

CAPITOLO 5 LA POVERTÀ EDUCATIVA IN ITALIA: UNA EMERGENZA SILENZIOSA

Save the Children Italia, a cura di Christian Morabito

Abstract

In Italia più di un milione di minori vive in condizioni di povertà assoluta. Alla privazione economica e materiale si aggiunge un'altra povertà, ugualmente grave e drammatica, ma più insidiosa, difficile da misurare. È la povertà educativa, la privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell'opportunità di *apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni*.

La metà degli alunni è senza mensa a scuola, solo un bambino su 10 può andare all'asilo nido e il tempo pieno è assente in 7 scuole primarie su 10. Ancora più allarmante il dato relativo alla povertà educativa 'cognitiva': circa un quarto dei ragazzi di 15 anni non raggiunge le competenze minime in matematica e in lettura, percentuale che aumenta significativamente fra gli adolescenti che vivono in famiglie con un basso livello socio-economico e culturale. Povertà economica e povertà educativa, infatti, si alimentano reciprocamente e si trasmettono di generazione in generazione. Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche limitazione delle opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo. Nel nostro Paese quasi la metà dei minori in età scolare, nell'ultimo anno, non ha letto un libro, se non quelli di studio, il 70 per cento non ha visitato un sito archeologico, il 55 per cento un museo, il 43 per cento non ha svolto alcuna attività sportiva. Nonostante alcuni miglioramenti negli ultimi anni, l'Italia risulta ancora lontana dai *target* europei sul fronte della dispersione scolastica e le maggiori privazioni educative per i minori si registrano soprattutto al Sud, con ritardi importanti che non risparmiano tuttavia le regioni del Centro e del Nord. Il legame tra svantaggio "ereditato" e povertà educativa potrebbe essere spezzato attraverso l'offerta di servizi educativi di qualità, a partire dalla scuola e dalla promozione di "comunità educanti" nei territori più deprivati. Per contrastare efficacemente la povertà educativa è necessario superare la frammentazione e mettere in campo una azione di sistema che, nella intersezione tra politiche di *welfare* e politiche educative, faccia convergere l'azione delle agenzie sociali ed educative, mettendo al centro il bambino e la famiglia.

5.1 Che cos'è la povertà educativa

In Italia, sono 1 milione 292 mila i minori che vivono in povertà assoluta. I bambini sono stati i più colpiti dalla crisi economica: tra il 2005 e il 2016 la percentuale di minori in povertà assoluta

è passata dal 3,9% al 12,5%. La povertà relativa tocca invece 2 milioni 297 mila bambini ed adolescenti, il 22,3% del totale della popolazione in questa condizione¹.

La condizione di povertà di un bambino mette in gioco tutte le sfere della sua crescita, ha conseguenze di lunga durata, può generare cicatrici invisibili che restano per tutta la vita ed alimentare, così, la catena intergenerazionale della povertà.

Una delle dimensioni più gravi e inesplorate della povertà minorile è quella che si può definire “povertà educativa”, ovvero la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di *apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni*².

La povertà educativa si manifesta come privazione delle competenze cognitive, fondamentali per crescere e vivere in una società contemporanea sempre più caratterizzata dalla rapidità dell’innovazione e dalla conoscenza; ma si traduce anche nel mancato sviluppo delle capacità cosiddette “non-cognitive” quali la motivazione, l’autostima, le aspirazioni ed i sogni, la comunicazione, la cooperazione, l’empatia, che sono altrettanto fondamentali per la crescita dell’individuo ed il suo contributo al benessere collettivo.

Partendo da questo assunto, la povertà educativa, così come la povertà materiale, ha carattere “multi-dimensionale”. È possibile identificare almeno quattro dimensioni della povertà educativa³.

Esse sono:

1. *Apprendere per comprendere*, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi.
2. *Apprendere per essere*, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di *stress*.
3. *Apprendere per vivere assieme*, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione. In sintesi, tutte quelle *capabilities* essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali.
4. *Apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva*, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l’integrità, la sicurezza, come condizioni ‘funzionali’ all’educazione.

Colpendo i minori nel periodo più vulnerabile della loro esistenza, la povertà educativa determina uno svantaggio che difficilmente potrà essere colmato nell’età adulta. Uno svantaggio determinato dalla ‘lotteria della natura’⁴, perché in gran parte ‘ereditato’, ovvero associato alla situazione socio-economica della famiglia, al luogo geografico in cui i bambini nascono e crescono, alla disabilità, al genere. Un’eredità che si trasmette di generazione in generazione, perché i bambini che nascono in condizioni di povertà materiale oggi e che vengono privati

1 Fonte: ISTAT (2016).

2 La definizione si ispira alla Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia ed alla teoria delle *capabilities* di Amartya Sen e Martha Nussbaum. Nazioni Unite, Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza (1989); Amartya Sen, *L’Idea di Giustizia* (2010); Martha Nussbaum, *Creare Capacità* (2014).

3 Le dimensioni della povertà educativa strettamente legate ai diritti sanciti nella CRC.

4 John Rawls, *Una Teoria della Giustizia* (1979).

delle opportunità di apprendere a conoscere se stessi, gli altri, il mondo, ad avere una vita autonoma ed attiva, rischiano di diventare gli adulti in condizione di povertà ed esclusione di domani. Un paese che non garantisce l'uguaglianza delle opportunità educative, e soffoca quindi le aspirazioni dei bambini ed il fiorire dei loro talenti nei primi anni di vita, non è soltanto un paese ingiusto, ma anche un paese che difficilmente potrà competere nel mondo globalizzato. Come rilevato da un recente rapporto dell'Ocse⁵, l'aumento della disuguaglianza di reddito delle famiglie è una delle cause principali della bassa crescita economica, in particolare in Italia, proprio perché alimenta a sua volta disuguaglianze di opportunità educative tra i giovani, reprime talenti, ingabbia capacità vitali per lo sviluppo economico e sociale del paese.

5.2 Dalla povertà materiale alla povertà educativa: un circolo vizioso

Come sottolineato in precedenza, la povertà educativa dei minori è significativamente associata alla povertà economica delle famiglie.

La privazione delle competenze cognitive rappresenta uno degli aspetti principali della povertà educativa e può essere misurata, ad esempio, attraverso i test PISA (*Programme for International Student Assessment*). L'indagine PISA valuta la capacità dei ragazzi di 15 anni, di estrapolare le conoscenze apprese a scuola ed applicarle in contesti scolastici ed extra-scolastici non familiari. Si parla, quindi, nel caso dei test PISA, di *literacy* in matematica e in lettura, riferendosi alla capacità degli studenti di utilizzare conoscenze e abilità in domini chiave e di analizzare, riflettere e comunicare in maniera efficace nel momento in cui identificano, interpretano e risolvono problemi in una varietà di situazioni. È possibile a tal fine stabilire una soglia di 'povertà' cognitiva, equiparabile alle competenze minime in lettura e matematica misurate attraverso i test PISA⁶. I ragazzi cosiddetti *low performer* hanno quindi capacità di *literacy* molto limitate. Non è detto che tali studenti siano del tutto incapaci di eseguire operazioni matematiche o di interpretare testi di lettura, ma non sono in grado di utilizzare le loro limitate competenze nelle situazioni problematiche previste anche dai quesiti più facili.

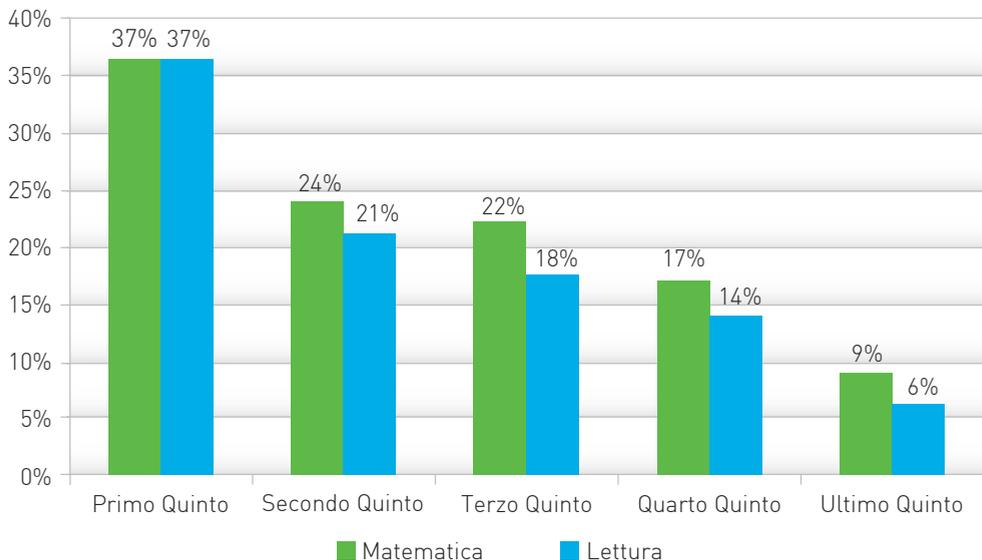
Analizzando i dati dell'indagine PISA 2015, si evince che la povertà cognitiva è significativamente correlata alla condizione socio-economica delle famiglie. Tra i quindicenni che vivono nel 20% delle famiglie più disagiate (o primo quinto), più di un terzo non raggiungono i livelli minimi di competenze in matematica e lettura, rispetto a meno del 10% delle famiglie con

5 Ocse, *In It Together: Why Less Inequalities Benefits All* (2015).

6 In Italia i test PISA sono stati eseguiti, nel 2015, su un totale di 11.583 alunni di 15 anni (Ocse-PISA 2015, Elaborazione Save the Children). Gli alunni vengono considerati in povertà educativa se non superano il livello 2 nei test PISA (equivalente a 420.07 punti in Matematica e 407.47 punti in Lettura). Gli studenti che si collocano sotto il livello 2 "sono soltanto in grado di rispondere a domande che riguardano contesti loro familiari, nelle quali sono fornite tutte le informazioni pertinenti ed è chiaramente definito il quesito. Essi sono in grado, inoltre, di individuare informazioni e di mettere in atto procedimenti di routine all'interno di situazioni esplicitamente definite e seguendo precise indicazioni. Questi studenti sono soltanto capaci di compiere azioni ovvie che procedano direttamente dallo stimolo fornito" (INVALSI Rapporto Nazionale PISA, 2012).

i livelli socio-economici e culturali più elevati (ultimo quinto o 'top 20%')⁷. Questi ultimi ottengono risultati ai test PISA eguali alla media degli studenti di paesi come Singapore e Giappone, in testa alla classifica mondiale, e distanziano di quasi 100 punti i loro coetanei italiani che vivono in famiglie svantaggiate (i quali, a loro volta, hanno *performance* simili alla media degli studenti di paesi come Bulgaria o Romania, in fondo alla classifica europea)⁸. Dal 2006 al 2015, lo svantaggio cognitivo dei minori che vivono in famiglie più svantaggiate, si è ridotto da 33 a 28 pp. in matematica, ed è aumentato in lettura, da 27 a 31 pp. In generale si osserva una riduzione delle disuguaglianze cognitive negli anni prima della crisi, con una stabilizzazione o aumento del *gap* nel periodo successivo⁹.

% di alunni che non raggiungono le competenze minie in matematica e lettura per livello socio-economico e culturale della famiglia



Elaborazione: Save The Children. Fonte Ocse - PISA 2015

Un ruolo altrettanto importante per l'acquisizione di capacità e competenze da parte del bambino è assolto dal contesto educativo e culturale offerto dal territorio, la cosiddetta "comunità educante" fuori dalle pareti scolastiche. La povertà educativa può quindi anche essere

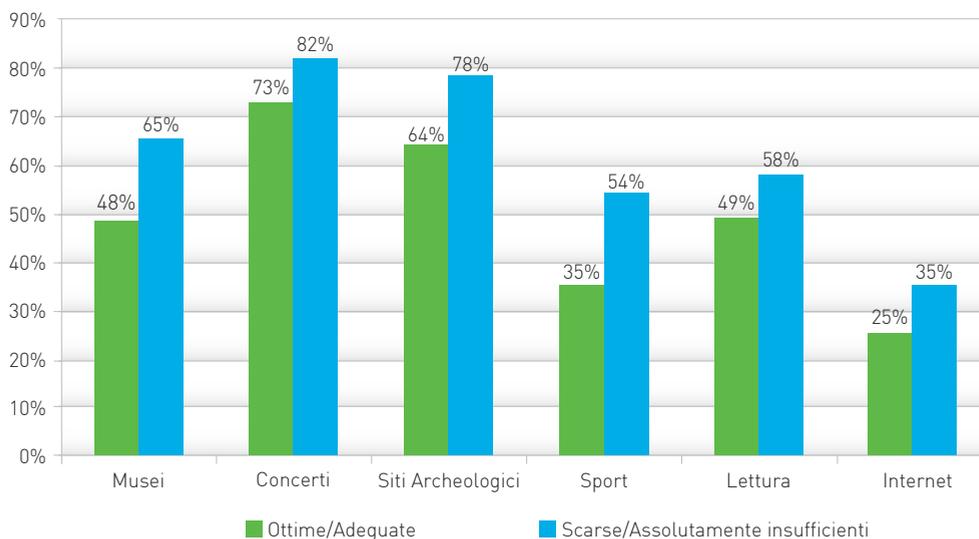
⁷ L'indice socio-economico e culturale PISA prende in considerazione lo stato occupazionale ed il livello d'educazione più elevato raggiunto dai genitori, nonché l'esistenza di risorse educative a casa, quali una scrivania ed un posto tranquillo dove l'adolescente possa studiare, una stanza tutta sua ed il n. di stanze con doccia e vasca, un computer per lo studio, connessione a *internet*, *software* educativi, libri, dizionari, ma anche lavatrice, DVD, telefono cellulare, televisione, macchina. Cfr. INVALSI (*Rapporto Nazionale PISA*, 2012).

⁸ Fonte, Ocse-PISA (2015).

⁹ Elaborazione Save the Children. Fonte, Ocse-PISA (2006-2015).

misurata attraverso la mancata partecipazione dei bambini ad attività ricreative e culturali extra-curricolari (sport, lettura, uso di *internet*, attività culturali quali andare a teatro, concerti, musei, mostre, ecc.). Dai dati estrapolati dall'indagine ISTAT *Aspetti della Vita Quotidiana* del 2016, si evince che la percentuale di bambini e adolescenti tra i 6 e 17 anni che non hanno praticato sport in modo continuativo, non hanno utilizzato *internet* quotidianamente, non sono andati a teatro e a concerti, non hanno visitato musei e siti archeologici, non hanno letto libri, è significativamente maggiore tra coloro i quali vivono in famiglie con risorse economiche scarse o assolutamente insufficienti. Le differenze sono molto marcate sia per quanto riguarda la pratica sportiva – il 54% dei ragazzi che vivono in famiglie disagiate non ha fatto sport nell'ultimo anno in modo continuativo, a fronte del 35% dei ragazzi in famiglie con risorse adeguate o ottime - sia riguardo alla fruizione delle attività culturali, in particolare le visite ai musei o ai siti archeologici. In questo caso si registra un *gap* di circa 15 punti percentuali.

% di minori tra 6 e 17 anni che non hanno svolto attività ricreative, culturali, sport, nell'anno precedente per livello di risorse economiche



Fonte: ISTAT AVQ 2016

La povertà educativa è certamente presente anche tra i minori che vivono in famiglie non particolarmente svantaggiate dal punto di vista socio-economico, quando si associa a gravi carenze relazionali, così come ad una trascuratezza educativa da parte dei genitori e degli altri adulti di riferimento. Tuttavia, il legame tra povertà educativa minorile e condizioni di svantaggio socio-economico è nel nostro Paese particolarmente accentuato e la povertà educativa rimane, in Italia, un fenomeno principalmente 'ereditario'. Una dinamica che penalizza la mobilità educativa e sociale. Come illustrato dal rapporto dell'Ocse *Education at Glance* del 2016, l'Italia si caratterizza come uno dei paesi a più bassa mobilità sociale in Europa, con soltanto l'8% dei

giovani italiani tra i 25 e 34 anni con genitori che non hanno completato la scuola secondaria superiore, che ottiene un diploma universitario a fronte di una media Ocse del 22%. Tale percentuale si attesta al 32% tra i giovani con genitori con un livello d'istruzione secondario e sale al 65% tra coloro i quali hanno genitori con diploma universitario¹⁰.

5.3 Il peso del genere e del luogo di nascita dei genitori

Oltre alla condizione socio-economica delle famiglie e, come vedremo in seguito, la provenienza territoriale, la povertà educativa è significativamente associata al genere ed all'origine straniera dei minori. La percentuale di *low performer* in matematica è maggiore tra le ragazze di 15 anni (25%), rispetto ai coetanei maschi (20%)¹¹. Di converso, il 24% degli alunni maschi non raggiunge le competenze minime in lettura contro il 18% delle femmine. La disuguaglianza di genere si riscontra anche per livelli più alti di competenze nei test PISA. In matematica, ad esempio, il 13% dei ragazzi appartiene alla categoria dei *top performer* contro l'8% delle ragazze (in lettura non vi sono differenze sostanziali)¹². Le differenze di genere incidono anche sulla partecipazione ad attività ricreative e culturali. Quasi la metà delle bambine e delle adolescenti di 6-17 anni (il 48%) non praticano sport in modo continuativo, rispetto al 37% dei coetanei maschi, mentre la percentuale di questi ultimi che non ha letto libri durante l'anno trascorso è del 59%, contro il 46% delle coetanee. Anche in questo caso siamo di fronte ad una disuguaglianza 'ereditaria', perché influenzata da un contesto culturale che ancora oggi classifica le ragazze come 'naturalmente predisposte' alle discipline umanistiche, ed i ragazzi a quelle scientifiche e sportive¹³. La povertà cognitiva è inoltre associata all'origine migrante dei genitori. Il 38% dei ragazzi di 15 anni figli di genitori migranti e non nati in Italia, quindi migranti di prima generazione, non raggiungono i livelli minimi di competenze in matematica, mentre il 40% è *low achiever* in lettura. Tale percentuale scende, tra i migranti di seconda generazione, ovvero ragazzi nati in Italia da genitori stranieri, al 27% per la matematica, e al 22% in lettura. Se consideriamo invece gli studenti di 15 anni non migranti, l'incidenza della povertà cognitiva è del 20% in matematica e 18% in lettura¹⁴. Le differenze, è importante sottolinearlo, tendono a diminuire sostanzialmente a parità di condizioni socio-economiche delle famiglie. Una tendenza confermata anche dalla percentuale di adolescenti migranti, di prima o seconda generazione, 'resilienti', ovvero che ottengono *performance* ai test PISA superiori alla media pur provenendo da famiglie svantaggiate dal punto di vista socio-economico: sono il 24%, percentuale molto vicina a quella riguardante i ragazzi non migranti (27%)¹⁵. Possiamo quindi affermare che la determinante principale della povertà cognitiva tra i minori stranieri è, in ogni caso, la maggiore incidenza dell'esclusione socio-economica tra i genitori di origine straniera.

10 OCSE, *Education at Glance*, 2016.

11 Fonte, Ocse-PISA (2015).

12 Ibidem.

13 Fonte, ISTAT *Aspetti della Vita Quotidiana* (2015).

14 Elaborazioni Save the Children. Fonte, Ocse-PISA (2015).

15 Ibidem.

5.4 Percorsi educativi di resilienza

L'offerta educativa può attivare percorsi di resilienza tra quei bambini e adolescenti "più a rischio" di esclusione, perché nati e cresciuti in famiglie o in aree geografiche particolarmente penalizzate, o perché gravati da qualche disabilità, oppure per una condizione di svantaggio sociale determinata dal genere o dalla nazionalità. In particolare, un'offerta educativa olistica, integrata e di qualità, capace di sostenere i minori dai primi passi all'adolescenza attraverso la promozione di servizi per la prima infanzia, scuole attrezzate (tempo pieno, mense, sicurezza, accesso alle tecnologie), attività ricreative e culturali (sport, musica, lettura, ecc.), può fare la differenza e contribuire a spezzare le catene intergenerazionali della povertà.

L'associazione tra condizioni di svantaggio 'ereditate' e povertà educativa può essere neutralizzata, attivando percorsi di resilienza tra i ragazzi che crescono in famiglie socio-economicamente più disagiate. Prendendo in considerazione sempre i dati dell'indagine PISA, quasi un alunno di 15 anni su tre che vive in una famiglia svantaggiata, ottiene un punteggio ai test PISA relativamente elevato, e tra questi, il 6% e l'11% sono *top performer*, ovvero raggiungono i livelli più alti di competenze in matematica e in lettura¹⁶. La scuola è fondamentale per garantire opportunità educative eguali per tutti i minori. Ma un ruolo importante lo ricopre anche la 'comunità educante' ovvero il più ampio contesto educativo e culturale all'interno del quale i bambini vivono, a partire dalla propria casa. La povertà cognitiva si riduce sostanzialmente, infatti, tra i minori che vivono in nuclei familiari con un livello socio-economico più basso, ma che svolgono comunque attività educative a casa, quali utilizzare *internet* o praticare la musica, l'arte, la lettura. Il 35% dei ragazzi di 15 anni in svantaggio socio-economico e culturale che utilizzano *internet* a casa, sono *low performer* in matematica, ma tale percentuale aumenta al 40% tra coloro i quali non hanno accesso e/o non utilizzano *internet*. Le differenze in lettura sono ancora maggiori, 35% contro 51%¹⁷. Se guardiamo al punteggio ai test PISA, i ragazzi che non utilizzano *internet* hanno performance significativamente inferiori (435 punti in matematica e 407 in lettura (appena al di sopra della soglia minima di competenze 420 in matematica e 408 in lettura), rispetto agli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, che lo utilizzano (451 in matematica e 443 in lettura). Inoltre, la percentuale di ragazzi di 15 anni che vivono in famiglie socio-economicamente disagiate, che non raggiungono i livelli minimi di competenze in matematica e lettura, differisce notevolmente in relazione alla loro partecipazione ad attività extracurricolari durante il tempo scuola (gruppi musicali, recite, concerti): il 30% in matematica ed il 29% in lettura, aumenta rispettivamente al 45% e al 42% tra i ragazzi che non partecipano ad attività e corsi musicali. Infine, nelle case dove sono presenti meno di 10 libri, il 49% di ragazzi è *low performer* in lettura, il 43% in matematica, a fronte di meno del 30% e 33% di coloro che vivono in case con più di 10 libri¹⁸. In sintesi, il

¹⁶ Fonte, Ocse-PISA (2015).

¹⁷ Elaborazione Save the Children, Fonte Ocse-PISA (2015).

¹⁸ Ibidem.

contatto con la musica, l'arte, la lettura, può aiutare i bambini che vivono in contesti di disagio socio-economico ad attivare percorsi di resilienza. I dati dell'indagine PISA 2015 indicano anche nelle capacità cosiddette 'non-cognitive', un fattore importante di resilienza. In particolare il piacere di stare con gli altri, la capacità di vincere la solitudine, di stare bene a scuola, ma anche la motivazione nel perseguire uno scopo nella vita, la voglia di cogliere opportunità per crescere educativamente. Le difficoltà che gli adolescenti incontrano nel relazionarsi con se stessi e con gli altri, la mancanza di stimoli motivazionali, accresce la loro privazione educativa. Circa il 50% dei ragazzi di 15 anni in condizioni socio-economiche svantaggiate, che si considerano anche 'outsider', o soli, a scuola, sono *low performer* in matematica e lettura, a fronte di circa il 30% tra coloro i quali si considerano maggiormente inclusi. Inoltre circa la metà degli alunni di 15 anni appartenenti a famiglie in condizioni socio economiche disagiate che dichiarano di non avere ambizioni e di non essere pronti a cogliere le opportunità per proseguire gli studi, non raggiunge i livelli minimi di competenze in matematica e lettura¹⁹.

5.5 La povertà educativa nel quadro europeo

In Italia, il 23% dei ragazzi di 15 anni non raggiunge le competenze minime in matematica e il 21% in lettura. L'Italia è al 23° posto su 35 paesi Ocse nella classifica dei *low achiever* in matematica e lettura. Tra i paesi dell'Unione europea sono 10 i paesi che hanno percentuali di alunni di 15 anni che non raggiungono le competenze minime in matematica più elevate: Cipro (43%), Bulgaria (42%), Romania (40%), Grecia (36%), Croazia (32%), Ungheria e Slovacchia (28%), Lussemburgo (26%), Lituania (25%), e Portogallo (24%). Paesi come Cina, Russia e Vietnam, hanno percentuali di *low achievers* significativamente più basse dell'Italia (comprese tra il 16 e il 19%)²⁰.

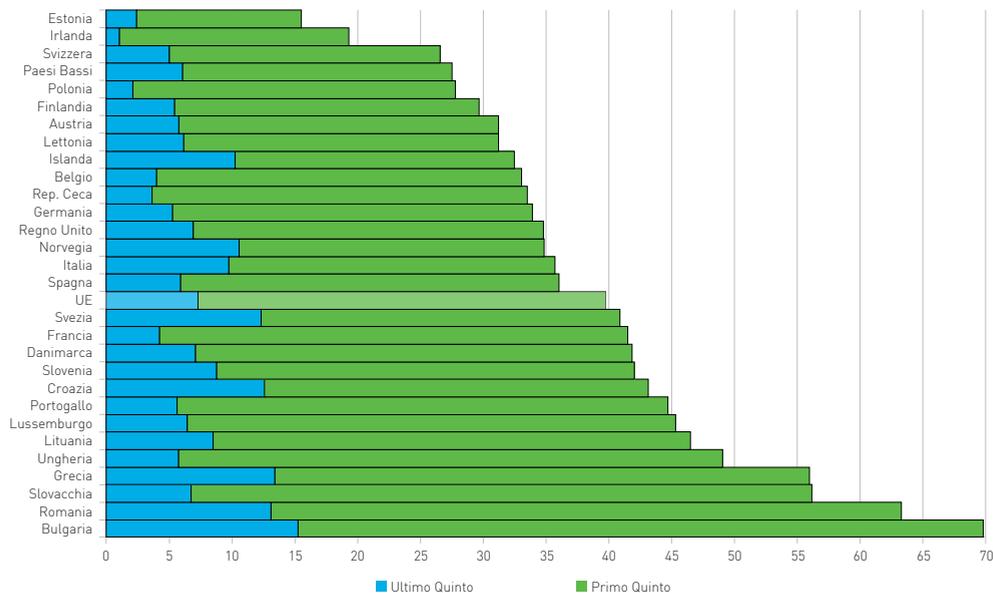
Inoltre, a livello europeo, i quindicenni che hanno genitori con il *background* socio-economico più svantaggiato hanno il 33% in più di probabilità di non raggiungere competenze minime in matematica (i dati si riferiscono all'indagine PISA del 2012, i più recenti comparabili a livello europeo per questo tipo di analisi). In Grecia, Ungheria, Slovacchia, Romania e Bulgaria, la differenza nella probabilità di non raggiungere competenze minime in matematica tra ragazzi provenienti dalle famiglie più svantaggiate rispetto a ragazzi provenienti dalle famiglie più avvantaggiate supera i 40 pp.. In tutti i paesi la differenza è di 20 pp. o più (per l'Italia 26 pp.), eccetto in Islanda ed in Irlanda (dove è di 10 pp.). In Francia e Danimarca, malgrado l'elevata spesa pubblica per l'educazione e politiche che mirano a ridurre le disuguaglianze educative, le differenze sono molto elevate (37 pp. e 35 pp.). In Lussemburgo, la nazione con il più alto Pil pro-capite in Europa, le percentuali sono 45% di probabilità di non raggiungere competenze minime in matematica per ragazzi che provengono da famiglie più svantaggiate

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Fonte, Ocse-PISA (2015).

contro il 6% di probabilità per quelli che provengono da famiglie più avvantaggiate. Risultati simili possono essere osservati per quanto riguarda le competenze in lettura²¹.

% di alunni che non raggiungono le competenze minime in matematica per livello socio-economico e culturale della famiglia in Europa



Elaborazione Save The Children. Fonte Ocse (2012)

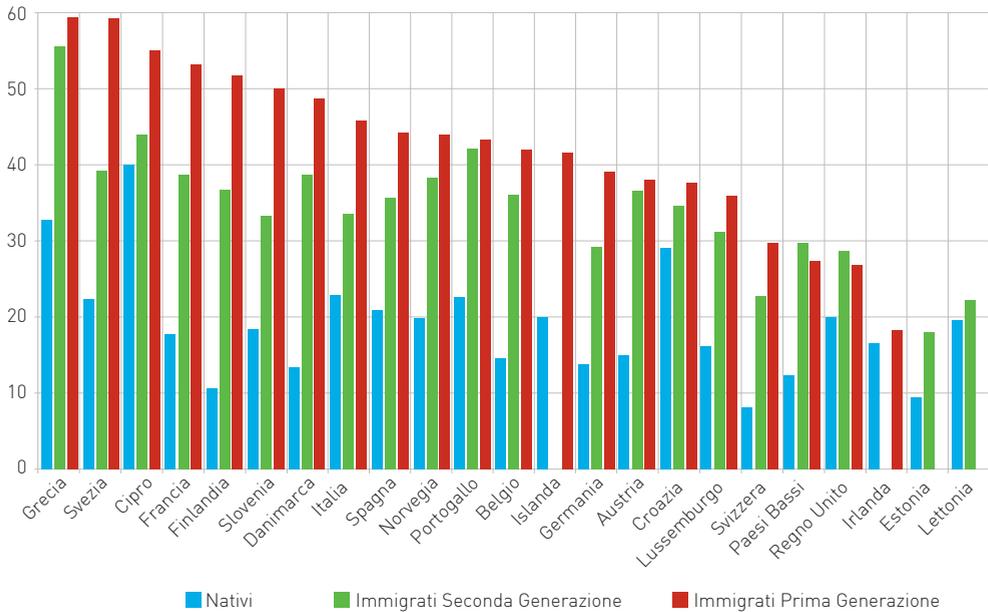
I paesi caratterizzati da un'elevata differenza percentuale tra bambini che vivono nelle famiglie più deprivate e i bambini delle famiglie più ricche sono anche i paesi dove l'incidenza di povertà educativa, a livello nazionale, è più marcata. Di conseguenza, ridurre le disuguaglianze migliorando le competenze dei bambini più marginalizzati è la strategia più efficace per eliminare la povertà educativa a livello nazionale.

I dati Ocse sulla *performance* degli studenti evidenziano anche l'esistenza di differenze legate al genere. In particolare, nella maggioranza dei paesi europei, le ragazze hanno una probabilità maggiore di non sviluppare competenze minime in matematica; in Lussemburgo la percentuale di ragazze che non raggiungono le competenze minime in matematica è di 8 pp. superiore rispetto ai ragazzi. Per quanto riguarda le competenze in lettura, le ragazze ottengono risultati migliori dei ragazzi in tutti i paesi. Un altro importante fattore predittivo delle disuguaglianze educative è se i genitori del bambino sono migranti o sono nati nel paese di riferimento. Secondo i dati Ocse, i quindicenni migranti di prima generazione in tutta Europa hanno in media il 25% in più di probabilità di non raggiungere il livello minimo di

21 Elaborazione Save the Children. Fonte Ocse-PISA (2012).

competenze in matematica rispetto ai ragazzi nati nei paesi di riferimento, con la maggior parte dei paesi che registrano una differenza di più di 20 pp.. Il divario aumenta a 40 pp. in Finlandia, che è il paese europeo con i risultati migliori nei test PISA²².

% di alunni che non raggiungono le competenze minime in matematica tra minori nativi ed immigrati di prima e seconda generazione in Europa



Fonte Ocse (2012)

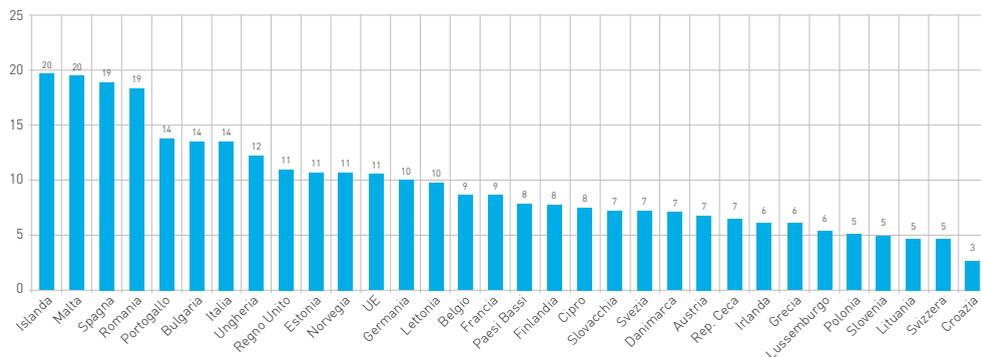
La povertà educativa può anche essere misurata in termini di giovani che abbandonano precocemente gli studi. *L'EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* mira a ridurre la percentuale di giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione - in precedenza definiti giovani che abbandonano precocemente gli studi - al di sotto del 10% entro il 2020. L'indicatore usato per misurare l'avanzamento verso questo *target* descrive la percentuale della popolazione tra i 18 ed i 64 anni di età che ha conseguito, al massimo, un livello di istruzione secondaria inferiore ma non è coinvolta in nessun ulteriore percorso di istruzione o formazione.

La Ue nel suo insieme è vicina a raggiungere questo *target* (10,7%), ma undici paesi stanno rimanendo indietro: tra di essi ci sono Norvegia, Regno Unito, Estonia, Bulgaria, Portogallo, Ungheria e Italia. Spagna, Malta, Romania, con una percentuale del 20% di giovani che abbandonano prematuramente gli studi, sono molto lontane dal raggiungimento del *target*.

²² Fonte, Ocse-PISA (2012)

L'Italia, al pari della Bulgaria (13,8%), si piazza al quint'ultimo posto tra i paesi europei per numero di "Early School Leavers", seguita soltanto da Malta (19,6%), Spagna (19%), Romania (18,5%) e Portogallo (14%).

% Early School Leavers in Europa



Fonte EUSTATLFS (2016)

Secondo la Commissione europea gli effetti a lungo termine della crisi finanziaria globale sulla disoccupazione stanno contribuendo a rendere improbabile un'ulteriore diminuzione al di sotto del 10% entro il 2020²³. I paesi che non sono lontani dall'obiettivo devono mantenere e in qualche caso aumentare i propri sforzi in tale direzione. L'abbandono degli studi riguarda maggiormente i bambini ed i giovani migranti (23% a livello dell'Ue), con notevoli differenze in Germania, Grecia, Spagna, Italia, Cipro, Austria, Slovenia, Finlandia e Svezia²⁴.

I primi anni di vita, dalla nascita fino all'età dell'obbligo scolastico, sono un periodo cruciale per lo sviluppo dei bambini. E' durante questo periodo che le capacità e le competenze – cognitive, non cognitive e fisiche – che accompagneranno i bambini nel corso di tutta la loro vita cominciano a formarsi. Per questa ragione i servizi formali di assistenza ed educazione per la prima infanzia sono diritti fondamentali dei bambini (UNCRC, Articoli 18.3, 28 e 29) ed è necessario prenderli in considerazione quando si definisce e si misura la povertà e l'esclusione sociale dei bambini. Gli obiettivi di Barcellona – adottati dal Consiglio europeo nel 2002 – intendono fornire servizi di assistenza all'infanzia ad almeno il 33% dei bambini sotto i tre anni di età e una educazione prescolastica ad almeno il 90% dei bambini tra i 3 anni e l'età scolare entro il 2010. Questi obiettivi non sono ancora stati raggiunti a livello dell'Ue, con solo il 28% dei bambini che hanno accesso ad asili nido e l'83% dei bambini che hanno accesso alla scuola dell'infanzia²⁵.

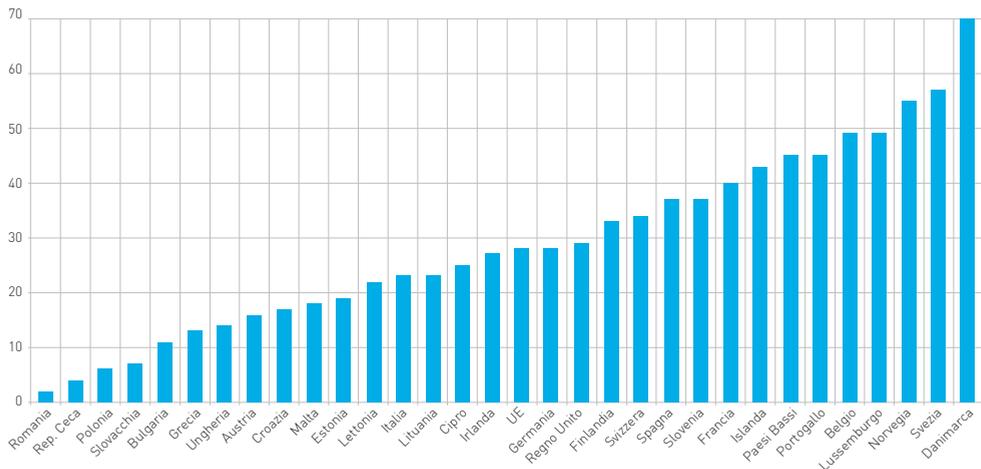
23 Fonte, EUROSTAT *Labour Force Survey* (2016).

24 Fonte, EUROSTAT *Labour Force Survey* (2015).

25 Fonte, EUROSTAT *EU SILC* (2014).

In undici paesi la copertura per i servizi di assistenza all'infanzia è al di sotto del 20% e in Slovenia, Polonia, Repubblica Ceca e Romania arriva a meno del 10%. In Romania, Polonia e Croazia, più del 50% dei bambini non ha accesso alla scuola dell'infanzia. L'Italia, con una copertura totale (contando anche l'apporto dei servizi privati) del 23%, si posiziona nella parte bassa della classifica europea. E' particolarmente preoccupante il fatto che nella maggior parte dei paesi la copertura è di fatto diminuita tra il 2012 ed il 2014 per entrambi i *target*²⁶.

% copertura servizi per l'infanzia (0-3 anni) in Europa



Fonte EUROSTAT 2014

Inoltre, in media, solo il 15% dei bambini sotto i 3 anni di età ha accesso a servizi per l'infanzia per 30 ore o più a settimana. Nei Paesi Bassi, uno dei paesi con la più alta copertura di servizi per l'infanzia, solo il 6% dei bambini usufruisce dei servizi per l'infanzia per 30 o più ore²⁷. Il numero di ore trascorse al nido è un aspetto della qualità del servizio; altri aspetti rilevanti sono la formazione dello *staff* e il rapporto bambino/educatore. Tuttavia, i dati EUROSTAT relativi a questo aspetto sono molto limitati. Inoltre, non ci sono informazioni comparate sulla accessibilità economica dei servizi. In molti paesi europei, la privatizzazione dei servizi di assistenza all'infanzia ha comportato un aumento dei costi per le famiglie, facendo sì che i bambini che provengono da famiglie più povere abbiano meno possibilità di approfittare di una educazione prescolare e di servizi di assistenza per l'infanzia²⁸. Un altro elemento da considerare è la presenza quasi esclusivamente femminile nella forza lavoro dei servizi per l'infanzia e della scuola dell'infanzia, poiché vari studi evidenziano che l'interazione con insegnanti uomini, oltre che donne, ha un impatto positivo sullo sviluppo dei bambini²⁹.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Eurydice e EUROSTAT *Educazione e cura della prima infanzia in Europa* (2014).

²⁹ Ocse *Starting Strong III* (2012).

5.6 Oltre le medie nazionali: le differenze tra le regioni in Italia

Il carattere multidimensionale della povertà educativa ne rende estremamente complessa la misurazione. Nei capitoli precedenti sono stati illustrati alcuni indicatori, quali i livelli minimi di competenze ai test PISA (Ocse), la dispersione scolastica (EUROSTAT), la fruizione culturale e ricreativa e l'accesso ai servizi educativi per l'infanzia (ISTAT), per i quali è possibile effettuare analisi disaggregate per condizione socio-economica, genere, paese d'origine, e/o comparazioni tra paesi europei. Oltre agli indicatori già citati, è possibile disporre di dati raccolti ed elaborati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca relativi all'offerta educativa di qualità a scuola. In particolare, l'offerta del tempo pieno e del servizio di refezione, il livello delle infrastrutture fisiche e la disponibilità della connessione *internet* veloce. In Italia, circa un quinto dei ragazzi di 15 anni non raggiunge, come si è detto, le competenze minime in matematica e lettura, misurate attraverso i test PISA. Dal 2006 al 2015, la percentuale di *low performer* in matematica in Italia è diminuita dal 33% al 23%, ma a partire dal 2009, in concomitanza con l'inizio della crisi finanziaria ed economica, il *trend* positivo si è interrotto, e la percentuale di alunni che non raggiungono le competenze minime in matematica si è attestato intorno al 25%³⁰.

Le differenze regionali sono molto marcate. Considerando solo le regioni per le quali è stato possibile, nell'indagine PISA 2015, calcolare la percentuale di studenti che non raggiungono le competenze minime in matematica e lettura - ovvero Campania, Lombardia, Provincia Autonoma di Bolzano e Provincia Autonoma di Trento - si evince che il 36% dei minori di 15 anni che vivono in Campania sono *low performer* rispetto al 19% in Lombardia, il 12% di Bolzano ed il 13% di Trento. Percentuali molto simili si riscontrano riguardo alla lettura, con il 31% di alunni in svantaggio educativo in Campania, il 15% in Lombardia, il 14% a Bolzano e l'11% a Trento. In Campania inoltre, l'incidenza della povertà cognitiva è rimasta invariata durante il periodo 2012-2015 in matematica, ed è aumentata in lettura, dal 28 al 31% (era 26% nel 2009). Anche la Lombardia, negli ultimi 3 anni, ha visto peggiorare la situazione dei propri alunni. I *low performer* sono infatti passati dal 14% del 2012 al 19% del 2015 in matematica, e dal 10% al 15% in lettura. In controtendenza la Provincia Autonoma di Bolzano, dove si sono registrate diminuzioni consistenti in matematica, dal 18% al 12%, e dal 16% al 14% in lettura (era 18% nel 2009)³¹. Quest'ultima regione è la sola, delle quattro considerate, il cui *trend* fa ipotizzare un possibile dimezzamento entro il 2020 del numero di ragazzi di 15 anni che non raggiungono le competenze minime.

Volgendo lo sguardo ai dati relativi alla partecipazione ad attività culturali e ricreative, si evince che in Italia il 60% dei minori di 6-17 anni non svolgono almeno 4 tra 7 attività considerate: sport in modo continuativo, *internet* ogni giorno, teatro, concerti, musei, siti archeologici, lettura di un libro. Nel dettaglio, il 53% non ha letto un libro nell'anno precedente, il 55%

30 Fonte Ocse *Database PISA*, 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015.

31 *Ibidem*.

non è mai andato a visitare un museo o una mostra, il 70% non ha visitato un monumento o sito archeologico, il 77% non è andato ad un concerto, circa un terzo non ha utilizzato *internet* ed il 43% non ha praticato sport in modo continuativo. Dal 2001 ad oggi, si è registrata una diminuzione nella percentuale di minori in povertà educativa culturale e ricreativa di circa 10 pp., con l'eccezione del periodo tra il 2010 ed il 2013, quando, per effetto della crisi, l'incidenza della povertà è aumentata di 5 pp.³².

Anche in questo caso, si registrano forti divergenze tra le regioni. Nel Sud e nelle Isole, ad esempio, più di due minori su tre sono privati della possibilità di svolgere attività culturali e ricreative (in Calabria, Campania, Molise e Sicilia tale percentuale sale sopra il 70%). Anche nelle regioni del Centro si è osservata una riduzione della povertà culturale e ricreativa di circa 10 pp. dal 2001, più contenuta al Nord (5 pp.). Nonostante questo, più della metà di loro non svolge attività culturali, sportive e ricreative. Soltanto nelle Province Autonome di Bolzano e Trento, la povertà culturale e ricreativa interessa meno della metà dei bambini e degli adolescenti (il 42% e 43% rispettivamente). Maggiore inoltre l'incidenza della povertà educativa nei piccoli centri abitati (il 67% dei minori nei comuni con meno di 2000 abitanti a fronte del 60% per i centri più grandi) e nelle aree periferiche delle grandi città (il 60% contro il 53% dei coetanei delle zone metropolitane centrali). Tali differenze sono aumentate nel corso dell'ultimo decennio, segno che l'offerta culturale e ricreativa si è concentrata principalmente nelle zone centrali urbane³³.

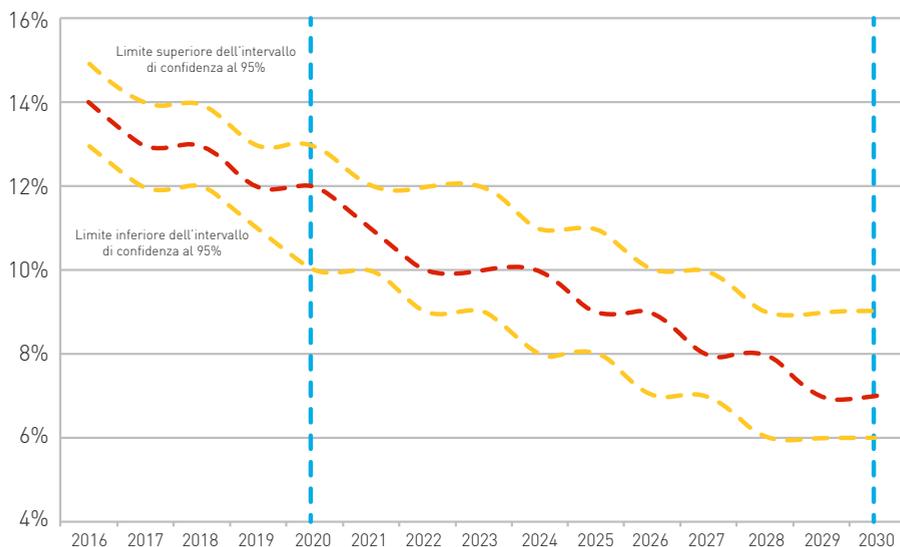
Inoltre, come sottolineato nel paragrafo precedente, l'Italia rischia di non raggiungere l'obiettivo stabilito dall'Ue di abbassare la percentuale di *early school leaver* sotto il 10% entro il 2020. Da un'analisi di *trend* effettuata per Save the Children dall'Università di Tor Vergata, si evince che la media della dispersione scolastica si potrebbe attestare al 12% nel 2020. Estendendo l'analisi di proiezione per gli anni a venire, il *target* potrebbe essere raggiunto soltanto tra il 2033 ed il 2040³⁴.

32 Fonte, ISTAT Aspetti della Vita Quotidiana 2001-2016.

33 Ibidem.

34 Save the Children, Futuro in Partenza (2017).

Proiezione della percentuale di dispersione tra i ragazzi 2016-2030



Elaborazioni Università di Tor Vergata - Fonte EUROSTAT, Labour Force Survey, 1992-2015

Friuli Venezia Giulia, Trento, Umbria e Veneto, hanno già raggiunto il *target* fissato dall'Unione europea per il 2020, mentre la Sicilia ha una percentuale tra le più alte d'Europa (sopra il 23,5%). Il Veneto è anche la regione che ha registrato i progressi maggiori negli ultimi 15 anni, riducendo la percentuale di *early school leaver* di 16 pp.. È importante però anche sottolineare che si è registrato comunque un *trend* positivo, in alcune regioni del Sud, nello specifico Puglia, Campania e Sardegna (tra 12 e 14 pp. in meno dal 2000 al 2016)³⁵.

I servizi educativi per la prima infanzia rappresentano un intervento chiave per sconfiggere la povertà educativa. Dalle analisi effettuate sui dati PISA 2015 si evince che, ad esempio, la povertà cognitiva, misurata come il mancato raggiungimento delle competenze minime ai test PISA in matematica e lettura degli alunni di 15 anni, diminuisce all'aumentare del numero di anni di frequenza al nido o ai servizi integrativi per l'infanzia, in particolar modo per gli adolescenti che vivono in nuclei familiari più svantaggiati dal punto di vista socio-economico. In Italia, la copertura dei servizi pubblici per l'infanzia (nidi, servizi integrativi) si ferma però al 13%. Nell'ultimo decennio, non si sono registrati miglioramenti e se consideriamo gli ultimi anni, il *trend* è lievemente negativo. Le differenze tra le regioni non si sono ridotte. Nel Nord-Ovest la percentuale di copertura pubblica si attesta al 16%, cresce al Nord-Est e al Centro al 18%, e si riduce drasticamente al Sud e nelle Isole, rispettivamente 4% e 6%. L'Emilia-Romagna (26%), la Provincia Autonoma di Trento (24%), la Toscana e la Valle d'Aosta (22%) hanno tassi di copertura più elevati ed in linea con altri paesi europei,

35 Fonte, EUROSTAT LSF 2000-2016.

mentre in regioni come la Calabria (1%), Campania (3%), la Puglia e la Sicilia (5%) l'offerta pubblica è quasi inesistente³⁶.

Il legame tra svantaggio "ereditato" e povertà educativa potrebbe essere spezzato attraverso l'offerta di servizi educativi di qualità, a partire dalla scuola. Tuttavia, proprio le regioni dove maggiore è l'incidenza della povertà cognitiva, ricreativa e culturale sono quelle dove l'offerta scolastica è più carente.

L'offerta educativa può essere infatti misurata considerando il numero di classi della scuola primaria e secondaria di primo grado che garantiscono il tempo pieno. Il tempo pieno è fondamentale, perché aumenta le ore dedicate all'apprendimento, ma anche perché, se ripensato, potrebbe offrire la possibilità di svolgere attività extra-curricolari, che favoriscono percorsi di resilienza per i minori maggiormente svantaggiati, rafforzando le capacità cosiddette "non cognitive", motivazionali, relazionali, emotive e sociali. In Italia, il 68% delle classi nella scuola primaria non offre il tempo pieno. Negli ultimi 3 anni scolastici, tale percentuale è rimasta invariata. Nella scuola secondaria di primo grado, sono l'85% le classi che non garantiscono il tempo pieno, in aumento rispetto a 3 anni fa³⁷.

In Campania, Abruzzo, Puglia, più dell'80% delle classi della scuola primaria non offre il tempo pieno, in Sicilia e Molise la percentuale sale al 90%. Nessuna regione italiana garantisce il tempo pieno in almeno la metà delle classi della scuola secondaria di primo grado (in Molise soltanto l'1% delle classi della scuola secondaria offre il tempo pieno)³⁸.

Gravemente insufficiente è anche il servizio mensa. Soltanto la metà degli alunni delle scuole italiane ne usufruisce (52%)³⁹. La buona alimentazione a scuola rappresenta un elemento cruciale per lo sviluppo fisico, l'apprendimento e la socialità dei minori, soprattutto per quelli in condizioni socio-economiche più svantaggiate. Nonostante questo, si registrano negli ultimi anni sempre più spesso casi di pratiche che penalizzano i bambini delle famiglie in difficoltà. Diversi comuni, infatti, non garantiscono la gratuità del servizio per i non abbienti o limitano le esenzioni o le riduzioni del costo ai soli residenti, colpendo in questo modo le fasce più esposte della popolazione. Si riscontrano discrepanze importanti tra le regioni nell'offerta del servizio di refezione⁴⁰. In Friuli Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Toscana, Valle D'Aosta, la percentuale di alunni che non usufruiscono del servizio mensa è di circa un terzo, mentre in regioni come Calabria, Campania, Molise e Sicilia, è più di due terzi.

Anche la qualità degli spazi fisici della scuola è un indicatore importante dell'offerta educativa. La presenza di infrastrutture adeguate all'apprendimento favorisce l'acquisizione di competenze cognitive. In Italia, secondo gli ultimi dati aggiornati dell'anagrafe dell'edilizia scolastica, quasi un terzo delle scuole non è in possesso del documento di valutazione del rischio ed il 60% del certificato di agibilità/abitabilità. Particolarmente allarmante se si

36 Fonte, ISTAT (2013).

37 Fonte, Miur as 2012/2013-2015/2016.

38 Ibidem.

39 Fonte, Miur as 2015-2016.

40 Save the Children, *(Non) Tutti a Mensa* (2016).

considera che circa il 40% degli edifici scolastici è situato in zone a rischio sismico ed il 10% in aree a rischio idrogeologico⁴¹. I dati PISA evidenziano che il 60% degli alunni di 15 anni frequenta scuole con un livello di infrastrutture insufficiente a garantire la qualità dell'apprendimento, sia rispetto alle condizioni degli edifici, sia rispetto alla qualità delle classi e al funzionamento di cucina, riscaldamento ed elettricità⁴². Tali scuole sono maggiormente concentrate nelle zone dove più significativo è il disagio sociale ed economico delle famiglie (72%, 12 pp. al di sopra della media nazionale). Nelle quattro regioni per le quali è possibile effettuare la disaggregazione dei dati dell'indagine PISA, si osservano differenze marcate: il 60% degli alunni in Campania frequenta scuole inadeguate all'apprendimento, mentre in Lombardia, la percentuale scende al 49%. A Bolzano e Trento, scende ulteriormente al 15% e 18% rispettivamente⁴³.

Infine, le nuove tecnologie, in particolare *internet*, rappresentano componenti essenziali del bagaglio educativo dei minori. L'utilizzo delle quali, se finalizzato, in particolare, all'attività formativa, è associato ad una minor povertà cognitiva. Nell'anno scolastico 2014-2015, meno di un terzo delle aule didattiche nelle scuole italiane non aveva connessione *internet* veloce⁴⁴.

Un dato in netto miglioramento negli ultimi anni. Era infatti il 37% nell'anno scolastico 2013-2014. In circa 3 anni si è passati da circa la metà delle scuole connesse a quasi la totalità. L'abbattimento dei costi, ed il programma Scuola 2.0, hanno sicuramente favorito l'accesso ad *internet* in tutte le scuole italiane. Nonostante questo, è importante ricordare che vi è ancora molta strada da fare per una didattica in grado di favorire l'utilizzo consapevole e critico delle tecnologie digitali. A livello regione, la Campania ha visto in 2 anni un incremento di 20 pp. nella copertura di aule connesse. Un *trend* molto simile si è osservato nelle altre regioni italiane ad esempio, in Calabria +15 pp., Sicilia +11 pp., Abruzzo +10 pp.. Unica regione nettamente sotto la media nazionale (28% aule connesse), la Calabria con ancora circa il 40% delle aule didattiche senza connessione *internet* veloce⁴⁵.

5.7 La povertà educativa: il punto di vista dei bambini e dei ragazzi

Nel 2016, Save the Children ha promosso una consultazione a livello europeo con bambini ed adolescenti sul tema della povertà educativa⁴⁶. Sono stati organizzati una serie di *workshop* in Germania, Islanda, Italia, Paesi Bassi, Norvegia, Romania, Spagna e Svezia, ai quali

41 Fonte, Miur *Anagrafe Edilizia Scolastica* (2015).

42 L'indice è formato da più indicatori, oltre allo stato complessivo dell'edificio scolastico, valuta la condizione dello spazio studio (le classi), il funzionamento della cucina, del riscaldamento e dell'elettricità. Le informazioni sulle singole voci vengono compilate dalle singole scuole, secondo domande multiple.

43 Elaborazione Save the Children, Fonte Ocse-PISA (2015).

44 Per connessione ad *internet* si intende ADSL 7 Mbps o più (Fibra Ottica, Satellite etc.). Sono comprese le scuole primaria e secondaria.

45 Fonte, Miur 2010-2014.

46 Dai 6 ai 19 anni di età.

hanno partecipato circa 300 minori, con *background* diversi dal punto di vista delle condizioni socio-economiche della famiglia, il genere ed il paese di nascita. Nei *workshop*, i bambini e gli adolescenti sono stati stimolati, da facilitatori esperti, a discutere sui temi della povertà educativa nelle sue diverse dimensioni ed incoraggiati ad esprimere le loro raccomandazioni riguardo a come affrontare la povertà educativa nell'ambito scolastico e nella 'comunità educante', usando domande aperte, giochi, *collage* e disegni.

La scuola gioca un ruolo cruciale nello sviluppo, o meno, della capacità dei bambini di *comprendere, di essere, di vivere insieme e di fare*. Nel corso dei *workshop* è stato chiesto ai bambini di immaginare la scuola ideale e di analizzare le differenze tra quell'ideale e la realtà delle loro scuole. Dalle discussioni, si evince come i bambini considerino gli insegnanti come degli attori fondamentali nella scuola ideale e li vorrebbero dedicati, competenti, pazienti ed in grado di supportare gli alunni con attenzione alle loro proprie esigenze educative. I metodi di insegnamento dovrebbero ispirare gli allievi ed incoraggiare la loro partecipazione ed interesse.

I bambini vorrebbero programmi scolastici maggiormente dedicati all'informazione riguardo ai temi globali attuali, come la finanza e l'economia, i media, la sostenibilità e la discriminazione di genere. In tal senso, i programmi scolastici dovrebbero andare al di là dello sviluppo di competenze cognitive *standard* così da poter acquisire abilità artistiche e culturali. Si lamentano del fatto che l'istruzione è troppo spesso concentrata sui risultati degli esami invece che sulla promozione delle capacità e delle conoscenze; questo aspetto è causa di *stress* e ostacola l'apprendimento. I minori sono anche consapevoli del fatto che vivono in un mondo sempre più connesso e vorrebbero quindi essere in grado di comunicare in altre lingue.

I bambini dicono inoltre che la loro scuola ideale è accessibile, pulita, funzionante, sicura e "moderna". Vorrebbero che le scuole avessero strutture migliori, inclusi termosifoni funzionanti e parchi gioco. Vorrebbero anche che le loro scuole fossero pulite, con spazi comuni dove socializzare, prendere parte ad attività extra-curricolari, come sport e musica, e utilizzare tecnologie dell'informazione e della comunicazione; queste sono tutte caratteristiche importanti dell'ambiente scolastico che migliorano le opportunità educative dei bambini. La scuola ideale per i bambini dovrebbe anche fare attenzione ad una sana alimentazione e dovrebbe fornire pasti gratuiti.

Un altro aspetto molto sentito dai minori consultati è quello dell'equità. Per i bambini la scuola ideale dovrebbe promuovere un clima positivo, parlando di diversità, mettendo in discussione gli stereotipi etnici, sociali, religiosi e di genere, insegnando il rispetto reciproco. Molti minori hanno però denunciato una tendenza, da parte di alcuni insegnanti, a riflettere i pregiudizi espressi dai media contro 'i nuovi arrivati' contribuendo a rinforzare le disuguaglianze nei risultati educativi dei minori di origine straniera. Anche la mancanza di programmi di sostegno per le attività di apprendimento, sia a scuola che dopo la scuola, specialmente a casa e per i bambini che provengono da famiglie economicamente svantaggiate, rafforza la disuguaglianza di apprendimento.

I bambini e gli adolescenti interpellati sono consapevoli del proprio ruolo nel processo di apprendimento e che “*condividono la responsabilità*” con insegnanti e genitori di creare un ambiente favorevole all’apprendimento; di conseguenza, vorrebbero partecipare di più ai processi decisionali della loro scuola. Questo aspetto è stato particolarmente enfatizzato da bambini che vivono in aree deprivate dal punto di vista sociale ed economico. Infine, i bambini ritengono che anche i genitori debbano condividere la responsabilità, ma hanno notato che le scuole offrono ai genitori poche opportunità di supportare le attività di apprendimento dei loro figli.

L’educazione dei bambini si forma sia fuori che dentro i muri della scuola. Essere poveri dal punto di vista educativo significa anche essere privati dell’opportunità di *apprendere, di essere, di vivere insieme e di fare* attraverso lo sport, il contatto con la natura, la cultura, la bellezza e delle buone relazioni con la famiglia e gli amici. La cosiddetta ‘comunità educante’ gioca un ruolo fondamentale nel prevenire – o al contrario rinforzare – la povertà educativa.

La partecipazione ad attività ricreative e culturali (ad esempio sport, teatro, concerti, musei, mostre, vacanze) al di fuori della scuola contribuisce allo sviluppo delle competenze psicomotorie, emotive e sociali dei bambini: partecipando a queste attività i bambini vengono aiutati ad allargare i propri orizzonti, a rilassarsi e a sentirsi parte integrante della società. La partecipazione ha anche un impatto positivo sulle loro competenze cognitive, sulla motivazione e sull’apprendimento; purtroppo, la mancanza di mezzi finanziari impedisce a molti bambini di partecipare ad attività ricreative e culturali.

Per quanto riguarda la loro vita in famiglia, i bambini dicono che vorrebbero trascorrere del tempo con i propri genitori per condividere esperienze, pensieri, aspirazioni e paure, e per ricevere sostegno e cura. La relazione con i genitori è, tuttavia, spesso minata da condizioni di vita disagiate, disoccupazione e *stress* causato dalla povertà.

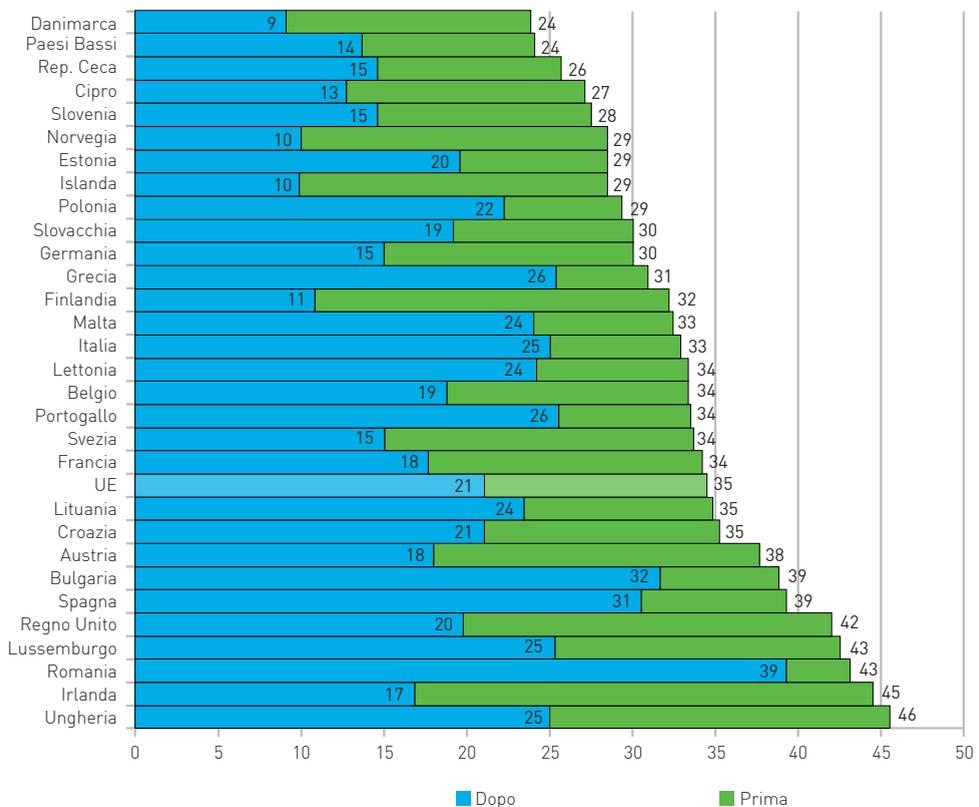
L’amicizia è un altro aspetto rilevante per i minori consultati. Gli amici vengono considerati una fonte unica di apprendimento, poiché aiutano i bambini a sentirsi parte di una comunità e a sviluppare le loro competenze socio-emotive. Tuttavia, diversi bambini, specialmente quelli che vivono in situazioni vulnerabili dal punto di vista socio-economico, dichiarano di essere stati vittima di bullismo o di essere stati isolati dagli altri bambini, per esempio non venendo invitati alle feste di compleanno e ad altri eventi sociali. Un comportamento non amichevole può minare l’autostima dei bambini e influenzare negativamente i loro risultati educativi.

La povertà educativa è determinata anche dai quartieri dove i bambini e i ragazzi vivono; infatti, dove non ci sono parchi, aree verdi, o strutture sportive e culturali, e dove i bambini temono per la loro sicurezza fisica, il loro benessere e sviluppo viene direttamente colpito. Molti dei bambini che hanno partecipato ai *workshop* hanno descritto i loro quartieri come “sporchi e pericolosi”; sognano quartieri più amichevoli e puliti con più parchi gioco, colore, arte e concerti.

5.8 Superare la povertà educativa: strategie per la comunità educante

Sono molte le esperienze di eccellenza sperimentate, anche nelle zone più difficili del Paese, per il contrasto alla povertà minorile ed in particolare alla povertà educativa. Tuttavia in Italia, al livello istituzionale, il problema, pur così grave, per molti anni è rimasto sullo sfondo, l'azione è stata debole, con interventi frammentati tra i diversi livelli di governo, e il prevalere di iniziative estemporanee - bonus, interventi una tantum - non valutate nel reale impatto. La scarsa efficacia dell'intervento istituzionale di contrasto della povertà minorile in Italia è testimoniata, del resto, dal confronto con gli effetti di politiche di altri paesi europei.

% minori a rischio povertà e esclusione sociale prima e dopo i trasferimenti sociali in Europa



Fonte: EU-SILC(2014)

L'inefficacia dell'intervento di contrasto è certamente legata non solo alla trascuratezza istituzionale, ma anche alla debolezza cronica del nostro sistema di *welfare* per l'infanzia e in molti casi dello stesso sistema educativo, più fragile in termini di offerta, come si è visto, proprio nei territori del Paese dove la povertà minorile è più marcata.

Solo di recente, con la legge delega 33/2017 è stato avviato un intervento organico di contrasto alla povertà materiale minorile, con l'attivazione del Reddito di Inclusione sociale per le famiglie con minori in condizioni di povertà assoluta. È un intervento ancora in fase di avvio e quindi più avanti se ne potrà valutare l'efficacia.

Anche il tema, specifico, del contrasto alla "povertà educativa minorile" è entrato nella agenda istituzionale con la legge di stabilità per il 2016 che ha previsto l'istituzione di un Fondo sperimentale per il contrasto della povertà educativa minorile, alimentato dalle Fondazioni di origine bancaria sulla base di un protocollo sottoscritto tra il Governo, le Fondazioni e il Forum Nazionale del Terzo Settore. Un investimento triennale per circa 360 milioni di euro complessivi che oggi è in piena fase di implementazione.

Più di recente, nel Decreto Mezzogiorno (decreto-legge 20 giugno 2017 n.91, articolo 11) la "povertà educativa" è oggetto, con la dispersione scolastica, di uno specifico intervento di prevenzione e contrasto. Al Miur viene affidato il compito di individuare le aree di esclusione sociale, caratterizzate da povertà educativa minorile e dispersione scolastica, nonché da un elevato tasso di fenomeni di criminalità organizzata, sulle quali concentrare l'intervento. Seppure con un *budget* di spesa limitato, con il Decreto si mette in campo un approccio innovativo che parte dalla analisi territoriale per una programmazione di interventi che coinvolga la scuola così come gli altri attori locali nelle aree di maggior svantaggio per l'infanzia.

Nella intersezione tra politiche di *welfare* e politiche educative, la "povertà educativa" diviene dunque il terreno comune di azione per le agenzie sociali ed educative, mettendo al centro il bambino e la famiglia nella sua interezza, e facendo convergere l'impegno della scuola con quello di una più ampia "comunità educante". L'auspicio è che questo approccio, alla luce dei primi passi compiuti, possa ispirare lo sviluppo di politiche di sistema, coraggiose, per illuminare davvero il futuro dei bambini e, in questo modo, il futuro del Paese.

