscono la devianza minorile e la dispersione scolastica come una centralità pubblica, e questo non era affatto scontato. Ma proprio per questo l'Osservatorio: deve spingere in avanti. Deve contribuire a fare del 30% di copertura del tempo pieno e dei servizi per l'infanzia una soglia concreta di lavoro pubblico, promuovere comunità educanti struttu-

rate e sollecitare una regia più forte da parte del Comune. Perché, senza una regia pubblica capace di coordinare scuola, servizi, terzo settore e territori, anche le esperienze migliori rischiano di restare isolate.

La *questione educativa* si pone, dunque, come *questione di sviluppo*. I numeri, del resto, non parlano solo di carenze amministrative o di ritardi accumulati. Parlano di storie impigliate, di possibilità negate, di infanzie e adolescenze che si restringono troppo presto. Migliaia di giovani crescono dentro traiettorie di esclusione sociale, educativa e civile che sembrano già scritte. E, proprio per questo, i dati parlano anche della città nel suo insieme. Una città che lascia così indietro i suoi bambini e i suoi ragazzi non compromette soltanto i loro percorsi individuali: indebolisce se stessa, restringe il proprio orizzonte di sviluppo e si condanna a riprodurre le stesse fratture sociali e territoriali. La povertà educativa, a Catania, non è un tema tra gli altri. È una delle forme più acute in cui oggi si misura la qualità della vita democratica, la tenuta della cittadinanza e la possibilità stessa di immaginare uno sviluppo diverso.

Bibliografia

- 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, 21-52.
- Bianchi L. (2020). *Divari di cittadinanza. Un viaggio nella nuova questione meridionale*. Rubbettino.
- Commissione parlamentare d'inchiesta sul fenomeno delle mafie (1990). *Relazione sulle risultanze dell'indagine del gruppo di lavoro della Commissione incaricato di svolgere accertamenti sullo stato della lotta alla criminalità organizzata a Catania* (X legislatura), Roma.
- Commissione parlamentare d'inchiesta sul fenomeno delle mafie (2000). *Relazione sulla criminalità organizzata a Catania* (XIII legislatura), Roma.
- Commissione regionale antimafia (2022). *I quaderni della Commissione Antimafia. Inchiesta sulla condizione minorile in Sicilia*, Assemblea Regionale Siciliana, Palermo.
- Comune di Catania (2025). *Linee guida asili di caseggiato e spazi gioco*, Direzione Famiglia e Politiche Sociali, Catania.
- Delbono, F., & Lanzi, D. (2007). *Povertà, di che cosa? Risorse, opportunità, capacità*. Il Mulino.
- Dipartimento per la Giustizia minorile e di comunità (2024). *Minorenni e giovani adulti in carico ai servizi minorili: dati riferiti al 30 settembre 2024*, Roma.
- Franceschinelli, R. (2021). *Spazi del possibile. I nuovi luoghi della cultura e le opportunità della rigenerazione*. FrancoAngeli.

- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Carocci.
- INVALSI (2023). *Rapporto nazionale INVALSI 2023*, Roma.
- ISTAT (2024). *I giovani nelle città metropolitane: la fragilità dei percorsi educativi nei contesti urbani*, Roma.
- ISTAT (2025a). *La condizione di vita dei minori*, Roma.
- ISTAT (2025b). *La povertà in Italia: anno 2024*, Roma.
- ISTAT (2025c). *Servizi educativi per l'infanzia in Italia: anno educativo 2023/2024*, Roma.
- ISTAT (2025d). *Rapporto IDISE. Indice di disagio socio-economico di individui e famiglie*, Roma.
- Jäger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press.
- Openpolis Con i Bambini (2025). *Giovani e periferie. Uno sguardo d'insieme alla condizione dei giovani nelle periferie italiane*. www.openpolis.it/wp-content/uploads/2025/12/report_2025_giovani_e_periferie_HD.pdf (consultato il 21 marzo 2026).
- Pennisi, F. (2025). *Relazione sull'amministrazione della Giustizia nel periodo 1° luglio 2023 - 30 giugno 2024*, Corte di Appello di Catania, Assemblea Generale, 25 gennaio. www.giustizia.catania.it/allegatinews/A_70616.pdf (consultato il 21 marzo 2026).
- Roghi, V. (2019). Non pensare all'elefante: scuola, riforme, discorso pubblico. In G. Allegretti, L. Fasano & L. Sorice (a cura di), *Per tutti e non per pochi. La sfida della conoscenza* (pp. 42-60). Feltrinelli.
- Salmieri, L. (a cura di) (2023). *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*. Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.
- Saraceno, C., Benassi, D., & Morlicchio, E. (2022). *La povertà in Italia*. Il Mulino.
- 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. http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img235_b.pdf (consultato il 21 marzo 2026).
- Scidà, G. (2013). *Eresie. Il caso Catania e il problema dei minori*. Rubbettino.
- Sen, A. K. (1985). *Commodities and Capabilities*. North-Holland, Amsterdam.
- SVIMEZ (2024). *Rapporto 2024. L'economia e la società del Mezzogiorno. Competitività e coesione: il tempo delle politiche*. https://aliautonomie.it/wp-content/uploads/2024/11/SVIMEZ_Rapporto2024_Completo_compressed.pdf (consultato il 21 marzo 2026).
- SVIMEZ (2025). *Rapporto 2025. L'economia e la società del Mezzogiorno. Freedom to move, right to stay*. www.svimez.it/wp-content/uploads/2025/11/executivesummary2025_ita.pdf (consultato il 21 marzo 2026).
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. Allen Lane and Penguin Books.

Misure e processi valutativi nel contrasto alla povertà educativa: risultati e apprendimenti dal progetto Ri-Belli

di *Elvira Celardi*¹

1. Introduzione

Il presente lavoro discute l'esperienza di valutazione del progetto Ri-Belli, un intervento di contrasto alla povertà educativa minorile realizzato in alcuni contesti particolarmente svantaggiati del territorio ragusano. Muovendo dai risultati osservati e dalle misure adottate per rilevarli, l'attenzione si concentra sui processi valutativi attraverso cui tali risultati sono stati interpretati alla luce delle condizioni concrete di attuazione. Più che limitarsi alla verifica lineare degli esiti attesi, il lavoro assume la valutazione come occasione per comprendere come il cambiamento abbia preso forma e a quali condizioni sia divenuto praticabile.

La prospettiva adottata si colloca in una visione possibilista della valutazione (Hirschman, 1967; Tandler, 1992; Stame, 2022; Mazzeo Rinaldi, Celardi, 2024) che considera scarti, adattamenti ed esiti inattesi come materiali conoscitivi utili a comprendere il funzionamento concreto degli interventi. In questa chiave, l'implementazione non è concepita come semplice esecuzione di un piano, bensì come spazio di interazione tra ipotesi progettuali, vincoli contestuali, risposte dei destinatari e mediazioni professionali (Koleros *et al.*, 2020).

Il piano di ricerca ha combinato dati di monitoraggio, focus group, interviste e osservazione al fine di leggere i risultati del progetto alla luce dei processi attraverso i quali si sono modellati nei diversi contesti di attuazione. Il caso Ri-Belli consente di riflettere sulla necessità, nella valutazione degli interventi complessi di contrasto alla povertà educativa, di tenere in-

¹ Ricercatrice in Sociologia Generale presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania.

sieme la misurazione dei risultati e la comprensione dei processi che li rendono possibili.

2. La valutazione del progetto Ri-Belli: dalla verifica degli esiti attesi alla comprensione dei processi attuativi

Il progetto Ri-Belli è stato attuato in alcuni contesti particolarmente svantaggiati del territorio ragusano – il centro storico della città di Ragusa e alcune località della cosiddetta fascia trasformata – in cui l’esperienza educativa dei minori è spesso segnata da discontinuità, da un accesso diseguale alle opportunità e da fragilità delle reti di supporto, con effetti cumulativi sui percorsi di crescita (Celardi, 2025). L’obiettivo del progetto era contrastare la povertà educativa minorile, ampliando le opportunità educative per bambini e adolescenti e intervenendo in modo integrato su alcune condizioni che ne ostacolano lo sviluppo. In questa direzione, sono state previste azioni riconducibili a diversi ambiti di intervento: il rafforzamento delle competenze emotive e relazionali, delle condizioni familiari e abitative; lo sviluppo della comunità educante e il potenziamento dei servizi territoriali; il sostegno all’inclusione educativa, al successo scolastico e alla continuità formativa. Attuato nell’arco di tre anni da una rete di nove partner tra soggetti del privato sociale ed enti pubblici, Ri-Belli si è configurato, per struttura e per condizioni di realizzazione, come un intervento complesso (Rogers, 2008), che ha coinvolto attori diversi, intrecciato azioni interdipendenti e si è confrontato con contesti locali eterogenei. Proprio la natura composita dell’intervento ha richiesto, fin dall’impostazione iniziale della valutazione, strumenti capaci di rendere osservabili non soltanto i risultati attesi, ma anche i processi attraverso cui sono stati prodotti.

In questo quadro, il finanziatore del progetto e committente della valutazione, Impresa sociale Con i Bambini, ha predisposto, per gli interventi finanziati nell’ambito del medesimo bando, un set articolato di indicatori volto a osservare in modo comparabile sia i risultati di realizzazione – in termini di destinatari coinvolti, livelli di partecipazione, attivazione di servizi e costruzione di reti – sia alcuni cambiamenti attesi nei destinatari diretti e nel territorio. Alla luce di tali indicatori, Ri-Belli offre un quadro complessivamente favorevole. Sul piano della realizzazione, le platee coinvolte superano nettamente le attese: 659 minori, 216 genitori e 162 tra insegnanti ed educatori, rispettivamente 409, 76 e 62 unità in più rispetto a quanto atteso. Anche rispetto ai cambiamenti osservati, diversi risultati appaiono coerenti con i target iniziali o superiori ad essi: 318 minori hanno mostrato un rafforzamento delle competenze non cognitive, a fronte dei

200 previsti, e 37 hanno incrementato significativamente la frequenza scolastica, rispetto ai 31 attesi. Sul piano territoriale, le reti attivate dopo l'avvio del progetto sono 7, contro le 3 inizialmente previste. Più contenuti, pur restando prossimi ai valori attesi, risultano invece gli esiti relativi ai casi scolastici più complessi, con 13 riprese degli studi e 11 conclusioni positive dell'anno scolastico su 15 attese. Pur restituendo un quadro favorevole, questi dati non spiegano come i risultati siano stati prodotti. Una lettura centrata sui target lascia in ombra la dimensione concreta dell'attuazione. Per comprenderla, è necessario spostare l'attenzione sui contesti di attuazione e sulle condizioni che li caratterizzano.

2.1. L'implementazione come spazio privilegiato di osservazione

Accanto alla domanda su che cosa sia stato realizzato e con quali esiti misurabili, la ricerca si è interrogata, in una prospettiva di possibilismo valutativo (Stame, 2019, 2022), su come, per chi e a quali condizioni tali esiti si siano generati, quali traiettorie di cambiamento abbiano effettivamente aperto e perché, in altri casi, non si siano consolidate.

Per questa ragione, la ricerca valutativa ha assunto l'implementazione come spazio privilegiato di osservazione, considerando il cambiamento non come esito automatico del disegno progettuale, bensì come processo situato che prende forma nell'interazione tra le risorse del progetto, le risposte dei destinatari, i vincoli contestuali e le mediazioni operative. In questa prospettiva, il contesto non è stato trattato come semplice sfondo, ma come insieme di condizioni attive che modulano l'attivazione, la tenuta e il consolidamento dei processi di cambiamento.

L'inferenza causale è stata pertanto trattata in termini di contribuzione più che di attribuzione. In questa direzione, la ricerca ha fatto riferimento alla Realist Evaluation, per leggere l'interazione tra contesti, meccanismi ed esiti (Pawson, Tilley, 1997), e alla Street-Level Evaluation (Brodkin, 2008; Lipsky, 2010), per mettere a fuoco il lavoro quotidiano degli operatori, le strategie adattive elaborate in risposta agli imprevisti e le mediazioni attraverso cui l'intervento veniva tradotto nelle pratiche. La base empirica, prevalentemente qualitativa, ha combinato due livelli tra loro complementari: da un lato, i dati raccolti durante il monitoraggio del progetto, utili a seguire l'andamento delle azioni, i livelli di partecipazione e gli esiti rilevati; dall'altro, focus group, interviste e osservazione, impiegati per interrogare i significati di quei dati, ricostruire le difficoltà incontrate, i successi inattesi, le strategie di adattamento e le condizioni che hanno favorito o ostacolato il cambiamento.

3. La praticabilità del cambiamento: configurazioni territoriali e assetti familiari

Seguendo il progetto nel suo percorso di attuazione, la ricerca ha ricostruito tre configurazioni territoriali ricorrenti – *integrazione limitata*, *integrazione frammentata* e *isolamento estremo* – che consentono di leggere i contesti di attuazione in modo più articolato. A distinguerle non è tanto il profilo territoriale in senso stretto, quanto la specifica combinazione tra qualità e disponibilità degli spazi, accessibilità ai servizi, condizioni abitative, presenza di luoghi di aggregazione, grado di infrastrutturazione sociale e tenuta delle reti territoriali. È all'interno di tali combinazioni che si ridefiniscono, di volta in volta, le possibilità del progetto di intercettare i bisogni, di costruire relazioni e di sostenere percorsi di cambiamento. Tali possibilità, inoltre, non dipendono soltanto dai contesti territoriali, ma anche dagli assetti familiari entro cui i minori sono collocati, che contribuiscono a definire le soglie di accesso, la continuità della partecipazione e le possibilità di consolidamento degli esiti.

3.1. Integrazione limitata: rendere accessibili le risorse

L'integrazione limitata coincide prevalentemente con il centro storico di Ragusa, un'area urbana progressivamente svuotata dalla popolazione residente e oggi abitata in larga misura da nuclei stranieri, spesso in condizioni di isolamento sociale, ma inserita in un contesto cittadino dotato di una rete di servizi relativamente strutturata. In questa configurazione, il problema principale non è tanto l'assenza di risorse quanto la loro accessibilità selettiva: i servizi esistono, ma restano poco praticabili per i nuclei più fragili. La scuola rappresenta uno dei pochi presidi stabili del territorio, ma il raccordo tra famiglie, servizi e opportunità educative non è automatico e richiede mediazioni capaci di ridurre le distanze materiali, organizzative e simboliche. In questo contesto, il progetto ha intercettato soprattutto famiglie monoparentali, composte da madri sole con figli a carico, esposte a precarietà economica, difficoltà di conciliazione tra lavoro e cura e debolezza delle reti di supporto. La dispersione scolastica appare contenuta, ma la continuità educativa dei minori ha risentito dell'intreccio di vincoli materiali, relazionali e organizzativi che struttura la vita quotidiana.

Qui l'intervento ha funzionato soprattutto come dispositivo di intermediazione: ha reso più leggibili bisogni già presenti ma poco esprimibili e ha accompagnato le famiglie nell'accesso a risorse territoriali formalmente disponibili, ma difficilmente praticabili.

Questo meccanismo è emerso con particolare chiarezza negli interventi domiciliari finalizzati al miglioramento delle condizioni abitative e al sostegno della quotidianità familiare. Il loro rilievo non è dipeso soltanto dagli esiti materiali, ma anche dalla possibilità di instaurare una relazione continuativa di prossimità. È entro tale relazione che sono diventate osservabili pratiche di cura, tensioni quotidiane, fragilità educative e ostacoli organizzativi che difficilmente sarebbero emersi in altri contesti. La presenza dell'équipe del progetto nelle abitazioni, infatti, ha consentito di intercettare bisogni impliciti o frammentati, tradurli in richieste più esplicite e raccorciarli con la rete territoriale. L'intervento domiciliare non è rimasto, in questo senso, confinato allo spazio privato, ma ha assunto una funzione di connessione tra la vita familiare, i servizi e le opportunità educative.

Nei nuclei monogenitoriali la mediazione degli operatori ha contribuito a far emergere e consolidare risorse educative fragili ma presenti, favorendo una maggiore cura quotidiana, un coinvolgimento più attivo nella vita scolastica dei figli e una continuità educativa più stabile.

3.2. Integrazione frammentata: la ricostruzione delle connessioni educative

L'integrazione frammentata coincide in particolare con alcuni centri urbani del territorio ragusano, quali Santa Croce Camerina, Acate, Vittoria e Scoglitti, dove la vulnerabilità si manifesta nella scarsa disponibilità di servizi di supporto alle famiglie, nella limitata presenza di spazi educativi e ricreativi, nella debolezza delle opportunità extrascolastiche e, più in generale, nella scarsità di occasioni di socializzazione regolata. In questa configurazione, il problema principale non riguarda tanto l'assenza assoluta di risorse quanto la loro discontinuità, la debolezza delle connessioni tra i diversi attori educativi e la fragilità delle opportunità di prossimità in grado di sostenere la vita quotidiana dei minori fuori dalla scuola.

In questi contesti, i minori intercettati dal progetto appartenevano spesso a famiglie straniere segnate da precarietà economica e da una presenza adulta intermittente, condizionata dai tempi e dai vincoli del lavoro agricolo nelle serre della fascia trasformata. La criticità principale riguardava quindi la discontinuità educativa e relazionale che si verificava al di fuori della scuola. In alcuni casi, come quello di Santa Croce Camerina, l'assenza di spazi di aggregazione, la mancanza di figure adulte di riferimento e la fragilità delle reti sociali hanno favorito, soprattutto tra gli adolescenti, dinamiche di gruppo conflittuali ed episodi di bullismo.

In questo quadro, il progetto ha agito soprattutto costruendo presidi educativi di prossimità e ricucendo connessioni deboli tra scuola, famiglie

e territorio. Lo spazio educativo attivato nei locali della parrocchia, grazie al coinvolgimento di operatori di comunità, volontari e mediatori culturali, ha offerto ai minori un luogo stabile in cui studiare, ricevere supporto scolastico e partecipare ad attività ludiche e cooperative. Anche i momenti conviviali hanno assunto una funzione educativa, contribuendo a consolidare la socializzazione e a favorire modalità più costruttive di gestione dei conflitti.

Il lavoro con le madri ha svolto una funzione complementare, ma rilevante, nel rafforzare i legami educativi. I momenti di incontro e i percorsi linguistici avviati in corso d'opera hanno infatti offerto occasioni di scambio e di familiarizzazione con linguaggi, comunicazioni e adempimenti spesso percepiti come distanti. In questo modo, il progetto ha sostenuto concretamente il rapporto tra famiglie e istituzioni educative, rendendo più accessibili informazioni e opportunità che altrimenti sarebbero risultate poco praticabili.

3.3. Isolamento estremo: apertura di nuovi orizzonti di esperienza

L'isolamento estremo emerge nelle aree più marginali della fascia trasformata, in particolare nella zona di Marina di Acate. Qui il problema non riguarda soltanto la debolezza delle opportunità educative, ma le condizioni stesse di accesso ai servizi, alla mobilità e alla vita sociale. L'area è segnata da una forte deprivazione infrastrutturale: i servizi sono assenti o molto distanti, il trasporto pubblico manca del tutto, la dispersione insediativa rende difficoltosi anche gli spostamenti più ordinari e le abitazioni risultano spesso precarie e inadeguate. L'isolamento geografico, sociale e istituzionale rende la popolazione residente poco visibile, difficilmente raggiungibile e debolmente connessa ai circuiti ordinari di tutela, istruzione e partecipazione. In questo quadro, l'assenza di servizi per la prima infanzia, la forte dipendenza dal lavoro agricolo e la normalizzazione del lavoro minorile restringono fortemente i percorsi educativi dei minori (Save the Children Italia, 2023). In molti casi, la cura dei bambini più piccoli ricade sui fratelli e sulle sorelle maggiori; in altri, i minori accompagnano i genitori al lavoro o sono coinvolti direttamente nelle attività nelle serre, con ricadute sulla continuità scolastica fino alla non frequenza e, nei casi più gravi, all'abbandono scolastico. A questa deprivazione materiale si accompagna una forte restrizione dell'orizzonte di esperienza: per molti bambini e adolescenti, il mondo conosciuto coincide quasi interamente con l'ambiente familiare, il lavoro nelle serre e i codici relazionali della comunità di appartenenza. L'isolamento, dunque, non limita soltanto l'accesso ai

servizi e alle opportunità educative, ma riduce anche la possibilità stessa di immaginare percorsi di vita diversi.

In questo contesto, il progetto ha agito soprattutto aprendo spazi di esperienza che il territorio tendeva a comprimere. Un esempio particolarmente significativo è offerto dal laboratorio fotografico rivolto ai minori. Il cambiamento osservato non è dipeso tanto dall'acquisizione di una competenza tecnica, quanto dalla possibilità di esplorare il territorio, osservare luoghi e paesaggi altrimenti marginali nella quotidianità e, attraverso le immagini, raccontare se stessi e il proprio ambiente di vita. Le uscite, le escursioni e l'uso della macchina fotografica hanno ampliato l'orizzonte di esperienza dei partecipanti, favorendo un'apertura verso l'esterno e una rilettura più consapevole del contesto di appartenenza. In alcuni casi, questa esplorazione ha reso visibili non solo elementi di bellezza, ma anche forme di degrado e marginalità prima date per scontate.

I laboratori hanno consentito ai giovani partecipanti del progetto di scoprirsi competenti, di rafforzare l'autostima e di aprire orizzonti di possibilità prima assenti o percepiti come irraggiungibili. In diversi casi, i minori hanno cominciato a immaginarsi in percorsi scolastici e professionali diversi da quelli considerati scontati nel proprio ambiente di vita.

Più fragili e discontinui sono risultati, invece, i cambiamenti nelle figure adulte di riferimento. Gli uomini sono rimasti in larga misura ai margini del progetto, pur continuando spesso a orientare in modo decisivo le scelte familiari; anche per molte donne l'attivazione è stata selettiva, ostacolata dalla limitata autonomia di movimento, dal sovraccarico di cura e di lavoro, dalla dipendenza dalle decisioni maschili e dalla difficoltà a raggiungere i servizi. Per questa ragione, le aperture generate nei minori hanno richiesto un costante lavoro di mediazione con le famiglie, per evitare che nuove aspirazioni o possibilità di scelta entrassero in conflitto con aspettative fortemente strutturate.

La configurazione di isolamento estremo mostra così, insieme, la maggiore intensità e il limite più netto dell'azione progettuale. Proprio dove il progetto ha aperto nei minori nuove possibilità di esperienza, riconoscimento e immaginazione del futuro, è emersa con maggiore forza la difficoltà a consolidarle nella vita familiare.

3.4. Il contesto domestico e gli assetti familiari

Come si è visto, l'accesso alle attività, la continuità della partecipazione e, più in generale, la praticabilità del cambiamento non sono riconducibili soltanto alle caratteristiche socio-territoriali, ma anche agli assetti do-

mestici di provenienza dei minori, che differiscono per risorse disponibili, stili educativi e orientamenti culturali².

A partire dal lavoro sul campo, sono state ricostruite tre configurazioni ricorrenti – *famiglie ponte*, *sopraffatte* e *ancorate* – utili a comprendere in che modo il contesto familiare abbia ridefinito il tipo di mediazione necessario all’attivazione del progetto. Esse si collegano a tre modi ricorrenti di rapporto tra bisogni, risorse progettuali e possibilità di cambiamento: la *convergenza*, quando il progetto incontra bisogni già riconosciuti; la *mediazione*, quando deve costruire le condizioni dell’incontro; la *mancata connessione*, quando non riesce ad attivare un aggancio significativo (Celardi, 2025; Celardi, Mazzeo Rinaldi, Occhipinti, 2026).

Le *famiglie ponte* sono nuclei che, pur disponendo di risorse economiche limitate e di reti di sostegno fragili, riconoscono il valore dell’istruzione e mostrano una certa attenzione al percorso educativo dei figli. Il vincolo principale non è l’assenza di investimento educativo, ma la difficoltà a tradurlo in un accesso effettivo alle opportunità formative, extrascolastiche o di socializzazione. Qui prevale una dinamica di *convergenza*: il progetto intercetta bisogni già almeno in parte riconosciuti e rende concretamente accessibili opportunità che il contesto familiare o territoriale non consentirebbe di sostenere in autonomia. Ciò accade, per esempio, con l’assegnazione di *doti educative*, utilizzate per sostenere le spese scolastiche, acquistare materiali didattici e rendere accessibile la partecipazione dei minori ad attività educative e ricreative. In questi casi, il progetto trasforma una disponibilità educativa esistente in una possibilità concreta di accesso.

Le *famiglie sopraffatte* sono nuclei in cui la vita quotidiana è assorbita dalla pressione dei bisogni urgenti: casa, lavoro, lingua, pratiche amministrative, gestione dei figli, problemi di mobilità o di documentazione. In questi casi il problema non è l’assenza di interesse per la dimensione educativa, ma la difficoltà a investirvi energie quando il presente è dominato dall’emergenza. Il cambiamento non si produce quindi per semplice adesione a un’offerta già definita, ma richiede un lavoro di prossimità capace di agganciare i genitori, supportandoli dapprima nella risoluzione di problemi più immediati. Solo quando la relazione di fiducia si consolida, si apre uno

² Le configurazioni familiari proposte hanno valore euristico e sono state ricostruite a partire dall’incrocio di tre dimensioni analitiche: il *capitale familiare*, inteso come insieme delle risorse culturali, sociali ed economiche disponibili nel nucleo (Bourdieu, 1986); gli *stili educativi*, riferiti a orientamenti più autorevoli o autoritari, ma letti alla luce di contesti segnati da forti vincoli di sopravvivenza quotidiana (Baumrind, 1967); l’*orientamento interculturale*, inteso come grado di apertura, oscillazione o chiusura nei confronti di norme, modelli educativi e riferimenti culturali diversi da quelli prevalenti nel contesto familiare (Banks, 2004; Berry, 1997).

spazio ulteriore, in cui anche la relazione genitoriale e i bisogni educativi dei figli possono essere nominati e affrontati. Qui la traiettoria prevalente è quella della *mediazione*.

Le famiglie *ancorate*, infine, sono nuclei in cui le fragilità materiali si intrecciano con cornici culturali e normative più rigide, spesso segnate da modelli educativi autoritari, ruoli di genere gerarchizzati e orientamenti interculturali più chiusi. In questi casi non è in gioco soltanto la scarsità di risorse, ma anche la presenza di confini normativi che limitano la legittimità di alcune scelte educative e delle aspirazioni dei minori. Il lavoro di mediazione è perciò più lento e faticoso, perché non basta ridurre gli ostacoli pratici: occorre costruire fiducia, lavorare sui codici culturali e negoziare gradualmente la possibilità stessa del cambiamento. Quando questa mediazione si attiva, il progetto riesce ad aprire varchi; quando non si attiva, le possibilità rese visibili dall'intervento tendono a restare senza consolidamento, ad esempio nei casi in cui la partecipazione dei minori viene interrotta o non autorizzata dalle figure adulte di riferimento. È qui che la traiettoria può slittare dalla mediazione alla *mancata connessione*.

4. Osservazioni conclusive

L'esperienza di valutazione del progetto Ri-Belli mostra come, negli interventi complessi, la misurazione dei risultati non esaurisca l'intelligibilità del cambiamento. Gli esiti osservati restituiscono infatti un quadro complessivamente positivo, ma acquistano significato solo se letti alla luce dei processi attraverso cui hanno preso forma, delle condizioni contestuali che ne hanno sostenuto o limitato la realizzazione e delle mediazioni operative che ne hanno reso possibile l'attuazione.

Nel caso di Ri-Belli, il cambiamento non è stato generato dalla corretta applicazione del disegno progettuale, ma ha preso forma nell'interazione tra le risorse dell'intervento, le configurazioni territoriali, gli assetti familiari e le risposte dei destinatari. In questa prospettiva, contesti territoriali e familiari di provenienza non rappresentano semplici sfondi dell'azione, ma condizioni attive che ridefiniscono le soglie di accesso, la continuità della partecipazione e le possibilità di consolidamento degli esiti.

Da questo punto di vista, uno degli apprendimenti principali che emerge dal progetto riguarda la necessità di spostare l'attenzione dalla sola verifica degli esiti alla comprensione dei processi che li rendono possibili.

Il caso Ri-Belli suggerisce, infine, che valutare questi interventi significa non solo accertare che cosa abbia funzionato, ma comprendere a quali condizioni il cambiamento diventi praticabile e per chi riesca a consoli-

darsi. In questo senso, il contributo della valutazione non consiste soltanto nella restituzione dei risultati raggiunti, ma anche nella generazione di apprendimenti utili a orientare la progettazione e l'interpretazione di interventi futuri.

Bibliografia

- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp. 3-29). Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88. <https://doi.org/10.1037/h0024919>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (a cura di), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Brodin, E. Z. (2008). Accountability in street-level organizations. *International Journal of Public Administration*, 31(3), 317-336. <https://doi.org/10.1080/01900690701590587>
- Celardi, E. (2025). *Riconoscere e valutare il cambiamento. Diario di un'esperienza di contrasto alla povertà educativa*. FrancoAngeli.
- Celardi, E., Mazzeo Rinaldi, F., & Occhipinti, O. (2026). Il ruolo del contesto negli interventi di contrasto alla povertà educativa. Un'esperienza di ricerca. In S. Gozzo (a cura di), *La povertà educativa da una prospettiva sociologica* (pp. 73-90). FrancoAngeli.
- Hirschman, A. O. (1967). *Development Projects Observed*. Brookings Institution.
- Koleros, A., Mulkerne, S., Oldenbeuving, M., & Stein, D. (2020). The actor-based change framework: A pragmatic approach to developing program theory for interventions in complex systems. *American Journal of Evaluation*, 41(1), 34-53. <https://doi.org/10.1177/1098214018786462>
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service*. 30th anniversary expanded ed. Russell Sage Foundation.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. Guilford Press.
- Mazzeo Rinaldi, F., & Celardi, E. (2024). Tra probabilismo e possibilismo: un confronto sul cambiamento. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 90, 11-26. <https://doi.org/10.3280/RIV2024-090002>
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Sage.
- Petino, G., Wilson, J. S., & Torre, S. (2022). La fascia trasformata siciliana: il territorio tra crisi socioecologica e vulnerabilità. In F. Amato, V. Amato, S. de Falco, D. La Foresta & L. Simonetti (a cura di), *Catene/Chains. Memorie geografiche NS 21* (pp. 489-494). Società di Studi Geografici.

- Rogers, P. (2008). Using programme theory for complicated and complex programmes. *Evaluation*, 14(1), 29-48.
- Save the Children Italia (2023). *Piccoli schiavi invisibili. Dentro lo sfruttamento: un'indagine sui figli dei braccianti a Latina e Ragusa*. Save the Children Italia - ETS.
- Stame, N. (2019). Doubt, Surprise, and the Ethical Evaluator: Lessons from the Work of Judith Tandler. *Evaluation*, 25(4), 449-468. <https://doi.org/10.1177/1356389019879458>
- Stame, N. (2022). *Tra possibilismo e valutazione. Judith Tandler e Albert Hirschman*. Rubbettino.
- Tandler, J. (1992). *Progetti ed effetti. Il mestiere di valutatore*. Liguori.
- Weiss, C. H. (1997). Theory-based evaluation: Past, present, and future. *New Directions for Evaluation*, 76, 41-55. <https://doi.org/10.1002/ev>

La Scuola nel tempo della povertà educativa

di *Sebastiana Nelly Cantarella*¹

1. Introduzione

Il fenomeno della povertà minorile come causa di emarginazione, è oggetto di studio da oltre un ventennio, assumendo fin da subito una prospettiva di ricerca multidimensionale. Parliamo dell'anno 2000, quando in Italia fu istituita la prima commissione d'indagine sull'esclusione sociale, i cui studi erano indirizzati sull'infanzia e sull'adolescenza, riconosciuti come periodi di genesi ed evoluzione verso dinamiche di discriminazione (Ballini, Galgani, Moretti, Ricciotti, 2006).

L'aggregazione di fattori socio-economici e culturali carenti, come elementi determinanti nell'espressione della povertà minorile, è stata una costante che ha trovato d'accordo la comunità scientifica. Nel 2014, Save the Children Italia, concettualizza la povertà minorile con la definizione di "povertà educativa", spostando il baricentro sugli effetti della deprivazione culturale nei minori (Finetti, 2023). La povertà che deriva da carenza di risorse educative, infatti, si può considerare più stabile rispetto a quella derivante dalla povertà materiale (Glaesser, 2022), poiché quest'ultima è più legata ad eventi contingenti che magari possono variare grazie, ad esempio, a politiche di intervento. La povertà educativa, invece, proprio per la sua caratteristica di stabilità e di legame con la persona, è quella che nei minori può tipizzare tutto il percorso di vita futura. Essa si identifica con una carenza di strumenti culturali e cognitivi che non dipende solo dalla mancanza di titoli di studio (Giancola, Salmieri, 2023) ma, a mio avviso, può essere legata ad una scarsa socializzazione ai valori sociali e culturali della collettività, pur essendo il minore in fase di formazione educativa per il

¹ Dottoressa Magistrale in Sociologia delle reti, dell'informazione e dell'innovazione, Università degli Studi di Catania, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali.

raggiungimento dei titoli formali. In tale contesto, pur constatando che la Scuola non possa essere l'unica responsabile della povertà educativa, è pur vero che essa è riconosciuta e legittimata ad essere pilastro fondamentale nella socializzazione, seconda solo alla famiglia. Ma alla Scuola vengono garantite e tutelate le condizioni ottimali affinché essa possa svolgere in modo prioritario la sua funzione educativa di socializzazione?

2. L'emarginazione secondo la Teoria dei Sistemi Sociali

Benché il Sociologo tedesco Luhmann (1990), non si sia direttamente espresso sulla condizione di povertà educativa, utilizzerò il paradigma della sua Teoria dei Sistemi Sociali per avanzare una lettura sociologica del fenomeno. Tale teoria, in quanto sistemica, pone qualsiasi accadimento all'interno del sistema stesso per studiarne gli effetti emergenti, con la caratteristica di de-soggettivizzarli dall'attore sociale. La società teorizzata da Luhmann, si regge sulla differenziazione tra sottosistemi, definita funzionale in quanto è proprio questa differenziazione ad originare l'interdipendenza all'interno del sistema sociale. I sottosistemi interdipendenti non si possono sostituire l'uno all'altro. Ciò significa che quello educativo, ad esempio, non può essere sostituito da quello economico, perché questo impedirebbe l'espressione della funzione primaria, intesa come il contributo che ogni sottosistema apporta alla società. La comunicazione rappresenta, attraverso il linguaggio, il processo di differenziazione per selezione dall'ambiente circostante e tra gli stessi sottosistemi, che si specializzano ognuno sull'acquisizione di un codice comunicativo. Secondo tali premesse, l'acquisizione o la mancanza del requisito comunicativo congruente ad ogni sottosistema, determina l'inclusione o l'esclusione da esso. Gli individui si definiscono inclusi nei sottosistemi attraverso ruoli specifici, ma la loro inclusione così come l'esclusione non è mai assoluta all'interno del sistema sociale (Lohmann, Ferger, 2014). Ad esempio i minori, nel ruolo di studenti, sono inclusi nel sottosistema educativo, ma esclusi da quello economico in quanto non lavoratori. La Scuola è un'*organizzazione* (Lohmann, Ferger, 2014) che fa parte del sottosistema con funzione educativa, cioè il suo contributo al sistema sociale consiste nel fornire agli studenti quel codice comunicativo generale, utile per accedere a tutti gli altri sottosistemi come l'economia, la politica, il diritto, la scienza, ecc. Quindi, rifletto sulla vastità dell'esclusione sociale di quegli studenti che, rispetto alla Scuola, si trovano in situazione di povertà educativa formale e/o sostanziale, indicando con tali definizioni gli alunni in situazione di dispersione o abbandono scolastico, che si autoescludono formalmente

dalla Scuola, e gli alunni che pur frequentando formalmente, non riescono comunque a raggiungere livelli sufficienti di conoscenza di quel codice comunicativo generale. Ritengo che quest'ultima condizione sia non meno problematica della prima, perché si riferisce a quella scarsa socializzazione ai valori culturali e sociali della collettività, che ricade nella responsabilità della Scuola. Ritengo infatti che la problematicità, a mio avviso, sia da attribuire a un funzionamento condizionato di essa che si sta distaccando sempre più dalla sua funzione educativa. Sostengo infatti che, come organizzazione del sottosistema educativo, la Scuola stia subendo le conseguenze di una prevaricazione del sottosistema economico.

3. La Scuola dell'autonomia: effetti dell'implementazione legislativa

L'analisi si struttura intorno all'impatto dovuto all'introduzione delle logiche di mercato nella Scuola, tenendo sott'occhio le ripercussioni nella sua funzione educativa. La conduzione manageriale e la sua *aziendalizzazione* (Rubino, 2007) sono il risultato di una politica dettata dal *New Public Management* (Rebora, 2018). Esso è una corrente di riforme a livello globale, attuata dalla politica nel segno dell'efficienza, per contrastare le crisi finanziarie delle Pubbliche Amministrazioni. In Italia, le logiche di mercato entrano nella Scuola con la legge Bassanini 59/1997 e il successivo DPR 233/1998, con cui si attribuisce personalità giuridica a tutte le scuole che, per un quinquennio, mantengono un numero stabile di alunni tra i cinquecento e i novecento iscritti. Poste tali soglie nell'anno 2000, risultavano autonome un numero di istituzioni scolastiche ritenuto eccessivo per la dotazione finanziaria dedicata alla Scuola, e nonostante le Regioni si opponessero a ulteriori ridimensionamenti, fu approvato il DL 104/2013 e la legge correttiva 128/2013 che innalzò a mille il numero di iscritti, utile a mantenere l'autonomia. Ogni anno quindi, a partire dal 2000, il Piano di Dimensionamento è lo strumento attraverso cui le Regioni formulano l'articolazione territoriale delle Autonomie Scolastiche, andando a sopprimere e ad accorpate ad altre scuole, quelle che da un anno all'altro, perdendo iscritti, non hanno più il requisito ottimale per mantenere la personalità giuridica. A causa dell'incessante calo demografico, secondo dati ISTAT, la popolazione scolastica nella serie storica 2015/2023, perde 333.060 iscritti alla primaria, cioè il 12% in meno rispetto al 2015. Tale dato si traduce, attraverso i Piani di Dimensionamento, in 689 scuole primarie chiuse e accorpate ad altre. Le scuole si chiudono, risparmiando così sui costi di gestione, ma rimangono le classi *pollaio* o sovraffollate che creano ambienti caotici di *non apprendimento*. Ciò si verifica perché i parametri per la

composizione delle classi, concorrono alla formazione di economie di spesa per il bilancio dello Stato e sono stati stabiliti col DPR 81/2009 che razionalizza gli organici attraverso l'incremento graduale del rapporto docenti/alunni. I parametri stabiliti, prevedono dei range molto ampi nella scuola dell'infanzia, alla primaria e alla secondaria di primo grado, creando delle distorsioni implementative perché, maggiore è il numero di alunni superiore alla soglia minima dei mille iscritti, e maggiore, in misura direttamente proporzionale, sarà la possibilità di formazione delle classi sovraffollate. Nelle scuole secondarie di secondo grado, il range è più ristretto, ma parte da una soglia minima troppo elevata (da 27 a 30 alunni per classe), e non è tollerabile che proprio a Scuola si trovino condizioni in cui il setting di apprendimento non sia tutelato! La legge sull'autonomia ha di fatto messo le scuole in competizione l'una contro l'altra, per accaparrarsi la risorsa scarsa del numero di iscritti, fondamentale per mantenere la personalità giuridica. Le logiche di mercato si sono imposte nella Scuola stravolgendo il codice linguistico. Difatti, il Preside diventa il *Dirigente* con competenze manageriali, l'istruzione si trasforma in *offerta formativa* (PTOF) relativa alla *domanda formativa* cioè all'esigenze del contesto territoriale nella quale è posta l'istituzione scolastica, la Scuola si trasforma in *articolo promozionale* durante l'*open day* e i genitori sono i *clienti da fidelizzare* affinché non decidano di iscrivere il proprio figlio/a in qualche altra scuola. Essa è diventata un Servizio che, in quanto tale, deve rendere agevole la vita dei suoi utenti, ossia alunni e genitori. Il ruolo del Docente di oggi è quello di creare situazioni di apprendimento facilitate per ognuno di loro, e ciò sarebbe giusto, se questo non significasse uno svilimento dei contenuti. Legislazione e linguaggio cambiano la struttura e la comunicazione nel sistema scolastico, deviandolo dalla sua originaria funzione educativa, perché la priorità è il raggiungimento dell'efficienza gestionale che si traduce per ogni scuola, in numero di alunni iscritti necessari affinché non si debba chiudere, in una situazione generale in cui lo Stato è sempre pronto a tagliare le spese per l'istruzione. Ma cosa si può dire in merito all'efficacia formativa della Scuola a conduzione manageriale? Per rispondere, basta andare a consultare il rapporto 2024/2025 elaborato dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI), in cui si riscontra che nelle competenze di base in Italiano (comprensione del testo e capacità comunicativa), il 15% di alunni alla fine della scuola primaria è fermo ad un livello scarso o molto scarso di acquisizione. Tale percentuale, invece di scendere durante il percorso formativo, arriva al 35% alla fine della scuola secondaria di primo grado e raggiunge un massimo del 50% alla fine della scuola secondaria di secondo grado. In matematica, si va da un minimo del 30% di alunni con competenze di base

(capacità di calcolo) scarse o molto scarse alla scuola primaria, ad un massimo del 60% alla fine del periodo formativo con un crescendo costante nel passaggio tra un grado di scuola e l'altro. Continuando ad analizzare i rapporti annuali su INVALSIopen, si può affermare che tali percentuali vanno inserite all'interno della serie storica 2018/2025, in cui si assiste ad un graduale peggioramento a livello nazionale, per l'aumento della percentuale di alunni che rimangono ad un livello di acquisizione scarso o molto scarso, ricordando che nel 2018 il DM n. 129 attua una più stringente efficienza gestionale rispetto a quella inizialmente stabilita dalla legge 59/1997 sull'autonomia scolastica.

4. Conclusioni

Da quanto esposto è evidente che nella Scuola a conduzione manageriale la funzione educativa non sia più prioritaria, in quanto siamo in presenza di una legislazione che da più di venti anni risparmia sull'apprendimento della conoscenza. Le scuole, pur di fidelizzare alunni e genitori, abbassano le aspettative nei confronti degli studenti che non sono più invitati ad affrontare le sfide implicite dell'apprendimento. La legislazione ha legato il Sistema d' Istruzione al territorio per rispondere alle esigenze del contesto, ma c'è da chiedersi se tali esigenze siano le stesse tra una periferia di basso livello socio economico e una zona residenziale di centro città. Questo lascia intendere che l'Istruzione sia frammentata e formativa solo tanto quanto basta per quel territorio, senza nessun'altra ambizione. Da qui la contraddizione all'interno di una Scuola legata al contesto territoriale, ma poi chiamata a rispondere alle prove INVALSI standardizzate per tutte le istituzioni scolastiche del territorio nazionale. Ritengo inoltre che la Scuola, rilasciando titoli di studio anche a coloro che hanno livelli scarsi o molto scarsi di acquisizione delle competenze di base nelle materie oggetto di valutazione INVALSI, non faccia altro che aumentare la povertà educativa sostanziale, mentre la sua funzione primaria è proprio quella di contrastarla.

Bibliografia

Ballini, F., Galgani, S., Moretti, E. & Ricciotti R. (2006). Lotta alla povertà e all'esclusione sociale. *Rivista - Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Cittadini in crescita*, 1, 1-67. www.minori.gov.it/sites/default/files/cittadini_in_crescita_1_2006.pdf

- Finetti, S. (2023). *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*. FrancoAngeli.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Carocci.
- Glaesser, J. (2022). Relative educational poverty: conceptual and empirical issues. *Quality & Quantity*, 56, 2803-2820. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01226-3>
- Luhmann, N. (1990). *I sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. Il Mulino.
- Lohmann, H., & Ferger, F. (2014). *Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications*, SFB 882 Working Paper Series. No. 26. <https://sfb882.uni-bielefeld.de/en.html>
- Rebora G. (2018). Public Management: una prospettiva di scienza dell'organizzazione. *Rivista Italiana di Public Management*, 1.
- Rubino, F. (2007). *Il processo di aziendalizzazione e il sistema dei controlli nelle istituzioni scolastiche*. FrancoAngeli.
- 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*.

La coesione sociale contro la povertà educativa: il ruolo dei patti educativi

di Agnese Micciché¹

1. Introduzione

L'obiettivo del presente lavoro è quello di analizzare la presenza e il ruolo della coesione sociale nelle politiche di contrasto all'emergenza educativa in Italia, con particolare riferimento ai patti educativi di comunità, strumenti che promuovono la collaborazione tra istituzioni scolastiche e attori territoriali. Attraverso l'analisi del contenuto, il contributo mira a individuare le strategie e le finalità presenti nei documenti istituzionali analizzati (Bolasco *et al.*, 2004). Nel corso dell'emergenza sanitaria, in particolare, la didattica online ha mostrato numerose criticità, a causa delle difficoltà di accesso delle famiglie, spesso determinate sia dalla mancanza di una connessione stabile, sia dalla ridotta disponibilità di *digital device* rispetto alle esigenze del nucleo familiare (Istat, 2019). Inoltre, molti genitori non avevano sufficienti competenze digitali per aiutare i figli e vivevano in strutture abitative prive di spazi adeguati allo studio (Zuru, Tattulli, Bullegas, Mura, 2021). Le successive emergenze mondiali hanno ulteriormente compromesso il diritto allo studio. Infatti, è stato rilevato che oltre 61 milioni di minori non hanno accesso all'istruzione a causa dei conflitti armati (Vercoli, 2024). In questo contesto, la coesione sociale può rappresentare una risposta significativa alle problematiche contemporanee, in quanto contribuisce al rafforzamento delle relazioni tra attori e alla costruzione di un capitale sociale, favorendo processi di riduzione delle disparità e delle disuguaglianze (Fogliuzzo, 2012).

Il paper presenta le principali forme di coesione, così come definite all'interno dei patti educativi e discute gli esiti dell'analisi qualitativa te-

¹ Dottoranda in Scienze Politiche presso l'Università degli Studi di Catania, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali.

stuale applicata al Piano Scuola 2020-2021 del Ministero dell'Istruzione e a due patti educativi di comunità.

2. I patti educativi come strumento di coesione

I patti educativi di comunità sono stati introdotti con il Piano Scuola 2020-2021, per stimolare la creazione di reti tra istituzioni scolastiche ed enti extrascolastici, sviluppando l'offerta educativa sul territorio (Moroni, 2022). Il Ministero dell'Istruzione li ha riconosciuti come strumenti efficaci per contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa, i cui casi sono incrementati ulteriormente durante l'emergenza sanitaria (Perneti, 2023). I patti educativi si configurano come alleanze educative, civili e sociali finalizzate alla valorizzazione dei beni comuni come luoghi di apprendimento e di cittadinanza attiva (Marucci, Porcarelli, 2023). In questo quadro, il settore pubblico assume una funzione di coordinamento e integrazione delle risorse pubbliche e private, superando la tradizionale funzione di mero erogatore di servizi (Petrella *et al.*, 2022).

Questa forma di collaborazione consente di rendere più permeabili i confini tra contesti educativi formali e informali, ampliando le opportunità di apprendimento per gli studenti e favorendo una maggiore inclusione educativa (Valenzano, 2022; Marucci & Porcarelli, 2023).

3. Metodologia di analisi

Sulla base di queste riflessioni, la domanda di ricerca mira a conoscere la rilevanza attribuita alla coesione sociale e alle strategie di interazione pubblico-privato nelle politiche educative.

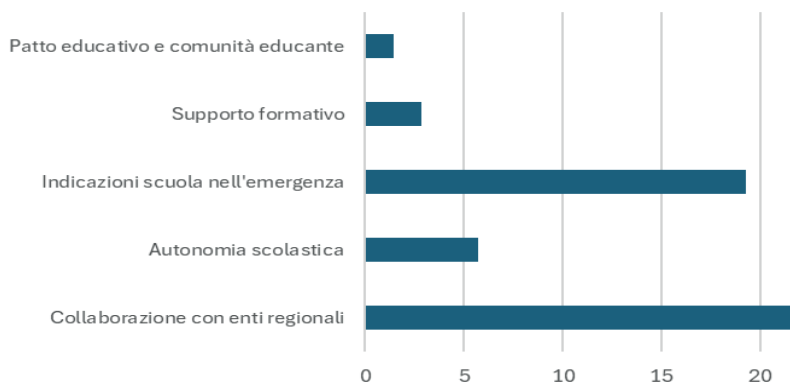
A questo fine, è stata adottata l'analisi del contenuto, attraverso il software Maxqda, che consente di individuare porzioni di testo coerenti con specifiche categorie analitiche e di etichettarle sulla base di un sistema di codifica predefinito, permettendo il calcolo della loro frequenza percentuale all'interno dei documenti analizzati (Tuzzi, Cemin, 2016). Il corpus di analisi² esaminato fa riferimento alle dimensioni proposte dal forum Diseguaglianze e Diversità e Rete EducAzioni (2022):

² Il corpus di analisi è stato costituito dai seguenti testi: Piano scuola 2020-2021; Comunità educante a Camaro... in Cammino patto educativo; Patto educativo di comunità scuole, enti locali, associazioni, giovani e famiglie per il contrasto della povertà educativa, della dispersione scolastica e del fallimento formativo.

- la presenza di un sistema costituito da soggetti della comunità educante, come scuole, comuni e terzo settore;
- le attività di coesione attuate all'interno della scuola;
- la realizzazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile: equo accesso all'istruzione; promozione di società inclusive; rafforzamento del partenariato.

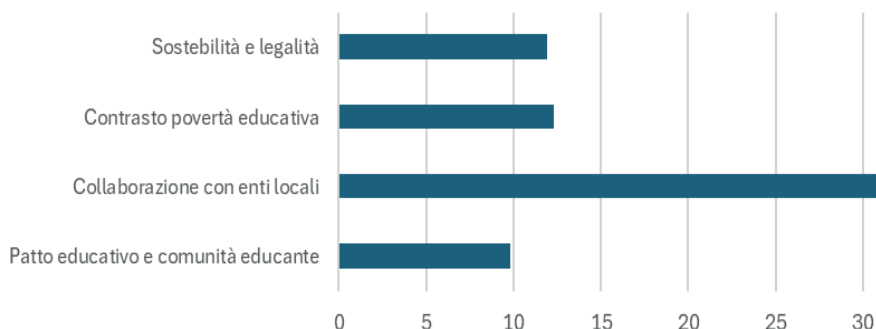
Il primo documento è il “Piano scuola 2020-2021”, che fornisce le indicazioni per garantire il rientro a scuola dopo la fase più critica della pandemia. Dal grafico (Fig. 1) gli argomenti maggiormente rilevanti riguardano la collaborazione con gli enti locali per finalità organizzative (21%) e le indicazioni per il rientro in presenza (19,27%). Al contrario, risultano meno approfonditi il concetto di patto educativo (1,47%) e le indicazioni relative al supporto didattico per gli studenti (2,8%). Ciò suggerisce come nel documento i patti educativi siano presentati solo in modo marginale, mentre la priorità è attribuita, soprattutto, alla gestione organizzativa della didattica in presenza (Fig. 1).

Fig. 1 - Percentuale delle frequenze tematiche (Piano scuola 2020-2021)



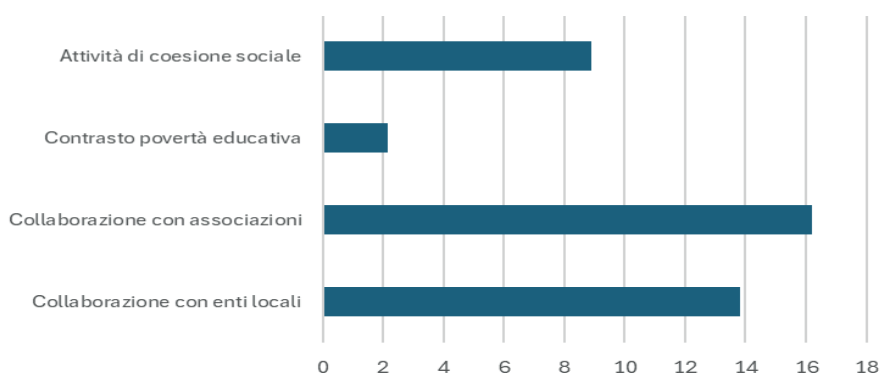
Diverso è il caso del “Patto educativo di comunità scuole, enti locali, associazioni, giovani e famiglie per il contrasto della povertà educativa, della dispersione scolastica e del fallimento formativo” attuato nel contesto della città di Napoli. In questo documento, gli argomenti principali sono la sostenibilità e la legalità, intese come tematiche centrali per la promozione della coesione sociale (12%), e la partecipazione degli attori coinvolti nel patto educativo (30%) (Fig. 2).

Fig. 2 - Percentuale delle frequenze tematiche (Patto educativo di comunità scuole, enti locali, associazioni, giovani e famiglie per il contrasto della povertà educativa, della dispersione scolastica e del fallimento formativo)



L'ultimo testo analizzato è il patto educativo di comunità "Comunità educante a Camaro... in Cammino", finalizzato a sostenere l'attuazione di un progetto educativo volto alla crescita della personalità degli alunni. Dall'analisi, le alleanze tra organi istituzionali e associazioni sono centrali nel testo, mentre la coesione sociale viene declinata attraverso valori di solidarietà, volontariato e partecipazione democratica (Fig. 3).

Fig. 3 - Percentuale delle frequenze tematiche (Patto educativo di comunità, Comunità educante a Camaro... in Cammino)



4. Conclusioni

I risultati dell'analisi evidenziano che l'intervento della scuola tende a mantenere una struttura relativamente standardizzata rispetto alle problematiche educative affrontate. In alcuni casi, i riferimenti alla collaborazione tra istituzioni scolastiche e attori del terzo settore risultano limitati, con il rischio che tali relazioni si traducano in una formalità burocratica, piuttosto che una collaborazione operativa (Falzarano, Verde, 2022). È opportuno sottolineare che l'analisi presentata potrebbe essere ulteriormente approfondita attraverso l'integrazione di ulteriori dati empirici. Nonostante questo limite, il lavoro offre una panoramica sulle modalità attraverso cui la coesione sociale viene promossa nelle politiche educative e nei patti educativi di comunità. All'interno dei patti, sono emersi processi di rafforzamento della comunità educante, di sviluppo del senso di appartenenza e di condivisione di valori e obiettivi comuni (Save the Children, 2024). Inoltre, la collaborazione con il terzo settore consente di valorizzare le conoscenze territoriali e di progettare interventi più mirati rispetto ai bisogni specifici delle comunità locali (Falzarano, Verde, 2022). Alla luce di queste considerazioni, appare necessario rafforzare la qualità della governance locale e promuovere politiche educative integrate, capaci di ridurre le disuguaglianze territoriali e favorire un accesso più equo alle opportunità educative (Petrella *et al.*, 2022).

Bibliografia

- Bolasco, S., Bisceglia, B., & Baiocchi, F. (2004). Estrazione automatica d'informazione dai testi. *Il mondo digitale*, 3(1), 27-43.
- Ciappetta, M. (2023). La strutturazione della comunità educante per fronteggiare la povertà e ogni altra emergenza educativa. *Il Nodo: per una pedagogia della persona*, 27(53), 163-169.
- Falzarano, G., & Verde, M. (2022). Il contributo del terzo settore nelle azioni di contrasto alla dispersione scolastica. *Impresa sociale*, (2), 52-59.
- Foglizzo, P. (2012). Coesione sociale. *Aggiornamenti sociali*.
www.aggiornamentisociali.it/articoli/coesione-sociale/
- Forum Disuguaglianze e Diversità (2022). *Non vogliamo la luna: I patti educativi di comunità come politica ordinaria di contrasto alla povertà educativa*.
www.forumdisuguaglianzediversita.org/non-vogliamo-la-luna-i-patti-educativi-di-comunita-come-politica-ordinaria-di-contrasto-alla-poverta-educativa/
- ISTAT (2019). *Aumenta l'uso di Internet ma il 41,6% degli internauti ha competenze digitali basse*. www.istat.it/it/files/2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf

- Marucci, M., & Porcarelli, C. (2023). Povertà educativa minorile e governance partecipativa: patti educativi di comunità e Child Guarantee. *Welforum.it*. www.welforum.it/poverta-educativa-minorile-e-governance-partecipativa/
- Moroni, E. (2022). La responsabilità nel contrasto alla povertà educativa. In *Sociologia della povertà educativa: Concetti, metodi, politiche e pratiche* (pp. 45-84). Meltemi.
- Perneti, A. (2023). Patti educativi di comunità: verso una misura ordinaria contro la povertà educativa. *Welforum.it*. www.welforum.it/patti-educativi-di-comunita/
- Petrella, A., Zenarolla, A., Capparotto, L., & Milani, P. (2022). Il reddito di cittadinanza come opportunità di formazione. *Rivista italiana di educazione familiare*, 20(1), 59-72.
- Save the Children (2024). *I patti educativi per una scuola di comunità*. <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/i-patti-educativi-una-scuola-di-comunita.pdf>
- Tuzzi, A., & Cemin, M. (2016). L'analisi statistica dei dati testuali come strumento di ricerca in contesti di sofferenza. In I. Testoni, D. Di Lucia Sposito & F. Martini (a cura di), *Il morire tra ragione e fede: Universi che orientano le pratiche di aiuto* (pp. 127-140). Padova University Press.
- Valenzano, N. (2022). La rappresentazione dei docenti della povertà educativa: costruire comunità educante nelle aree interne. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 336–345. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_31
- Vercoli, M. (2024). Le barriere al diritto all'educazione nel mondo. *Change the Future*. www.changethefuture.it/diritti/le-barriere-al-diritto-al-educatione-nel-mondo/
- Zuru, A. L., Tatulli, I., Bullegas, D., & Mura, A. (2021). DaD: Tutti bocciati? Professionalità docente e rapporti di cura nell'esperienza dei genitori. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 136-151. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2355>

Deprivazione spaziale, approccio possibilista e diritto alla città. Il caso studio di rigenerazione socio-urbana del quartiere Boccadifalco-Baida a Palermo

di Agostino Marottoli¹ e Simone Antonino La Mela²

1. La deprivazione spaziale quale dimensione della disuguaglianza

Lo spazio non può essere considerato solo un'entità geometrica assoluta bensì il risultato di un continuo processo di produzione e negoziazione sociale. Come evidenziato dalla geografia urbana di David Harvey (1973, 1989), la forma della città e l'organizzazione dello spazio sono il prodotto di specifiche prassi sociali, dinamiche di potere e processi economici. Esso riflette e materializza le intenzioni, le egemonie e i conflitti della società che lo abita. Anche Thomas Gieryn (2000) sottolinea come la costruzione dei "luoghi" (*place making*) avvenga attraverso l'esercizio del potere, l'intervento di specifiche professionalità e l'attribuzione di significati culturali da parte dei cittadini. Lo spazio è, pertanto, intrinsecamente politico e stratificato: esso cessa di essere neutro e diviene un fattore che interagisce con il comportamento umano in un rapporto di "mutua causazione" (Bottini, 2016). L'organizzazione spaziale, la morfologia urbana e la presenza o assenza di elementi fisici dettano i ritmi della vita quotidiana, favorendo l'interazione o l'isolamento (Licursi *et al.*, 2025; Salmieri, 2023).

L'osservazione dello spazio sociale si rivela quindi un elemento primario per la comprensione della produzione e riproduzione delle disuguaglianze. In questo quadro, la deprivazione spaziale quale "agente attivo" fornisce il nesso teorico tra disuguaglianza e povertà educativa (*ibidem*). Essa agisce da moltiplicatore attraverso tre meccanismi fondamentali. In

¹ Dottore in Sociologia dell'Innovazione presso Università Mercatorum, Roma. Ha redatto i paragrafi 1, 2 e le conclusioni.

² Dottore Magistrale in Sociologia delle reti, dell'informazione e dell'innovazione presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania. Ha redatto i paragrafi da 3 a 7.

primo luogo, l'assenza di “luoghi terzi” impedisce la generazione di capitale relazionale e informativo (Salmieri, Giancola, 2025) e le reti relazionali rimangono chiuse, limitando l'opportunità di modelli culturali alternativi. Di conseguenza, la deprivazione spaziale tende a tradursi in stratificazione sociale, innescando un fenomeno di *sorting* occulto ovvero un meccanismo informale e latente di segregazione scolastica e sociale all'interno dei sistemi educativi (es. classi composte per ceto) (Giancola, Salmieri, 2026).

In secondo luogo, la deprivazione spaziale innesca il “bias sistematico” (Giancola, Salmieri, 2023, 2026) ovvero una dinamica che costringe le famiglie a scegliere tra il ritiro domestico e l'esposizione ai rischi dello spazio pubblico. La strada, percepita come minaccia, spinge verso un isolamento che si consuma prevalentemente in forma digitale. Infine, l'impatto si manifesta nella spazializzazione della “capacità di aspirare”, concetto connesso al *capability approach* di Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2011), per cui il degrado urbano limita l'orizzonte del possibile e la capacità di proiettarsi nel futuro (Giancola, Salmieri, 2026).

Se la deprivazione spaziale agisce come moltiplicatore di svantaggio, la risposta pedagogica non può limitarsi a interventi compensatori di tipo cognitivo, ma deve restituire allo spazio la funzione di dispositivo educativo attivo. Le indagini condotte nel periodo post-pandemico (Castrignandò, 2021; Salvi, 2024) confermano come la rarefazione delle interazioni spaziali ostacoli l'acquisizione di competenze socio-emotive, producendo un effetto “San Matteo” applicato al territorio: chi si trova già in condizioni di svantaggio accumula ulteriori deficit relazionali proprio perché il contesto spaziale non offre occasioni per contrastarne la riproduzione (Salmieri, 2025; Giancola, 2023). In tale prospettiva, l'eredità deweyana sull'apprendimento esperienziale (Dewey, 1938) torna di particolare rilevanza: essa orienta verso due pratiche cardine, tra loro complementari. La prima è l'*outdoor education*, intesa come contrasto sistematico al “rischio *indoor*” – ovvero alla tendenza all'isolamento domestico e digitale indotta dalla percezione dello spazio pubblico come minaccioso. La seconda è l'approccio *place-based*, che non si limita a utilizzare il territorio come sfondo delle attività educative, ma lo assume come oggetto di conoscenza e di trasformazione, favorendo nei soggetti un senso di appartenenza e di agenzialità rispetto al contesto in cui vivono (Gruenewald, 2003; Sobel, 2004). Entrambe le pratiche implicano una ridefinizione del ruolo dell'educatore quale figura di riferimento capace di leggere il disagio spaziale e di tradurlo in occasione pedagogica e non più mero trasmettitore di contenuti.

2. L'approccio possibilista come framework interpretativo

A questa lettura critica dello spazio come moltiplicatore di svantaggio si affianca, come necessario contrappeso analitico, l'approccio possibilista di Albert Hirschman. Il pensiero dell'economista tedesco-statunitense – rielaborato da Judith Tendler (1997) – non nega le condizioni di deprivazione, ma ne interroga le risorse inesprese, costituendo un paradigma alternativo alla logica del deficit e alla tendenza a registrare esclusivamente i fallimenti dei processi di sviluppo (Hirschman, 1958, 1971). Questa prospettiva è stata recepita e sviluppata dalla letteratura valutativa italiana (Celardi, 2021; Lo Presti, 2017, 2020; Stame, 2014, 2022), che ne ha fatto uno strumento operativo per l'analisi dei contesti di marginalità.

Questa inversione di prospettiva – dal deficit alle risorse – non è meramente retorica, ma ha implicazioni epistemologiche profonde con cui Hirschman critica apertamente quella che denomina “fracasomania” – ovvero l'ossessione per il fallimento – (Hirschman, 1971), producendo rappresentazioni deterministiche della marginalità che finiscono per reificare le condizioni di svantaggio anziché contrastarle. In opposizione a tale tendenza, Hirschman propone il cosiddetto *bias for hope*, un orientamento euristico che assume come punto di partenza la possibilità del cambiamento, cercando attivamente le condizioni che lo rendono praticabile (Hirschman, 1971).

Il framework possibilista si articola in quattro direttrici analitiche interdipendenti. La prima concerne la reinterpretazione degli ostacoli: le condizioni di isolamento, di carenza infrastrutturale o di marginalizzazione non vengono lette esclusivamente come vincoli, ma come possibili “benedizioni mascherate” (*blessings in disguise*) (Hirschman, 1967), nella misura in cui possono generare risposte adattive, domande sociali inattese e forme di *agency* che una condizione di normalità non avrebbe prodotto. Questa prospettiva si iscrive in una tradizione teorica più ampia che, da Merton alla sociologia delle conseguenze non intenzionali, riconosce nelle disfunzioni sistemiche una potenziale forza generativa.

La seconda direttrice introduce il concetto di *slack*, mutuato dall'economia organizzativa e reinterpretato in chiave sociologica (Hirschman, 1958). Lo *slack* designa l'insieme delle risorse latenti, disperse o sottoutilizzate presenti in un sistema sociale: competenze non riconosciute, reti informali, saperi taciti, capitale umano non valorizzato dai meccanismi istituzionali ordinari. L'analisi possibilista ha il compito di individuare e mobilitare tali risorse nei processi di sviluppo, trasformando ciò che appare come marginalità in potenziale produttivo. Sul piano sociologico, tale prospettiva dialoga con la nozione bourdieusiana di capitale sociale e con la letteratura sul *community asset-based development* (Kretzmann,

McKnight, 1993; Mathie, Cunningham, 2003; McKnight, Block, 2010), che privilegia la mappatura delle risorse rispetto alla catalogazione dei bisogni.

La terza direttrice è di natura metodologica e riguarda il superamento delle categorie precostituite. Il possibilismo diffida delle tassonomie rigide – vulnerabili/forti, inclusi/esclusi, attivi/passivi – in quanto esse tendono a cristallizzare identità sociali che ostacolano la lettura delle interazioni e delle complementarità inattese tra attori. Questa apertura categoriale richiama la sociologia pragmatista di Dewey e la sua enfasi sulla contingenza e sulla plasticità dell'esperienza sociale, nonché l'approccio ecologico allo studio dei territori urbani, che privilegia le relazioni e i processi rispetto alle entità fisse.

La quarta direttrice integra la dimensione materiale e simbolica del cambiamento, individuando nella rigenerazione fisica dei luoghi e nella costruzione di comunità educanti il piano concreto su cui il possibilismo si traduce in azione. Questo orientamento si raccorda con la letteratura sulla *place-based education* (Gruenewald, 2003; Smith, Sobel, 2010; Sobel, 2004) e con il concetto di infrastruttura sociale elaborato da Eric Klinenberg (2018), secondo cui gli spazi fisici condivisi non sono meri contenitori di attività, ma agenti attivi nella produzione del legame sociale e della capacità collettiva di agire.

In questo quadro, la nozione hirschmaniana di *hiding hand* (Hirschman, 1967) – la mano nascosta che, celando all'attore la piena difficoltà di un'impresa, gli consente di intraprenderla e di scoprire nel corso del processo capacità che ignorava di possedere – diventa particolarmente feconda per leggere i processi di attivazione comunitaria nei contesti urbani deprivati. Non si tratta di mistificare tali condizioni, ma di riconoscere che la trasformazione sociale raramente segue traiettorie lineari e pianificate, e che le risorse per il cambiamento sono spesso già presenti nei territori, in attesa di essere riconosciute e mobilitate.

L'applicazione del framework possibilista ai contesti di deprivazione spaziale urbana consente dunque di superare la dicotomia tra analisi strutturale – che rischia di produrre una rappresentazione statica e fatalistica della marginalità – e approccio agenziale – che rischia di individualizzare responsabilità che sono invece sistemiche. Il possibilismo offre una terza via: quella di una sociologia delle possibilità che, senza negare i vincoli strutturali, cerca le crepe attraverso cui il cambiamento può infiltrarsi e amplificarsi.

3. Il caso Boccadifalco-Baida

Il quartiere Boccadifalco-Baida, che al Censimento permanente della popolazione e delle abitazioni del 31-12-2023 ISTAT conta 10.075 residenti di cui 2.124 minori, è storicamente caratterizzato da condizioni di de-

privazione, degrado e carenza di infrastrutture educative e ricreative tant'è che in una ricerca sociologica dei primi anni Ottanta, Masini (1985) scrive: "L'ambiente fisico condiziona i rapporti socio-culturali, e la dinamica comunitaria non imbocca alcuna via di sviluppo ma resta statica o, per alcuni aspetti, regredisce". All'interno di questo territorio urbano si colloca un'area demaniale denominata "Fondo Pisani" indisponibile alla comunità locale e caratterizzato da un significativo potenziale di riuso a fini sociali ed educativi.

La ricerca tutt'ora in corso, promossa dalla cooperativa sociale Or.Bene - Orizzonte Bene che intende realizzare un "Giardino dell'Infanzia", è finalizzata a valutare le condizioni socio-educative ambientali in funzione ai livelli di privazione e riproduzione di condizioni di povertà educativa tra i residenti.

4. Deprivazione spaziale e rappresentazioni dello spazio urbano

L'attività di analisi sociologica ha adottato un approccio qualitativo ispirato alla sociologia possibilista di Hirschman, volta ad evidenziare le *capabilities* rivenienti dal territorio e dalla comunità mettendo in risalto l'*empowerment* dei fattori positivi in risposta ai bisogni e alle richieste di città dei residenti (Amendola, 2004, 2010). Da un primo focus group con il gruppo ristretto di cittadini promotori dell'iniziativa, sono emerse le principali categorie beneficiarie del progetto da indagare. Sono stati quindi progettati interventi con i bambini, con gli adulti in età genitoriale e con gli anziani. In termini metodologici con le tre categorie di popolazione oggetto d'indagine è stata adottata rispettivamente l'analisi delle mappe mentali di Lynch, il World Cafè e il focus group.

Il coinvolgimento di cinquantadue bambini ha permesso di analizzare un corpus di circa 111 elaborati, composto da testi e disegni, successivamente sottoposti a normalizzazione lessicale, conteggio delle ricorrenze e analisi iconografica delle configurazioni spaziali. In questa fase, l'impianto analitico, ispirato alle riflessioni pedagogiche di Maria Montessori sull'ambiente (come agente attivo di sviluppo) e alle categorie percettive di Kevin Lynch (*paths, edges, districts, nodes, landmarks*), ha permesso di trattare gli elaborati non come semplici produzioni creative, ma come dispositivi conoscitivi capaci di restituire l'immaginario spaziale collettivo dei più piccoli in un contesto caratterizzato da fragilità socio-territoriale. In tal senso, è stata indagata sia la loro sfera intima e privata (la casa dei sogni) che quella pubblica (il percorso quotidiano tra casa e scuola).

I risultati riscontrati in questa fase evidenziano una polarizzazione netta tra le due dimensioni analizzate da parte dei bambini. Nella sfera inti-

ma si riscontra un lessico orientato all'espansione e all'accumulazione. In questo frangente l'aggettivo "grande" ricorre in modo sistematico, spesso intensificato ("grandissimo", "enorme"); delle volte è accompagnato da enumerazioni precise ("sette stanze", "quattro piscine", "sei bagni") e dalla presenza di ambienti per lo svolgimento di attività specifiche ("sale cinema", "palestre", "stanze gaming", "spa"). La casa dei sogni è descritta come uno spazio capace di avere al proprio interno funzioni ludiche, sportive e relazionali che superino il perimetro domestico tradizionale. La dimensione emotiva, pur presente (sicurezza, calore, armonia), risulta fortemente legata alla componente materiale e dotazionale. Questo esercizio d'immaginazione viene letto come una forma di compensazione simbolica rispetto alla percezione di carenza dello spazio pubblico. Si assiste quindi a un totale assorbimento di ciò che l'esterno non offre, o offre in modo insufficiente per le esigenze dei bambini.

Nella sfera pubblica, al contrario, il lessico si riorganizza attorno a nuclei semantici molto diversi. Le parole più ricorrenti rimandano alla pulizia, alla manutenzione e alla rimozione del degrado ("pulito", "senza spazzatura", "strade non bucate", "meno smog"), a cui si affiancano richieste di sicurezza e di qualità relazionale ("persone educate", "niente bulli", "più rispetto per l'ambiente"). Gli spazi desiderati (parchi giochi, campi sportivi, piste ciclabili, aree pic-nic) vengono immaginati soprattutto come infrastrutture minime di socialità, cioè come condizioni di base che rendano possibile il gioco condiviso e la permanenza all'aperto. Anche sul piano sintattico emerge una differenza interessante: mentre nella descrizione della casa dei sogni prevale una struttura accumulativa ("vorrei... poi... e poi..."), nel quartiere ideale compaiono più spesso connettivi causali e proiettivi ("così potrei...", "perché allora..."), che collegano esplicitamente la qualità dello spazio agli effetti sulla vita quotidiana ("uscire di più", "stare meno al cellulare", "essere più felice").

Tale differenza sembra segnalare una distinzione piuttosto precoce tra desiderio individuale e bisogno collettivo: lo spazio privato appare come il luogo dell'identità e del possesso, mentre l'ambiente urbano viene pensato soprattutto come spazio di diritto e di fruizione. Nella rappresentazione del quartiere prevalgono i percorsi casa-scuola, alcuni nodi primari (abitazione, chiesa, negozi) e diversi segni di discontinuità o degrado (Tab. 1). Il quartiere ideale non è descritto come utopia urbana, ma come spazio che deve tornare a essere praticabile, sicuro e dignitoso. In questo senso, la povertà educativa che emerge non si configura come carenza motivazionale o simbolica dei minori, bensì come esito di un contesto ambientale che limita l'autonomia, la mobilità e le opportunità di apprendimento informale nello spazio aperto.

Tab. 1 - Principali ricorrenze lessicali (singole parole) nelle due sfere analizzate

Sfera intima	Occ.	Sfera pubblica	Occ.
Grande	77	Pulito	15
Piscina	40	Parco	16
Stanza/e	33	Giochi/giocare	16
Bagno/i	22	Persone educate/civili	13
Sala cinema/giochi	19	Spazzatura	10

L'associazione ricorrente tra degrado urbano e permanenza domestica (“restare a casa”) rende visibile un nesso causale percepito tra qualità dell'ambiente e possibilità di socializzazione, con implicazioni dirette sulla costruzione di competenze relazionali e civiche. La domanda implicita che attraversa gli elaborati è pertanto una richiesta di diritto alla città: non tanto accesso a beni straordinari, quanto condizioni ordinarie di vivibilità che consentano allo spazio pubblico di tornare a svolgere una funzione educante. In tale prospettiva, la deprivazione spaziale si configura come meccanismo di produzione di disuguaglianza, poiché incide sulla distribuzione delle opportunità di esperienza, incontro e movimento, contribuendo a consolidare forme di isolamento domestico e dipendenza da dispositivi digitali. L'ambiente urbano, lungi dall'essere un semplice sfondo neutro, emerge come variabile strutturale capace di amplificare o attenuare le traiettorie di sviluppo: quando il territorio è percepito come degradato o insicuro, il ritiro nel privato diventa strategia adattiva, ma al contempo restringe l'orizzonte delle pratiche educative informali.

5. La povertà educativa negli adulti

I risultati ottenuti dal World Cafè – che ha coinvolto circa quaranta persone disposte su quattro tavoli di lavoro – hanno confermato l'effetto della deprivazione spaziale in termini di povertà educativa, di carenza infrastrutturale, di opportunità di apprendimento informale, di socializzazione e di trasmissione culturale. Sono emerse quattro macro-dimensioni di bisogno da parte della comunità. La prima riguarda la sicurezza, che traduce il quartiere in uno spazio percepito sostanzialmente insicuro. La reiterata richiesta di una sorveglianza nel “Giardino d'Infanzia” riflette la mancanza di uno spazio che possa essere vissuto come luogo di crescita comunitaria spontanea.

La seconda dimensione riguarda la socialità e l'appartenenza, corrispondendo ad una totale assenza del cosiddetto "luogo terzo": uno spazio tra la famiglia e la scuola, capace di ospitare incontri intergenerazionali, pratiche culturali e forme di welfare di comunità.

La terza dimensione riguarda l'identità e la memoria culturale. Questo aspetto ha visto una forte richiesta di valorizzare tradizioni, saperi e attività ludiche del passato, cercando una continuità tra generazioni al fine di contrastare una povertà educativa culturale, che impoverisce il patrimonio cognitivo e identitario.

La quarta dimensione ha carattere squisitamente politico-educativo. È emersa l'intenzione di avviare una gestione partecipata dello spazio. Prendersi cura del bene comune, esercitando tale responsabilità, rappresenta un modello di educazione alla cittadinanza che trascende le aule scolastiche.

La denuncia complessiva da parte della componente genitoriale, evidenza sostanzialmente nella narrazione implicita della situazione di carenza e degrado strutturale, un'oggettiva condizione di deprivazione spaziale che suggerisce comportamenti genitoriali tesi più alla protezione nei confronti dei figli che allo sviluppo delle capacità rivenienti dalla possibilità di muoversi, di esplorare, di sbagliare e di imparare fuori dalle mura domestiche e scolastiche.

In termini generali, le quattro dimensioni emerse riflettono le sfumature di un fenomeno comune: la deprivazione spaziale come moltiplicatore di disuguaglianza educativa. L'insicurezza deteriora le condizioni per l'apprendimento esperienziale; l'assenza del luogo terzo sopprime le reti di socializzazione informale; la rottura della trasmissione culturale impoverisce il capitale simbolico della comunità; la partecipazione mancata pone i soggetti in uno stato di privazione, impossibilitati ad agire come cittadini. Queste dinamiche si alimentano reciprocamente, producendo uno spazio che non solo riflette la disuguaglianza, ma la riproduce attivamente (Bourdieu, 1979).

6. La povertà educativa negli anziani: memoria e attivismo civico

La terza attività di indagine è stata condotta con un gruppo di ultrasessantacinquenni residenti del quartiere – e nella maggior parte dei casi nati e cresciuti nella borgata – invitati a partecipare a un focus group. Dall'incontro è emersa una dimensione ulteriore della deprivazione spaziale, in cui la memoria collettiva del territorio si configura come risorsa civica latente, ancora disponibile alla mobilitazione.

I partecipanti hanno ricostruito collettivamente un passato dello spazio pubblico perduto, evocato non solo come semplice nostalgia di un tem-

po lontano ma come vera e propria infrastruttura relazionale e culturale, che permetteva di svolgere funzioni precise, dalla socializzazione intergenerazionale alla trasmissione di sapere e costruzione dell'identità collettiva.

La progressiva sottrazione, nel corso degli anni, ha prodotto nella percezione dei partecipanti, e della comunità in maniera estesa, un impoverimento non solo materiale ma anche simbolico, richiamando fortemente il meccanismo generativo di povertà educativa provocato dalla deprivazione spaziale. La perdita degli spazi pubblici, pertanto, non rappresenta una semplice insufficienza infrastrutturale ma un moltiplicatore di svantaggio: chi cresce in un quartiere privo di luoghi, di spazi verdi, di opportunità di incontro, vede sottratta la possibilità di uno sviluppo cognitivo, relazionale e civico.

I partecipanti hanno mostrato una consapevolezza significativa, non limitandosi a lamentare la perdita dello spazio ma avanzando proposte concrete per la sua gestione. In questo senso, il focus group ha alimentato modelli di autoorganizzazione civica e processi di cittadinanza attiva, in cui la cura e il presidio del bene comune si configurano come pratiche dirette di contrasto alla riproduzione della disuguaglianza educativa. Alla chiusura dell'incontro, alcune persone hanno manifestato speranza ("spero di riuscire a portarci i nipoti"), desiderio ("per me sarebbe un sogno") e entusiasmo in vista di un possibile recupero del bene ("l'apertura sarà una festa per la comunità").

7. Risultati

I risultati della ricerca evidenziano un quadro teorico ed empirico più ampio, che si articola attorno a tre assi di letteratura. In primo luogo, i dati e la letteratura sulla povertà educativa vedono in Italia una forte presenza di bambini, in particolare residenti nel Mezzogiorno, presentare ostacoli e difficoltà nell'accesso a spazi educativi non formali (es. biblioteche, aree verdi attrezzate, ecc.) (Giancola, Salmieri, 2023). Lo studio in esame aggiunge a questa documentazione quantitativa una dimensione qualitativa inedita: mostra come la deprivazione non sia solo misurabile dall'esterno attraverso i noti indicatori, ma sia già interiorizzata e articolata dai soggetti stessi, i quali la traducono in un immaginario urbano preciso, con richieste concrete e motivate.

In secondo luogo, i risultati rimandano alla letteratura sulla deprivazione spaziale come forma di disuguaglianza multidimensionale: il differenziale tra chi può fruire di spazio pubblico attrezzato, sicuro e accessibile e chi ne è strutturalmente privato non è riducibile alla sola dimensione reddi-

tuale, ma costituisce un asse autonomo di stratificazione sociale, capace di condizionare traiettorie di sviluppo cognitivo, relazionale e civico (Cattaneo, McKinney, 2015; Marmot, 2010).

In terzo luogo, lo studio offre una conferma empirica del cosiddetto “rischio indoor”: la correlazione tra degrado dello spazio pubblico, ritiro domestico e incremento dell’uso passivo degli schermi digitali emerge spontaneamente nel discorso infantile, senza che fosse posta come domanda esplicita della ricerca. Espressioni come “se il quartiere fosse così, uscirei di più e starei meno al cellulare” mostrano che i bambini percepiscono con sorprendente lucidità il nesso causale tra qualità ambientale e pratiche quotidiane, anticipando nei fatti le preoccupazioni della letteratura pediatrica e sociologica sul sedentarismo digitale giovanile (Tonucci, 2019; Twenge, 2017).

Infine, sul piano teorico più generale, i dati si ricollegano alla nozione di diritto alla città (Lefebvre, 1968) nella quale i cittadini del quartiere Boccadifalco-Baida non si limitano a subire passivamente il degrado urbano, ma lo tematizzano esplicitamente come un’ingiustizia, rivendicando il diritto alla fruizione dello spazio pubblico con una consapevolezza civica che costituisce, di per sé, un dato socialmente rilevante e teoricamente significativo.

8. Conclusioni

La povertà educativa, al giorno d’oggi, è da intendersi come un deficit di *agency* educativa, assistendo ad una riduzione della capacità del soggetto di elaborare scelte autonome, di proiettarsi nel futuro, di costruire percorsi di vita che trascendono i vincoli del proprio contesto di origine (Giancola, Salmieri, 2023). Appare evidente, dunque, quanto possa risultare nocivo per un bambino crescere in contesti caratterizzati da forte deprivazione. In tali contesti viene meno la possibilità di sviluppare un’ampia gamma di capacità (relazionali, immaginative, di *critical thinking*, partecipazione civica, ecc.).

In spazi come il “Giardino d’Infanzia” insiste la possibilità di formare identità, valori, di apprendere come stare al mondo. La deprivazione di questi spazi porta con sé una ulteriore disuguaglianza, poiché se da un lato vi sono famiglie abbienti che suppliscono alla carenza pubblica ricorrendo a spazi privati e alternative di vario genere (società sportive, corsi, centri ricreativi) dall’altro vi è una parte importante della comunità che, dipendendo proprio dalla qualità degli spazi pubblici per la crescita dei figli, non

può far fronte economicamente e strutturalmente a queste necessità. La deprivazione, pertanto, colpisce in modo diseguale.

L'esperienza di Boccadifalco-Baida, seppur ancora alle fasi di valutazione *ex-ante*, suggerisce quindi che perpetuare condizioni di deprivazione spaziale equivale a rafforzare una povertà educativa che mette in pericolo il futuro della collettività, specie per le categorie più fragili. Al contrario, intervenire sulla qualità materiale e simbolica dello spazio urbano non costituisce solo un'azione di riqualificazione ambientale, ma una politica indiretta di contrasto alla povertà educativa, poiché ridefinisce le condizioni di accesso quotidiano alle esperienze di socialità, autonomia e apprendimento diffuso.

È proprio in questa prospettiva che il framework possibilista di Hirschman mostra la sua fertilità analitica. I dati raccolti non restituiscono solo un inventario del degrado, ma rivelano – in controluce – le risorse latenti che il territorio già possiede e che attendono di essere mobilitate. La domanda di gestione partecipata dello spazio, emersa con forza dal World Cafè, non è riducibile a una semplice rivendicazione: essa rappresenta una forma concreta di *agency* comunitaria, uno *slack* istituzionale che il progetto del “Giardino dell’Infanzia” può attivare trasformando cittadini passivi in soggetti corresponsabili del bene comune. Allo stesso modo, la memoria civica ricostruita dagli anziani nel focus group non è semplice nostalgia, ma una forma analoga di *slack*, questa volta comunitario: un sapere pratico e relazionale sedimentato nel tempo, pronto a essere riattivato come risorsa per la rigenerazione dello spazio. Analogamente, la lucidità con cui i bambini hanno articolato il nesso tra qualità ambientale e pratiche quotidiane – anticipando nei fatti categorie analitiche elaborate dalla letteratura accademica – costituisce una forma di capitale cognitivo collettivo non riconosciuto dai meccanismi istituzionali ordinari, ma pienamente leggibile attraverso la lente possibilista. Anche la stessa condizione di isolamento del Fondo Pisani, area demaniale indisponibile alla comunità, può essere reinterpretata come una *blessing in disguise*: la sua lunga sottrazione all’uso pubblico ha preservato un potenziale di trasformazione che un’area già saturata da funzioni private non avrebbe offerto. Il possibilismo, in tal senso, non mistifica le condizioni di svantaggio, ma consente di individuare le crepe attraverso cui il cambiamento può infiltrarsi: ed è precisamente in queste crepe – nella domanda civica dei residenti, nell’immaginario spaziale dei bambini, nel potenziale inespresso di uno spazio pubblico ancora da costruire – che si colloca il senso teorico e politico di questo studio.

Bibliografia

- Amendola, G. (2004). *La città postmoderna. Magie e paure della metropoli contemporanea*. Laterza.
- Amendola, G. (2010). *Tra Dedalo e Icaro. La nuova domanda di città*. Laterza.
- Bottini, L. (2016). *Spazio urbano e comportamento sociale: una ricerca sulla community participation in due quartieri di Milano* [Tesi di Dottorato]. Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Castrignanò, M. (2021). *Sociologia dei quartieri urbani*. FrancoAngeli.
- Cattaneo, M. D., & McKinney, L. (2015). Spatial inequality and educational opportunity. *Journal of Urban Economics*, 88, 1-16.
- Celardi, E. (2021). *Teorie e pratiche valutative in ambito sociale. La teoria del cambiamento nella strategia di intervento della fondazione CON IL SUD* [Tesi di Dottorato in Comunicazione, Ricerca sociale e Marketing, XXXIII ciclo]. Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Macmillan.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia*. Carocci.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2026). *Le disuguaglianze educative come processo*. FrancoAngeli.
- Gieryn, T. F. (2000). A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology*, 26, 463-496. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.463>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Harvey, D. (1973). *Social justice and the city*. Edward Arnold.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Blackwell.
- Hirschman, A. O. (1958). *The strategy of economic development*. Yale University Press.
- Hirschman, A. O. (1967). *Development projects observed*. Brookings Institution.
- Hirschman, A. O. (1971). *A bias for hope: Essays on development and Latin America*. Yale University Press.
- Klinenberg, E. (2018). *Palaces for the people: How social infrastructure can help fight inequality, polarization, and the decline of civic life*. Crown.
- Kretzmann, J. P., & McKnight, J. L. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. ACTA Publications.
- Lefebvre, H. (1968). *Le droit à la ville*. Anthropos.
- Licursi, S., Salvati, A., & Tarsia, T. (2025). *Come fare la differenza: ricerca sociale e valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa*. FrancoAngeli.
- Lo Presti, V. (2017). Positive thinking e sviluppo locale: quali approcci per la promozione dell'innovazione nelle aree interne. *Sociologia e Ricerca Sociale*, (112).

- Lo Presti, V. (2020). *L'uso dei positive thinking nella ricerca valutativa*. FrancoAngeli.
- Marmot, M. (2010). *Fair society, healthy lives: The Marmot Review*. Institute of Health Equity.
- Masini, V. (1985). *Palermo: quartieri e servizi* (p. 532). Centro studi e iniziative "Una città per l'uomo".
- Mathie, A., & Cunningham, G. (2003). From clients to citizens: Asset-based community development as a strategy for community-driven development. *Development in Practice*, 13(5), 474-486. <https://doi.org/10.1080/0961452032000125857>
- McKnight, J., & Block, P. (2010). *The abundant community: Awakening the power of families and neighborhoods*. Berrett-Koehler Publishers.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Salmieri, L. (2023). *Povert  educativa, servizi sociali e terzo settore*. Officine di Layout.
- Salmieri, L., & Giancola, O. (2025). Oltre la scuola: cause e conseguenze della povert  educativa. *La Ricerca* (Loescher Editore).
- Salvi, V. (2024). *Valutazione possibilista e impatto sociale: il caso del progetto Tornasole* [Tesi di Dottorato in Comunicazione, Ricerca Sociale e Marketing]. Sapienza Universit  di Roma, Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. Routledge.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities* (Vol. 4). Orion Society.
- Stame, N. (2014). Positive thinking approaches to evaluation and program perspectives. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 29(2), 67-86.
- Stame, N. (2022). *Tra possibilismo e valutazione. Judith Tandler e Albert Hirschman*. Rubbettino.
- Tandler, J. (1997). *Good government in the tropics*. Johns Hopkins University Press.
- Tonucci, F. (2019). *La citt  dei bambini. Un modo nuovo di pensare la citt *. Laterza.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.

Studiare dietro le sbarre: un'indagine etnografica sulle pratiche universitarie nella vita detentiva

di *Vincenzo Lo Bartolo*¹

1. Il diritto allo studio nell'istituzione penitenziaria: quadro normativo e contesto istituzionale

Il diritto allo studio in carcere è un elemento centrale del modello ri-educativo sancito dall'art. 27 della Costituzione e dall'art. 19 dell'ordinamento penitenziario (L. 354/1975). In questa cornice, l'istruzione universitaria supera la mera trasmissione di conoscenze per configurarsi come un fondamentale strumento di trasformazione personale e reintegrazione sociale (Santoro, 2004; Vianello, 2012). Per facilitare questo percorso, diverse università italiane hanno stipulato convenzioni con l'amministrazione penitenziaria, istituendo veri e propri Poli Universitari Penitenziari che offrono supporto didattico tramite docenti e tutor (Consoli, 2025).

Tuttavia, la concreta garanzia di questo diritto si scontra quotidianamente con severi limiti strutturali. Le rigide esigenze di sicurezza, la carenza di spazi adeguati, il difficile accesso alle tecnologie digitali e la complessità delle procedure burocratiche si intrecciano infatti con le forti disuguaglianze di opportunità esistenti tra i diversi istituti di pena.

Costretto a muoversi tra questi vincoli istituzionali, lo studente detenuto vive un'esperienza che non può essere compresa esclusivamente attraverso la lente normativa. Un approccio etno-antropologico risulta quindi essenziale per esplorare il carcere come uno spazio sociale complesso: in questo contesto, la pratica quotidiana dello studio assume una profonda dimensione simbolica, diventando una strategia di adattamento e un potente motore per la costruzione di nuove identità e auto-rappresentazioni.

¹ Dottore magistrale in Storia e cultura dei paesi mediterranei, Università degli Studi di Catania, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali.

2. Il carcere come spazio sociale: una prospettiva etno-antropologica

L'analisi dell'esperienza universitaria in detenzione impone di concepire il carcere non solo come istituzione giuridica, ma come un vero e proprio spazio sociale. Inteso come “istituzione totale” (Goffman, 2010), il penitenziario è governato da rigide routine, norme informali (Clemmer, 1940; Sykes, 1958) e gerarchie che tendono a uniformare le condizioni di vita e a ridurre drasticamente l'autonomia individuale (Foucault, 2014).

In questo contesto fortemente omologante, lo studio universitario irrompe come un elemento dissonante. Le pratiche accademiche, lettura, preparazione degli esami, confronto con docenti e tutor, introducono temporalità alternative che permettono al detenuto di sottrarsi al controllo istituzionale, ricavandosi un vitale spazio di autonomia intellettuale e di resistenza simbolica.

Dal punto di vista etno-antropologico, lo studente detenuto vive una complessa negoziazione identitaria, in bilico tra la rigida disciplina carceraria e l'appartenenza alla comunità accademica. Costruendo nuovo capitale culturale, il soggetto rielabora la propria biografia e le prospettive future. Tuttavia, questa scelta non è priva di ambivalenze: l'impegno nello studio può generare nuove forme di riconoscimento e rispetto tra i pari, ma rischia anche di essere percepito come un tentativo di distinzione, causando tensioni o isolamento rispetto alle dinamiche collettive (Fassin, 2018).

È proprio attraverso l'osservazione etnografica di queste pratiche quotidiane come la trasformazione della cella in luogo di studio, la rinegoziazione del tempo e le interazioni con gli operatori, che diventa possibile cogliere la dimensione vissuta dell'università in carcere. In questa prospettiva, lo studio trascende la sua funzione puramente formativa per rivelarsi un potente strumento di ricostruzione identitaria e culturale.

3. Pratiche quotidiane dello studio in detenzione: l'esperienza dello studente detenuto

Lo studio universitario in carcere impone un radicale adattamento ai vincoli del penitenziario. In assenza di biblioteche, la cella viene trasformata in un luogo di produzione intellettuale, riadattando il mobilio a scrivania. Anche il tempo subisce una rinegoziazione: le rigide routine detentive costringono gli studenti a ritagliarsi spazi di concentrazione serali, difendendoli dalla socialità obbligata.

Dare voce ai protagonisti svela la portata trasformativa di queste pratiche. Come spiega uno studente di Scienze Sociali, lo studio offre innanzitutto un'evasione psicologica:

Studiare qui dentro significa costruirsi uno spazio mentale che non coincide con il carcere. Quando apro i libri riesco, almeno per qualche ora, a uscire da questa dimensione.

Convertendo il tempo della reclusione in investimento futuro, lo studente rinegozia anche le dinamiche relazionali in sezione. Lungi dal generare solo isolamento, la pratica universitaria diventa un catalizzatore di nuove socialità:

All'inizio alcuni compagni non capivano perché passassi tanto tempo sui libri. Poi qualcuno ha iniziato a chiedermi cosa studiassi, e a volte mi chiedono di spiegargli delle cose.

Tuttavia, la metamorfosi più profonda riguarda l'autopercezione. Attraverso lo studio, il soggetto supera lo stigma del detenuto:

Prima tendevo a vedermi soprattutto attraverso gli errori che avevo fatto. Qui dentro è facile finire per identificarti solo con quello. Studiare, invece, mi ha fatto riscoprire una parte di me che non avevo mai sviluppato davvero: la curiosità, la voglia di capire le cose, di ragionare in modo critico.

Riorganizzando tempo e spazio, il detenuto si emancipa così dall'esclusiva identificazione con il proprio reato, costruendosi una nuova identità come membro della comunità accademica.

4. La prospettiva degli operatori e la funzione rieducativa dello studio universitario

Accanto all'esperienza diretta dei detenuti, un ruolo nevralgico è ricoperto dagli operatori penitenziari e accademici (educatori, tutor e docenti), i quali fungono da indispensabile ponte tra le due istituzioni (Consoli, 2018). Dal loro osservatorio privilegiato, i percorsi universitari si confermano potenti catalizzatori di responsabilizzazione: l'impegno nello studio, il rispetto delle scadenze e la progettualità richiesta dagli esami strutturano nuove competenze organizzative. Come emerge dalle testimonianze raccolte sul campo:

Gli studenti detenuti dimostrano spesso una motivazione molto forte. Lo studio diventa per loro un modo per dare un senso diverso al tempo della pena e per immaginare una prospettiva oltre il carcere.

Questa forte spinta motivazionale innesca una profonda trasformazione identitaria, permettendo al soggetto di allontanarsi dallo stigma della devianza per riconoscersi nel ruolo costruttivo di studente. Tuttavia, la complessa “macchina” dell’università in carcere richiede uno sforzo di coordinamento imponente. Gli operatori – il cui compito istituzionale è garantire il diritto allo studio attraverso l’orientamento, il supporto burocratico e il coordinamento didattico – si scontrano quotidianamente con barriere sistemiche:

Le criticità principali riguardano la burocrazia, i tempi di attesa per autorizzazioni, la limitata disponibilità di spazi e strumenti, e le difficoltà di coordinamento tra istituto e università. La sicurezza comporta limiti all’uso di materiali digitali e internet, rallentando alcune attività di studio.

Nonostante il peso di queste restrizioni e del *digital divide* penitenziario (Chiola, 2020), l’investimento in questa rete di supporto si conferma una delle strategie più promettenti per il reinserimento sociale. Sostenuta dal lavoro congiunto degli operatori, l’università in carcere trascende la dimensione della singola opportunità formativa per affermarsi come un vero e proprio dispositivo istituzionale, capace di tessere legami concreti tra l’isolamento detentivo e la società esterna.

5. Conclusioni

L’analisi dell’esperienza universitaria in detenzione conferma come questo fenomeno si collochi a un complesso crocevia tra dimensione giuridica, vincoli istituzionali e dinamiche socioculturali. Sebbene il diritto allo studio sia formalmente garantito, la sua reale efficacia dipende interamente dalle condizioni materiali e relazionali in cui si sviluppa.

In questo senso, l’approccio etno-antropologico adottato ha permesso di far emergere la dimensione vissuta di questa esperienza. Attraverso la rinegoziazione quotidiana del tempo e dello spazio, le testimonianze raccolte dimostrano come il “tempo vuoto” e omologante della pena possa convertirsi in un investimento personale, volto all’acquisizione di capitale culturale e alla ridefinizione identitaria.

Tuttavia, questo processo di emancipazione intellettuale non può reggersi solo sulla volontà del singolo. Il coinvolgimento attivo degli operatori evidenzia l’assoluta necessità di strutturare reti di collaborazione stabili tra sistema penitenziario e istituzioni universitarie.

In conclusione, l’università in carcere si configura come uno spazio vitale di mediazione tra l’istituzione totale e la società civile. Consolidare

e ampliare questi percorsi non rappresenta dunque un mero arricchimento educativo, ma una scelta strategica fondamentale per tradurre il dettato costituzionale in prospettive reali ed efficaci di inclusione e partecipazione sociale (Selvaggio, Consoli, 2024).

Bibliografia

- Clemmer, D. (1940). *The Prison Community*. Holt, Rinehart & Winston.
- Chiola, G. (2020). Il digital divide in carcere. *Il diritto dell'informazione e dell'informatica*. <https://hdl.handle.net/11588/851020>
- Consoli, T. (2018). L'esperienza dei tutor volontari. In G. Tumminelli & S. Greco (a cura di), *Migrazioni in Sicilia 2017*. Mimesis.
- Consoli, T. (2025). Università e carcere. *Parolechiave*, (2), 149-159.
- Fassin, D. (2018). *Punire. Una passione contemporanea*. Feltrinelli.
- Foucault, M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Einaudi.
- Goffman, E. (2010). *Asylum. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Einaudi.
- Santoro, E. (2004). *Carcere e società liberale*. Giappichelli.
- Selvaggio, I., & Consoli, T. (2024). Il carcere come leva del cambiamento. Ripensare l'università attraverso il carcere. *Sicurezza e Scienze sociali*, 12(1), 49-67.
- Sykes, G. M. (1958). *The Society of Captives: A Study of a Maximum-Security Prison*. Princeton University Press.
- Vianello, F. (2012). *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Carocci.

Ambito storico-politico

I contributi di questo ambito ricostruiscono le politiche pubbliche volte a ridurre le disuguaglianze, con particolare riferimento agli interventi straordinari attuati nel secondo dopoguerra. Essi mettono in evidenza il ruolo dello Stato nella promozione dello sviluppo economico e nella riduzione dei divari territoriali, soprattutto attraverso programmi di riforma, infrastrutturazione e industrializzazione. Allo stesso tempo, emergono i limiti e le contraddizioni di tali politiche, evidenziando la complessità dei processi di modernizzazione e la difficoltà di colmare squilibri storicamente radicati. Un ulteriore focus tematico prende in considerazione il tema delle disuguaglianze dalla prospettiva di genere, analizzando i processi di mobilitazione femminile e le istanze di parità politica, giuridica e sociale che si svilupparono in età contemporanea.

“Emergency problem-area”.

Gap e intervento straordinario nel Mezzogiorno

di *Alessia Facineroso*¹ e *Sebastiano Angelo Granata*²

1. Terra redenta

“Una riforma fondiaria in Italia è imperativa: l’origine di tale esigenza sta nelle condizioni economiche e sociali, che non possono essere tollerate in una società moderna, specialmente da quando queste condizioni sono state drammatizzate con l’insurrezione politica provocata dal fascismo e dalla guerra [...]. Il basso tenore di vita derivante dall’inefficiente utilizzo delle risorse, che sono da tempo inadeguate per una popolazione in rapido aumento, impone la necessità di mutamenti alla struttura agraria italiana” (Nara, Rg 469, 1948-57, b. 3).

Con queste parole, nel maggio del 1949, l’ambasciata statunitense a Roma esprimeva l’intenzione di esportare *abroad* la formula “newdealista” brillantemente sperimentata in patria poco meno di vent’anni prima, facendone lo strumento di una diplomazia nuova, dal volto pacifico, democratico e “umanitario”. L’obiettivo delineato per l’Italia guardava alla redenzione del sistema fondiario come al primo, e più stringente, passo in direzione di un pacchetto di riforme più generale e trasversale, inserendosi in un trend di respiro internazionale, già messo in atto in numerosi Paesi reduci dal secondo conflitto mondiale, con in testa la Gran Bretagna; qui, le linee programmatiche del *Report on Social Insurance and Allied Services*, emanato nel 1942, avevano contribuito a delineare i contorni di uno Stato equo, sociale e interventista, ben sintetizzato dalla formula “Keynes+Beveridge” e celebrato da più parti come unico antidoto agli effetti deteriori della guerra

¹ Ricercatrice in Storia contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell’Università degli Studi di Catania. Ha redatto i paragrafi 2 e 3

² Professore associato in Storia contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell’università degli Studi di Catania. Ha redatto il paragrafo 1.

e, più in generale, ai grandi mali delle società contemporanee: miseria, disoccupazione, arretratezza, degrado, carenza di infrastrutture.

Nel particolare contesto italiano, le riflessioni dell'ambasciata giungevano per di più al termine di un intenso periodo di indagine sul campo, esemplificato dal viaggio nella penisola di George Tomlinson e Max McCall, che proprio l'anno precedente – a ridosso delle elezioni politiche – ne avevano raggiunto la parte centro-meridionale, visitando Toscana, Lazio, Sardegna, Campania, Puglia, Calabria e Sicilia: nel rapporto finale, i due esperti avevano proposto un pacchetto completo di riforme fondiari finanziate attraverso i fondi Erp, nonché l'istituzione di una commissione italo-americana incaricata di coordinare i lavori (Bernardi, 2005). La modernizzazione agraria si configurava, così, come puntello strategico della politica estera di Washington, inserendosi nell'alveo di un impegno globale in favore della *social security*, il cui valore simbolico era pari, ove non superiore, a quello materiale.

In un Paese dilaniato dal peso di un totalitarismo ventennale e dalle conseguenze di un conflitto mondiale sfociato (anche) in guerra civile, la lotta alle diseguaglianze finiva insomma per assumere valenze molteplici: una *ideologica*, che per un verso incarnava la concreta transizione alla democrazia, per un altro contribuiva a determinare la collocazione dell'Italia nel confronto globale Usa/Urss; una funzione *politica*, dal momento che i rinati partiti (Dc, Pci e Psi su tutti) misuravano proprio su questi elementi le loro ambizioni governative e una parte consistente del loro consenso elettorale; infine, una declinazione *territoriale*, destinata a reintrodurre il gap Nord/Sud nel dibattito pubblico – da cui era stato espunto a forza dalla propaganda fascista – e a promuovere un'assunzione di responsabilità collettiva nei confronti del Mezzogiorno, vera e propria *emergency problem area* del Paese. Agli albori della Repubblica, il territorio portava i segni di un mai del tutto sanato divario socio-economico rispetto alla sua controparte settentrionale, trasformandosi nel simbolo dolente di sviste e lacune del processo di unificazione: rappresentava, in questo senso, il *topos* di una diseguaglianza geografica, prima ancora che sociale ed economica, destinata a incidere negativamente sul benessere dei cittadini, sugli esiti dei rinnovati processi di State- e Nation-building, sullo stesso ruolo dell'Italia all'interno del nuovo scenario mondiale post-bellico. Non è un caso che il Paese diventasse un "bersaglio" prioritario e una piattaforma sperimentale per formule cooperative e finanziarie:

Dal 1951 e per tutto il decennio del 1950, l'Italia divenne il principale beneficiario europeo dei prestiti della Banca Mondiale. Diversi fattori ne spiegano la centralità per le politiche di sviluppo della Banca Mondiale in Europa:

l'Italia meridionale era la più vasta area sottosviluppata d'Europa. Allo stesso tempo, le istituzioni politiche e finanziarie italiane erano ben sviluppate e sofisticate, e la Banca poté quindi facilmente instaurare un dialogo costruttivo con esse. Per questo motivo, tra gli altri, essa si impegnò a fondo nella progettazione e nell'attuazione del piano di sviluppo per il Mezzogiorno, che divenne un progetto pilota per la stessa Banca Mondiale. L'Italia meridionale divenne persino un terreno di studio per economisti dello sviluppo e sociologi. Infine, lo sviluppo dell'Italia e il progresso delle sue regioni meno sviluppate erano essenziali per la stabilità politica del paese e cruciali per l'integrità del blocco occidentale durante la Guerra Fredda (Alacevich, 2009, p. 1).

Comprensibilmente, dunque, l'interventismo americano e il focus di Washington sul problema meridionale facevano il paio con un vivace dinamismo nazionale, sostenuto da numerosi attori – istituzionali e non – all'interno dei confini italiani.

Già nel dicembre 1944, un convegno “meridionalista” organizzato a Bari dal Partito d'Azione – peraltro in concomitanza a un'iniziativa simile di matrice democristiana – aveva estratto il divario dal cono d'ombra nel quale era stato fino ad allora relegato: “la rinascita del Mezzogiorno, meglio la sua liberazione sociale, economica, politica, morale è condizione di tutt'intera la ricostruzione nazionale” (Cifarelli, 1995, p. 5), era stato il *leitmotiv* delle giornate, mentre la relazione di Manlio Rossi-Doria – da tempo esponente di punta dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (Animi) – si era concentrata sul problema del frazionamento del latifondo (Bianco, 2021), insistendo affinché esso diventasse una priorità nell'agenda politica dell'Italia in ricostruzione. Era seguita, due anni più tardi, la nascita della Svimez, germogliata dal felice incontro fra “gli uomini del primo Iri” (Saraceno, 1986) – Giuseppe Paratore, Francesco Giordani, Giuseppe Cenzato, Donato Menichella e Pasquale Saraceno – e Rodolfo Morandi, il Ministro per l'Industria dell'epoca, con l'apertura e la benedizione della Banca mondiale di Eugene Robert Black. Piattaforma di aggregazione per intellettuali e tecnici favorevoli a un intervento straordinario per il Sud, l'ente si dotò in fretta di tre obiettivi principali: il reperimento di fonti aggiuntive di finanziamento; lo sviluppo di un piano organico di opere pubbliche; un programma di investimenti diretti nel settore industriale. Nello stesso 1946, inoltre, l'inchiesta sulla proprietà terriera di Giuseppe Medici fece finalmente il punto sulla reale condizione delle campagne meridionali, mentre alla vigilia delle elezioni del 1948 la Dc – spinta dalle sue correnti di sinistra, nonché dalle pressioni del governo americano e di Confindustria – decise di rompere gli indugi sulla riforma fondiaria. L'intenzione era per un verso quella di dare risposta al mondo contadino, consolidando il consenso canalizzato attraverso le parrocchie

e le sezioni del sindacato dei coltivatori diretti; per un altro, quella di avviare un progetto “morbido” di redistribuzione terriera, che bruciasse sul tempo la concorrenza social-comunista e disinnescasse la miccia delle occupazioni. Grazie a un contesto generale particolarmente propizio – politiche energetiche favorite dalla scoperta di nuovi giacimenti, basso costo del lavoro e ampia riserva di manodopera, stabilità monetaria, ceti dirigenti e imprenditoriali di alto livello – si giunse così alla configurazione dei primi due “colpi d’ariete” al sistema fondiario: i decreti legislativi n. 114 (24 febbraio 1948), contenente “provvidenze a favore della piccola proprietà contadina”, e quello n. 121 (5 marzo), istitutivo di una Cassa per l’erogazione di mutui trentennali a favore dei coltivatori diretti, con un interesse di appena il 3,5%.

Solo nel primo quinquennio di applicazione, le agevolazioni riguardarono una superficie di ben 300.000 ettari, tratteggiando il più imponente trasferimento di terra mai realizzato nella storia d’Italia: dal 1948 al 1959 passarono infatti di mano 573.082 lotti. L’impegno fu comunque rafforzato, nel 1950, da tre ulteriori provvedimenti – la legge Sila; la legge “stralcio” (comprensori del Delta padano, Maremma toscano-laziale, Fucino, Campania, Puglia, Lucania e Molise, Sardegna) e la legge dell’Assemblea Regionale Siciliana – destinati ad avviare la redistribuzione forzosa delle terre. Furono così creati 8 comprensori di riforma, dove enti speciali procedettero in una prima fase alle espropriazioni e poi alle redistribuzioni: circa il 90% dei fondi fu ceduto ad assegnatari privati, mentre il restante 10% servì alla costituzione di aziende modello e alla costruzione di infrastrutture nei nuovi insediamenti rurali.

Un intervento inedito e straordinario – nonostante non esente da lacune e criticità³ – affiancato, nello stesso 1950, all’istituzione della Cassa per il Mezzogiorno, che già a partire dal nome scelto doveva evocare la disponibilità di un consistente e stabile flusso di risorse, “per modo che [...] fosse ben chiaro che non si trattava più di piccole opere scaglionate nel tempo, ma di ‘grosse cose’ da portare a sicuro compimento” (Pescatore, 2008, p. 386). Creato, anche in questo caso, per anticipare la proposta di un “Piano del lavoro” da parte del segretario generale della Cgil, Giuseppe Di Vittorio (Hobël, 2014) – e progettato a partire da un’idea della Svimez

³ Già alla metà degli anni Settanta, un’indagine dell’Istituto nazionale di sociologia rurale (Insor) consentiva un primo bilancio critico della riforma. A venticinque anni dalle prime assegnazioni, i 121.621 nuclei familiari insediati negli appezzamenti espropriati si erano ridotti a 97.400, con la scomparsa di 24.221 aziende (circa il 20% del totale). Inoltre venivano rilevati 16.910 casi di subentri di nuovi nuclei familiari al posto dei primi assegnatari.

(Lepore, 2011) – l'ente fu presentato da De Gasperi, in occasione della discussione in Parlamento, come una necessità indifferibile:

L'esigenza di creare le condizioni necessarie perché l'annosa questione meridionale trovi modo di avviarsi verso una soluzione definitiva, suscettibile di ulteriori naturali sviluppi, comporta un'impostazione d'insieme che deve derivare da un impegno globale pluriennale dello Stato, capace di consentire più ampio respiro nella programmazione delle opere e nel coordinamento dei singoli progetti. Pertanto il presente disegno di legge prevede che siano eseguite opere per un importo complessivo di 1.000 miliardi. Solo attraverso un impegno preciso e determinato nel suo ammontare può darsi vita ad un efficiente e coordinato programma di opere, evitando una frammentaria programmazione, inadeguata a risolvere così gravi problemi, e una discontinuità di realizzazione (Camera dei Deputati, 17 marzo 1950, p. 16296).

Ne seguì un lungo e articolato dibattito, dentro l'Aula come all'interno del Paese. A pochi giorni dalla presentazione del progetto, i vertici del Pci non mancarono infatti di esprimere ampie riserve sulla Cassa: "Che cosa la finanzierà? Fondi già esauriti. Essa ha un chiaro significato di organizzazione di gruppi monopolistici", denunciava Mauro Scoccimarro, insistendo affinché il partito tentasse di "spezzare il blocco reazionario in qualsiasi ambito" (Fig, Apc, Fondo M, 1949, mf. 190), soprattutto come reazione indiretta all'assetto centrista e alle nuove misure di pubblica sicurezza altamente restrittive, varate in quello stesso periodo, che consentivano ai prefetti di vietare le manifestazioni, i comizi nei luoghi di lavoro e la diffusione militante di stampa.

La linea comunista del dissenso si sarebbe irrobustita, peraltro, nell'ambito della Commissione parlamentare incaricata di esaminare il disegno di legge: il vicepresidente Pietro Amendola e tutta la pattuglia "rossa" solleccitarono infatti una maggiore precisione sulle destinazioni degli investimenti, ma più in generale espressero numerose riserve su finalità ed effetti del provvedimento nel suo insieme, riproponendole poi con più veemenza a partire dal 20 giugno, quando ebbe inizio la discussione in Aula.

Già in quel momento le concomitanti resistenze dei liberisti e degli imprenditori vicini alla Dc – spaventati dall'interventismo di Stato – avevano del resto modificato la fisionomia originaria prevista dagli ideatori della Cassa, segnando il passaggio (o piuttosto, l'arretramento) dal concetto di industrializzazione a quello di *pre-industrializzazione*, secondo il quale l'economia meridionale necessitava esclusivamente di risorse finanziarie per infrastrutture e dotazioni di capitale fisso, così da rimuovere gli ostacoli che fino a quel momento avevano scoraggiato l'iniziativa privata. Proprio su questo tema si pronunciarono in più riprese comunisti e socialisti, attac-

cando ora le linee generali della politica economica del governo, giudicata poco coraggiosa e sostanzialmente inefficace; ora la capacità delle classi dirigenti di interpretare e guidare le istanze di modernizzazione provenienti dal Mezzogiorno; ora le stesse potenzialità dell'intervento straordinario, piegato a logiche e interessi clientelari. Amendola, fra i primi, denunciò la tutela eccessiva dei gruppi monopolistici, ai quali era stato permesso di "concentrare a proprio vantaggio le produzioni e i profitti", ma soprattutto si scagliò contro la crescente miseria del Meridione, conseguenza a suo dire di una politica deflazionistica destinata ad aggravare l'"allargamento della frattura che separa economicamente il nord e il sud". Ciò, tuttavia, lo portò sorprendentemente a respingere la definizione di *emergency problem-area* applicata al territorio, che egli giudicava funzionale esclusivamente agli interessi dei grandi industriali:

Area depressa, dunque, il Mezzogiorno? Questo è il termine assunto – e non a caso – nella relazione governativa. Noi abbiamo respinto l'applicazione al Mezzogiorno di questa terminologia di origine keynesiana [...]. Lo sviluppo della teoria delle aree depresse coincide con gli sforzi compiuti dai gruppi capitalistici monopolisti per cercare nuove zone di espansione interne ed esterne che garantiscano un maggiore saggio di profitto [...]. Un intervento massiccio dello Stato [...] dovrebbe creare le condizioni per una espansione delle forze capitalistiche monopolistiche nella direzione aperta dall'intervento statale. È un processo di colonizzazione, in definitiva, che si verrebbe ad operare [...]. Questo processo di colonizzazione è quello che il presidente Truman ha indicato nel punto quarto del suo messaggio come prospettiva di sviluppo offerta ai gruppi monopolistici americani incalzati dalla crisi che avanza in quel paese. E tutta l'azione del piano Marshall [...] ha assunto il carattere di un processo di colonizzazione dei paesi marshallizzati (Camera dei Deputati, 20 giugno 1950, p. 19803).

Ne seguivano precise accuse al governo italiano, al quale si imputava di aver trasformato il problema meridionale in un *assist* alle strategie di penetrazione statunitensi, senza la capacità di coglierne il carattere eminentemente nazionale e di intraprendere vie originali alla modernità. In questo senso, le politiche di pre-industrializzazione previste dalla Cassa finivano per configurarsi come surrogati a interventi ben più incisivi, che puntassero piuttosto a promuovere direttamente lo sviluppo delle forze produttive, a favorire l'autogoverno e a stimolare un ruolo attivo degli enti locali.

Voi parlate di "preindustrializzazione" – continuava il deputato – rinviando quell'industrializzazione che è indispensabile per assicurare la vita economica del Mezzogiorno. Voi accettate di fatto il piano di quei tecni-

ci americani, che hanno affermato la necessità di conservare al Mezzogiorno il suo carattere quasi esclusivamente agrario [...]. È possibile che non vi venga il dubbio che non è soltanto questione di denaro, che c'è qualcosa [...] di più profondo che non può essere risolto attraverso un giuoco di miliardi? [...] Questa vostra Cassa, su quale terreno si muove? Quali forze sociali mette in movimento? Quali forze stimola e quali raggruppamenti suscita? Questo è il problema! (Ivi, pp. 19809-10).

La risposta a questi interrogativi, non scontata, diede avvio a un dibattito esteso e infuocato, destinato a protrattarsi per settimane, con ben quattordici sedute alla Camera e quattro al Senato. Il risultato finale fu la legge n. 646 del 10 agosto 1950, che istituiva finalmente la Cassa per il Mezzogiorno: nonostante le sostanziali modifiche rispetto al progetto iniziale, essa configurava un indubbio fattore di innovazione, sia rispetto alla consistenza assoluta dei finanziamenti e al loro carattere “aggiuntivo” rispetto agli stanziamenti ordinari di bilancio⁴; sia per l'impostazione pluriennale e programmatica delle opere; sia, infine, per l'ampia autonomia amministrativa e progettuale di cui l'ente era dotato.

Mentre dal 1948 in poi si sono avuti in Italia vari esperimenti di intervento dello Stato, attraverso “piani pluriennali” ora di settore ed ora di zona – avrebbe ricordato il Presidente della Cassa, Gabriele Pescatore, nel 1962 – il piano degli interventi straordinari per il Mezzogiorno, previsto con la legge istitutiva della “Cassa”, si distacca da tutti gli altri per la sua caratteristica intersettoriale (valutazione globale delle diverse possibilità di intervento) e territoriale (Pescatore, 1962, p. XII).

Solo nel primo decennio di attività, i 1.000 miliardi originariamente previsti furono inoltre più che raddoppiati⁵, con una ripartizione di 1.150 mld al settore agricolo, 312 per acquedotti e fognature e 260 per trasporti e viabilità: un'enorme operazione di infrastrutturazione del territorio, che nell'arco di un quarantennio modificò le storiche criticità geografiche ed economiche meridionali, scardinando per questo tramite le ineguaglianze sociali che travagliavano il territorio. La costruzione di una fitta e articolata maglia stradale spezzò l'isolamento di numerosi centri urbani, nello stesso modo in cui la realizzazione della rete di acquedotti e fognature agì sull'endemico degrado delle condizioni igienico-sanitarie, colmando uno

⁴ La Cassa avrebbe dovuto assorbire le assegnazioni Erp previste per il periodo 1950-51, nonché i 23,8 miliardi di lire provenienti dal fondo Interim Aid, già erogato e rimasto in parte inutilizzato.

⁵ La prima volta con la legge n. 174 del 29 luglio 1952, che elevò la dotazione della Cassa di 280 miliardi.

dei più gravi “deficit di civiltà” del Mezzogiorno e aprendo il varco a un progresso fino a quel momento inimmaginabile.

Già a marzo del 1952 – in concomitanza alla pubblicazione dell’Inchiesta sulla miseria (La Rovere, 2026) – era dunque possibile ipotizzare un intervento diretto nel processo di industrializzazione: in deroga a quanto fissato dalla legge istitutiva della Cassa, un nuovo provvedimento legislativo autorizzava l’ente a contrarre prestiti dall’estero, soprattutto per sostenere progetti industriali in favore del Mezzogiorno. Un ruolo strategico fu giocato in quest’ambito dall’*International Bank for Reconstruction and Development* (Birs), che attraverso un cospicuo flusso di risorse fu in grado di convogliare l’attenzione dei mercati finanziari e dei grandi gruppi imprenditoriali internazionali sul territorio, trasformandolo in un potenziale campo di investimenti.

È difficile prevedere gli sviluppi che ci si possono aspettare in futuro [...]. – riportava un report della stessa Banca nel 1953 – Alla luce dei miglioramenti compiuti finora e dell’attuale livello di operatività, si ritiene che la Cassa sarà in grado di gestire al meglio le sfide future che si presenteranno (Birs, 1953).

A soli tre anni dall’inizio delle attività dell’ente, il bilancio era insomma più che positivo: a quel punto, sembrava tuttavia necessario un ulteriore salto di qualità, capace di approdare al “finanziamento di progetti supplementari”, che avrebbero potuto estendere e rafforzare i benefici già ottenuti.

La Cassa e la Banca – proseguiva la relazione – hanno concordato [...] che il tipo di progetto che avrebbe raggiunto efficacemente questo scopo sarebbe stato di tipo industriale, poiché [...] una moderata industrializzazione sarà l’unica soluzione a lungo termine alla disoccupazione e al basso tenore di vita dell’Italia meridionale (*Ibidem*).

Proprio quell’ambizioso obiettivo, fatto proprio dalle classi dirigenti nazionali, avrebbe aperto il varco a un nuovo tempo dell’intervento straordinario.

2. I poli di sviluppo

A supporto del nuovo corso, una legge varata nell’aprile dello stesso 1953 – la numero 298 – pose mano, in primo luogo, al problema del credito industriale agevolato nel Mezzogiorno, affidandone la gestione a tre enti di recente istituzione: per l’area continentale, l’Istituto per lo sviluppo eco-

nomico dell'Italia meridionale (Isveimer); per la Sicilia, l'Istituto Regionale per il Finanziamento delle piccole e medie industrie (Irfis); per la Sardegna, il Credito Industriale Sardo. La stessa Cassa fu chiamata a partecipare per il 40% al fondo di dotazione dei tre istituti, intervenendo a copertura delle loro eventuali perdite.

Di poco successivo fu lo *Schema di Sviluppo dell'occupazione e del reddito* – più noto come Piano Vanoni, dal nome del ministro che se ne intestò la presentazione, nel dicembre 1954 – con il quale la Dc si mostrò propensa ad allargare il raggio delle politiche meridionalistiche e più in generale la portata della lotta alle diseguaglianze, come annunciato nell'aprile dello stesso anno dal segretario De Gasperi, in occasione dell'intervento al V Congresso Nazionale del partito:

Noi e i Governi dovremo ripetere ogni giorno lo sforzo di progredire e marciare verso la giustizia sociale, ma quando sarà possibile superare totalmente e definitivamente la nostra cronica disoccupazione, pareggiando il conto fra aumento di reddito e aumento di consumo, sollevare stabilmente le classi più povere a un tenore di vita tollerabile, assicurare a ciascuno un lavoro, una casa, una sussistenza degna di un uomo libero? Ecco la meta cui bisogna tendere. Economisti, come il nostro Vanoni, calcolano che, a certe condizioni, la radiosa meta è raggiungibile entro pochi anni. Noi chiediamo che il Consiglio Nazionale, valendosi dei calcoli degli esperti, elabori questo piano che senza inframmettere soste nello sforzo continuo dei Governi e dei Parlamenti, ci indichi le condizioni alle quali la soluzione globale del problema può essere raggiunta (De Gasperi, 1976).

Lo Schema rappresentò una risposta diretta a quell'appello, ma derivò al tempo stesso dalla consapevolezza di un contesto economico-produttivo in impetuosa trasformazione. In primo luogo, i fattori favorevoli che avevano accompagnato e sorretto l'economia italiana nel periodo della ricostruzione postbellica sembravano soggetti a un progressivo esaurimento:

In particolare – avrebbe sintetizzato Pasquale Saraceno nel corso di una conferenza presso la Birs – la disponibilità di capacità industriale non occupata, che aveva permesso rilevanti incrementi produttivi senza necessità di correlativi investimenti, si era ormai ridotta entro i margini della normalità; l'agricoltura, che aveva potuto usufruire di un eccezionale progresso [...] era pure stata ricondotta entro i limiti di uno sviluppo normale; e infine [...] non era più possibile fare ulteriore assegnamento su una massa cospicua di aiuti esteri (Saraceno, 1957, p. 3).

Inoltre, un “nuovo tempo” dell'intervento straordinario era reso necessario dal persistere dei problemi strutturali dell'economia italiana, fra cui il

divario, ancora stringente, fra il Mezzogiorno e le altre parti della penisola. Proprio al fine di migliorare la distribuzione regionale del reddito, accentuando “la politica di miglioramento delle condizioni economiche e sociali dell’Italia Meridionale e delle altre aree depresse”, lo Schema – predisposto dallo stesso Saraceno, insieme ai tecnici della Svimez – conteneva una serie di previsioni e assunti su produzione, consumi, investimenti, commercio e volume della forza lavoro, nell’obiettivo di concorrere efficacemente a un’economia di piena occupazione nell’arco di un decennio. Oltre ai tradizionali ambiti di investimento – settore agricolo e infrastrutture in testa – una particolare attenzione era riservata proprio alle imprese di pubblica utilità e soprattutto all’industria e alle attività terziarie, “dove [...] dovranno crearsi 4 milioni di nuovi posti (più esattamente 3.200.000 del tutto nuovi e 800.000 dei disoccupati ‘tecnologici’)” (Fezzi, 1955).

Un impegno senza precedenti, insomma, ma non ancora bastevole, come avrebbe dimostrato – di lì a soli tre anni – l’ingresso del Paese nel Mercato Comune Europeo, con le conseguenti sfide alla tenuta degli assetti economici nazionali.

Se il Mercato Comune Europeo dovrà essere realizzato entro il 1971-73 – ribadiva ancora Saraceno – è necessario che per quel tempo la produttività media del lavoro in Italia non presenti scarti rilevanti rispetto alla produttività media del lavoro nel resto della comunità. Ora il Piano Vanoni [...] non poneva scadenze di tale genere; più precisamente, esso mirava a creare un soddisfacente equilibrio nelle forze di lavoro italiane nel quadro del sistema protettivo oggi esistente. Senonché questa prospettiva è ormai esclusa dal fatto che il Trattato di Roma implica l’immediata adozione di una politica di graduali riduzioni dei dazi [...]. Esso porrà quindi l’economia [...] in condizioni che di anno in anno diventeranno sempre più dissimili da quelle ipotizzate dall’ormai lontano 1954 (Saraceno, 1957, p. 29).

In questo contesto vide la luce la legge n. 634 del 29 luglio 1957, denominata “Provvedimenti per il Mezzogiorno” e destinata ad estendere durata, dimensione e qualità stessa dell’intervento straordinario. In primo luogo, la Cassa fu rifinanziata con ulteriori 760 miliardi e la sua azione prorogata per altri quindici anni; inoltre, le fu accordata la possibilità di concedere contributi per far nascere industrie nei comuni con meno di 75.000 abitanti; le disposizioni più innovative riguardarono infine l’obbligo delle imprese a partecipazione statale di localizzare nelle regioni meridionali il 60% dei nuovi investimenti e almeno il 40% dell’investimento globale, e la contemporanea creazione delle cosiddette “aree industriali”.

L’intervento si estendeva ormai a tutti i settori considerati strategici ai fini dello sviluppo economico del Mezzogiorno, confermando il ruolo pre-

minente delle aziende pubbliche, “cui spettava l’onere di fornire quel tipo di infrastrutture rappresentate dalle produzioni di base (acciaio, energia, ecc.) ed insieme [...] di intervenire anche negli altri settori dove l’iniziativa privata era particolarmente carente” (Pastore, 1962, p. 25).

Inizialmente orientata allo sviluppo della piccola e media impresa, la legge si qualificò tuttavia, nel corso degli anni, come il principale supporto alla penetrazione della grande industria del Mezzogiorno, e in particolare all’insediamento dei cosiddetti “poli di sviluppo”, per come teorizzati da Perroux negli anni Sessanta: stabilimenti di rilevanti dimensioni, in grado di infliggere un colpo d’ariete alla stagnazione produttiva. La considerazione di partenza era che lo sviluppo economico, a differenza di quanto accaduto nell’Inghilterra della prima rivoluzione industriale, non procedesse per diffusione continua e automatica, ma per salti e discontinuità: nelle aree arretrate, esso aveva dunque la necessità di poggiarsi su veri e propri “colossi”, al fine di generare accelerazioni produttive e di irradiarsi sul territorio, grazie alle interdipendenze e alla rottura dell’equilibrio stazionario.

A numerosi economisti italiani – lo stesso Saraceno, Giorgio Fuà, Paolo Sylos Labini – quella soluzione parve dunque la più adatta a scardinare il paradigma dell’arretratezza meridionale, con un ingresso iniziale (anche massiccio) di macro-stabilimenti, che nel tempo sarebbe stato colmato dalla diffusione di imprese più contenute. Nei fatti, tuttavia, il processo risultò in qualche misura “viziato” dai suoi caratteri originari, soprattutto in seguito all’emanazione delle successive leggi – n. 555 del 1959 e n. 1462 del 1962 – che eliminarono le restrizioni alla tipologia di industrie cui erogare contributi a fondo perduto. Ad esse si associò, peraltro, una delibera del Comitato Interministeriale per il Credito e il Risparmio del 1961, che rese possibile alle grandi imprese servirsi di aziende più piccole, solo formalmente indipendenti, per attuare gli investimenti.

Il risultato fu la penalizzazione dei settori “tradizionali” e tipici del Mezzogiorno, in favore di branche come la petrolchimica, la siderurgia e la meccanica, certamente competitive, ma protagoniste di uno sviluppo “esogeno” ed eterodiretto, che avrebbe di lì a poco infiammato la vulgata delle “cattedrali nel deserto”, anche in ragione della capacità pressoché nulla di creare indotto nel territorio.

È innegabile, ad ogni modo, che nell’arco di alcuni anni la fisionomia del Meridione fu letteralmente stravolta dal proliferare dei poli: si pensi, solo per citare alcuni esempi, al centro siderurgico di Taranto, entrato in attività nel 1965 con 5.000 addetti, che aumentarono a 13.000 nel 1968 grazie a un investimento complessivo di 600 miliardi di lire; all’Alfasud di Pomigliano d’Arco, sorta nello stesso 1968 in un’area già toccata dall’industrializzazione, e beneficiata (almeno inizialmente) dall’espansione della

domanda di autovetture e dalla presenza di manodopera qualificata; si pensi, ancora, ai petrolchimici siciliani: quello di Augusta, creato in seguito alla scoperta del petrolio a Ragusa (1953), basato sulla produzione di olio combustibile e fertilizzanti e dotato di una grande centrale termoelettrica, di infrastrutture portuali e stradali, di servizi di manutenzione; quello di Milazzo, con una capacità produttiva di ben 10 milioni di tonnellate di petrolio; quello di Gela, dove l'Agip individuò un ampio giacimento di greggio – anche se di qualità scadente – integrato sin dal 1963 con il metanodotto Gela-Gagliano Castelferrato.

A fronte di questi numeri imponenti, e della drammatica “disillusione” seguita alle speranze di modernizzazione, risulta difficile, oggi, tracciare un bilancio obiettivo dell'esperienza dei poli di sviluppo. La cattiva fama che li circonda è certamente giustificabile, in parte, con un'analisi dei dati: già nel 1975, il colosso di Taranto funzionava solo ai 2/3 della sua potenzialità, servendo soprattutto le industrie del Nord affannate di energia; quello di Pomigliano, alla fine dello stesso decennio, era definito dalla stampa come un “disastro industriale”, a causa della cattiva gestione nel reclutamento di manodopera, delle infiltrazioni camorristiche e della cronica sottoutilizzazione degli impianti. Né possono essere taciuti gli “effetti perversi” dei poli siciliani, vettori di urbanizzazione incontrollata e speculazione edilizia, nonché di fenomeni ancora più drammatici, quali il degrado ambientale, l'inquinamento chimico, la pesante e duratura ipoteca sulla salute pubblica.

Si tratta tuttavia di consapevolezza “a posteriori”, del tutto assenti dall'orizzonte dei tecnici della Cassa – così come da quello dell'opinione pubblica coeva – ed emerse solo a seguito dello scoppio della crisi economica globale degli anni Settanta, destinata a invertire in modo drastico e irreversibile il ciclo espansivo che aveva sostenuto l'intervento straordinario, decretando altresì l'emergere di una coscienza ecologica e del problema della finitezza delle risorse tradizionali.

D'altra parte, non sembra esagerato affermare che, nel breve e medio periodo, l'intervento straordinario e l'industrializzazione furono in grado di innescare inediti processi di mobilità sociale e forme “indirette” di Welfare State, i cui effetti furono particolarmente utili a migliorare le condizioni di vita delle popolazioni locali. Il polo siracusano fu spesso preso come esempio positivo da emulare, a fronte di statistiche che mostravano come il suo reddito provinciale figurasse ai primi posti tra le province meridionali, giungendo persino a superare il reddito medio nazionale nel 1971. Altrettanto eloquenti appaiono le dichiarazioni di un ufficiale sanitario di Gela rispetto alla situazione dei minori della zona:

La mortalità infantile, che nel 1956 era dell'11,40%, è passata, nel 1961, a 7,44%. Questo stesso fenomeno si è avuto per il tracoma; infatti nel 1951 avevamo 36,54% di bambini tracomatosi, mentre nel 1960 ne abbiamo avuto solo il 3,50%. Anche la tubercolosi si è ridotta notevolmente.

Il confronto con il periodo precedente alla costruzione dell'impianto dell'Anic era strabiliante:

L'indice di occupazione era a Gela tra i più bassi d'Italia, il 30% della popolazione contro il 41% della media nazionale, ma di questo 30% la metà era costituita da braccianti, e il bracciante voleva dire lavoro a giornata recluso sulla piazza della città in una specie di pubblico incanto e guadagnava se tutto andava bene, cioè se le avversità atmosferiche non rovinavano i raccolti o una malattia non li obbligava a restare inoperosi [...]. Con questo reddito doveva nutrire la famiglia, pagare la pigione, vestirsi, mandare i bimbi a scuola, 4-5 o anche più che è la media normale di Gela.

L'alternativa a un destino esclusivamente agricolo, sia pure subordinata degli interessi di grandi gruppi economici "esogeni", rappresentava insomma uno strumento strategico per la lotta alle disegualianze che per lungo tempo avevano condizionato la vita del Mezzogiorno: si trattava di una modernità finalmente a portata di mano, che tuttavia si sarebbe di lì a poco confrontata con la crisi dell'intervento straordinario e dello stesso welfare state, a livello locale così come su scala globale.

3. Il ritorno della crisi

A partire dagli anni Settanta, la congiuntura economica sfavorevole e l'ascesa progressiva delle dottrine neo-liberiste avrebbero contribuito a delegittimare il binomio "Keynes+Beveridge", con drammatiche conseguenze anche sull'intervento straordinario in favore del Mezzogiorno. Già il *Nixon Shock* – ovvero la fine della convertibilità del dollaro in oro (1971) – intaccò uno dei pilastri del sistema di Bretton-Woods, rendendo platealmente evidenti le difficoltà dell'economia degli Stati Uniti: i costi della guerra in Vietnam e il crescente passivo della bilancia commerciale erano alla base della decisione di abiurare al ruolo di garanti dell'ordine monetario globale, aprendo il varco a una fase di instabilità destinata ad aggravarsi nell'arco di un paio d'anni. L'impatto della crisi petrolifera del 1973, inoltre, fu tragico, ed evidente a partire dalla diffusione di un nuovo lemma, *stagflazione*, coniato per dare un nome all'eccezionalità della situazione economica, caratterizzata simultaneamente da un brusco calo della produzione in-

dustriale – dunque da una contrazione dei tassi di occupazione – e da una preoccupante inflazione, dovuta alla rigidità dei salari e all’aumento dei prezzi delle materie prime.

Nello stesso anno, il *golpe* del generale Pinochet, in Cile, pose fine alla breve stagione democratica e socialista rappresentata dal governo di Salvador Allende, centrato sulla nazionalizzazione delle banche, sulla ripresa della riforma agraria, sul ridimensionamento del capitale straniero: all’indomani del colpo di Stato, i generali affidarono piuttosto ai *Chicago Boys*, guidati dal neoliberista Milton Friedman, il compito di individuare un nuovo modello di politica economica per il Paese, i cui cardini furono rappresentati dalla privatizzazione dei beni pubblici e della previdenza sociale, dalla liberalizzazione dello sfruttamento delle risorse naturali, da forti agevolazione per gli investimenti esteri e da uno sfrenato liberismo.

Non è casuale del resto, che negli anni successivi lo stesso Friedman e Friedrich Hayek, fondatori della *Mont Pelerin Society* e nemici dichiarati delle dottrine keynesiane, ottenessero il Nobel per l’economia, rappresentando in modo plastico e plateale la generalizzata inversione di tendenza nel modo di intendere il ruolo dell’intervento pubblico. La stessa trasformazione semantica dello Stato sociale – approdata all’espressione deteriorata di Stato assistenziale – era del resto la conferma del passaggio dal *welfare optimism* al *welfare pessimism*, rafforzato dall’esperienza politica di Ronald Reagan e Margaret Thatcher, e dalle loro riforme basate su *deregulation*, riduzione della spesa pubblica e politica monetaria fortemente restrittiva.

L’Italia non fu esente da questo trend, i cui effetti negativi si manifestarono soprattutto sulle regioni meridionali, più deboli sotto il profilo sociale e produttivo, e dove l’industrializzazione era maggiormente legata al modello fordista delle grandi imprese: queste ultime, altamente dipendenti da approvvigionamenti internazionali, risentirono infatti più di altre della stagflazione e della concorrenza dei Paesi emergenti, avviandosi a una stagione di decadenza, ove non di dismissione degli impianti. D’altra parte, sebbene il modello “mediterraneo” di welfare si mostrasse in grado, più e meglio di altri, di resistere all’onda d’urto neoliberista, la ridefinizione del perimetro di intervento dello Stato ebbe comunque un impatto dirompente sulla penisola: a fronte di conquiste fondamentali – su tutte, l’istituzione del Servizio Sanitario Nazionale Italiano, sancita dalle legge n. 833 del 23 dicembre 1978 – la legislazione speciale per il Sud si rivelò incapace di attrarre nuovi capitali, mentre i governi ripiegarono piuttosto sulla fiscalizzazione degli oneri sociali, sull’ampliamento della Cassa integrazione guadagni e sugli interventi di tipo redistributivo.

In questo contesto, si avviò dunque la “regionalizzazione” della Casmez (legge n. 183 del 1976), mentre un provvedimento dell’anno successi-

vo (L. 675/1977) puntò alla ristrutturazione di tutte le imprese in crisi, spostando il baricentro dei finanziamenti verso le aree centro-settentrionali.

Il Mezzogiorno si ritrovava così privo di quelle risorse, energie e strategie che fino a quel momento ne avevano sostenuto la modernizzazione: l'interruzione dell'esperimento dei poli di sviluppo – con l'avvio di un drammatico processo di deindustrializzazione e lo smantellamento della struttura produttiva di vaste aree territoriali – si aggiunse alla trasformazione dell'intervento straordinario da aggiuntivo a sostitutivo: la manutenzione delle infrastrutture divenne adesso un onere della Cassa, drenando linfa vitale a nuovi investimenti. Infine, le politiche di emergenza e le logiche clientelari ad esse sottese finirono per sostituirsi alla strategia della programmazione, con un trasferimento di somme ingenti alle amministrazioni delle aree colpite da catastrofi naturali – valga su tutti l'esempio dell'Irpinia – che ebbe tuttavia andamento “rapsodico” e fu privo di una cabina di regia nazionale, di una visione di medio e lungo periodo e di un organo capace di puntare a più ambiziosi progetti di modernizzazione.

L'apice fu raggiunto nel 1984, con la soppressione della Cassa: due anni più tardi, la legge 64/1986 istituì al suo posto l'Agenzia per la promozione e lo sviluppo del Mezzogiorno, organismo di mera erogazione dei finanziamenti, gestiti ormai dalle Regioni sulla base di logiche “elettorali” e senza il supporto di tecnici ed esperti. Alcune iniziative furono comunque portate avanti – su tutte, il piano di investimenti in favore della Fiat di Casinò (2.000 miliardi) e la creazione di un nuovo stabilimento dell'Olivetti (600 miliardi) – ma esse non riuscirono ad arginare l'onda d'urto neoliberalista in rapida avanzata: già nel 1988 il Ministero del Bilancio espresse forti riserve sulla prosecuzione dell'intervento straordinario, e di lì pochi anni, sotto la pressione incalzante del Trattato di Maastricht, si giunse alla definitiva abolizione dell'Agenzia, sancita dal decreto legislativo 96/1993⁶. Alla fine del decennio, era proprio il Dipartimento per le Politiche di Sviluppo e di Coesione – nell'ambito dello stesso dicastero del Bilancio – a dover tracciare una valutazione critica degli effetti di quelle scelte:

Dopo la recessione del 1993, la ripresa ciclica al Sud è stata assai più debole che nel resto del Paese; dal 1995 il tasso di crescita medio annuo è rimasto significativamente al di sotto di quello nazionale [...]. Già dal 1992, l'economia meridionale segna risultati comunque inferiori al trend di lungo periodo [...]. Tra il 1992 e il 1998 la crescita cumulata del PIL meridionale

⁶ Sotto la pressione incalzante della propaganda settentrionalista brandita con forza dalla Lega Nord, già settembre del 1991 un Comitato presieduto dal giurista Massimo Severo Giannini aveva proposto un referendum per l'abrogazione dell'Agenzia: l'emanazione del decreto di abolizione del 1993 giunse proprio alla vigilia della consultazione.

non raggiunge neanche i 3 punti percentuali. Ancora più sfavorevole è il confronto con la media europea. L'UE a 15 paesi mostra infatti chiari segni di recupero del ciclo già dal 1996, mentre la crescita cumulata dal 1992 è pari a quasi 13 punti percentuali. Le conseguenze degli sfavorevoli andamenti congiunturali si leggono nelle dinamiche dei differenziali di reddito. Nel decennio, i redditi pro-capite delle regioni meridionali sono scesi di quattro punti rispetto alla media nazionale, anche per effetto della più rapida evoluzione demografica (Dipartimento per le Politiche di Sviluppo e di Coesione, 1999, pp. 3-4).

Il Mezzogiorno, continuava il documento, concorreva “alla formazione del PIL dell’UE solo per il 4%, a fronte di un peso demografico consistentemente superiore (circa 6%)”. Il livello del PIL si discostava di oltre 30 punti dalla media europea, con casi di particolare ritardo in Campania, Calabria e Sicilia. Il passo indietro del settore pubblico aveva inoltre evidenziato i vizi di fondo dell’economia, traducendosi in una caduta del processo di accumulazione: gli investimenti fissi lordi si erano ridotti di un quarto; le spese per costruzioni ed opere pubbliche del 30%. Anche l’occupazione mostrava dati preoccupanti: a fronte di una riduzione nazionale di oltre un milione di persone, quasi la metà del calo riguardava infatti le regioni meridionali. A crescere era, dunque, il tanto vituperato gap: tra il 1985 ed il 1995, il prodotto per abitante del Sud sarebbe passato dal 60 al 55% di quello registrato al Centro/Nord, con conseguenti riduzioni della spesa pubblica pro-capite e del livello dei consumi.

Al termine di quella dolente disamina, il Cipe approvava dunque il *Programma di sviluppo del Mezzogiorno* (PSM), prevedendo l’utilizzo di 90.000 miliardi nei successivi sette anni, destinati alla valorizzazione di produzione, infrastrutture, servizi, beni culturali e ambientali. Si trattava della conferma di un rinnovato interesse per la ripresa dell’area, accompagnato alla configurazione di un modello di espansione centrato sulle vocazioni “naturali” del Mezzogiorno (alimentare, artigianato, turismo) e sulla “programmazione negoziata” tra attori istituzionali pubblici e privati. Già a partire dal 1996 era stato riorganizzato, inoltre, il sistema di incentivi alle piccole e medie imprese (legge n. 488), mentre si era proceduto all’introduzione di programmi speciali per la “reindustrializzazione” di alcuni poli. Infine, l’istituzione del Dipartimento per le politiche di sviluppo (1998) avrebbe portato al finanziamento dei Patti territoriali, con un coinvolgimento diretto di imprenditoria locale, banche, amministrazioni, attori sociali. Vi si sarebbero affiancati, nell’arco di alcuni anni, i Distretti industriali, già sperimentati con un certo successo nell’Italia centro-settentrionale e capaci di valorizzare al meglio il *made in Italy* in settori strategici quali il tessile e l’agro-alimentare, nonché l’elettronica e l’*high-tech*.

Ciascuno di questi interventi si inseriva, del resto, in un mutato trend internazionale, che almeno a partire dal primo decennio degli anni Duemila avrebbe messo definitivamente in discussione gli assiomi neoliberisti, portando a una rimonta dello Stato, dentro e fuori l'Europa. Alle tendenze "sociali" dei governi latino-americani⁷ si affiancò ben presto una temperie affine nel mondo occidentale: la Scandinavia riscoprì la nozione di "solidarietà produttivista" elaborata già nei lontani anni Trenta; la Gran Bretagna elaborò la "Terza Via" di Blair – ripresa poi dalla *Big Society* di Cameron – puntando all'unione tra laburismo fabiano e liberalismo sociale, e attribuendo una forte enfasi al ruolo delle politiche pubbliche e dell'istruzione obbligatoria; Spagna e Olanda diedero avvio al filone "emancipativo" del riformismo, collegato alle pari opportunità per i gruppi vittima di "assoggettamento" (donne, giovani, outsider, immigrati, minoranze, ecc.); in Germania, socialdemocrazia e partiti cristiano-popolari puntarono all'aggiornamento della nozione tradizionale di "economia sociale di mercato", con lo slogan *Più società, più responsabilità personale* e all'interno di un'unione fra diritti di cittadinanza e libera iniziativa imprenditoriale. Ancora nel 2008, l'arrivo di Obama alla presidenza degli Stati Uniti avrebbe riportato il tema del ruolo (e della responsabilità) sociale dello Stato all'attenzione dell'opinione pubblica mondiale, declinandolo in direzione dell'eguaglianza giuridica delle componenti razziali della popolazione, delle politiche di sostegno alle famiglie di reddito medio-basso e della riforma sanitaria, attuata poi – seppure con emendamenti e criticità – nel 2010.

In realtà, la ventata di *welfare optimism* sancita dalla diffusione del motto "Yes we can" si sarebbe scontrata ben presto con gli esiti drammatici di una crisi economica germogliata a partire dal 2007, e destinata a diventare come la più grande recessione dai tempi del *Big Crash*. L'impatto sui mercati finanziari mondiali fu enorme e – proprio come nel 1929 – si ripercosse sull'economia reale, con effetti disastrosi sui consumi, sugli investimenti e sull'occupazione. Per la prima volta dalla fine della Seconda guerra mondiale si ebbe una brusca contrazione del PIL globale, con

⁷ Nel Venezuela di Chávez, volto di un "socialismo del XXI secolo", sin dal 1999 il programma di governo prevedeva la riforma dell'industria petrolifera, l'attacco ai latifondi (*Ley de Tierras*) e un piano straordinario di investimenti pubblici per migliorare l'indice di sviluppo umano. In Bolivia, dal 2005, Evo Morales avviò politiche analoghe, battendosi per la nazionalizzazione delle raffinerie di gas naturale e la revisione dei contratti di sfruttamento delle risorse petrolifere. Un riformismo votato alle politiche sociali fu sperimentato anche in Cile, nel Brasile del presidente Luiz Inácio "Lula" da Silva, nell'Uruguay di Tabaré Vázquez e Pepe Mujica, nel Paraguay di Fernando Lugo e in Argentina, durante la presidenza di Néstor Kirchner. Il tasso di crescita sostenuto +4% tra il 2003 e il 2008 – determinò anche un impatto modesto della crisi del 2008 sui questi paesi, che tornarono a crescere a partire dal 2010.

un fortissimo coinvolgimento dell'Europa e in particolare delle economie strutturalmente deboli dei Paesi mediterranei (Italia, Spagna, Portogallo e Grecia). In breve, si profilò la necessità, per la stessa Bce, di attuare misure di emergenza non convenzionali, ma soprattutto si determinò una generale sfiducia nelle possibilità del capitalismo di autorigenerarsi, con la conseguente riscossa delle teorie nekeynesiane e il ritorno alle funzioni squisitamente politiche dello Stato.

Una lezione, questa, resa ancor più drammaticamente evidente dalla pandemia di Covid-19 e dai suoi dirompenti effetti: la produzione e la somministrazione di massa dei vaccini, sostenute proprio dagli apparati governativi, si affiancarono infatti, sin dal 2020, a un progressivo aumento della spesa pubblica e a numerosi programmi inter- e sovra-nazionali per gestire l'emergenza e la ripartenza (si pensi solo, per il caso europeo, al *Support to Mitigate Unemployment Risks in an Emergency* e al *Next Generation*). Anche alcuni economisti di fama mondiale, quali Joseph E. Stiglitz, partirono dal disastro pandemico per elaborare originali riflessioni sul rapporto fra politica, cittadini, riforme e sviluppo: nel suo volume *Popolo, potere e profitti* (2020), egli sostenne infatti la necessità di nuovi paradigmi socio-economici basati sulla centralità dello Stato e dei governi, introducendo la nozione di "capitalismo progressista", ovvero un sistema caratterizzato da libero mercato, proprietà privata e ricerca del profitto, che fosse tuttavia in grado di promuovere l'eguaglianza sociale attraverso misure correttive e di sostegno ai più deboli (Stiglitz, 2020).

The World is entering a New Era of Big Government, gli avrebbe fatto eco nel novembre dell'anno successivo il *The Economist*, storico organo di stampa della dottrina neo-liberista, costretto a prendere atto dell'inesorabile declino dello Stato minimo e a riconoscere gli effetti positivi della spesa pubblica – anche in caso di deficit – per la gestione di crisi ed emergenze.

A fronte di questo trend generale, anche lo storico gap dell'Italia meridionale rientrò, finalmente, nel "radar" di governi e istituzioni: il decreto-legge 124/2023 istitutiva infatti, a partire dal 1° gennaio 2024, la Zona economica speciale per il Mezzogiorno, rivolta ai territori di Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sicilia e Sardegna. L'obiettivo era quello di massimizzare l'impatto competitivo del Sud nello scenario internazionale, e di valorizzarne l'apparato produttivo nelle sue molteplici articolazioni settoriali e territoriali, puntando al riconoscimento di eguali *chance* di sviluppo per il territorio.

Una sfida stringente e improrogabile, soprattutto a fronte degli ultimi dati ufficiali: il Rapporto Caritas 2025-26 ha registrato infatti un aumento del 43,3% della povertà assoluta nel Paese durante l'ultimo decennio,

con un disagio relativo soprattutto al Mezzogiorno (10,5%), un welfare fortemente sbilanciato verso la previdenza rispetto all'assistenza e una cronica carenza nei servizi sociali, dunque di opportunità concrete per uno sviluppo equo, sostenibile e in linea agli standard europei e globali (Caritas, 2025).

Bibliografia e fonti

- Alacevich, M. (2009). *The Political Economy of the World Bank. The Early Years*. Stanford University Press.
- Bernardi, E. (2005). *La riforma agraria in Italia e gli Stati Uniti. Guerra fredda, Piano Marshall e interventi per il Mezzogiorno negli anni del centrismo degasperiano*. Il Mulino.
- Bianco, G. (2021). Animi, Svimez e l'origine della Cassa per il Mezzogiorno. *Rivista giuridica del Mezzogiorno*, 2-3, 433-443.
- Camera dei Deputati (1950, 17 giugno). Atti Parlamentari, sessione 1950.
- Camera dei Deputati (1950, 20 giugno). Atti Parlamentari, sessione 1950.
- Caritas (2025). *Fuori campo. Lo sguardo della prossimità. Rapporto su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Palumbi.
- Cifarelli, R. (1995). *Atti del Convegno di studi sui problemi del Mezzogiorno. Bari, 3-4-5 dicembre 1944*. Edizioni dal Sud.
- Dipartimento per le Politiche di Sviluppo e di Coesione (1999, 30 settembre 30). Programma di Sviluppo del Mezzogiorno, Roma.
- Fezzi, L. (1955). Un programma per gli italiani. Appunti sul "Piano Vanoni". *Aggiornamenti Sociali*, 8-9/6, 353-366.
- Fondazione Istituto Gramsci (FIG), Archivio del Partito Comunista italiano - Apc (1949, 5 gennaio), Fondo M, 1949, mf. 190.
- Hobël, A. (2014). Il Pci e la nascita della Cassa del Mezzogiorno (1950-1954). In P. Carucci, A. Lepore & D. Strangio (a cura di), *La Cassa per il Mezzogiorno. Saggi e Strumenti dell'Archivio storico dalla Presidenza della Repubblica*. Quaderni SVIMEZ (pp. 177-99). Roma.
- International Bank for Reconstruction and Development (Birs) (1953, 28 settembre). Cassa per il Mezzogiorno. Summary and Appraisal of activities until June 1953. T.O.-38a.
- La Rovere, L. (2026). Dalla miseria alla diseguaglianza. Le inchieste sulla povertà in Italia, 1951-1985. In S. Cavazza, E. Costantini & E. Scarpellini (a cura di), *Disuguaglianza e generazioni in Italia 1914-2008 2026*. Alma Mater Studiorum.
- Lepore, A. (2011). Cassa per il Mezzogiorno e Politiche per lo Sviluppo. In A. Leonardi (a cura di), *Istituzioni ed Economia* (pp. 107-165). Cacucci.
- Lepore, A. (2011). L'impegno della SVIMEZ per il 150° anniversario dell'Unità d'Italia. Nuovi percorsi di ricerca per la storia e l'economia del Mezzogiorno. *Rivista economica del Mezzogiorno*, a. XXV, 3, 417-438.

- National Archives and Records Administration-Nara (1949, 20 maggio). 1948-1957: Land Redistribution: One Aspect of Agrarian Reform in Italy. Mission to Italy, Office of the Director, Subject Files (Central Files), Rg 469, b. 3, f. "Land Reform", Washington D.C., Stati Uniti d'America.
- Pescatore, G. (2008). *La "Cassa per il Mezzogiorno". Un'esperienza italiana per lo sviluppo*. Il Mulino.
- Saraceno, P. (1958). Riesame del Piano Vanoni a fine 1957. *Moneta e Credito*, 11(41), 21-42. [Estratto di una conferenza tenuta il 24 ottobre 1957 a Washington presso la Birs].
- Stiglitz, J. E. (2020). *Popolo, potere e profitti*. Einaudi.

“Freedom From Differences”.

Il piano Beveridge e la creazione del Welfare State contemporaneo

di *Andrea Mangano*¹

1. Tra welfare e warfare

The plan for social security, fu il titolo adottato dal quotidiano *The Guardian* per presentare il report di William Beveridge, pubblicato il 2 dicembre del 1942 (*The Manchester Guardian*, 1942). Frutto del lavoro di una commissione presieduta da colui il quale dava il nome al documento, esso venne reso noto il 1° dicembre del 1942, col titolo completo *Social Insurance and Allied Services*. Il testo includeva lo slogan *Freedom For Want*, che sintetizzava la visione di uno Stato capace di garantire un reddito minimo da sostituire ai guadagni, qualora questi venissero interrotti da disoccupazione, malattia o infortunio.

Da lì a poco, il Rapporto divenne celebre in tutto il mondo, riuscendo a vendere 642.000 copie (Beveridge, 1943) e superando nettamente la diffusione della relazione sul *British Health Service* del 1939: attraversò il mercato americano e raggiunse persino le porte del Terzo Reich, al punto che diverse copie vennero ritrovate nel bunker di Adolf Hitler, nonostante la propaganda nazista avesse cercato in ogni modo di screditarne gli obiettivi e i risultati (Harris, 1977).

Il successo riscosso non fu casuale, poiché il secondo conflitto mondiale rappresentò un punto di cesura della storia inglese, in grado di ridefinire a ogni latitudine e sotto diversi punti di vista il rapporto fra Stato e cittadino. In un periodo di forte crisi, i bombardamenti aerei – mirati alla distruzione di città, centri industriali e vie di comunicazione – divennero un tratto peculiare dell’offensiva tedesca e gli attacchi a Londra, Liverpool, Bristol, Sheffield, Belfast, Glasgow e Coventry, quest’ultima rasa al suolo

¹ Dottore in Storia, politica e relazioni internazionali presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell’Università degli Studi di Catania.

nel novembre del 1940, portarono la popolazione sull'orlo del baratro. La Gran Bretagna si ritrovò in una situazione senza precedenti; solo una piccola percentuale della popolazione riuscì a trovare riparo in rifugi pubblici, comprese le stazioni della metropolitana; molti, invece, si affidarono a enti privati (Guazzaloca, 2015).

In un contesto in cui i cittadini dipendevano totalmente dagli aiuti americani, Churchill e Roosevelt decisero di sottoscrivere la Carta Atlantica, un accordo ispirato ai 14 punti di Wilson, che sanciva le regole di un nuovo ordine mondiale. Parallelamente, il governo inglese decise di affidare a Beveridge, direttore della London School of Economics, il compito di creare un piano di riforma delle politiche sociali, a partire dall'emergenza bellica.

Si delineava, in questo modo, una stretta relazione tra *welfare* e *warfare*, in grado di influenzare il successivo dibattito storiografico. Già negli anni Cinquanta, infatti, Richard Titmuss sostenne che senza la Seconda guerra mondiale i programmi di welfare avrebbero preso una strada completamente diversa, poiché molti di essi erano nati come risposta alle esigenze del conflitto (Titmuss, 1958). Tesi, questa, avallata da diversi storici: Deborah Dwork, che collocava le politiche inglesi in un quadro più ampio, mostrando come già le guerre boere avessero stimolato l'intervento dello Stato nell'ambito della salute pubblica (Dwork, 1987); Susan Perdesen, che studiò l'impatto della Grande Guerra sulle politiche familiari attuate in Francia e Inghilterra (Perdesen, 1993), riprendendo un'analisi condotta sulla Germania (Preller, 1949).

In contrapposizione a queste interpretazioni, a partire dagli anni Novanta si sviluppò una corrente revisionista: Jose Harris – che già nel 1977, in uno studio sul rapporto Beveridge, aveva dato una visione critica sull'efficacia del piano, opponendosi alle tendenze “celebrative” della storiografia precedente – mise allora in discussione l'idea che la guerra fosse stata il principale motore delle politiche sociali, poiché alcune di esse erano già state ideate nei decenni precedenti (Harris, 1992); anche Tony Judt, per parte sua, inquadrò la nascita del welfare non come risposta all'emergenza bellica, ma piuttosto come contrapposizione ai regimi totalitari e alla grande depressione (Judt, 2009).

Più in generale, il rapporto Beveridge era destinato a rappresentare uno dei poli del dibattito a proposito di funzioni e utilità dello Stato sociale: almeno a partire dagli anni Ottanta – e con più incisività nel quindicennio successivo – le tesi neolibériste sembrarono destinate a prevalere, tanto nell'agenda degli Stati quanto nella storiografia. Viceversa, sarebbe stato l'impatto della crisi del 2008 – e soprattutto dell'emergenza pandemica – a riportare in *auge* le ragioni dell'interventismo, riproponendo numerose ri-

flessioni su attualità e irrinunciabilità del welfare (Crouch, 2012; Stiglitz, 2018; Obinger *et al.*, 2018; Piketty, 2021).

2. “From the cradle to the grave”

Destinato a rappresentare il manifesto della ripresa economico-sociale, dopo la riscossa militare delle forze britanniche, il report auspicava la creazione di un sistema che seguisse i cittadini “from the cradle to the grave”, ovvero dalla culla alla tomba. Il testo – ispirato al *Social Security Act* introdotto nel 1935 da Roosevelt come risposta alla crisi del 1929, e a sua volta plasmato dalla dottrina keynesiana – si articolava in sei parti, in ciascuna delle quali veniva stilato un programma dettagliato di riforme. In apertura venivano indicati tre principi fondamentali: il primo di metodo, secondo cui il Piano doveva guardare al futuro, pur partendo dalle lezioni della Storia; il secondo riguardava invece gli obiettivi generali, diretti alla distruzione di cinque giganti: *Bisogno, Malattia, Ignoranza, Squallore e Ozio*; il terzo poneva la necessità di una sicurezza sociale fondata sulla cooperazione tra Stato e individuo, in cui il primo offriva dei servizi, senza soffocare l’iniziativa privata, e il secondo rispondeva con il versamento di contributi (Beveridge, 1942). In questo modo si avviava la costruzione di un sistema universalistico di *National Insurance*, volto a fornire assistenza in modo uniforme. Le altre parti stabilivano la procedura da seguire, individuando il budget da stanziare per l’attuazione della *Social Security*, nonché alcuni strumenti d’azione, tra cui l’assistenza nazionale, l’assicurazione volontaria ed i livelli provvisori di prestazioni e contributi. Venivano infine proposte alcune misure correttive: gli assegni familiari, il sistema sanitario nazionale e la prevenzione della disoccupazione di massa. Alla base di questo sistema vi erano le assicurazioni sociali, che rappresentavano il focus del piano di protezione. Il fondo stesso veniva creato da contributi, con una quota fissa destinata a tale scopo, che, indipendentemente dal reddito, ogni individuo era tenuto a versare. Infine, la popolazione era suddivisa in sei categorie: lavoratori dipendenti; lavoratori indipendenti; casalinghe; altre persone in età lavorativa; bambini e ragazzi; cittadini in età pensionabile. Per ciascuno veniva previsto un sussidio: ai lavoratori un’indennità d’invalidità o disoccupazione; alle famiglie assegni per bambini e ragazzi a carico; una pensione di vecchiaia da destinare agli uomini con più di 65 anni e alle donne over-60. Se tali requisiti non fossero stati soddisfatti, sarebbe stato comunque possibile usufruire di una pensione di assistenza, erogata in base al reddito.

In seguito alla pubblicazione, il Ministero del Lavoro inglese iniziò a discutere sulla fattibilità finanziaria del Piano, riproponendo il mai sopi-

to confronto fra Stato interventista e Stato residuale, e interrogandosi sulla sostenibilità dei costi individuali per la realizzazione delle riforme, nonché sui rischi di un'eccessiva compressione dell'iniziativa privata. D'altra parte, tanto i critici quanto i sostenitori del Rapporto convenivano sulla necessità di creazione di un nuovo ministero, deputato alla gestione della previdenza sociale: questo, tuttavia, finiva col rappresentare un ulteriore aggravamento del bilancio pubblico, che spaventava i seguaci della dottrina liberista (Ministry of Labour, 1942).

L'attuazione del progetto risultava perciò alquanto divisiva, ma a sorpresa fu Clement Attlee, esponente del Labour Party, a farsene promotore, soprattutto all'indomani delle elezioni del 5 luglio 1945, che segnarono la sconfitta del primo ministro, Winston Churchill, e la vittoria dello stesso Attlee, desideroso di adoperarsi nella realizzazione delle riforme previste da Beveridge. Venne creato, dunque, il *Social Services Cabinet Committee* e l'anno successivo furono approvati diversi provvedimenti, tra cui il *National Insurance Act* ed il *National Insurance Industrial Injuries Act*, il primo destinato a introdurre le assicurazioni obbligatorie, il secondo dedicato alla nuova normativa sugli infortuni sul lavoro.

Il Piano divenne a quel punto un'ispirazione per diversi modelli di welfare (Conti, Silei, 2022), sebbene nel clima della guerra fredda il mondo comunista esprimesse numerose riserve a proposito della sua realizzazione, arrivando a definirlo eccessivamente liberista e conservatore (Giorgi, Pavan, 2021).

3. Un modello globale?

Al di là delle spaccature politiche sottese all'effettiva applicabilità del modello inglese, il tema di uno Stato interventista divenne sempre più centrale nel contesto del secondo dopoguerra, fino a configurarsi come elemento fondamentale per la creazione di un nuovo sistema democratico, destinato a cancellare le tracce dei regimi totalitari che avevano funestato gli anni precedenti.

Diversi Paesi, incentivati dalla pubblicazione del Rapporto Beveridge, iniziarono dunque ad attuare una serie di riforme. In Svezia le prime misure furono adottate a partire dal 1946: venne abolita la "prova dei mezzi", ovvero l'obbligo di dimostrare l'effettivo bisogno per l'ottenimento della pensione; inoltre, si procedette all'introduzione di sussidi infantili e a una riorganizzazione degli spazi dedicati agli alloggi, con la creazione (1947) di un'assicurazione sanitaria obbligatoria.

In Norvegia, nel 1948, lo *Storting* approvò un progetto di estensione della copertura previdenziale, varando una serie di riforme mirate ad attuare un sistema universalistico di pensioni (vecchiaia, malattia ed infortuni). Una situazione analoga si verificò in Danimarca.

Discostandosi dai Paesi scandinavi, Germania, Francia e Italia optarono piuttosto per un sistema misto. Nella Repubblica Federale, il tema del *Sozialstaatprinzip* divenne centrale nelle politiche promosse dal governo di Adenauer. Tale progetto culminò nell'approvazione di una legge (1957) che riorganizzava la previdenza in un sistema tripartito, finanziato con contributi dei lavoratori, dei datori di lavoro e dello Stato stesso.

La Francia introdusse un impianto di *Sécurité sociale*, giunto a compimento solo a partire dagli anni Cinquanta. Sotto la guida di Guy Mollet, vennero approvati il *Fonds national de solidarité*, destinato ad erogare una pensione minima di 31.200 franchi annui a coloro che avessero compiuto 65 anni e si trovassero in una condizione di povertà; il *Plan d'équipement hospitalier*, volto a riorganizzare la sanità; le assicurazioni contro la disoccupazione (1958).

Il caso italiano fu caratterizzato da un percorso complesso e travagliato. Già in seguito alla caduta del regime fascista, il governo provvisorio del generale Badoglio, nel marzo del 1944, aveva istituito una Commissione incaricata di esaminare le politiche sociali; durante i lavori dell'Assemblea costituente, furono poi create la Commissione per lo studio dei problemi del lavoro e la Commissione per la riforma della previdenza sociale, presiedute dal comunista Antonio Pesenti e dal socialista Ludovico D'Aragona. Entrambi gli organismi, pur ispirandosi al modello inglese, accolsero solo in parte il carattere universalistico del progetto, poiché scoraggiati dal gravoso onere economico. Le loro idee ispirarono il dibattito dell'Assemblea, ma le proposte stilate – in un clima politico segnato dalla contrapposizione bipolare – non vennero mai attuate (Sepe, 1999). Nel corso degli anni Cinquanta, i governi guidati della Democrazia Cristiana vararono comunque una serie di riforme capaci di rifondare il sistema di welfare: in particolare, si estese la copertura sanitaria e pensionistica a diverse fasce di lavoratori, sia pure in un contesto che solo alla fine degli anni Settanta avrebbe visto la nascita del Sistema Sanitario Nazionale, a sua volta ispirato al corrispettivo modello britannico.

In conclusione, è evidente che il percorso tracciato da Beveridge abbia contribuito a porre le basi per la creazione di un nuovo sistema di welfare in diversi contesti nazionali: la stessa golden age degli anni Sessanta fu il frutto dell'intervento regolatore dei poteri pubblici, e di una politica disposta finalmente a farsi carico dei costi necessari alla promozione delle attività economiche e alla rimozione delle diseguaglianze sociali. Sarebbe sta-

to lo shock degli anni Settanta a rilanciare il dibattito sulla sostenibilità del welfare, aprendo il varco a una riscossa neo-liberista destinata a protrarsi almeno fino agli albori del nuovo millennio.

Bibliografia

- Beveridge, W. (1942). *Social Insurance and Allied Services*. The Macmillan Company.
- Beveridge, W. H. (1943). *The Pillars of Security and other War-time Essays Addresses*. George Allen & Unwin.
- Conti, F., & Silei, G. (2022). *Breve storia dello stato sociale*. Carocci.
- Crouch, C. (2020). *Social Europe: A Manifesto*. Social Europe Publishing.
- Dwork, D. (1987). *War is Good for Babies and other Young Children: A History of the Infant and Child Welfare Movement in England. 1898-1918*. Tavistock.
- Giorgi, C., & Pavan, I. (2021). *Storia dello stato sociale in Italia*. Il Mulino.
- Guazzaloca, G. (2015). *Storia della Gran Bretagna (1832-2014)*. Mondadori Education.
- Harris, J. (1977). *William Beveridge. A Biography*. Clarendon Press.
- Harris, J. (1992). War and Social History: Britain and the Home Front during the Second World War. *Contemporary European History*, 1, 17-35.
- Ministry of Labour (1942, 2 dicembre). *Questions drawn up arising from the Beveridge Report to be discussed within the Ministry of Labour*. LAB 12/6, The National Archives, Kew, Regno Unito.
- Obinger, H., Petersen, K., & Strake, P. (2018). *Warfare e Welfare*. Oxford University Press.
- Pedersen, S. (1993). *Family, Dependence, and the Origins of the Welfare State: Britain and France, 1914-1945*. Cambridge University Press.
- Piketty, T. (2021). *Una breve storia dell'uguaglianza*. La Nave di Teseo.
- Preller, L. (1949). *Sozialpolitik in der Weimarer Republik*. Droste.
- Sepe, S. (1999). *Le amministrazioni della sicurezza sociale nell'Italia unita (1861-1998)*. Giuffrè.
- Stiglitz, J. E. (2018). *Invertire la rotta. Disuguaglianza e crescita economica*. Laterza.
- The Manchester Guardian (1942, 2 dicembre). *The plan for social security: Full outline*, 6.
- Titmuss, R. M. (1958). *Essays on the Welfare State* (Second edition). Unwin University Books.

La “scoperta” della diseguaglianza. L’inchiesta italiana sulla miseria del 1952

di *Vittorio Ali*¹

1. Mali secolari ed energie nuove

“Necessarie in modo essenziale all’Italia, dove proprietari irresponsabili ed assenteisti, soprattutto in Sicilia e nel Sud, hanno trovato soddisfazione nel mantenere condizioni di povertà ed ignoranza che sono una rovina per l’Europa”. Così, il 21 aprile del 1949, il *Manchester Guardian* benediva le riforme prospettate dal governo De Gasperi, brandite in primo luogo come il baluardo contro la deriva comunista delle popolazioni meridionali, ma più in generale come strumento necessario a ricostruire il Paese dalle macerie del secondo conflitto mondiale. Di lì a poco, sarebbe stato chiaro, tuttavia, che lo sforzo non era sufficiente a sanare il divario fra Nord e Sud della penisola, né tanto meno le profonde disuguaglianze ancora esistenti fra le diverse fasce sociali. Per questa ragione, nel 1952 la nuova classe dirigente democratica avrebbe varato un’inchiesta parlamentare, destinata a conoscere le reali condizioni dell’Italia e l’effettiva estensione della miseria, certamente aumentata durante gli anni del fascismo e della guerra, a causa dell’arretratezza del sistema economico, delle conseguenze dell’autarchia, nonché della sovrappopolazione delle campagne, soprattutto dopo la chiusura della valvola di sfogo dell’emigrazione (Bernardi, 2006).

Non si trattava di uno strumento nuovo. Già nell’Italia liberale, infatti, non erano mancati i tentativi di analizzare la situazione, e proprio le inchieste parlamentari erano state ampiamente utilizzate per conoscere la realtà sociale ed economica del paese: si pensi alle *Notizie intorno alle condizioni dell’Agricoltura negli anni 1878-79*, pubblicate dal ministero dell’Agricoltura; all’*Inchiesta agraria e sulle condizioni della classe agri-*

¹ Dottore in Storia e Cultura dei Paesi Mediterranei presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell’Università degli Studi di Catania

cola in Italia, 1877-1885, a opera della commissione parlamentare presieduta da Stefano Jacini, i cui risultati furono pubblicati in 15 volumi a partire dal 1881; all'*Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle provincie meridionali e nella Sicilia*, promossa dal governo Giolitti fra il 1907 e il 1911 (Chianese-Vecchi, 2015).

Tuttavia, queste indagini avevano avuto un carattere meramente descrittivo, e si erano rivelate incapaci di definire e correggere le condizioni che provocavano la povertà. Peraltro, i rimedi rimanevano di competenza delle azioni caritatevoli delle istituzioni locali, nella maggior parte dei casi di natura ecclesiastica (Amendola-Salsano-Vecchi, 2011).

Solo dopo l'avvento del fascismo, nel 1926, era nata l'ISTAT, diretto da Corrado Gini, che fino al 1932 continuò la sua indagine per verificare il numero di poveri italiani. Anche qui però i criteri utilizzati furono molto generici, e l'indagine sul campo fu affidata agli uffici comunali. Ne emerse l'esistenza di una grande fascia di popolazione in povertà, ben 4 milioni: si trattava di un dato in contrasto con la rutilante propaganda fascista, e per questo motivo i risultati furono messi da parte (Fiocco, 2004). Le direttive per le stampe volevano che si descrivesse un'azione assistenziale dello Stato, ma che non si insistesse nel far provare "la sensazione grave di una miseria che non c'è" (Cannistraro, 1975, p. 420). Per questo motivo, anche negli anni successivi i ricercatori che si avventuravano in questo ambito furono guardati con minaccioso sospetto, nonostante non mancassero alcuni studi importanti, come quello di Lorenzoni, per conto dell'Istituto italiano di economia agricola, che ancora nel 1938 rivelava "l'estensione e la profondità della povertà tra la popolazione rurale" (Cavazza, Costantini, Scarpellini, 2026, p. 37).

Si trattava tuttavia di un caso isolato, e comunque profondamente condizionato dall'esecutivo, che solo dopo la catastrofe bellica e la sconfitta del regime avrebbe riconsegnato la gestione delle osservazioni sul campo al potere legislativo. In questo senso, sarebbe stata proprio l'inchiesta del 1952 a rappresentare "il ritorno del Parlamento alla tradizione prefascista di indagini [...] su temi politici, economici, sociali" (Braghin, 1978, p. IX).

2. L'offensiva contro la miseria

Gravoso, diffuso e amplificato dalla guerra, il problema della miseria doveva necessariamente essere affrontato di petto dalla nuova rappresentanza democratica, che con la Costituzione doveva ormai garantire nuovi diritti sociali, come quello al lavoro e all'assistenza sociale.

Il Partito socialdemocratico, in particolare, aveva l'obiettivo di dare centralità alla questione sociale nel nuovo Stato, così da fare pressione riformatrice sulla Dc (Fiocco, 2004, p. 67). Così nell'ottobre del '51 fu approvata la commissione, costituitasi nel giugno dell'anno successivo e presieduta proprio da un socialdemocratico, il partigiano Ezio Vigorelli, presidente dell'Ente di assistenza comunale di Milano e ammiratore di William Beveridge, al quale si era ispirato per scrivere il volume *L'offensiva contro la miseria. Idee ed esperienze per un piano di sicurezza sociale* del 1948.

Vicepresidente fu il democristiano Ludovico Montini, a capo dell'Amministrazione per le attività assistenziali italiane e internazionali (Rossi, Stefani, 2018). La commissione era arricchita dalla partecipazione di tutte le componenti politiche, dai comunisti ai monarchici, e si avvaleva della redazione di studi monografici affidati ad esperti: su tutti, le indagini medico-scientifiche, come quelle sull'incidenza delle malattie respiratorie e sul tasso di mortalità infantile (Martinelli, 1991).

La redazione del *Rapporto generale* fu comunque difficoltosa, sia per il poco tempo a disposizione, sia a causa delle “diversità pronunciate e stridenti” tra le diverse zone d'Italia (Saraceno, Benassi, Morlicchio, 2022).

In ogni caso, la commissione volle portare al centro dell'attenzione pubblica e politica “i doveri che la comunità si è assunta e ancora deve assumere, in armonia con le moderne concezioni sociali e politiche, e come debba adempierli”; nonché la difesa dei “diritti dei cittadini bisognosi di assistenza per impossibilità o incapacità di lavoro”. L'obiettivo era il sostegno alla creazione di un sistema di sicurezza sociale, per come già prospettata negli anni precedenti dagli interventi riformatori di Roosevelt e Beveridge (Braghin, 1978).

La miseria fu definita come lo stato “in cui l'uomo non è più in grado di risollevarsi senza l'aiuto sociale” e distinta dalla povertà, che si traduceva a sua volta nella “condizione di limitazione del reddito personale a livelli insufficienti, in relazione al tenore di vita medio prevalente”. La distinzione era essenziale, poiché l'inchiesta voleva occuparsi precipuamente della prima, attribuendosi in primo luogo il compito di quantificare le vittime del fenomeno, “che se deve essere combattuto, deve essere pesato, misurato, sia pure con un metro certamente perfettibile” (Braghin, 1978, p. 13).

Nell'indagine statistica compiuta si ritrovavano inoltre “i punti fermi introdotti dalle Social Survey anglosassoni nei decenni precedenti”: la classificazione dei cittadini in fasce definite da criteri oggettivi; il ricorso alle interviste; i risultati elaborati attraverso una metodologia quantitativa.

Fu tuttavia impossibile utilizzare come metro i redditi dei nuclei familiari, ricorrendo invece all'“accertamento indiziario” e al parametro dei

consumi. Il tenore di vita era suddiviso in: “misero, disagiato, medio, elevato” (Braghin, 1978, p. 13).

Vista la poca disponibilità di tempo, l’indagine inoltre venne compiuta con la collaborazione dell’Istat – che ne stava già effettuando una sulle forze del lavoro – coinvolgendo un totale di 58.000 famiglie (233.131 persone) distribuite in 600 comuni.

Questo il drammatico risultato: il 7,5% delle famiglie non consumava una sana alimentazione; l’8,9% un residuale consumo; l’11,5% consumo scarso e il 15,8% modesto su un totale di 3.354.100 persone. Il 38% non acquistava carne, il 27,5% solo una volta a settimana (Martinelli, 1991). Il 21,3% viveva in condizioni sovraffollate e il 2,8% in “abitazioni improprie”; il 9,4% aveva calzature in condizioni da cattive a miserrime.

Il territorio di provenienza non aveva un’importanza di poco conto: al Nord solo l’1,5% delle famiglie viveva in condizioni gravemente indigenti, il 5,9% al Centro e invece il 24,8% nelle Isole e il 28,3% al Sud. L’indagine statistica approfondì il fatto che la spesa media di 1.847 famiglie rurali era di 27.628 lire, delle quali il 62% per la sola alimentazione, rispetto invece alle 64.937 delle famiglie operaio-impiegatizie.

Nonostante questa quantificazione, è giudizio comune degli studiosi che la relazione finale – approvata all’unanimità – non riuscisse a individuare le cause strutturali della miseria. Non venne sottolineato il nesso tra la povertà e gli scarsi salari, che fu evidenziato solo dal comunista Pesenti, mentre si diede maggiore importanza alla mancanza di “solidarietà tra gli uomini”, alla “psicologia degli uomini in miseria”, lo scarso orientamento professionale e al problema dei vizi.

Le proposte di intervento si sostanziarono nell’urgenza di riassetto l’impianto interventista e l’impegno dello Stato contro le disegualianze, attraverso la centralità degli assistenti sociali. Su questo ebbe un ruolo importante Montini, dal momento che l’Amministrazione per le attività assistenziali italiane e internazionali era il “centro propulsore e di sostegno alla formazione degli assistenti sociali” (Rossi, Stefani, 1952, p. 11). L’indagine rilevava, infatti, 2.300.000 individui manchevoli di assistenza di qualsiasi tipo su oltre 6.000.000. Si notava anche uno squilibrio nelle risorse disponibili per gli interventi correttivi: gli enti comunali di assistenza spendevano in media 5.734 lire nel Nord, 3.281 nel Centro, 2.916 nel Sud, 1.731 nelle isole. Praticamente, si spendeva meno proprio dove la situazione era più allarmante (Massa, 1952).

Negli anni successivi, a fronte degli innegabili progressi e dell’impetuosa diffusione di benessere e consumi nella società italiana, la questione della povertà fu comunque ridimensionata, e affrontata con un atteggiamento “che oscillava tra la persuasione ottimistica che il *boom* avrebbe

condotto al suo naturale [...] riassorbimento e la considerazione pessimistica dell'impossibilità di eliminarla completamente nelle società capitalistiche" (Cavazza, Costantini, Scarpellini, 2026, p. 43).

Solo la crisi degli anni Settanta avrebbe condotto a una rinnovata attenzione al tema della povertà, in un contesto nazionale caratterizzato – tanto quello globale – dall'insorgere della stagflazione, dall'impetuoso aumento della disoccupazione e dal riemergere di nuove e più profonde disuguaglianze sociali.

Bibliografia

- Amendola, N., Salsano, F., & Vecchi, G. (2011). Povertà. In G. Vecchi (a cura di), *In ricchezza e povertà. Il benessere degli italiani dall'Unità a oggi*. Il Mulino.
- Bernardi, E. (2006). *La riforma agraria in Italia e gli Stati Uniti. Guerra fredda, piano Marshall e interventi per il Mezzogiorno negli anni del centrismo degasperiano*. Il Mulino.
- Braghin, P. (a cura di) (1978). *Inchiesta sulla miseria in Italia*. Einaudi.
- Cannistraro, P. V. (1975). *La fabbrica del consenso: fascismo e mass media*. Laterza.
- Cavazza, S., Costantini, E., & Scarpellini, E. (a cura di) (2026). *Disuguaglianza e generazioni in Italia 1914-2008*. Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
- Chianese, S., & Vecchi, G. (2015). I bilanci di famiglia. In G. Vecchi (a cura di), *In ricchezza e povertà. Il benessere degli italiani dall'Unità a oggi*. Il Mulino.
- Fiocco, G. (2004). *L'Italia prima del miracolo economico. L'inchiesta parlamentare sulla miseria 1951-1954*. Lacaia.
- Jacini, S. (1881). *L'inchiesta agraria e sulle condizioni della classe agricola in Italia, 1877-1885*. Einaudi.
- Manchester Guardian (1949, 21 aprile). *Reform in Italy*.
- Martinelli, F. (1991). Studi sulla povertà urbana nelle ricerche sociali e nell'intervento sociale. In P. Guidicini (a cura di), *Gli studi sulla povertà in Italia*. FrancoAngeli.
- Rossi, P. (a cura di) (2018). *Povertà, miseria e Servizio sociale. L'inchiesta parlamentare del 1952*. Viella.
- Saraceno, C., Benassi, D., & Morlicchio, E. (2022). *La povertà in Italia. Soggetti, meccanismi, politiche*. Il Mulino.
- Vigorelli, E. (1948). *L'offensiva contro la miseria. Idee ed esperienze per un piano di sicurezza sociale*. Mondadori.

Donne, disuguaglianze e diritti nel lungo XIX secolo

di *Chiara Alabiso*¹

1. Mobilità e costruzione del sé

Questo lavoro si propone di analizzare le disuguaglianze di genere nell'Ottocento europeo e italiano attraverso tre dimensioni – individuale, collettiva e istituzionale – per dimostrare che la subordinazione femminile fu un meccanismo sistemico, consapevolmente costruito e che ogni conquista fu il risultato di una resistenza attiva e non di una concessione spontanea.

Nel corso del XIX secolo, le trasformazioni avviate dall'Illuminismo, dalla Rivoluzione francese e da quella industriale ridefinirono profondamente i modelli sociali e i ruoli di genere. Le società dell'epoca erano fondate sulla netta separazione tra sfera pubblica, riservata all'uomo, e sfera privata, assegnata alla donna. Quest'ultima veniva identificata con il ruolo di moglie e madre, considerata "l'angelo del focolare" ma privata dei requisiti necessari per l'esercizio della cittadinanza. Solo alla fine degli anni Sessanta dell'Ottocento le donne iniziarono a rivendicare i propri diritti. In questo contesto, il fenomeno delle viaggiatrici indipendenti rappresentò uno dei primi e più significativi atti di sottrazione al controllo patriarcale. La mobilità delle cosiddette "granturiste", documentata in diari, racconti e corrispondenze personali arricchite da osservazioni politiche e culturali segnò un profondo passaggio dall'azione alla rappresentazione. La determinazione delle donne permise una vera e propria "pacifica invasione" di spazi fino ad allora riservati agli uomini (Facineroso, 2023). Emblematica in questo tema fu Emily Lowe che nel settembre del 1857 approdò a Palermo, dando inizio a un viaggio di tre mesi attraverso la Sicilia e la Calabria,

¹ Dottoressa in Storia e cultura dei paesi mediterranei presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania.

coronato dalla scalata dell'Etna. Il resoconto di quell'esperienza fu pubblicato anonimo con il titolo *Unprotected Females in Sicily* (1859). La scelta dell'appellativo *unprotected*, voleva essere sia uno strumento di affermazione, sia un'opposizione ai codici comportamentali vittoriani. Lei e altre viaggiatrici furono capaci di sovvertire le aspettative di genere tanto sulla scrittura quanto sul viaggio (Arcara, 2019). Un ulteriore esempio fu quello di Mariana Starke: i suoi resoconti testimoniano come la donna potesse rivendicare autonomia personale e intellettuale al di fuori dei vincoli domestici, costruendo una propria dimensione del sé e trasformando la mobilità in un atto di auto-affermazione e di *empowerment* femminile (Militello, 2023).

Se il viaggio rappresentò una prima forma di trasgressione individuale ai confini imposti dal sistema patriarcale, nella seconda metà dell'Ottocento la lotta divenne anche collettiva, attraverso una più strutturata presenza femminile nella richiesta di diritti e tutele sociali.

2. Subordinazione e diritti nell'Italia dell'Ottocento

Le prime istanze di diritti per le donne risalgono alla fine del Settecento, quando Olympe de Gouges con la *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* (1791) e Mary Wollstonecraft con *A Vindication of the Rights of Woman* (1792) discussero per la prima volta il problema dell'uguaglianza giuridica tra i sessi. Inoltre, le donne lavoratrici non possedevano alcun tipo di riconoscimento sul piano formale, pur rappresentando una componente essenziale del mercato del lavoro in tutta Europa. Prendendo in esame il caso italiano, le donne lavoravano per lo più in settori pericolosi, dalle filande alle miniere. I salari erano irrisori e vi era la mancanza di qualsiasi tutela legislativa. Nell'agricoltura, principale forza lavoro del paese, le statistiche del 1881 rivelano che la percentuale di forza-lavoro femminile era superiore o uguale a quella maschile. Nonostante questa cospicua presenza, il contributo economico femminile veniva continuamente sminuito. Gli economisti e i politici dell'epoca guardavano al salario delle donne come un semplice supplemento al reddito familiare, ignorando che esso rappresentasse tra il 30 e il 50% del bilancio domestico. Questa condizione di sfruttamento sfociò in una lunga stagione di conflittualità che diede inizio a scioperi femminili, sempre più imponenti per numero e determinazione. Per esempio, le donne rappresentarono il 50% del totale degli scioperanti nel settore tessile. Lavoratrici delle filande milanesi nel 1892, cotoniere di Salerno nel 1897, laniere di Biella e setaiole di Como nei primi anni del Novecento, mantennero alta la pressione sociale attorno al-

le questioni dei salari e della durata del lavoro, raggiungendo traguardi che incisero sull'intera classe operaia. Simboliche furono le conquiste delle mondine vercellesi con la legge del 1907 sulla risicoltura, prima norma europea a limitare la durata del lavoro in agricoltura e punto di partenza per i primi contratti collettivi.

Ognuna di queste vittorie creò un precedente giuridico che col tempo riuscì a spezzare la catena dei salari al ribasso (Sacco-Morel, 2018). Come osservava Anna Kuliscioff, la donna era “la vittima più colpita nei rapporti sociali moderni”, subordinata all'autorità maschile. Attraverso il lavoro salariato si iniziò a intravedere uno spazio di autonomia e affermazione.

Se sul piano del lavoro le donne erano riuscite ad attestare la loro presenza, sul piano giuridico rimanevano prive di piena capacità d'azione. Il primo codice civile unitario italiano, noto come Codice Pisanelli (1865), sanciva l'obbligo dell'autorizzazione maritale, in virtù della quale una donna sposata delegava al marito l'esercizio dei propri diritti, risultando esclusa da qualsiasi azione nello spazio pubblico. Solo la condizione di nubile o vedova garantiva capacità giuridica equiparabile a quella maschile, rendendo paradossalmente la solitudine la premessa dell'autonomia. L'autorizzazione maritale rimase in vigore fino alla legge Sacchi del 1919.

Il dibattito sul suffragio femminile seguì un percorso altrettanto tortuoso. Dalla prima petizione delle donne lombarde nel 1861 fino alle discussioni parlamentari degli anni Dieci del Novecento, la questione del voto sia amministrativo che politico, rimase tra i progetti di legge mai approvati. Come documenta Garlati, “le aule parlamentari rimasero sorde a ogni istanza di cambiamento, nonostante il mutato quadro socioeconomico che vedeva le donne sempre più presenti nella vita pubblica”. Destra e Sinistra, che normalmente non condividevano le stesse “battaglie”, consideravano la donna “sensibile e impressionabile” e identificavano la sua missione nella famiglia e nell'educazione dei figli. Emblematica nel 1881 fu la relazione di Zanardelli, che malgrado riconoscesse le capacità intellettive femminili, negava il voto in nome delle “nobilissime doti” della donna, incompatibili con la vita pubblica. Sebbene questo sistema di esclusione resistesse, non si poteva ignorare più la pressione crescente di una società in trasformazione (Garlati, 2015).

In primo luogo, dunque, è possibile affermare che la legislazione non risentisse di una semplice lacuna normativa, ma era uno strumento utilizzato in modo consapevole per escludere le donne dalla vita pubblica. Il fatto che forze politiche opposte avessero le stesse posizioni, rivela come la subordinazione femminile fosse radicata ben oltre le divisioni di schieramento. In secondo luogo, è giusto sottolineare che ogni progresso giuridico sull'argomento fu il risultato di una pressione esercitata dal basso o im-

sta da necessità esterne e mai frutto di una scelta autonoma e convinta del legislatore. In terzo luogo, il dibattito parlamentare riconosceva le capacità intellettive, lavorative e morali delle donne, ed è proprio in nome di queste qualità che si continuava a negare loro il diritto di voto.

Questo dimostra che il problema non risiedeva nell'inadeguatezza femminile, ma nella resistenza maschile a cedere potere. È in questo contesto che si inserisce la figura di Salvatore Morelli, la cui voce rappresentò, nel panorama parlamentare dell'Italia post-unitaria, una rottura radicale e solitaria con il pensiero dominante.

3. Salvatore Morelli: una voce fuori dal coro

Fervente antiborbonico, Salvatore Morelli nato a Carovigno nel 1824; maturò fin dalla giovane età una convinta adesione ai valori liberali e democratici. Le sue idee lo portarono a periodi di detenzione, in cui elaborò la sua opera più nota, *La donna e la scienza o la soluzione del problema sociale* (1861). Dal 1867, per quattro legislature sino al 1880, fu deputato per la Sinistra, il primo in Europa a proporre il riconoscimento dei diritti civili e politici delle donne, che desiderava vedere emancipate sia istituzionalmente che al livello sociale. La sua carriera fu ricca di proposte di legge che testimoniano la coerenza e la radicalità del suo impegno. La prima iniziativa parlamentare fu depositata nella tornata del 18 giugno 1867 con un titolo eloquente, *Per lo scopo di abolire la schiavitù domestica con la reintegrazione giuridica della donna, accordando alle donne italiane i diritti civili e politici che si esercitano dagli altri cittadini del Regno*, ma il testo non venne nemmeno ammesso alla lettura, benché a distanza di un decennio la legge n. 4167 riconoscesse effettivamente la capacità giuridica femminile (Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Atto C.25, X Legislatura, 18 giugno 1867). Seguirono, tra la XI e la XIII Legislatura, proposte volte al divorzio (1878-1880) e alla tutela giuridica di donne e bambini, ma furono tutte respinte. All'intensa attività legislativa, si affiancarono i suoi interventi in aula, in cui ogni occasione era sfruttata per ricordare ai colleghi il tema femminile. Nell'intervento del 30 maggio 1871, rispondendo a un articolo del giornale *L'Opinione*, che vedeva responsabili le donne del malessere sociale francese, Morelli ribadì la sua "insistenza nel chiedervi il miglioramento giuridico e morale della donna" (Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Sessione 1871, Tornata del 30 maggio 1871). Significativo è anche l'intervento del 19 giugno 1876, in cui Morelli in seguito ad un'istanza presentata da un gruppo di donne veneziane che chiedevano il riconoscimento dei propri diritti elettorali, definì la petizione "un segno dei tem-

pi”. Egli si appellava a tutte le donne italiane, affinché seguissero l’esempio delle veneziane:

il giorno in cui sentiranno da sé medesime l’interesse della propria dignità, ed apprezzeranno legittimamente la forza del loro diritto sarà il giorno della vittoria d’un gran principio, che apre l’era della loro redenzione giuridica (Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Sessione 1876, Tornata del 19 giugno 1876).

Il 12 dicembre 1876, denunciò il regolamento che vietava alle impiegate telegrafiche di contrarre matrimonio, definendolo con ironia “il celibato telegrafico”, discriminante perché in tal modo le donne dovevano scegliere tra lavoro e vita privata, mentre gli uomini no (Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Sessione 1876, Tornata del 12 dicembre 1876). L’1 giugno 1877 il deputato difese il ruolo pedagogico delle donne all’interno delle scuole, chiedendo per loro una posizione centrale nella formazione delle nuove generazioni. Egli immaginava un futuro in cui:

la pedagogia sarà abbandonata esclusivamente alle donne, onde ogni casa addivenga una scuola, ed ogni madre di famiglia sia una intelligente genitrice, allevatrice e maestra dei suoi figliuoli [...]; la pedagogia è come un ponte pel quale le nuove generazioni debbono passare dal campo del credere al campo del conoscere, e il nobile, il geniale architetto di questo ponte è la donna (Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Sessione 1877, Tornata del 1 giugno 1877).

Il 16 maggio 1878 Morelli presentò alla Camera una proposta di legge sul divorzio che, a differenza del 1867, venne ammessa alla lettura. Il testo comprendeva sei articoli e prevedeva lo scioglimento del matrimonio in casi specifici: impotenza sopravvenuta, infedeltà accertata, tentativo di consorticidio, condanna ai lavori forzati a vita, prodigalità estrema e incompatibilità di carattere. Il divorzio doveva essere inoltre una pratica “giusta”, non solo a vantaggio del coniuge più forte. Degno di nota era l’art. 4: “La moglie non può contrarre nuovo matrimonio se non dopo trecento giorni dalla data del divorzio”. Tale disposizione, nonostante riproducesse codici tipici della legislazione dell’epoca, testimonia la difficoltà di Morelli di sottrarsi completamente al contesto giuridico e culturale in cui operava. Sebbene nemmeno questa proposta venisse approvata, la sola ammissione alla lettura risultò significativa, rispetto al silenzio del Parlamento verso le iniziative precedenti (Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Sessione 1878, Tornata del 16 maggio 1878). L’anno successivo, il 16 maggio 1879 Morelli intervenne in aula per sostenere un’ulteriore proposta sul divorzio; par-

tendo dalla distinzione tra matrimonio civile e religioso, sosteneva che “la validità del matrimonio [...] è riposta nella spontaneità”; dunque, qualsiasi norma la limitasse ledeva l’unione “fin nella sua radice”. Questo tema riguardava direttamente la condizione femminile, in quanto una donna vittima di un matrimonio fallito, nell’ordinamento vigente, non disponeva di alcuno strumento giuridico per liberarsene (Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Sessione 1879, Tornata del 16 maggio 1879). L’1 marzo 1880 Morelli presentò per la quarta e ultima volta la sua proposta di legge sul divorzio. L’intervento è tra i più significativi della sua carriera parlamentare, perché rivela le radici profonde del suo pensiero. Egli spiegò ai colleghi che i dodici anni di prigionia politica lo avevano convinto che “i germi delle corruzioni sociali erano nella famiglia” e solo modificando il ruolo della donna nella società si poteva aspirare al cambiamento. Inoltre, lo Stato avrebbe dovuto affidare alle donne la trasmissione della dottrina civile, “per sostituire al credere il conoscere”. La donna dunque, nel pensiero di Morelli non doveva essere solo oggetto di tutela giuridica, ma divenire soggetto attivo di una trasformazione morale e civile (Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Sessione 1880, Tornata del 1 marzo 1880). Un pensiero sostenuto in modo ostinato e coerente per oltre trent’anni, in un Parlamento conservatore e antiprogredista.

Nonostante le prime crepe aperte dalle viaggiatrici “non protette”, le conquiste operaie delle lavoratrici e le battaglie parlamentari di Morelli, il percorso verso la piena cittadinanza femminile fu travagliato. Se riflettiamo anche sui due conflitti mondiali successivi, essi – pur accelerando il processo di emancipazione – non modificarono le logiche che caratterizzarono l’intero secolo, né lo fece il regime fascista, che per un ventennio impose una sorta di “ritorno al passato”, soprattutto rispetto alla condizione femminile. Fu solo con il decreto legislativo luogotenenziale del 1° febbraio 1945 che alle donne italiane venne finalmente riconosciuto il diritto di voto, esercitato per la prima volta nelle elezioni amministrative del 1946, ottant’anni dopo la prima petizione delle donne lombarde al Parlamento. Un ritardo che non fu mai una dimenticanza, ma una scelta.

Bibliografia

- Camera dei deputati (1867, 18 giugno). Atti parlamentari. Atto C.25. X legislatura.
Camera dei deputati (1871, 30 maggio). Atti parlamentari. Sessione 1871.
Camera dei deputati (1876, 19 giugno- 12 dicembre). Atti parlamentari. Sessione 1876.
Camera dei deputati (1877, 1 giugno). Atti parlamentari. Sessione 1877.

- Camera dei deputati (1878, 16 maggio). Atti parlamentari. Sessione 1878.
- Camera dei deputati (1879, 16 maggio). Atti parlamentari. Sessione 1879.
- Camera dei deputati (1880, 1 marzo). Atti parlamentari. Sessione 1880.
- Arcara, S. (2001). *Due viaggiatrici indifese in Sicilia e sull'Etna: diario di due lady vittoriane*. Agorà.
- Bock, G. (2001). *Le donne nella storia europea*. Laterza.
- Facineroso, A. (2023). Unfolding Italy. Viaggiatrici inglesi nel “lungo” Risorgimento. *Genesis*, (XXII/1), 25-45.
- Garlati, L. (2015). Uomini che decidono per le donne. Il suffragio femminile nel dibattito parlamentare dell'Italia post-unitaria (1861-1920). *Revista Europea de Historia de las Ideas Políticas y de las Instituciones Públicas* (9, dicembre), 81-123.
- Militello, P. (2023). Mariana Starke and the Grand Tour in Europe, Italy, and Sicily between the Eighteenth and Nineteenth Century. *Interdisciplinary Studies on the Mediterranean*, (1), 13-31.
- Sacco-Morel, M. (2018). Il valore delle donne: lavoro e lotte femminili tra Otto e Novecento. *Italogramma*, (16), 1-12.

Ambito socio-giuridico

I contributi di questo ambito analizzano il ruolo del diritto e delle istituzioni nella produzione e nel contrasto delle disuguaglianze. Il diritto è interpretato in una prospettiva ambivalente: da un lato strumento di tutela e garanzia dei diritti, dall'altro possibile meccanismo di riproduzione delle asimmetrie di potere. Particolare attenzione è rivolta al sistema penale e alle sue criticità, evidenziando la necessità di modelli più inclusivi e orientati alla giustizia sociale, capaci di rafforzare la dimensione etica e partecipativa delle istituzioni.

06

Storia istituzionale di violenza e di prevaricazione

di Salvatore Aleo¹

1. Premessa

Mi sono occupato dei fenomeni storici e sociali qui di seguito succintamente indicati e rappresentati nel volume *Diritti Democrazie Complessità. Per una società più giusta*, pubblicato proprio in questi giorni dall'editore Pacini, Pisa, 2026, di cui perciò riproduco pure alcuni passaggi.

Essendomi posto il problema di interrogarmi sulle condizioni attuali di esistenza, garanzia e disagio dei diritti e delle democrazie, considerati alla stregua della epistemologia della complessità, mi sono ritrovato a riflettere sulla storia istituzionale di violenza e di sopraffazione, segnatamente in relazione alla civiltà occidentale, che conosco meglio.

2. La vendetta

L'intero sistema penale può essere considerato il prolungamento logico e storico della pratica della vendetta, che ha avuto nella storia sociale una funzione assolutamente essenziale. Una funzione addirittura costitutiva, costituzionale, dell'organizzazione sociale: un insieme di persone si sono rese conto di far parte di una struttura sociale a partire dall'idea che qualcuno, se offeso, si sarebbe vendicato, idea generata e comunicata dalla realizzazione e reiterazione (ricorsività) della vendetta, che dunque può essere considerata una prima regola giuridico-sociale.

La vendetta costituisce espressione di una pulsione, di una reazione emotiva, del bisogno di veder soffrire l'offensore, e svolge funzione pre-

¹ Professore ordinario di Diritto penale nel Dipartimento di Scienze politiche e sociali dell'Università degli Studi di Catania in quiescenza.

ventiva, nonché satisfattiva e di affermazione e stabilizzazione del potere. D'altronde ha assunto una dimensione culturale. Sarebbe però un errore spiegare la pratica e la diffusione della vendetta a partire dalle funzioni sia politica che preventiva: essa dipende da istinto; basti riflettere sulla reazione emotiva di sbattere un pugno sul tavolo quando ci si arrabbia oppure prendere a pugni la macchina del caffè se questo non esce.

Una regola giuridica di razionalizzazione e limitazione della vendetta, corrispondente alla formazione del potere politico, manifestazione della civiltà, è stata costituita dalla legge del taglione, dal principio dell'equivalente, che ha pure storicamente una dimensione economica. Troviamo il principio fissato nella stele di Hammurabi, re di Babilonia, XVIII secolo avanti Cristo. Nella stele troviamo le tariffe di remunerazione delle prestazioni sanitarie, distinte anche per condizione sociale dei pazienti, e d'altro canto pure degli errori sanitari.

Presso i Longobardi (l'editto di Rotari, re dei Longobardi, la prima raccolta scritta delle leggi dei Longobardi, fu promulgato a Pavia nel 643 d.C.) la vendetta aveva una dimensione collettiva: la *faida* coinvolgeva l'intera famiglia o gens di appartenenza dell'offeso nei confronti dell'intera famiglia o gens di appartenenza dell'offensore; costituiva un dovere, nonché un diritto: chi non si vendicava veniva rifiutato dalla società; poteva essere evitata dalla composizione economica della lite: guidrigildo era il prezzo dell'uomo (il termine ha derivazione dai termini *vir* e *gold*, più probabilmente che da *war* e *gold*) e una parte doveva andare al principe, per il disordine sociale costituito.

L'idea della punizione come contrappasso (latino *contra-patior*, soffrire per contro), quale equivalenza, bilanciamento e (quindi) compensazione del danno e della colpa, è fondamentale nella cultura occidentale. Kelsen (*Società e natura. Ricerca sociologica*, 1943, trad. it., Einaudi, Torino, 1953, Boringhieri, Torino, 1992) l'ha analizzata nel mondo greco. Da questa logica può essere spiegata perfino la nozione causale, come espressione, più essenzialmente, del bisogno di trovare un colpevole. Nel greco antico, *aitta*, che vuol dire causa (dove eziologico), indicava originariamente la colpa. Così, mentre i giuristi considerano oggi la nozione (definita) scientifica di causa desumibile dalle scienze della fisica e della natura, piuttosto è la nozione di legge di natura che può essere ritenuta derivata dalla nozione di legge sociale e religiosa: la nozione di causa va considerata di carattere politico-gestionale e può essere definita scientifica nel senso innanzitutto e precipuamente delle scienze sociali.

La nozione di retribuzione del male col male è assolutamente centrale nella cultura cristiana e cattolica. Carrara definì la scienza del "giure penale" secondo i criteri assoluti e universali della ragione voluti da Dio

(*Programma del corso di diritto criminale, Parte generale, Prolegomeni*, 1860).

Nella *Metafisica dei costumi* (1797) Kant ha considerato la legge penale come un “imperativo categorico”, legata alla responsabilità individuale e assolutamente indipendente dalla funzione sociale; ha indicato la “legge del taglione (*ius talionis*), ma ben’inteso solo davanti alla sbarra del tribunale (non nel tuo giudizio privato)” come criterio assoluto di giustizia, raffigurato con l’immagine della bilancia, sui cui piatti stanno appunto il reato, ovvero la colpa, e la pena; ha così giustificato la pena di morte; ha accusato Beccaria, definendolo “marchese” con sussiego, di “sentimentalismo umanitario”, “sofisma e snaturamento del diritto” (trad. it., Laterza, Bari, 1970, pp. 164-169).

Piuttosto, può farsi rilevare come il reato, o la colpa, e la pena siano grandezze, affatto distinte, commensurabili solo in relazione a una funzione, come può essere la prevenzione; come la violenza, pure eventualmente giustificata, genera violenza; come sui piatti della bilancia della giustizia preferiamo immaginare le persone considerate uguali di fronte al diritto.

Nel modo che complessivamente precede può essere spiegata la nozione di responsabilità come rivolta al passato (cioè di un fatto accaduto), piuttosto che al futuro, nel senso di un progetto, uno scopo: di questo secondo tipo è invece, in modo assolutamente peculiare, la nozione di responsabilità relativa ai propri figli.

3. La stregoneria

Due fenomeni straordinariamente paralleli lungo la storia della civiltà occidentale sono stati le persecuzioni delle streghe e degli ebrei, entrambi a partire dal XIII secolo.

Il Tribunale dell’Inquisizione fu creato dalla Chiesa alla fine del XII secolo per la repressione delle eresie e in questo ambito va considerata la narrazione e la repressione della stregoneria.

La cultura cattolica si diffuse inizialmente grazie all’opera dei monaci amanuensi, oltre che alla predicazione.

Può essere considerato assolutamente straordinario, nonché paradossale, il fatto che l’invenzione della stampa a caratteri mobili (1454-55), originata dall’esigenza di Gutenberg di stampare la Bibbia, abbia contribuito piuttosto in modo invero determinante alla diffusione dei trattati sulla stregoneria: i volumi più diffusi in Europa fra i secoli XV e XVII, curati soprattutto dai magistrati, fra gli altri e segnatamente i francesi Pierre de

Lancre e Nicolas Remy, che descrivevano e vantavano i loro successi giudiziari, processuali.

Ovviamente la stregoneria fu prodotta dai suoi inventori culturali e quindi tali volumi ebbero una funzione costitutiva.

Lungo cinque secoli, fra il XIII e il XVI secolo, può dirsi siano state bruciate circa novantamila streghe, in tutti i paesi europei.

Streghe erano precipuamente donne, considerate responsabili dei mali del mondo. Gli uomini furono piuttosto guaritori, santoni, perfino santi; furono bruciati in quanto eretici (Giordano Bruno, il 17 febbraio 1600, in piazza Campo dei fiori a Roma) ovvero per complicità con le streghe (fra' Romualdo, insieme con suor Geltrude, a Palermo nel 1724, davanti a Palazzo Steri, attuale sede del rettorato). La nozione di strega (lamia) riguardava in modo particolare l'avvenuto accoppiamento sessuale col diavolo. Il diavolo assume le sembianze di una donna e si fa inseminare da un maschio, poi assume le sembianze maschili e insemmina la strega. Problemi cruciali erano se il diavolo avesse il seme caldo o freddo, se agisse contro il volere o col permesso di Dio. Strega era la levatrice, quando il bambino nasceva con una deformità; la nutrice, quando il bambino moriva o si ammalava durante l'allattamento; l'ostetrica, che offriva il nascituro al diavolo; la donna giovane e bella che restava vedova di un uomo ricco e intendeva stabilire le condizioni dei suoi rapporti coi maschi: così ha spiegazione la sanzione accessoria della confisca dei beni, che i magistrati si spartivano.

La Chiesa processava le streghe e se queste si pentivano, raccontando tutti i particolari dell'incontro col diavolo, venivano esorcizzate, dal vescovo o da un suo delegato. Diversamente venivano affidate al braccio secolare della legge e condannate al rogo. Straordinaria era la partecipazione di adesione popolare alla cerimonia dell'*autodafé* (atto di fede) di accompagnamento al supplizio, in corteo al seguito delle autorità civili e religiose e di collaborazione fideistica entusiastica allo spettacolo.

In un *Consilium* del 1340, Bartolo da Sassoferrato, insigne professore di diritto nell'Università di Perugia, il giurista più famoso del suo tempo, richiesto dal vescovo di Novara che si trovava a giudicare una strega di Orta, trasse dalle parole di Gesù ("Se qualcuno non sarà rimasto unito a me, sarà gettato via come i tralci e diventerà secco e lo raccoglieranno nel fuoco e brucerà", Vangelo secondo Giovanni, 15,6) e dalla *Lex Cornelia de sicariis et veneficiis* l'indicazione che la strega "deve essere condannata a morte e bruciata con il fuoco", ma ritenne che la stessa dovesse essere risparmiata nel caso di sincero pentimento, accertato dal vescovo. Nella dottrina della Chiesa cattolica, l'esorcismo deve essere praticato o autorizzato dal vescovo.

Celeberrimo trattato sulla stregoneria fu il *Malleus maleficarum* (Martello delle streghe), 1486-87, redatto dai frati domenicani Krämer (detto Institor) e Sprenger, il primo era accusato di essersi appropriato di denari e preziosi, che poi ricevettero riconoscimenti speciali dai papi Sisto IV, Innocenzo VIII e Alessandro VI per l'impegno profuso nella repressione delle eresie e della stregoneria.

Merita attenzione particolare il fatto che un medico olandese, Johann Wier, allievo del filosofo medico e umanista tedesco Cornelio Agrippa di Nettesheim, pubblicò nel 1563 un'opera imponente *De Praestigiis daemonum, et incantationibus, ac veneficiis* (che ebbe otto edizioni durante la vita dell'autore) e poi nel 1577 l'appendice sintetica intitolata *De lamiis liber unus. Pseudo monarchia daemonum*. Wier individuò in generale nell'opera di Satana la confusione delle menti delle streghe (nonché quelle dei medesimi giudici). Pose, soprattutto, il problema che le streghe (anziane, sole ed emarginate) fossero donne ignoranti, infelici, limitate, suggestionate, invasate, disturbate, ammalate, con la mente offuscata pure dagli intrugli che preparavano: accusate di fare cose che in natura non sono possibili. E ammonì gli uomini a ricredersi dal terribile pregiudizio, invocando al tribunale di Cristo il giudizio sulla sua opera. Egli si affidò pertanto al "medico di buona coscienza" per curare le "convulsioni, le contrazioni nervose, la melanconia, l'epilessia, il soffocamento della matrice, il seme marcito", vale a dire i fenomeni cui erano riconducibili numerose possessioni.

Appare assolutamente stupefacente che gli rispose uno dei più grandi intellettuali del suo tempo. Jean Bodin, avvocato del parlamento parigino e consigliere alla corte di Enrico III, giurista colto e fine studioso, considerato nei trattati di filosofia politica precursore di Hobbes e Montesquieu, per l'opera ricca e ponderosa *Les six livres de la République*, 1576, nel 1580 pubblicò la *Démonomanie des sorciers* (Demonomania degli stregoni), di ben 510 pagine, tradotta successivamente in latino, tradotta in italiano nel 1587 (471 pp.), che costituì un vero trattato sistematico sulla stregoneria, "composta per denunciare il delitto più esecrabile che sia mai esistito", una vibrata diretta risposta alle obiezioni proposte da Wier, considerando da un canto che la prova regina era la confessione, dall'altro la stregoneria sicuramente ereditaria, con le ovvie conseguenze di necessaria repressione nei confronti di genitori e figli. Opera divisa in tre parti, relative alla natura e responsabilità della strega, al processo e all'esecuzione.

Le streghe si recavano al *sabba*, l'incontro collettivo e orgiastico col diavolo, a cavallo della scopa, che volava perché era unta col grasso dei bambini bruciati. Nel sabba le streghe danzavano in modo osceno, muovendosi all'indietro col ventre prominente, mostrato e offerto voluttuosamente al diavolo.

Prova regina era come si è detto la confessione, che si otteneva particolarmente con la tortura. *Ordàlia* era la prova di Dio: nella cultura cavalleresca, il duello e la tenzone, in cui Dio aiuta a vincere chi ha ragione. Ordàlia della strega era che la donna veniva infilata dentro una tinzoia piena d'acqua legata mani e piedi: se moriva soffocata era perché il diavolo non l'aveva aiutata; diversamente, perciò, veniva sottoposta al processo.

È certo di particolare interesse, appare perfino stupefacente, che questi temi e argomenti fossero oggetto addirittura centrale delle riflessioni e trattazioni di intellettuali e giuristi famosissimi, giustamente celebrati.

È interessante, in modo particolare, la probabile, verosimile, derivazione linguistica e concettuale del sabba, l'assemblea generale delle streghe, denominata anche sinagoga, nella cultura medievale, dal sabato ebraico (lo *Shabbat*, il settimo giorno, sacro, della settimana ebraica), che nell'astrologia e nella cabalistica ebraiche veniva collegato col pianeta Saturno (in ebraico *Shabbetay*, il settimo dei pianeti conosciuti a quei tempi), da cui si considerava governato lo *Shabbat* e che veniva associato a forme di magia, stregoneria e incantesimi.

Il *Dizionario filosofico* di Voltaire fu pubblicato anonimo nel 1764, lo stesso anno del volumetto di Beccaria *Dei delitti e delle pene*. Nell'edizione del 1769, quella considerata definitiva, comparve la voce *Torture*: "Il grave magistrato, che ha comperato con un po' di denaro il diritto di fare queste esperienze sul suo prossimo, racconta poi a colazione a sua moglie quello che ha fatto nella mattinata. La prima volta la signora ne è rivolta; alla seconda ci ha preso gusto, perché dopo tutto le donne sono curiose; e finalmente la prima cosa che domanda quando il marito rientra a casa in toga, è – Tesoro, non avete messo alla tortura nessuno oggi?" (trad. it., Einaudi, Torino, 1950, 1962, p. 422).

Nel 1780, quando si seppe che il re Ferdinando pensava alla "totale abolizione" del Sant'Uffizio in Sicilia, in ciò seguendo "i savi consigli e forse anco gli opportuni incitamenti del viceré Caracciolo", il Senato di Palermo rivolse al re una supplica, di soprassedere alla abolizione, nell'interesse delle famiglie di tutti coloro che erano impiegati nel Tribunale.

4. L'antisemitismo

La cultura cristiana medievale fu fortemente ostile agli ebrei. Cacciati dagli imperatori romani e costretti a disperdersi per il mondo, furono considerati uccisori di Cristo, definiti infedeli (*infideles*, in contrapposizione a *fideles*), accusati di usura, fatti oggetto di rappresentazioni malevole, orribili, di disprezzo e di persecuzioni sistematiche. Non pagavano le decime

alla Chiesa, di cui non facevano parte, e svolgevano attività economiche. Gli ebrei sono stati accusati di tutto, nei documenti ufficiali della Chiesa e da autori celebri.

Nel canone 67 del IV concilio lateranense del 1215 è definita la contrapposizione tra “christiana religio” e “iudaeorum perfidia”: “Quanto più il culto cristiano viene impedito dall’esazione delle usure, tanto più gravemente in questo ambito si fa insolente la perfidia ebraica, sì che gli ebrei stanno rapidamente esaurendo le ricchezze dei cristiani. Poiché a questo proposito vogliamo prenderci cura dei cristiani, di modo che non vengano ferocemente oppressi dagli ebrei, abbiamo deciso con decreto sinodale che, se d’ora in avanti gli ebrei con qualsiasi pretesto vogliono estorcere ai cristiani usure pesanti e illimitate, venga loro tolta la possibilità di avere relazioni sociali con i cristiani, finché non restituiscano adeguatamente quanto sottrassero oltre la misura consentita. Quindi i cristiani in questi casi, se ve ne sia bisogno, dopo essere stati invitati a farlo siano costretti dalla scomunica ecclesiastica ad astenersi da relazioni con loro. Ordiniamo inoltre ai sovrani e ai signori di non arrecare danno ai cristiani nell’ambito di tali questioni, ma piuttosto di impedire in ogni modo agli ebrei questo tipo di oppressione. Decidiamo inoltre, in base al medesimo principio di soddisfazione penale, che gli ebrei debbano essere costretti a restituire alle chiese quanto esse erano solite ricevere per le decime e i pagamenti dovuti, derivanti da case e altri possedimenti prima che essi a qualsiasi titolo giungessero nelle mani degli ebrei, così che le chiese si mantengano illese” (G. Todeschini, *I mercanti e il tempo. La società cristiana e il circolo virtuoso della ricchezza fra Medioevo ed Età Moderna*, il Mulino, Bologna, 2002, pp. 254-255).

I ghetti ebraici venivano assaltati per finanziare le crociate e continuarono a essere assaltati per secoli. Nel 1617, i giuristi accademici tedeschi, richiesti del loro parere, dissero che il comportamento non era illecito se realizzato di giorno con le fiaccole accese. Lutero, fra gli altri, ebbe forti atteggiamenti antisemiti, nel 1542 pubblicò il pamphlet *Contro gli Ebrei e le loro menzogne*. Voltaire, campione della tolleranza, fu antisemita.

Durante il Medioevo gli ebrei prestavano denaro ai regnanti, ai nobili, anche alle classi più modeste, artigiani e contadini, perfino agli ecclesiastici e ai conventi. Da un canto, nella cultura cristiana acquistò spazio l’idea della utilità pubblica dei mercanti, del valore sociale dei loro investimenti, funzionali al *bonum commune* (Tommaso d’Aquino, Duns Scoto). D’altro canto, gli ebrei continuarono a essere perseguitati ed espulsi dai territori soprattutto francesi e tedeschi. Può farsi risalire al 1343 la perdita definitiva del diritto di cittadinanza degli ebrei tedeschi, che furono obbligati a pagare il testatico, tributo personale, e il 17 settembre 1394 il re di Francia

Carlo VI, “mosso dalla devozione e dal timore della cattiva influenza degli ebrei sui cristiani, ordinò la loro espulsione” (L. Poliakov, *Storia dell'antisemitismo. Dalle origini del cristianesimo all'Europa del Cinquecento*, 1955, 2004, trad. it., Rizzoli, Milano, 2004, 2012, 2013, pp. 130-131. Ivi: “A quelli di Norimberga, Luigi il Bavarese dichiarava fin dal 1343: ‘Voi ci appartenete nella persona e nei beni, e noi possiamo usarne e farne di voi quello che vogliamo a nostro piacimento’”).

È stata stabilita una diretta correlazione fra la formazione e lo sviluppo delle banche pubbliche nelle città-stato, controllate dalle oligarchie economiche, e l'istituzione dei ghetti ebraici, significativamente dopo la bolla *Inter multiplices* di papa Leone X, della famiglia de' Medici (al secolo Giovanni di Lorenzo de' Medici), del 1515, che (in base al decreto della X sessione del Concilio Lateranense V) autorizzava definitivamente i Monti di Pietà ad accettare interessi, e di conseguenza a pagarne. Fra il 1516 e il 1527 fu istituito il ghetto di Venezia. Con la bolla *Cum nimis absurdum* di papa Paolo IV del 1555 fu istituito il ghetto di Roma. Con una decisione del granduca Cosimo de' Medici fu fondato nel 1571 il ghetto di Firenze (G. Todeschini, *La banca e il ghetto. Una storia italiana (secoli XIV-XVI)*, Laterza, Roma-Bari, 2016).

5. Lo schiavismo

Lo sviluppo capitalistico, dei commerci, delle Compagnie delle Indie, è stato una storia di dominio e di sopraffazione, è stato fondato sulla violenza delle armi, sulle appropriazioni di beni e persone, sulla tratta degli schiavi, prima e oltre che sullo sfruttamento della manodopera, sul sostegno e la complicità degli Stati che ne hanno tratto risorse economiche e forza politica.

Dopo la scoperta dell'America da parte di Colombo e la scoperta della rotta marittima per le Indie da parte di Vasco de Gama, i commercianti spagnoli, portoghesi, olandesi, inglesi e francesi svilupparono le loro attività in Asia e in America, organizzati, armati e sostenuti dai Governi dei loro Paesi. Enrico V d'Inghilterra (1413-1422) creò una flotta militare a sostegno di quella commerciale, dando inizio alla politica del dominio dei mari. L'espansione coloniale nacque e si sviluppò per fini commerciali e di profitto economico. Sull'onda del colonialismo si è pure estesa e moltiplicata nel mondo la diffusione della religione cattolica, l'influenza e la dimensione universalistica della Chiesa di Roma, che diede sostegno ai sovrani colonizzatori.

Le Compagnie delle Indie furono imprese commerciali, associazioni di mercanti e società di capitali fondate per gestire i commerci e favorite, sostenute, dai Governi, con privilegi, esenzioni fiscali, concessione di monopoli e dazi protettivi; svolsero un ruolo centrale nello sviluppo del commercio globale e del colonialismo. Nel 1600 fu costituita la Compagnia britannica delle Indie Orientali (East India Company), le altre seguirono nello spazio di pochi anni. Fino a tutto il XIX secolo, le imprese di Regno Unito, Francia, Olanda, Portogallo e Spagna scambiarono materie prime (oro, argento, legname, cotone) e prodotti manifatturieri con i territori del sistema coloniale. Questi Stati si svilupparono anche nella loro concorrenza, nei loro conflitti, con le loro capacità fiscali, militari, tecnologiche, a danno degli altri territori anche popolosi del globo (India, Cina).

Sulla schiavitù è stata fondata la produzione del cotone e il cotone e i suoi manufatti divennero merci principali del commercio mondiale nonché importante merce di scambio.

Dal 1501 al 1875 12,5 milioni di schiavi africani sono stati trasportati nelle Americhe, di cui 10,1 milioni dal 1701 al 1850 e 5,6 milioni dal 1776 al 1850. 5,8 milioni dai portoghesi, fino al 1850, 1 milione dagli spagnoli, 3,2 milioni dai britannici, fino al 1825 e soprattutto dal 1651 al 1800, 1,3 milioni dai francesi, fino al 1850.

Il capitalismo violento dei commercianti costituì le condizioni della Rivoluzione industriale e della “grande divergenza” che si è aperta fra l’Europa e il resto del mondo (K. Pomeranz, *La grande divergenza. La Cina, l’Europa e la nascita dell’economia mondiale moderna*, 2000, trad. it., il Mulino, Bologna, 2004). Fattori principali del differente sviluppo, a partire dalla fine del XVIII secolo, furono la disponibilità del carbone e i commerci delle compagnie europee con le Americhe, oltre al progresso scientifico e tecnologico.

Diversi fra i principali protagonisti della Costituzione americana erano proprietari di schiavi: James Madison, James Monroe, Benjamin Franklin, George Washington. Thomas Jefferson possedeva più di 600 schiavi, ereditati dal padre e dal nonno, e si oppose sempre all’abolizione della schiavitù. Appare singolare che la rivendicazione e la conquista dell’indipendenza dalla Gran Bretagna (che abolì la schiavitù nelle colonie nel 1833) siano convissute con il mantenimento negli Stati Uniti della schiavitù (fino al 1863-65).

La Rivoluzione francese non liberò subito gli schiavi delle colonie. La schiavitù nelle colonie francesi fu abolita nel 1794, reintrodotta da Napoleone nel 1802 e abolita definitivamente nel 1848.

Giova ricordare che John Locke fu azionista della Royal African Company che deportava schiavi e consigliere reale per il commercio delle co-

lonie e che Voltaire sia menzionato come azionista di un'impresa di Nantes per la tratta dei neri e divenne uno degli uomini più ricchi della Francia (L. Poliakov, *Storia dell'antisemitismo. III. Da Voltaire a Wagner*, 1968, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1976, pp. 120-122, riporta notizie circa investimenti discutibili di Voltaire, pure in attività di commercio di schiavi; cita J. Donvez, *Voltaire financier*, Paris, 1949, p. 175, che dice che Voltaire diventò “uno dei venti personaggi più benestanti del regno”; cita inoltre il *Journal de la traite des Noirs*, Edition de Paris, 1957, nella cui *Preface* di J. Mousnier, p. 13, a proposito dei “traitants”, sono menzionati armatori con l'aggiunta che “Beaumarchais et bien d'autres, tel Voltaire, ne craignent pas de prendre des parts”. Ho controllato personalmente questa fonte. Voltaire si esprime variamente sulla inferiorità dei neri e, come si è detto, manifestò posizioni pesantemente antiebraiche).

Per una pena dai contenuti alternativi

di *Enrico Lanza*¹

1. Considerazioni introduttive

L'organizzazione e la partecipazione alla Winter School svolta nel febbraio 2026 nel Dipartimento di Scienze politiche e sociali dell'Università di Catania, dal titolo "Intersezioni: prospettive multidisciplinari su disuguaglianza e marginalità sociale", hanno costituito l'occasione per riflettere – e far riflettere – sulla funzione penale: sull'aspetto forse più significativo del suo esercizio, che è rappresentato dalla risposta istituzionale che ogni ordinamento dà quando un fatto grave ne turba le condizioni di esistenza.

Tutti noi siamo abituati a considerare il carcere come la reazione comunque irrinunciabile alla commissione dei reati più odiosi, in primo luogo, da un canto, perché siamo generalmente refrattari, culturalmente e moralmente, all'idea di reintrodurre forme di punizione capitali o comunque incisive sulla integrità fisica, nella sua materialità. E, dall'altro canto, siamo parimenti refrattari, culturalmente e moralmente, a eliminare il carcere come luogo di pena, in quanto riteniamo che alcuni comportamenti illeciti di particolare gravità possano essere prevenuti e compensati solo con una sanzione che presenti carattere di consistente afflittività: qual è, appunto, nella nostra rappresentazione, il carcere.

Il problema che si pone, prima di tutto dal punto di vista etico, è se il carcere mantenga questo carattere di necessità, anche in considerazione del modo in cui è implementato, del modo in cui avviene l'esecuzione della pena intramuraria: perché una valutazione meramente astratta, che non tenesse conto della dimensione empirica, attuativa, degli istituti di cui si discute, sarebbe, quantomeno, inconcludente.

¹ Professore associato di Diritto Penale nel Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania.

Parafrasando il titolo del modulo giuridico di questa Winter School, “Le disuguaglianze sociali di fronte al diritto”, cui hanno dato un contributo fondamentale il prof. Salvatore Aleo, con la sua lezione su “Le disuguaglianze: la stregoneria, l’antisemitismo e lo schiavismo”, e il prof. Vincenzo Antonelli, con la sua lezione su “I diritti sociali tra unità, uguaglianza e uniformità: il caso del diritto alla salute”, si tratta di comprendere se il carcere realizza davvero quell’ideale di eguaglianza che era alla base della sua generalizzazione come sanzione penale.

Andando ancora oltre, occorre chiedersi se il carcere sia davvero una soluzione necessaria o se siano possibili alternative in grado di assolvere comunque alle funzioni (preventiva, retributiva, rieducativa, risocializzante) del sistema penale.

2. La nascita e l’evoluzione del carcere come pena

Storicamente, la fortuna del carcere come (idea di) pena è legata alla sua astratta misurabilità – la gravità dei reati può essere rappresentata cioè da una scala cui corrispondono misure corrispettive (relative) di pena detentiva, che, ovviamente, nelle loro entità assolute sono condizionate dal contesto politico e sociale di riferimento – e quindi alla sua caratura e attitudine ugualitaria: in astratto, la libertà personale è un bene dal valore omogeneo per tutti i suoi titolari, diversamente dal patrimonio, che è invece condizionato dalla capacità economica e finanziaria di ciascuno.

Il carcere è servito perciò per rendere praticabili sia l’idea della proporzione della pena al disvalore del fatto commesso, sia il principio di eguaglianza formale fra tutte le persone, che possono essere considerati profili essenziali tradizionali della giustizia.

Il carcere, che storicamente era stato soprattutto il luogo in cui si collocava e teneva l’imputato in attesa del processo o il condannato in attesa dell’esecuzione della pena, capitale o corporale (luogo quindi di custodia, funzionale a scopi diversi dalla punizione), è servito a superare anche la brutalità dei supplizi, con la loro funzione comunicativa, di intimidazione. Nell’analisi degli strumenti di tortura, praticata non solo come fine in sé ma anche come mezzo per ottenere (estorcere) la confessione dell’imputato, che era considerata la regina delle prove, si può rinvenire la capacità degli individui di essere crudeli: di dimenticare la condizione umana che appartiene sempre e comunque all’altro da sé. E queste pratiche hanno continuato a manifestarsi ben oltre il medioevo, epoca cui sono normalmente associate, anche dopo, cioè, gli auspici illuministici – basti pensare a Cesare Beccaria – alla mitezza delle pene. Per questo, in fondo, l’equiparazio-

ne del carcere all'idea di pena, la definizione del carcere come pena tipica, ha costituito comunque una conquista (recente, collocabile fra il XVIII e il XIX secolo). Neppure vanno tralasciate le posizioni interpretative che collegano il successo del carcere non solo e non tanto a un diffuso senso di pietà, ma alla necessità di manodopera della nascente industrializzazione (il che spiegherebbe la rilevanza assunta nella pratica dell'esecuzione penale dai lavori forzati).

L'isolamento dal consesso sociale ha rappresentato, peraltro, strumento di profilassi: nella separazione dal mondo il reo aveva l'occasione di riflettere sulle proprie azioni e di emendarsi. È questo lo spirito che ha animato le esperienze, arcinote, dei modelli di carcere statunitensi cosiddetti auburniano e filadelfiano.

Quest'ultimo, sperimentato dai quaccheri, consistette nel tentativo di rendere la prigione di Walnut Street di Philadelphia un luogo che non fosse volto a colpire il corpo del detenuto, bensì a curarne l'anima: gli strumenti utilizzati a tale scopo furono l'isolamento continuo e il lavoro (inteso secondo l'etica calvinista).

Per superare gli stati di alienazione che l'isolamento continuo produsse, nel carcere di Auburn, mentre si mantenne la separazione notturna dei reclusi, si consentì il lavoro in associazione, sebbene permase l'obbligo del silenzio.

Il precedente storico di questi modelli può essere rinvenuto nel diritto penale canonico, da cui la legislazione dell'esecuzione penale, anche recente, ha tratto non solo la struttura e la funzione tradizionale della punizione, ma anche il lessico: penitenziario, celle, emenda sono termini che nascono dall'esperienza dei monasteri, dalla clausura come condizione di purificazione dell'anima e di sconto dei propri peccati. La nostra idea di rieducazione – o, meglio, di risocializzazione – del reo può essere vista come laicizzazione ed evoluzione del concetto di emenda.

Attualmente, infatti, il nostro sistema punitivo si fonda sul principio costituzionale del finalismo rieducativo della pena del terzo comma dell'art. 27 della nostra Carta fondamentale (“Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato”), che è stato implementato con la legge n. 354 del 1975 di riforma, appunto, dell'ordinamento penitenziario.

Di questa legge, che ha subito molte modifiche e integrazioni nel corso di cinquant'anni, sono essenziali due aspetti: avere stabilito che il periodo trascorso in istituto deve servire al recupero del condannato attraverso un intervento trattamentale e avere superato l'imprescindibilità del carcere come strumento punitivo, essendo state previste le misure alternative alla detenzione.

A questo punto si tratta di capire se il carcere sia, nella realtà, lo strumento egualitario e recuperatorio auspicato a livello normativo.

3. Il carcere *in action*

Per comprendere se il carcere abbia realizzato l'ideale egualitario da cui ha tratto origine la sua legittimazione come pena della modernità sembra opportuno dare uno sguardo alle statistiche pubblicate sul sito del Ministero della giustizia con riferimento alla popolazione carceraria.

Secondo questi dati, al 28 febbraio 2026 i soggetti presenti nelle 189 strutture detentive italiane sono 63.801 (di cui 2.778 donne), su una capienza regolamentare di 51.268 unità. 20.192 sono stranieri. 1.492 (di cui 328 stranieri) si trovano in istituto in regime di semilibertà. I condannati in via definitiva sono 48.256 (di cui 14.420 stranieri).

Guardando la serie storica 1991-2025 la situazione induce non poche riflessioni. Dai 31.053 detenuti al 30 giugno 1991 si raggiungono i 53.165 il 31 dicembre 2000 e, dopo il picco di 61.264 registrato il 30 giugno 2006, la popolazione carceraria cala drasticamente il semestre successivo (39.005) in conseguenza del c.d. indultino. Il recupero è immediato e il 30 giugno 2010 si arriva al massimo storico di 68.258 presenze. Gli anni successivi sono caratterizzati da una costante diminuzione (per effetto delle sentenze Sulejmanovic e Torreggiani e dei correlativi provvedimenti emergenziali): si raggiunge il minimo il 31 dicembre 2015 con 52.164 detenuti, ma poi la risalita è veloce (il 31 dicembre 2019 si arriva a 60.769 detenuti), fino alla frenata determinata dalla pandemia da Covid-19, che ha portato a 53.364 le presenze al 31 dicembre 2020. Poi sarà un incremento costante, fino a superare oggi le 63.000 persone.

Altrettanto costante è la componente costituita dagli stranieri, che rappresenta un terzo della popolazione detenuta. Proprio questa misura, che non rispecchia la proporzione delle presenze di allogeni nel territorio nazionale (secondo l'Istat, al 1° gennaio 2024 risultano residenti in Italia circa 5,3 milioni di cittadini stranieri, che costituiscono l'8,9 per cento della popolazione residente), può essere spiegata o con la più elevata propensione criminale degli extracomunitari o, molto più ragionevolmente, con le condizioni di marginalità economica e sociale in cui la stragrande maggioranza degli stranieri presenti in Italia si trova: con le connesse carenze di una difesa tecnica adeguata e di un contesto positivo che possa favorire l'accesso ai benefici penitenziari.

Se a ciò aggiungiamo che buona parte dei detenuti è tossicodipendente (circa 20.000, secondo alcune analisi, quindi un altro terzo della popolazio-

ne detenuta), la rappresentazione del carcere come ricettacolo della marginalità sociale, peggio come discarica sociale, appare giustificata e persino ovvia.

Se consideriamo le tipologie dei reati per cui i detenuti si trovano in carcere, la maggior parte (36.406 al 31 dicembre 2025) è costituita da reati contro il patrimonio, cui seguono i reati contro la persona (28.677) e quelli in materia di droga (21.604); a distanza stanno i delitti contro la pubblica amministrazione (12.205).

Le questioni così evidenziate, che possono apparire pure degenerazioni contingenti del sistema punitivo, sono accompagnate, però, da tensioni maggiormente strutturali, connesse, cioè, all'incapacità dell'amministrazione penitenziaria di fornire quelle effettive opportunità per il cambiamento che costituiscono l'asse portante della riforma del 1975.

Lavoro, intra ed extra murario, istruzione, cultura, sostegno anche psicologico sono baluardi della legge n. 354, che scontano, però, a livello pratico, soprattutto l'insufficienza delle risorse destinate effettivamente alla loro erogazione e realizzazione: trasformando, di fatto, il carcere in un contenitore, ove le possibilità di cambiamento sono rimesse alla buona volontà dei singoli – detenuti e operatori – che approfittano del poco che hanno a disposizione e, qualche volta, ottengono successo.

Sui grandi numeri, però, sembra che l'esperienza detentiva non migliori le persone, non incida granché sui tassi di recidiva, lasci segni più che curare ferite.

Diventa, allora, una necessità pensare a delle alternative, che, da un canto, risolvano un problema pratico (di inefficacia della sanzione penale in termini recuperatori) e, d'altro canto, consenta di emanciparci, culturalmente, dall'idea che l'unico modo di punire un individuo sia limitarne la libertà personale. Altresì, possono essere straordinariamente diversi, innumerevoli, in concreto, i modi di limitare la libertà personale: da potersi concepire dunque indicazioni e soluzioni intermedie.

4. Le forme “alternative” per l'esercizio della funzione penale

Due sono i modi in cui si può fare perdere centralità al carcere: attraverso il potenziamento di quelle che chiamiamo misure alternative alla detenzione (in senso ampio) e attraverso la diffusione della cultura della giustizia riparativa.

Per quanto concerne le prime, a partire dalla riforma penitenziaria del 1975 è stato costante l'intendimento legislativo di ampliarne il numero e la

portata applicativa: per il diffondersi della cultura trattamentale, ma anche per esigenze di snellimento della popolazione carceraria.

Dopo la legge Gozzini del 1986, che ha avuto un significativo impatto ideologico, rilevante è stato il contributo fornito dalla legge Simeone-Saraceni del 1998, che è servita sia a rendere più ugualitario l'accesso alle misure alternative, sia a evitare il trauma dell'assaggio del carcere come condizione necessaria per fruire della sanzione extramuraria.

Con la legge Simeone-Saraceni, infatti, nel momento in cui la condanna diviene definitiva – e sempre che essa rientri in un limite di pena medio-basso (al massimo quattro anni) – il pubblico ministero comunica al condannato la possibilità di chiedere subito l'ammissione alla misura alternativa – dell'affidamento in prova ai servizi sociali o della detenzione domiciliare – e, se tale istanza viene presentata, il condannato attende in libertà la decisione del tribunale di sorveglianza. Con questa modalità l'ottenimento del beneficio non risulta più condizionato dalla qualità della difesa tecnica di cui il condannato può avvalersi (spesso legata all'estrazione socio-economica del reo) e si eliminano gli effetti di contaminazione che l'esperienza carceraria di breve durata può produrre.

Proprio nella consapevolezza della possibile nocività di un rapporto con l'istituzione detentiva ridotto nel tempo – non compatibile con l'intrapresa di un percorso di recupero, ma bastevole per acquisire nuove possibilità devianti in ragione dello stretto contatto con altri autori di illeciti penali – già nel 1981 erano state immaginate delle sanzioni sostitutive delle pene detentive di breve durata (semidetenzione, libertà controllata, pena pecuniaria), irrogate direttamente dal giudice della cognizione, che avrebbero potuto evitare gli effetti criminogenetici dell'esperienza carceraria molto circoscritta nel tempo. Il limitato spettro operativo (sei mesi massimi di pena detentiva sostituibile nel 1981, elevati progressivamente fino a due anni con una modifica del 2003) non ha garantito il successo del rimedio, a causa della sovrapposibilità con – e preferibilità de – la sospensione condizionale della pena, causa estintiva che consente l'immediata cesura con il sistema istituzionale, salvo, nella sua versione di base, un generale e non controllato obbligo di non recidivazione specifica, oltre a eventuali prescrizioni risarcitorie/riparatorie, che diventano obbligatorie solo in caso di seconda concessione del beneficio. Inoltre, quelle sanzioni sostitutive non presentavano alcun contenuto trattamentale, ma erano degli strumenti a impatto coercitivo ridotto, che lasciavano al reo il compito di emendarsi.

La constatazione dell'insuccesso operativo della legge del 1981 ha portato il legislatore, di recente, con il d.lgs. 150/2022 (la c.d. riforma Cartabia), a rivedere il sistema delle pene sostitutive, rendendole più appetibili e flettendole verso la logica del recupero sociale. Intanto, infatti, le nuove pe-

ne sostitutive *post* Cartabia, aumentate nel numero e ridenominate (semilibertà sostitutiva, detenzione domiciliare sostitutiva, lavoro di pubblica utilità sostitutivo, pena pecuniaria sostitutiva), possono essere utilizzate in luogo della pena detentiva fino a quattro anni (un margine, quindi, non solo raddoppiato rispetto alla misura precedente, ma equiparato al limite definito con la legge Simeone-Saraceni per l'accesso alle misure alternative alla detenzione dallo stato di libertà) e, poi, devono avere un contenuto recuperatorio, tanto da prevedersi anche il coinvolgimento degli uffici di esecuzione penale esterna. Il fatto che siano esperite dal giudice della cognizione, per una misura di pena che eguaglia l'accesso alle misure alternative dallo stato di libertà, peraltro, dovrebbe incidere positivamente sul carico di lavoro del sistema giudiziario, riducendosi il ricorso alle impugnazioni.

Con la riforma Cartabia, però, non si è fatto solo questo, ma, per la prima volta, si è provveduto a disciplinare la giustizia riparativa, consentendo che tale diversa modalità di guardare alla funzione penale entrasse a fare parte integrante del nostro ordinamento giuridico.

In verità, forme di giustizia riparativa erano state sperimentate nel nostro sistema da più di vent'anni, ma la riforma ha fornito, appunto per la prima volta, un assetto regolativo unitario, un modello di riferimento. Certo, esaminando l'apparato normativo, non può non cogliersi nella sua strutturazione la riorganizzazione di quanto già noto alla prassi, peraltro con un limite funzionale consistente dal punto di vista dell'impostazione sistematica: il ricorso alla giustizia riparativa non solo è rimesso alla volontà delle parti – come è giusto e necessario che sia – ma è anche, fondamentalmente, indipendente dal rito penale, potendo attivarsi a prescindere da questo oppure oltre questo e con interferenze – eventuali e abbastanza circoscritte – che non ne stimolano l'utilizzo.

In sé, infatti, la giustizia riparativa e, soprattutto, il suo strumento di implementazione più diffuso, che è la mediazione penale, hanno la finalità di ricostruire la pace sociale violata con la commissione del reato. Il confronto fra le parti, guidato da chi assume una posizione definita opportunamente nella legge di equi-prossimità, serve per comprendere le ragioni dell'altro, non necessariamente per perdonare, ma per conoscere, dialogare: e, tramite la conoscenza e il dialogo, superare il conflitto. L'assenza di utilità significative nella scelta di ricorrere alla giustizia riparativa, se risulta coerente con la sua essenza, non ne agevola la diffusione, perché va considerato che la disponibilità del reo a recuperarsi possa avere finalità strumentali: d'altronde, il concetto di risocializzazione è oggi preferito a quello di rieducazione proprio perché ciò che ci si attende da ognuno di noi è il rispetto delle regole, non necessariamente la loro condivisione.

Il vantaggio degli strumenti di giustizia riparativa è, per usare le parole di Massimo Donini, che essi consentono di trasformare la sanzione da pe-

na *subita* in pena *agita*, in cui il reo principalmente – ma in realtà anche la vittima – partecipa al “percorso” della punizione.

Ciò cui dovremmo tendere, in effetti, non è la rinuncia totale al carcere, che, in alcuni casi, pur costituendo comunque una semplificazione delle problematiche – complesse – che esso sottende, può essere l’unica modalità di reazione esperibile, ma la normalizzazione del confronto, del dialogo, anche nelle situazioni più dolorose.

Come sostenne già nella prima metà del novecento Mary Parker Follett, occorre dare una risposta costruttiva al conflitto tramite l’integrazione, una forma di adattamento qualitativo in cui si procede per addizione: le parti si sforzeranno di trovare una soluzione nuova, che le soddisfi entrambe, di tipo creativo. Perché la creazione è crescita, per una società che vuole guardare avanti e dare a tutti una possibilità di rimettersi in gioco. E nella realtà contemporanea, anche grazie alla diffusione delle scienze sociali (dalla psicologia al servizio sociale), le società quantomeno occidentali hanno a disposizione le risorse necessarie per realizzare davvero una trasformazione culturale della penalità.

Bibliografia

- Aleo, S. (2011). *Criminologia e sistema penale* (II ed.). Cedam.
- Aleo, S. (a cura di) (2014). *Lavoro e inclusione sociale dei condannati. Un’esperienza a Catania*. Cedam.
- Aleo, S. (2016). *Dal carcere. Autoriflessione sulla pena*. Pacini Giuridica.
- Beccaria, C. (1764). *Dei delitti e delle pene*. Coltellini.
- Donini, M. (2020). Pena agita e pena subita. Il modello del delitto riparato. *Questione giustizia*. www.questionegiustizia.it/articolo/pena-agita-e-pena-subita-il-modello-del-delitto-riparato
- Follett, M. P. (1994). *L’esperienza creativa. Leadership, partecipazione, tecniche del consenso nelle democrazie moderne*. Ediesse.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Einaudi.
- Ignatieff, M. (1982). *Le origini del penitenziario. Sistema carcerario e rivoluzione industriale inglese 1750-1850*. Mondadori.
- Mannozi, G. (2003). *La giustizia senza spada. Uno studio comparato su giustizia riparativa e mediazione penale*. Giuffrè.
- Melossi, D., & Pavarini, M. (1977). *Carcere e fabbrica. Alle origini del sistema penitenziario*. Il Mulino.
- Morineau, J. (2000). *Lo spirito della mediazione*. FrancoAngeli.
- Pavarini, M. (2003). Misure alternative alla detenzione dal 1986 ad oggi. Risultati ed incongruenze del sistema sanzionatorio nell’attuale contesto normativo. *Rassegna penitenziaria e criminologica*, (1-2), 207-225.
- Vassalli, G. (1982). Il dibattito sulla rieducazione (in margine ad alcuni recenti convegni). *Rassegna penitenziaria e criminologica*, (3-4), 437-482.

Carceri (dis)umane e funzione della pena: criticità del sistema carcerario italiano

di *Chiara Cucuccio*¹

1. Il sovraffollamento carcerario: una ferita sempre aperta

Nelle more dell’attuazione del “Piano Carceri 2025-2027”, finalizzato da un lato ad implementare la capacità detentiva degli istituti penitenziari, dall’altro a potenziare la qualità degli spazi, dei servizi e delle condizioni di sicurezza, al fine di rendere il sistema penitenziario progredito, efficace e conforme agli standard europei, la problematica del sovraffollamento nelle carceri persiste quale emergenza di lontana origine, ancora insoluita. Dinanzi al dibattito mai sopito che accende gli animi ed alza i toni degli schieramenti politici, è necessario preliminarmente analizzare i dati per poter comprendere la reale portata della questione: alla fine di novembre 2025 nelle carceri italiane erano detenute 63.868 persone, 2.000 in più rispetto allo stesso periodo nell’anno precedente, a fronte di una capienza effettiva di 46.124 posti, secondo il report stilato da Antigone². “È sempre doloroso tirare le somme di un altro anno di carcere in Italia ma – prosegue Gonnella, Presidente di Antigone – il bilancio di fine 2025 è forse il più cupo degli ultimi anni. Perché restituisce l’immagine di un sistema penitenziario che è sempre più in crisi, con tensioni in costante crescita e un silenzio assordante da parte delle istituzioni che rifiutano qualsiasi ipotesi di riforma e qualsiasi intervento che permetterebbe di alleggerire il peso delle carceri, a beneficio delle persone detenute, che vivono ammassate l’una sull’altra e degli operatori che, già sotto organico, denunciano un pesante e crescente stress lavorativo”: rispetto alle 61.861 presenze rilevate alla

¹ Dottoressa magistrale in Giurisprudenza, Università degli Studi di Catania.

² Antigone, *Il 2025 ci lascia istituti sempre più fatiscenti, sovraffollati e disumani*, disponibile al sito www.antigone.it/news/3618-carceri-antigone-il-2025-ci-lascia-istituti-sempre-piu-fatiscenti-sovrappollati-e-disumani-si-registra-solo-l-inerzia-della-politica.

fine del 2024, il 2025 ha registrato un aumento continuo, pari a circa 180 persone in più ogni mese. E, di certo, gli ultimi dati, aggiornati al 28 febbraio 2026, pubblicati dal Ministero della Giustizia non sembrano essere né rassicuranti né di ordine inverso rispetto a quello degli ultimi anni, come dimostrato nella Tab. 1.

Tab. 1 - Detenuti presenti e capienza regolamentare degli istituti penitenziari per regione di detenzione. Situazione al 28 febbraio 2026

Regione di detenzione	Numero Istituti	Capienza regolamentare	Detenuti presenti		di cui stranieri	Detenuti presenti in semilibertà (**)	
			Totale	Donne		Totale	Stranieri
Abruzzo	8	1.834	2.277	85	467	59	12
Basilicata	3	365	457	14	66	2	1
Calabria	12	2.711	2.944	77	502	21	0
Campania	15	6.170	7.870	395	948	182	13
Emilia Romagna	10	2.984	3.937	174	2.049	152	59
Friuli Venezia Giulia	5	487	732	33	321	25	9
Lazio	14	5.336	6.681	459	2.356	57	9
Liguria	6	1.111	1.410	63	778	36	18
Lombardia	18	6.144	8.871	408	4.060	129	37
Marche	6	814	1.083	25	351	47	10
Molise	3	269	415	0	71	4	3
Piemonte	13	3.978	4.317	163	1.749	120	38
Puglia	11	2.945	4.576	211	521	160	9
Sardegna	10	2.583	2.454	51	770	57	4
Sicilia	23	6.439	7.075	246	1.051	178	9
Toscana	16	3.162	3.446	106	1.624	152	60
Trentino Alto Adige	2	510	512	45	325	13	6
Umbria	4	1.340	1.713	74	593	22	2
Valle d'Aosta	1	181	147	0	77	0	0
Veneto	9	1.929	2.884	149	1.513	76	29
Totale	189	51.268	63.801	2.778	20.192	1.492	328

Fonte: Ministero della Giustizia.

In tale situazione di paralisi, la problematica del sovraffollamento carcerario è stata affrontata e (parzialmente?) risolta in Europa, basti citare la Scozia, la quale si impone nel panorama internazionale come un possibile

modello da seguire, sebbene i numeri raggiunti in Scozia siano decisamente più bassi rispetto agli attuali numeri della popolazione carceraria italiana³. Per porre argine all'emergenza carceraria, il Parlamento scozzese ha approvato un disegno di legge proposto dal Governo che legittima un'anticipazione, per un massimo di sei mesi rispetto alla data prevista per la fine della pena detentiva, del rilascio di detenuti con condanna definitiva in possesso di specifici requisiti, ad eccezione di coloro che sono stati condannati per terrorismo o per abusi domestici o con circostanze aggravanti connesse alla violenza domestica, registrati nel "Violent and Sex Offender Register", un registro in possesso degli organi di polizia dove sono iscritti coloro che hanno commesso delitti sessuali, sono condannati all'ergastolo, sono soggetti a procedura di estradizione, sono destinatari di provvedimenti restrittivi per molestie o in libertà vigilata. I detenuti destinatari del provvedimento vengono liberati senza che sia preliminarmente effettuata una valutazione discrezionale positiva dell'organo giudiziale, ad eccezione della opposizione del Prison Governor, qualora sussistano specifici motivi ostativi alla liberazione.

Se i dati ci restituiscono un dato oggettivo, ossia l'aumento del numero di carcerati, codesta cifra non giustifica, tuttavia, tale incremento, posto che quest'ultimo non è dovuto ad un aumento della criminalità, ma è espressione del ricorso allo strumento detentivo come soluzione assoluta rispetto a conflitti sociali, marginalità e disuguaglianze.

Il carcere italiano è, oggi, il prodotto di scelte politiche ben precise, che di fatto disconoscono la funzione costituzionalmente orientata della pena, facendo sì che la violazione sistematica dei diritti diventi ordinarietà.

2. Che cos'è *realmente* la pena?

“Quanto la pena sarà più pronta e più vicina al delitto commesso, ella sarà tanto più giusta e tanto più utile. (...) Ho detto che la prontezza della pena è più utile, perché quanto è minore la distanza del tempo che passa tra la pena ed il misfatto, tanto è più forte e più durevole nell'animo umano l'associazione di queste due idee, Delitto e Pena, talché insensibilmente si considerano, uno come cagione, e l'altra come effetto necessario immanicabile”: contestualizzando le parole di Cesare Beccaria (Beccaria, 1764, Cap.

³ Secondo il Report aggiornato al 7 novembre 2025 dello Scottish Prison Service, a novembre 2025 in Scozia si conteggiavano 8.395 detenuti su 7.905 posti disponibili con un tasso di sovraffollamento del 106%, a fronte, in Italia, dei 63.493 detenuti per circa 46.706 posti effettivamente disponibili, con un tasso di sovraffollamento del 136%.

XIX) nel sistema democratico, il tema del fondamento e della funzione del diritto penale e la questione del fine delle sanzioni irrogate sono fortemente legati alla necessità di proteggere situazioni di fatto permeate di valore, di carattere individuale, superindividuale, collettivo, rilevanti tanto per il singolo quanto per l'intera collettività. In relazione a ciò, la dottrina penalistica ha formulato risposte di stampo garantistico-liberale attraverso le note teorie del *bene giuridico* e dello *scopo relativo e razionale della pena*; da un lato si impongono coloro che, nel nostro ordinamento, attribuiscono alla pena una funzione eminentemente rieducativa ex art. 27 Cost., laddove la stessa Corte EDU individua nella rieducazione la funzione fondamentale della pena negli Stati europei⁴ e del "diritto alla risocializzazione" del detenuto, motivo per cui lo Stato è chiamato ad avviare tutte le azioni positive volte a perseguire lo scopo rieducativo in base ad un obbligo positivo⁵, dall'altro una parte della dottrina penalistica rifiuta di individuare la pena come strumento di garanzia delle esigenze securitarie (tanto meno le pene più severe) e si concentra sui fattori crimino-genetici attraverso specifiche politiche sociali, secondo il principio per cui "una buona politica sociale è la migliore politica criminale"⁶. Questa parte della dottrina ritiene, pertanto, che per combattere la criminalità debbano essere impiegati molteplici strumenti dell'ordinamento giuridico, quali norme civili, amministrative, fiscali, ecc. per "predisporre barriere anti-crimine" (Mazzucato, 2005) che limitino le possibilità di commettere un reato e che garantiscano a posteriori una effettiva "tutela delle vittime" (Stella, 2003). Seguendo questa linea di pensiero la carcerazione è stata definita un "processo di mortificazione" (Buffa, 2006) dell'individuo, espressione della "atomizzazione del mondo recluso suddiviso in una costellazione di interessi tanti quanti sono i soggetti che ve ne fanno parte" (Clemmer, 1941) che, durante la "prisonizzazione", non farebbe altro che acuire l'antisocialità del detenuto rendendolo vittima della subcultura e della ideologia carceraria, posto che, comunque, è difficile poter comprendere le dinamiche proprie del carcere, quale istituzione totale (Goffman, 1968), da parte chi non vive all'interno dell'istituzione coatta. Peraltro, non è affatto insignificante la sussistenza di una forte correlazione tra il livello di povertà e di marginalità dei detenuti con la loro differente collocazione all'interno dei vari reparti car-

⁴ Basti citare, a tal proposito, la sentenza Vinter c. Regno Unito, Grande Camera, 9 luglio 2013, n. 66069/2009, che ribadisce il valore centrale della dignità umana rispetto allo scopo della pena.

⁵ Come ribadito nella sentenza Murray, Corte EDU, 26 aprile 2016, Murray c. Paesi Bassi, n. 10511/2010.

⁶ L'origine della "verità politico-criminale" è "lapalissiana" e si fa convenzionalmente risalire a Franz von Liszt, ripreso nella dottrina italiana da Pulitanò e Marinucci.

cerari, nella misura in cui raramente i detenuti con minori risorse economiche e personali scontano la loro pena nei reparti provvisti di maggiori opportunità trattamentali: questo dato ci permette di motivare la tendenziale concomitanza dei fenomeni di autolesionismo e povertà, dal momento che il comportamento autolesivo diventa strumento di confronto (e lotta) con l'istituzione totale da parte di soggetti con background fortemente penalizzato dallo stato di marginalità sociale in cui versano (Corleone, 2000). L'unione delle cause (e degli effetti) della marginalità produce un meccanismo ciclico per il quale ai deboli sarà tendenzialmente precluso accedere ai luoghi dei "privilegi" che saranno "popolati" da coloro che dispongono di maggiori (e migliori) risorse (Ricci, Salierno, 1971) e che "la vera differenza, la linea di netta demarcazione, nel carcere, sta proprio qui. È la linea che divide chi, dopo, ha una prospettiva, sia pure incerta, sia pure esile, e chi non ha nulla" (Racinaro, 1996).

Analogamente (ma sul fronte opposto), coloro che ritengono che la funzione rieducativa si imponga su qualsiasi altra, pur legittima, funzione della pena (Dolcini, 2018), affermano che le istanze securitarie sociali e di prevenzione generale non possono prevalere sull'obiettivo di reinserimento sociale previsto dall'art. 27 comma 3 Cost., considerato che tanto la "particolare gravità del reato", quanto "l'esigenza di lanciare un robusto segnale di deterrenza nei confronti della generalità dei consociati (...) possono, nella fase di esecuzione della pena, operare in chiave distonica rispetto all'imperativo costituzionale della funzione rieducativa della pena (...), da intendersi come fondamentale orientamento di essa all'obiettivo ultimo del reinserimento sociale del condannato nella società, e da declinarsi nella fase esecutiva come necessità di costante valorizzazione, da parte del legislatore prima e del giudice poi, dei progressi compiuti dal singolo condannato durante l'intero arco di espiazione della pena", come ribadito nelle sentenze della Corte costituzionale 313/1990, 179/2017, 149/2018. In tale impostazione, gli elementi centrali del trattamento rieducativo sono "universalità", per cui nessun criminale, per quanto abbia commesso reati gravissimi, debba essere escluso dal trattamento di recupero, ed "individualizzazione" sulla base delle necessità del detenuto, laddove il finalismo rieducativo non ammette forme di discriminazione, motivo per cui l'amministrazione penitenziaria è chiamata ad agire secondo imparzialità e senza distinzioni di nazionalità, condizioni economiche, sociali, allo scopo di garantire il pieno reinserimento nella società, in conformità alla definizione normativa di trattamento rieducativo come strumento volto a "promuovere un processo di modificazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo a una costruttiva partecipazione sociale" ex art. 1 comma 2 d.P.R. 230/2000.

Quale che sia l'orientamento cui si aderisce, quel che è certo è che la carcerazione non è una esperienza semplice e che una giustizia penale *per* la sicurezza non è (sempre) repressiva, ma capace di pianificare misure idonee a prevenire illeciti e reinserire gli autori di reato, attraverso progetti duraturi e lungimiranti.

Bibliografia

- Beccaria, C. (1764). *Dei delitti e delle pene*. Livorno.
- Buffa, P. (2006). *I territori della pena: alla ricerca dei meccanismi di cambiamento delle prassi penitenziarie*. EGA Edizioni Gruppo Abele.
- Marinucci, G. (2000). Il sistema sanzionatorio tra collasso e prospettive di riforma. *Rivista italiana di diritto e procedura penale*, 160-177.
- Marinucci, G., & Dolcini, E. (2001). *Corso di diritto penale*, vol. I. Giuffrè.
- Mazzucato, C. (2005). *Consenso alle norme e prevenzione dei reati. Studi sul sistema sanzionatorio penale*. Aracne.
- Pulitanò, D. (1985). *Politica criminale*. In G. Marinucci & E. Dolcini (a cura di), *Diritto penale in trasformazione*. Giuffrè.
- Stella, F. (2003). *Giustizia e modernità. La protezione dell'innocente e la tutela delle vittime*. Giuffrè.

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

Il volume raccoglie una selezione di contributi dedicati al tema delle disuguaglianze e alle loro molteplici articolazioni nelle società contemporanee. Nato come esito di un percorso di confronto interdisciplinare e di formazione avanzata, il lavoro intende restituire la ricchezza delle prospettive emerse in quel contesto, proponendo saggi che affrontano il tema delle disuguaglianze da differenti angolature teoriche ed empiriche. Al centro del volume vi è l'adozione di un approccio intersezionale all'analisi dei processi di stratificazione sociale, capace di cogliere l'intreccio tra dimensioni economiche, educative, territoriali, di genere e generazionali che contribuiscono a produrre e riprodurre condizioni di svantaggio. I contributi qui raccolti esplorano, attraverso studi di caso, analisi comparative e riflessioni teoriche, alcuni dei principali ambiti in cui tali dinamiche si manifestano: dai sistemi di welfare alle disuguaglianze educative, dalle trasformazioni del lavoro alle differenze territoriali nell'accesso alle risorse e alle opportunità. Ne emerge un quadro articolato che mette in luce la complessità dei meccanismi attraverso cui le disuguaglianze si strutturano e si consolidano nei diversi contesti sociali, evidenziando al contempo il ruolo delle politiche pubbliche, delle istituzioni e delle pratiche sociali nel contrastarle o, talvolta, nel riprodurle. Il volume si propone così come uno spazio di dialogo tra studiosi e giovani ricercatori e come uno strumento utile per chiunque sia interessato a comprendere, con uno sguardo critico, interdisciplinare e multidimensionale, le forme contemporanee della disuguaglianza e le possibili traiettorie di intervento.

Simona Gozzo è Professoressa Associata di Sociologia Generale presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania. I suoi interessi scientifici riguardano i temi di disuguaglianza, coesione sociale e politiche sociali, con particolare attenzione alle differenze contestuali e generazionali. Esperta nell'applicazione di strategie integrate di *network analysis*, è autrice di numerosi contributi scientifici di rilevanza nazionale e internazionale; tra i lavori recenti e tematicamente affini a questo si ricordano *Vulnerabilità e Minori. La povertà educativa da una prospettiva sociologica* (FrancoAngeli, 2026) e *Building Social Cohesion* (Mimesis International, 2024).