

Ivan Galligani

LA COMUNITÀ EDUCANTE COME PERCORSO D'INFRASTRUTTURA SOCIALE

Uno studio di caso multiplo
per la valutazione d'impatto

STUDI E RICERCHE



**Associazione
Italiana
di Valutazione**

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

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



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

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

L'Associazione Italiana di Valutazione (AIV) ha tra i suoi obiettivi principali la diffusione della cultura della valutazione. Per realizzare la sua mission AIV produce una rivista quadrimestrale, Rassegna Italiana di Valutazione (RIV) - edita da FrancoAngeli, diretta da Mita Marra e il cui Comitato editoriale è composto da Francesco Mazzeo Rinaldi e Gabriele Tomei - e promuove una collana editoriale, che qui si presenta.

Direttore scientifico: Mauro Palumbo.

Comitato scientifico editoriale: Stefano Camprostrini, Domenico Patassini, Guido Pellegrini, Nicoletta Stame.

La collana si prefigge la diffusione della cultura della valutazione in Italia. Si articola in tre sezioni, cui i testi sono assegnati anche sulla base del giudizio di referee anonimi:

- *Teoria, metodologia e ricerca* comprende testi di carattere teorico e metodologico, manuali di valutazione di carattere generale o settoriale, antologie di autori italiani e stranieri.
- *Studi e ricerche* accoglie rapporti di ricerca, selezioni di contributi a Convegni, altre opere, monografiche o antologiche, che approfondiscono la valutazione all'interno di un contesto specifico.
- *Strumenti* ospita testi più brevi, dedicati a una tecnica o a un tema specifico, orientati all'utilizzo diretto da parte del fruitore, rivolti di norma a un pubblico di professionisti e operatori.

Comitato scientifico (della Collana e della RIV)

Maria Carmela Agodi	Università di Napoli "Federico II"
Gianluca Argentin	Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Giovanni Bertin	Università di Venezia
Ferruccio Biolcati Rinaldi	Università di Milano
Raffaele Brancati	MET-Monitoraggio Economia e Territorio
Daniele Checchi	Università di Milano
Costantino Cipolla	Università di Bologna
Guido Corbetta	Università Bocconi
Ugo De Ambrogio	IRS, Milano
Bruno Dente	già Politecnico di Milano
Antonio Fasanella	Sapienza Università di Roma
Oswaldo Feinstein	Valutatore indipendente
Kim Forss	International evaluator
Dora Gambardella	Università di Napoli "Federico II"
Giampietro Gobo	Università di Milano
Sebastian Lemire	University of California at Los Angeles, UCLA
Andrea Lippi	Università di Firenze
Andrea Mairate	Commissione europea - Institute for European Studies
Giuseppe Moro	Università di Bari
Daniela Oliva	IRS, Bologna
Katia Papazian	Institut Polytechnique de Lausanne
Aline Pennisi	MEF
Carlo Pennisi	Università di Catania
Donatella Poliandri	INVALSI
Laura Polverari	University of Strathclyde, Glasgow
Claudio Radaelli	University of Exeter
Emanuela Reale	CNR, Roma
Maria Stella Righettini	Università di Padova
Barbara Romano	ASVAPP
Paolo Severati	INAPP
Claudio Torrigiani	Università di Genova
Giancarlo Vecchi	Politecnico di Milano
Alberto Vergani	Valutatore indipendente

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 o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Ivan Galligani

**LA COMUNITÀ EDUCANTE
COME PERCORSO
D'INFRASTRUTTURAZIONE
SOCIALE**

Uno studio di caso multiplo
per la valutazione d'impatto

FrancoAngeli

Isbn: 9788835166030

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

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

Indice

Introduzione	pag.	9
1. Contrastare la povertà educativa	»	13
1. L'investimento nell'educazione contro la povertà	»	14
2. Definire la povertà educativa	»	17
3. La povertà educativa nella prima infanzia	»	20
4. La povertà educativa durante il percorso scolastico	»	22
5. Il ruolo interveniente dei contesti territoriali	»	24
2. L'infrastrutturazione sociale contro la povertà educativa: la strategia della comunità educante	»	27
1. La comunità educante nella policy di Con i Bambini	»	30
2. Una comunità progettuale	»	33
3. Verso l'infrastrutturazione: dalla teoria alla pratica	»	38
3. L'approccio dello studio di caso multiplo valutativo	»	43
1. Valutazione e studi di caso: il potenziale di un incontro	»	44
2. Cosa è un "caso" e cosa è uno "studio di caso"	»	47
3. La peculiarità del disegno <i>multi-case</i>	»	49
4. Domanda di ricerca e "costruzione del caso"	»	51
5. Il disegno operativo: validità ed eloquenza	»	53
6. La triangolazione	»	56
7. Strategie analitiche generali <i>within-</i> e <i>cross-case</i>	»	60
8. Generalizzare da uno studio di caso?	»	63

4. Il disegno dello studio di caso multiplo	pag. 69
1. Gli elementi costitutivi della comunità educante: tra strutture e processi	» 69
2. La selezione dei casi	» 71
3. L'analisi delle reti partenariali	» 73
4. L'analisi processuale e la comparazione tra i casi	» 77
5. Il progetto Lucca In	» 79
1. La rete partenariale	» 80
2. Le attività nelle scuole: il radicamento dell' <i>Outdoor Education</i>	» 82
3. Le attività extra-scolastiche: un percorso partecipativo	» 84
4. La sostenibilità di Lucca In	» 88
6. Il progetto Manchi solo Tu	» 92
1. La rete partenariale	» 93
2. Le attività nelle scuole: il valore della micro-progettazione	» 95
3. Le attività extra-scolastiche: la collaborazione per l'aggregazione territoriale	» 98
4. La sostenibilità di Manchi solo Tu	» 100
7. Il progetto MIA	» 104
1. La rete partenariale	» 104
2. Le attività nelle scuole: difficoltà d'incontro tra curriculare ed extra-curriculare	» 107
3. Le attività extra-scolastiche: le piccole infrastrutture informali	» 110
4. La sostenibilità di MIA	» 115
8. Il progetto Radici	» 117
1. La rete partenariale	» 118
2. Le attività nelle scuole: i Patti Educativi	» 120
3. Le attività extra-scolastiche: co-progettazione e attivismo locale	» 124
4. La sostenibilità di Radici	» 128

9. La comparazione tra i casi	pag. 133
1. La dimensione strutturale	» 134
2. Il coinvolgimento degli enti locali	» 139
3. La micro-progettazione con le scuole	» 141
4. Fomentare il protagonismo dei beneficiari	» 144
5. La comunità educante come progettualità partecipativa	» 146
Riflessioni conclusive	» 151
Riferimenti bibliografici	» 153

Introduzione

Il tema della povertà educativa è oggi oggetto di crescente interesse nel dibattito accademico italiano grazie al lavoro, non solo operativo ma anche di produzione di dati e ricerche, di organizzazioni come Save the Children Italia (2014), Osservatorio Povertà Educativa (2021), nonché ISTAT (Pratesi, 2022), che hanno il merito di aver proposto il tema al centro dell'attenzione. Ciò ha sollecitato a ritornare a indagare i meccanismi di mutuo rinforzo tra povertà d'istruzione e povertà economica, e di come queste concorrano in maniera decisiva a trasmettere le condizioni di vulnerabilità tra le generazioni, bloccando così la mobilità sociale.

Uno stimolo ulteriore è stato l'istituzione del Fondo per il Contrasto alla Povertà Educativa Minorile (L. 208/2015) e la nascita dell'Impresa Sociale Con i Bambini (da ora in poi CiB). Questa ha mobilitato negli anni una consistente mole di risorse a finanziamento di centinaia di progetti locali e inter-regionali a contrasto del fenomeno. Con lungimiranza, e sin dai primi bandi, CiB ha previsto che ciascun partenariato adottasse un disegno di valutazione d'impatto quale presupposto per l'accesso al finanziamento. Ciò nella logica di costruire cumulativamente una grande base di conoscenze prodotte “sul campo” indirizzate a comprendere «cosa cambia davvero per le persone e per i luoghi dove vivono» (Rossi-Doria & Como, 2022: 5).

Da esperienze di valutazione di progetti di contrasto alla povertà educativa nasce anche questo libro, il quale sistematizza le principali riflessioni metodologiche e sostantive emerse nelle mie esperienze di valutazione svolte per conto del Centro di Ricerca VOIS del Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Pisa.¹ Un tema specifico verrà sviluppato in queste pagine, ovvero la “comunità educante”, rivelatosi inizialmente tanto di difficile con-

¹ Tali esperienze sono state anche raccolte nella mia tesi di dottorato (Galligani, 2023), vincitrice del Premio Tesi AIV 2023 quale migliore tesi di dottorato in valutazione. Grazie al Premio è stato inoltre possibile cofinanziare questa pubblicazione.

cettualizzazione quanto determinante per valutare l'efficacia di questi progetti. Infatti, la strategia di contrasto alla povertà educativa di CiB si è basata sin dall'inizio sulla promozione di partenariati pubblico-privati che coinvolgessero gli attori con competenze socio-educative di un territorio, ovvero scuole, enti locali, Terzo Settore e famiglie, per (ri)costruire delle "comunità" locali inclusive e "educanti" (CiB, 2021).

Proprio questa dimensione "comunitaria" risultava di incerta concettualizzazione, nonché soggetta a grande eterogeneità nelle concrete "traduzioni" del concetto nell'architettura di governance dei progetti, e, dunque, di difficile valutabilità (Tomei & Galligani, 2020). Dall'analisi delle prime esperienze sul campo la stessa CiB rilevava infatti come in tutti i territori si fossero riscontrate buone capacità nell'attivare reti inter-istituzionali variegate, ma allo stesso tempo che: «la sfida più grande per la valutazione d'impatto consiste nel misurare i cambiamenti sulla comunità educante, che rappresenta un elemento centrale del Fondo» (CiB, 2017a: 5). Considerare la collaborazione multi-attoriale non solo come "mezzo" ma anche come "fine" comporta infatti l'individuazione degli elementi che possono fare da presupposti della sostenibilità di una rete territoriale e conseguentemente individuare strategie d'analisi dedicate. Le difficoltà sono diverse e situate su vari piani analitici, similari a quelle che si incontrano nel valutare gli esiti, e soprattutto la "persistenza", delle altre tipologie d'intervento basate su una logica multi-attoriale (es. co-progettazioni, partnership pubblico-private, ecc.). Infatti, se è vero che le logiche d'azione "comunitaria" e "in rete" sono sempre più caratteristiche fondanti del welfare contemporaneo, le difficoltà concrete che si incontrano sovente nella traduzione "in pratica" di tali prospettive determinano anche dubbi circa la sostenibilità di molte di queste esperienze (Fazzi, 2021).

In questa prospettiva, i percorsi di costruzione di comunità educanti possono essere assunti anche come "caso particolare" di una più generale diffusione delle pratiche di *infrastrutturazione sociale* (Borgomeo, 2013), riconosciute quali presupposti essenziali per l'inclusività, l'efficacia, e la sostenibilità dei moderni welfare locali.

Seguendo tale prospettiva, nel libro viene delineato un quadro teorico e metodologico originale per l'analisi e la valutazione delle comunità educanti come forme di *infrastrutturazione sociale*. Esso si traduce, in termini di ricerca operativa, in uno studio di caso multiplo a disegno misto, avente a oggetto quattro casi di progetti finanziati da CiB. Lo studio combina tecniche quantitative, es. la Social Network Analysis, e qualitative, come analisi documentale, focus group e interviste. Tale disegno ha l'obiettivo di esplorare sia le dimensioni "strutturali" (es. il partenariato), sia "processuali" (la visione progettuale, l'esperienza d'implementazione, ecc.), che rappresentano i presupposti essenziali per qualificare le comunità educanti dei progetti come

occasioni di «infrastrutturazione socio-educativa dei territori di riferimento» (CiB, 2021: 5).

La trattazione partirà dalla riflessione sulle caratteristiche specifiche dell'evaluando, definendone concetti e criteri sensibilizzanti per la sua valutazione. Nel primo capitolo si ricostruisce lo stato dell'arte sulle cause e le manifestazioni della povertà educativa. Nel secondo sono analizzate le strategie di contrasto, assumendo come caso principale quella proposta da CiB, e concentrandosi in particolare sul modello d'intervento della comunità educante. Questo sarà poi messo in connessione con quello di infrastrutturazione sociale, facendone emergere gli elementi di reciproco rinforzo e dunque le necessità d'integrazione tra tali prospettive di sviluppo locale. Questa prima parte si conclude con una riflessione sui presupposti strutturali e di processo ai fini della traduzione di tali intenti "nella pratica" dell'azione locale. Nel terzo capitolo, viene presentata la metodologia specificamente sviluppata per rispondere alle domande conoscitive sulla comunità educante: il *multiple case study* valutativo. I capitoli successivi sono dedicati all'analisi empirica. Dopo aver definito il disegno analitico e operativo della ricerca, si passerà all'analisi di quattro casi di studio, esplorandone le dimensioni "strutturali" (le reti partenariali) e "processuali" (l'esperienza di implementazione) al fine di valutare l'efficacia e la sostenibilità dei modelli di comunità educante realizzate dai progetti. Infine, l'ultimo capitolo compie un'analisi di stampo comparativo che andrà a "tirare le fila" su quanto emerso come decisivo (in senso positivo o negativo) nel determinare il "successo" dei diversi progetti nel costruire modelli sostenibili d'infrastrutturazione socio-educativa dei territori di riferimento.

Essendo questo libro il compimento di un lungo percorso, molte sono le persone che sento il dovere di ringraziare.

In primis Gabriele Tomei, per la fiducia riposta in me, con cui mi ha sempre spinto a pormi obbiettivi e a superarli, per le sue osservazioni stimolanti, per la sua costante disponibilità a confrontarsi con franchezza sui risultati delle ricerche e sull'evoluzione della mia tesi.

Devo poi molto anche all'Associazione Italiana di Valutazione (AIV) che in questi anni è stata un importante luogo di confronto e discussione e che con il Premio Tesi ha partecipato al finanziamento di questa pubblicazione. In questo frangente, un ringraziamento speciale va a anche a Mauro Palumbo per il suo supporto operativo alla nascita di questo libro.

Un ringraziamento va anche alle revisore della tesi di dottorato, Veronica Lo Presti e Dora Gambardella, e ai/alle referee del comitato editoriale della Collana AIV per le preziose correzioni e i suggerimenti.

Sento un debito di riconoscenza anche nei confronti di chi mi ha permesso di crescere come valutatore, in particolare i colleghi e le colleghe del

Centro di ricerca VOIS, ma anche tutti quelli che, condividendo le loro esperienze sul campo, hanno costruito con me il materiale di questa ricerca.

Non si può poi dimenticare chi mi ha accompagnato nella mia crescita personale, oltre che scientifica. Mi riferisco agli amici e alle amiche dell'aula dottorandi del Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Pisa, in particolare Calogero, Enrico e Matteo, che hanno reso indimenticabili questi anni. Ad Alessia, Chiara e Nara, ciascuna delle quali ha avuto una parte in questa storia. Infine, alla mia compagna Chiara, che non mi ha mai fatto mancare supporto e ispirazione durante i mesi di scrittura e che con i suoi commenti mi ha stimolato a fare il meglio che potessi fare.

1. Contrastare la povertà educativa

Negli ultimi anni, la successione di eventi catastrofici quali la pandemia di Covid-19, la moltiplicazione dei teatri di guerra planetari, la crisi energetica e l'aumento dell'inflazione, hanno severamente colpito le società europee e in particolare i più poveri. Questi eventi hanno determinato il ritorno della crescita della povertà estrema a livello globale dopo vent'anni di riduzione, accelerando così le già sistemiche tendenze di inasprimento delle disuguaglianze sia a livello inter- che intra-nazionale (OXFAM, 2023). Anche in Italia, nel solo 2020 i poveri assoluti sono aumentati di un milione (ISTAT, 2022). Tale contesto è stato poi successivamente aggravato dall'aumento dell'inflazione causato dai rincari energetici i quali hanno determinato un aumento del tasso inflattivo annuo dell'8,7% nel 2022 (ISTAT, 2023a). Nello stesso anno in Italia la povertà assoluta colpiva 5,6 milioni di individui (il 9,7% della popolazione, contro il 9,1 dell'anno precedente) e 2,18 milioni di famiglie (l'8,3%, mentre nel 2021 erano il 7,7%) (*ibidem*). In questo quadro, i minori sono la fascia di popolazione che più di tutte soffre la povertà assoluta: nel 2022 in questa classe d'età l'incidenza era del 13,4%, contro il 12% fra i 18-34 anni, il 9,4% nella classe 35-64 anni, e il 6,3% fra gli ultrasessantacinquenni (*ibidem*). Il dato risulta ancora più drammatico se comparato con quello del 2005, quando era assolutamente povero “solo” il 3,9% dei minori, con un'incidenza quadruplicata in un quindicennio.

La povertà minorile è dunque un fenomeno che sta assumendo proporzioni sempre più gravi, in particolare considerando l'alta *persistenza* delle condizioni di povertà, sia nelle carriere individuali – il bambino povero che rimarrà povero in età adulta – che in quelle familiari, come meccanismo di trasmissione intergenerazionale della povertà (Cannari & D'Alessio, 2018). La letteratura ha ormai ben evidenziato la stretta relazione tra povertà economica e d'istruzione, le quali tendono a rinforzarsi reciprocamente: minori che crescono in contesti familiari e ambientali poveri tenderanno ad acquisire bassi titoli d'istruzione e competenze, per cui una volta diventati adulti

avranno più difficoltà ad accedere a occupazioni solide e remunerative. In un circolo vizioso, essi poi trasmetteranno a loro volta tale precarietà anche ai loro figli, bloccando la mobilità sociale (Giancola & Salmieri, 2023). Di fronte a tale situazione, interventi consistenti a supporto del presente e del futuro delle nuove generazioni non sono più rimandabili.

1. L'investimento nell'educazione contro la povertà

In tale prospettiva, anche le politiche educative devono concorrere, insieme a quelle del lavoro e dell'assistenza sociale, a contrastare la povertà e le disuguaglianze. Ciò non solo a vantaggio degli individui e delle famiglie, ma anche come investimento per la società nel suo complesso.

Gli studi sul ruolo del *capitale umano* quale presupposto dello sviluppo enfatizzano infatti l'importanza che le competenze, sia quelle di tipo formale-scolastico sia quelle cd. non-cognitive (o *soft-skills*), come motivazione, autostima, capacità di relazionarsi, ecc., hanno sulla partecipazione al mercato del lavoro e, dunque, nel determinare i rischi di povertà in età adulta (Heckman & Rubinstein, 2001). Particolarmente decisive sono le competenze sviluppate nei primi anni di vita, quando invece eventuali disfunzionalità del contesto di crescita determinano dei *gap* di capacità che il successivo percorso scolastico non riesce a compensare (Heckman, 2006). Per questo l'investimento in programmi educativi di qualità per la prima infanzia è strategico. Gli studi di James Heckman hanno evidenziato il vantaggio per la collettività dell'azione precoce sui minori in condizioni di fragilità: i costi dei servizi e degli interventi per la prima infanzia sono “ripagati” totalmente dalla maggiore produttività nell'età adulta e dalla minore spesa necessaria per l'assistenza nelle fasi successive di vita (Carneiro & Heckman, 2003).

La promozione di un'educazione diffusa è centrale anche nelle riflessioni sul rapporto tra welfare e *investimento sociale* (Hemerijck, 2013). Esse propongono di riconfigurare le funzioni dei sostegni andando oltre una logica esclusivamente riparativa (es. i sussidi contro la disoccupazione) potenziando invece gli interventi di carattere preventivo e di *empowerment*. In tale prospettiva, educazione e formazione di qualità, specialmente a partire dalla prima infanzia, sono i presupposti per capacitare l'individuo a una piena partecipazione al mondo del lavoro e all'esercizio della cittadinanza, riducendo possibilmente le necessità di accedere ai sostegni (riparativi) del welfare. Inoltre, si aumentano le capacità produttive dell'intera società, e dunque il benessere diffuso, grazie alla piena partecipazione di tutti i suoi membri.

Al di là delle considerazioni più utilitaristiche sul “ritorno dell'investimento” in educazione, è necessario altresì riaffermare il rapporto che lega, sin dalla fine dell'*Ancien Regime*, la diffusione dell'educazione alla piena

partecipazione all'istituto della cittadinanza (Rossi-Doria, 2014). Una popolazione "ben formata" e "capacitata" non è un risultato di valore solo in termini di miglioramento delle condizioni individuali, ma innesca anche un circolo virtuoso a favore del ben-essere della società nel suo insieme. L'empowerment dell'individuo e delle comunità vanno di pari passo, costituendo: «una relazione reciproca e ricorsiva tra l'educazione integrale del soggetto (professionale, culturale, individuale e collettiva) e la comunità di appartenenza»; tale relazione diventa «la condizione fondamentale affinché il cittadino possa intervenire nella vita della comunità, con un'azione a largo respiro, capace di incidere in profondità sulle strutture che rendono difficoltoso il programma della comunità medesima» (Zamengo & Valenzano, 2018: 351). In definitiva, ridurre le disuguaglianze educative è il presupposto per ridurre anche le altre forme di disuguaglianza, perché si rinforza la capacità del cittadino formato di essere esso stesso agente trasformativo della comunità e dunque risorsa per il miglioramento sociale.

Allo stesso tempo, non si deve trascurare l'importanza degli interventi a sostegno diretto delle condizioni materiali degli individui. Ciò in ragione del fatto che, come sarà ulteriormente discusso in seguito, lavorare solo sulla dimensione dell'istruzione (es. la partecipazione a scuola) senza considerare il contesto che vi è "intorno" risulterebbe di debole efficacia, vista la stretta relazione tra esito scolastico e formativo e fattori "extra-educativi" (l'origine familiare, la segregazione scolastica e territoriale, ecc.). Conseguentemente, l'azione a contrasto delle povertà educative deve andare di pari passo con il contrasto delle disuguaglianze economiche e sociali, perché interventi parziali (solo su uno dei fronti) saranno inefficaci rispetto a fenomeni le cui molteplici cause sono interconnesse e mutuamente rinforzanti. Occorre, in definitiva: «che le politiche educative siano parte centrale e integrata di una politica generale volta ai medesimi obiettivi di uguaglianza e promozione sociale per il benessere generale e lo sviluppo» (Rossi-Doria, 2014: 151).

Sviluppo umano, educazione come investimento e motore dell'inclusione sociale e della vita democratica, necessità di azioni integrate sui molteplici fronti delle disuguaglianze. Questi sono temi al centro anche della crescente attenzione delle istituzioni europee verso le politiche d'istruzione. Il primo passo è stata la ratifica, nel 1989, della Convenzione dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza delle Nazioni Unite, la quale è la base per la definizione della Strategia Europea per i Diritti dei Minori promossa dalla Commissione agli inizi del nuovo millennio (CE, 2006). Un ulteriore passo avanti si è delineato con la cd. Strategia di Lisbona, la quale definiva una nuova agenda comune delle politiche educative intese come componenti fondanti di un moderno modello socio-economico europeo incentrato su un'economia della conoscenza altamente competitiva e dinamica (CE, 2009). Come presupposti di questo rinnovamento erano individuati:

1. il miglioramento delle competenze degli studenti;
2. la riduzione al 10% del tasso di abbandono scolastico precoce;
3. l'aumento della quota di laureati nelle discipline STEM (riducendo le diseguaglianze di genere);
4. l'aumento degli adulti coinvolti in percorsi di apprendimento permanente (*lifelong learning*).

Successivamente, in risposta alla persistenza della recessione economica che attanagliava il continente in quegli anni, nel 2013 la Commissione emanava una nuova raccomandazione agli Stati Membri a “Investire nell’infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale” (CE, 2013). La Raccomandazione assumeva l’obiettivo di combattere i rischi di esclusione educativa e sociale dei minori attraverso un rafforzamento delle strategie di lotta alla povertà da basarsi su tre pilastri fondamentali:

1. l’accesso a un adeguato livello di risorse economiche, da raggiungersi principalmente attraverso una maggiore partecipazione dei genitori al mercato del lavoro;
2. la garanzia dell’accesso a servizi di qualità a costi sostenibili anche per le fasce di reddito più basse, nell’ambito scolastico ma anche ad es. in quelli della salute e dell’abitazione;
3. la promozione del diritto dei minori alla piena partecipazione alla vita sociale e il coinvolgimento degli stessi nelle decisioni che li riguardano.

Nel 2015 poi il Parlamento Europeo raccomandava agli Stati membri di introdurre una *Child Guarantee* per assicurare a ogni bambino in condizioni di povertà o esclusione sociale l’accesso ad assistenza sanitaria e servizi d’istruzione gratuiti, a un alloggio dignitoso e un’alimentazione adeguata, nell’ottica di dare attuazione ai principi della Convenzione dei Diritti dell’Infanzia e all’Agenda 2030 sullo Sviluppo Sostenibile (CE, 2021a). L’importanza strategica del contrasto della povertà minorile è stata poi rilanciata anche nel Piano d’Azione per il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali, e con la nuova Strategia UE sui Diritti dei Minori, che sanciscono il diritto dei minori a realizzare pienamente il loro potenziale indipendentemente dal *background* familiare e sociale d’origine (CE, 2021b).

L’evoluzione degli indirizzi strategici europei vede quindi una progressiva integrazione del tema educativo con quello del contrasto alla povertà minorile e adulta evidenziando sempre più la salienza del rapporto tra condizioni materiali, esiti d’istruzione ed esclusione sociale. Come recentemente affermato dalla Commissione, è necessario lavorare su quei meccanismi che, in base all’appartenenza sociale, familiare, e territoriale, incatenano i

minori in una condizione di svantaggio in partenza, e bloccano la mobilità sociale.¹

Come si vedrà nel *Cap. 2*, tale impostazione si riverbera anche nelle politiche adottate dalle istituzioni italiane che, negli ultimi anni, hanno fortemente rilanciato gli sforzi per contrastare la povertà educativa. Propedeuticamente a questa rassegna, si rende però necessario definire *in primis* il concetto di povertà educativa, analizzandone poi le concrete manifestazioni sociali, e riflettere infine sulle strategie di policy più adeguate a contrastarla.

2. Definire la povertà educativa

La povertà educativa è riconosciuta, in sintesi, come un fenomeno multidimensionale che si origina dal reciproco rinforzo fra carenza di titoli d'istruzione, *soft skills* e deprivazione economica.

Le prime formulazioni del concetto si ritrovano in Checchi (1998), il quale – leggendo il fenomeno della povertà d'istruzione alla luce della teoria delle *capabilities* di Amartya Sen – la definisce come mancato raggiungimento di quella soglia di competenze ritenuta indispensabile alla piena partecipazione alla vita sociale in una data comunità. Se pure tale approccio tiene in considerazione il valore dell'educazione non solo in termini assoluti (come dotazione di titoli) ma anche riferendosi a essa come elemento costitutivo della cittadinanza, questa definizione risulta sostanzialmente appiattita sulle sole dimensioni dei titoli e delle competenze certificabili (Pratesi, 2022). Negli ultimi anni invece si è fatta strada una concezione ampliata di povertà educativa, in linea con una visione più multidimensionale dell'educazione. Essa è riconosciuta come non riducibile alle sole competenze “curricolari” ma – sviluppando ulteriormente l'intuizione di Checchi – estende la definizione a tutti quegli elementi necessari al pieno sviluppo dell'individuo. Infatti, i processi di apprendimento e di sviluppo della persona, per loro natura, non possono essere pensati come mono-dimensionali – ad es. limitandosi alle competenze formali certificabili o al solo ambito dell'esperienza scolastica – ma hanno un carattere “ecologico” e si sviluppano “naturalmente” durante l'intero corso di vita e in ogni ambito esperienziale (Belanger, 2015).

¹ Dalla comunicazione della Commissione (CE, 2021c: 6): «rafforzare l'inclusione socio-economica dei minori è essenziale per contrastare la trasmissione della povertà e degli svantaggi di generazione in generazione. La protezione sociale e il sostegno alle famiglie sono fondamentali per questo scopo. Ogni minore ha diritto ai livelli più elevati possibili di assistenza sanitaria e a un'istruzione di qualità, indipendentemente dal suo contesto di provenienza e dal luogo dove vive. Tuttavia, i minori a rischio di povertà ed esclusione sociale hanno maggiori probabilità di incontrare difficoltà nell'accedere a servizi essenziali, specialmente nelle zone rurali, remote e svantaggiate».

I processi educativi hanno dunque un carattere “ubiquitario” (Zamengo & Valenzano, 2018) e ciascun contesto favorisce l’acquisizione di competenze diverse, ciascuna fondamentale.²

In tale direzione, l’ormai celebre definizione di Save The Children descrive la povertà educativa come:

La privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni. Per un bambino, povertà educativa significa essere escluso dall’acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione. Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche la limitazione dell’opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di Sé stessi e del mondo (STCI, 2014: 4).

Tale visione non si concentra quindi su un solo specifico ambito di deprivazione ma fa riferimento una condizione complessiva di svantaggio che chiama in causa l’intero processo di crescita della persona. Si tratta di una condizione che impedisce al minore di sviluppare appieno le proprie potenzialità, non solo nei riguardi del raggiungimento di un adeguato livello d’istruzione scolastica (le competenze cd. “formali”) ma anche a tutte quelle abilità di carattere emotivo e relazionale (cd. “life skills”) necessarie alla piena partecipazione alla vita sociale. Questa connotazione “esistenziale” della povertà educativa è evidente dalle dimensioni costitutive dell’apprendere individuate da Save the Children come centrali per descrivere il fenomeno. Queste dimensioni sono declinate, traendo ispirazione ancora dell’approccio delle *capabilities* di Amartya Sen, come “capacità di” (ivi: 4):

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 sé 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;

² Come ben sintetizzato da Virginia Meo di UNICEF (2022: 25): «l’esperienza educativa di una ragazza e di un ragazzo si realizza in molteplici contesti: contesti educativi formali (la scuola, l’università); contesti educativi non formali, intesi come luoghi di aggregazione intenzionalmente educativi, ma le cui esperienze educative non sono “certificabili” (associazionismo, gruppi scout, oratorio, ecc.); contesti educativi informali, tra i quali si annoverano tutti i luoghi di esperienza del soggetto (la piazza, reale o virtuale, il cinema, ecc.). Da ciascuno di questi contesti è possibile acquisire quelle competenze e strumenti necessari per essere indipendenti e poter agire tutte le opportunità di un futuro prossimo».

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 e attiva*, quindi rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni "funzionali" all'educazione.

A partire dal 2014 l'organizzazione ha elaborato anche un set di 14 indicatori per misurare il fenomeno sui territori: IPE – Indice di Povertà Educativa. Sette di questi si riferiscono alle infrastrutture educative territoriali (es. presenza di biblioteche) e scolastiche (es. classi a tempo pieno, diffusione servizio mensa, ecc.), mentre altri sette indicano pratiche di consumo culturale utili alla crescita armonica e "ricca" dei bambini e degli adolescenti (sport, lettura, fruizione attività culturali, ecc.).

Nella stessa direzione anche ISTAT (Pratesi, 2022) ha costruito un indice multidimensionale di povertà educativa (più centrato in questo caso sulla fascia d'età 15-29 anni) basato su dimensioni relative a diversi aspetti della vita quotidiana, quali: il livello di partecipazione alla vita sociale (es. volontariato); amicizie, competenze sociali (*life skills*) e capacità di metterle a frutto per superare le difficoltà (cd. resilienza); e le condizioni materiali di vita (abitazione, nutrizione, acquisto di materiale scolastico, ecc.).

In definitiva, tutte queste definizioni di povertà educativa adottano una concettualizzazione che va oltre la "sola" mancanza di dotazioni nelle risorse materiali e/o nei titoli scolastici e riferiscono invece a una condizione di deprivazione multidimensionale che impedisce il pieno sviluppo e "fioritura" della persona (Di Profio, 2020).

La molteplicità dei vari fattori da tenere in considerazione suggerisce inoltre di pensare alla povertà educativa non solo nella sua multidimensionalità, ma anche come fenomeno complesso e dinamico. *In primis* va considerato come l'influenza causale tra le varie dimensioni sia spesso bi-direzionale e non rigidamente deterministica: sebbene la povertà economica sia spesso una causa di povertà educativa, non tutti i poveri educativi sono poveri, così come non tutti i poveri sono poveri educativi (Nanni & Pellegrino, 2018). Allo stesso tempo, l'associazione tra povertà economica e culturale, e la tendenza all'ereditarietà di queste multiple forme di svantaggio, rende difficile districare l'effetto causale di un fattore rispetto all'altro perché questi sono legati da una relazione di reciproco rinforzo. Inoltre, la complessità del fenomeno si situa nella processualità della sua determinazione. La povertà educativa affonda le sue radici nel passato, attraverso meccanismi di trasmissione intergenerazionale, condiziona le possibilità di pieno sviluppo durante la crescita, e dispiega i propri effetti nel futuro (ad es. nella partecipazione al