

## Povert  educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?

### Picturebooks, visual literacy and inclusion. Ideas for democratic education.

Antonella Nuzzaci, Universit  degli Studi dell'Aquila.

Rita Minello, Universit  degli Studi dell'Aquila.

Nicoletta Di Genova, Universit  degli Studi dell'Aquila.

Sabrina Madia, Universit  degli Studi dell'Aquila.

#### **ABSTRACT ITALIANO**

Lo scopo del presente contributo   quello di offrire una panoramica degli effetti dell'emergenza legata alla pandemia da Covid-19 sui livelli di povert  educativa nel nostro Paese. Si prenderanno le mosse dall'analisi dei dati legati alla povert  economica che interessano l'Italia e si proceder , seguendo un approccio multidimensionale al concetto di povert  educativa, prendendo in considerazione fattori sociali, educativi - scolastici ed extra-scolastici - e territoriali nel tentativo di avviare una analisi il pi  possibile completa del fenomeno e delle sue trasformazioni conseguenti all'emergenza Covid-19.

#### **ENGLISH ABSTRACT**

The purpose of this contribution is to provide an overview of the effects of the Covid-19 pandemic emergency on levels of educational poverty in our country. We will start from the analysis of the data related to economic poverty affecting Italy and we will proceed, following a multidimensional approach to the concept of educational poverty, taking into account social, educational - school and extra-school - and territorial factors in an attempt to initiate an analysis as complete as possible of the phenomenon and its transformations resulting from the Covid-19 emergency.

### **Povert  e povert  educativa in Italia**

Quando si parla di povert  educativa ci si riferisce ad un concetto multidimensionale (Sen, 2000) che rimanda a numerose aree di deprivazione riguardanti l'individuo e il contesto sociale ed economico nel quale egli si colloca.   infatti possibile ricondurre a situazioni di povert  educativa tutti quei fattori economici, sociali e individuali che sono di ostacolo alle possibilit  di accesso dei soggetti a esperienze educative che consentano l'acquisizione di processi alfabetici multipli (New London Group, 1996; Nuzzaci, 2011; 2020a; 2020b) necessari per il conseguimento di uno sviluppo sano e ben integrato nell'ambiente sociale di riferimento (Save the Children, 2014). Alla luce di quanto detto, la povert  educativa si lega a diverse dimensioni entro un quadro complesso, dove la povert  economica, intesa come la carenza o la totale assenza di risorse necessarie per il soddisfacimento di bisogni legati ad una vita dignitosa (Sen, 2000; 1994; Nussbaum, 2012), agisce come concausa alla formazione di spirali che limitano le possibilit  educative, inaspriscono le condizioni di svantaggio e di disuguaglianza sociale (Benvenuto, 2011) facendole diventare inaccettabili.

Tenendo, dunque, presente come numerose forme di povertà educativa, associate a carenze di tipo relazionale, negligenza genitoriale, trascuratezza educativa o inadeguatezza del contesto territoriale, sono comunque presenti anche in situazioni non particolarmente svantaggiate dal punto di vista socio-economico, vale la pena analizzare alcuni aspetti della povertà in Italia per meglio comprendere su quale sostrato socio-economico si innestano gli esiti della pandemia da Covid-19.

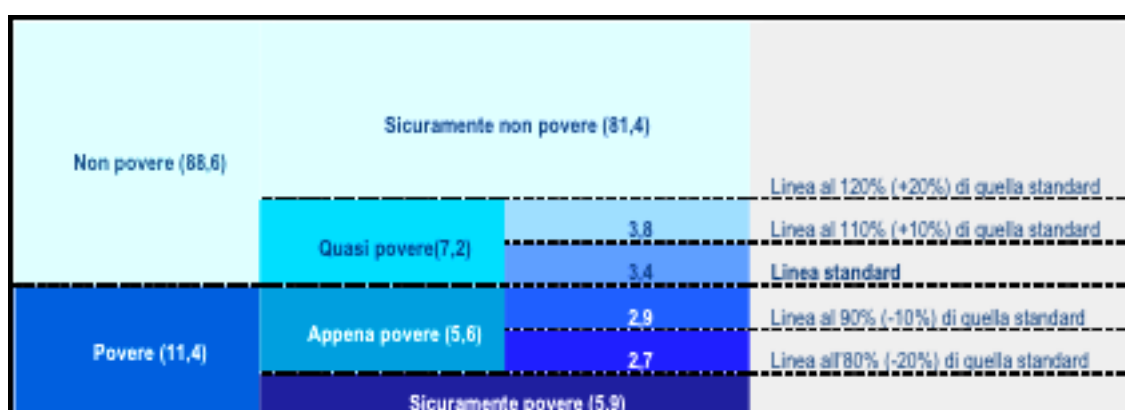
Tale analisi richiede una premessa iniziale. Occorre ricordare come gli studi sulla povertà spesso scoraggino coloro che li compiono per le molteplici difficoltà a cui vanno incontro quando si affronta questo fenomeno, sia sul piano della chiarificazione rigorosa del concetto e delle condizioni a cui esso si riferisce sia su quello della sua misurabilità. Sebbene esista una vasta letteratura sulla misurazione della povertà (Ravallion, 1998; Ravallion & Bedani, 1994) non è stato ancora raggiunto un consenso unanime riguardante le questioni metodologiche e concettuali ad essa relative. Da più parti e da prospettive diverse la povertà è stata via via studiata a differente livello per chiarirne componenti e dimensioni (Alkire & Foster, 2011a; 2011b, 2016) e affinarne significati, anche nella distinzione più nota tra “povertà relativa” e “povertà assoluta”. Organizzazioni internazionali come le Nazioni Unite (United Nations, 2015) e la Banca Mondiale (2018) hanno adottato criteri standardizzati per definire le soglie che separano la povertà dalla non povertà, cercando di andare oltre l’assenza di reddito per coinvolgere le limitazioni dell’accesso a una vasta gamma di risorse (istruzione, sanità, diritti ecc.) (Sen, 1986). L’uso della soglia di povertà conduce inevitabilmente a separare la popolazione in due segmenti che si escludono a vicenda, quelli al di sotto della soglia e quelli al di sopra di essa, ignorando il fatto che vi sia un’ampia quota di popolazione altamente vulnerabile che rimane poco al di sopra dei suoi limiti. Inoltre, molte famiglie entrano ed escono dalla soglia di povertà man mano che le loro situazioni e condizioni di vita fluttuano. Ciò richiede un’analisi dinamica che indaghi la vulnerabilità, la mobilità socio-economica delle famiglie e le oscillazioni che riguardano specifici stati di deprivazione.

La povertà, nel senso più generale, riguarda coloro che non soddisfano una determinata soglia di reddito e vivono in situazioni di indigenza. È importante ricordare che il tasso di povertà o tasso di esclusione sociale in Italia, che è una misura relativa della povertà (così come la soglia di povertà), varia notevolmente tra gli Stati membri dell’UE. Interessante è, dunque, ricordare che in Italia esso già nel 2018 si aggirava già intorno al 27,3% (EUROSTAT, 2020) e nelle fasce di età minori di 16 anni al 30,6%, collocando tale Paese in posizione UE elevata per numero di persone che sono o rischiano di finire in povertà. Quando si parla di “poveri” però frequentemente si intende anche coloro il cui reddito complessivo è inferiore al 60% della mediana nazionale. Si parla però di livelli di povertà, distinguendo la povertà assoluta da quella relativa. Per l’Istituto nazionale di statistica (ISTAT, 2019):

- sono classificate come assolutamente povere (povertà assoluta) quelle famiglie con una spesa mensile pari o inferiore al valore della soglia di povertà assoluta (che si differenzia per dimensione e composizione, per età della famiglia, per ripartizione geografica e per tipo di comune di residenza);

- sono considerate in povertà relativa quelle famiglie che hanno una spesa per consumi al di sotto di una soglia di povertà relativa convenzionale (linea di povertà). Le famiglie composte da due persone che hanno una spesa mensile pari o inferiore a tale valore sono classificate come povere. Per famiglie di ampiezza diversa il valore della linea si ottiene applicando un'opportuna scala di equivalenza, che tiene conto delle economie di scala realizzabili all'aumentare del numero di componenti.

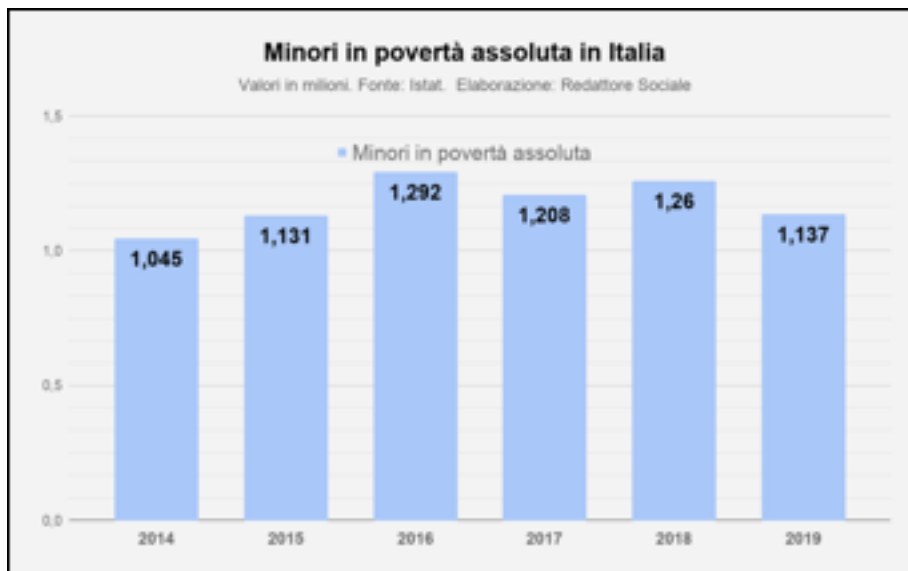
L'ISTAT (2019) ha elaborato un grafico interessante che rappresenta sia la soglia di povertà standard che varie "soglie di povertà" (corrispondenti all'80, 90, 110 e 120% della linea standard), al fine di classificare le famiglie in gruppi diversi e di mostrare come sono distanti (in modo positivo o negativo) dalla linea standard (Figura 1). Ciò consente di superare distinzioni semplificate di povertà.



**FIG. 1 - FAMIGLIE POVERE E NON POVERE IN BASE A DIVERSE LINEE DI POVERTÀ. ANNO 2019, VALORI PERCENTUALI. FONTE: ISTAT (2019). LE STATISTICHE DELL'ISTAT SULLA POVERTÀ. ANNO 2019**

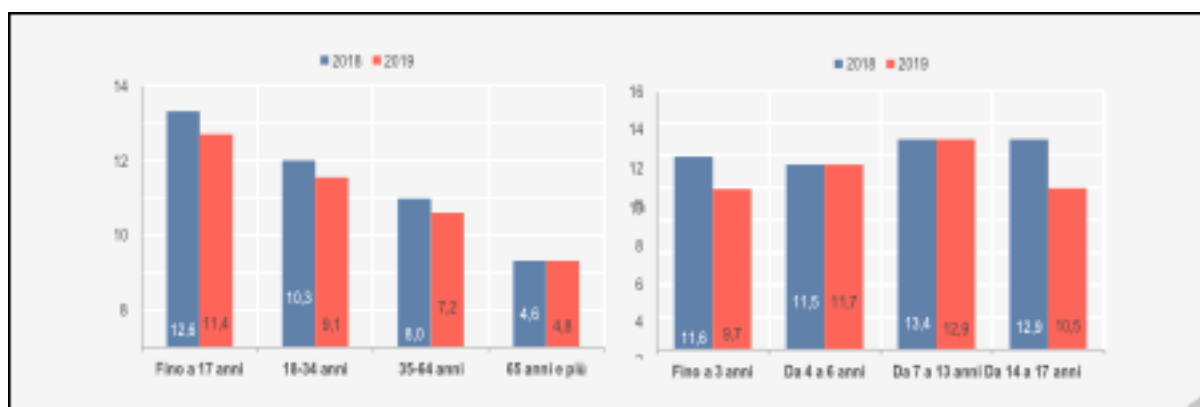
Chiarite le note metodologiche e terminologiche è possibile entrare nel merito dei dati per avviare una più approfondita riflessione sulla situazione italiana. Secondo le stime dell'ISTAT (2018; 2019), nel 2018 le famiglie in condizioni di povertà relativa erano più di 3 milioni, per un totale di quasi 9 milioni di persone (il 15% dell'intera popolazione). Rispetto al 2017, il fenomeno nel 2018 si aggravava nel Nord (da 5,9% al 6,6%), in particolare nel Nord-est, dove l'incidenza passava da 5,5% a 6,6%. Il Mezzogiorno, invece, presentava una dinamica opposta (24,7% nel 2017, 22,1% nel 2018), con una riduzione dell'incidenza sia nel Sud (da 24,1% a 22,3%) sia nelle Isole (da 25,9% a 21,6%). Tali dati evidenziavano nel complesso come oltre 4,6 milioni di persone in Italia vivessero al di sotto della soglia di povertà e quasi 1,7 milioni di famiglie si trovassero in condizione di povertà assoluta con una incidenza pari al 6,4% (7,0% nel 2018), per un numero complessivo di quasi 4,6 milioni di individui (7,7% del totale, 8,4% nel 2018). Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà 2019 mostrano come la povertà assoluta si concentri complessivamente nelle aree metropolitane del Mezzogiorno e del Centro (4,5%) e come l'8,6% di famiglie povere si trovi nel Mezzogiorno, mentre il Nord appaia sostanzialmente più stabile (5,8%). Riguardo i minori che vivono in povertà assoluta erano un milione e 208

mila (12,1%) nel 2017 e un milione e 260 mila (12,6%) nel 2018. Il dato subisce un lieve calo nel 2019 (11,4%) – con 1 milione 137 mila – rispetto al 2018, pari cioè a circa un bambino su dieci (Figura 2).



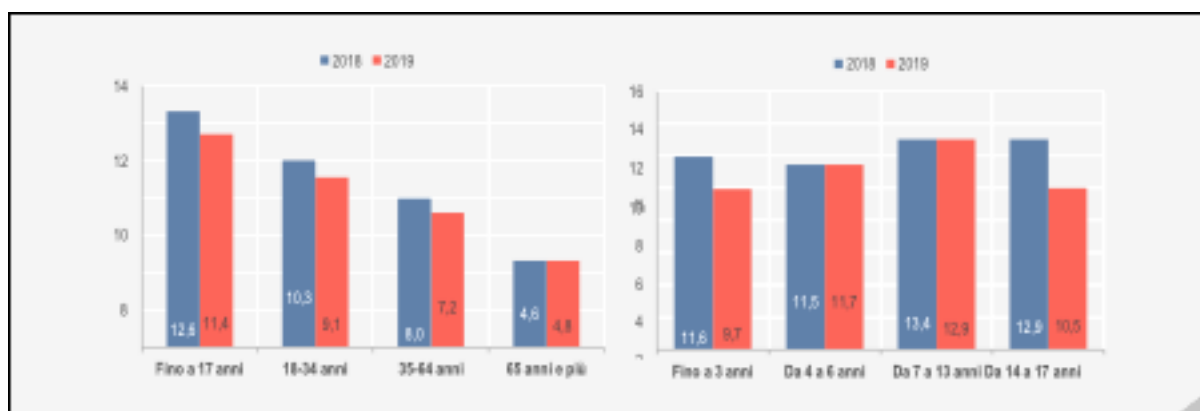
**FIG. 2 – MINORI IN POVERTÀ ASSOLUTA IN ITALIA. FONTE ISTAT: ELABORAZIONE DEI DATI REDATTORE SOCIALE, 16 GIUGNO 2020**

Osservando l’incidenza della povertà assoluta per fasce di età si evidenzia il crescere dell’impatto del fenomeno all’abbassarsi della classe di età degli individui (Figura 3) (ISTAT, 2019). Un lieve recupero, rispetto al passato, si nota prevalentemente nel Centro Italia dove l’incidenza della povertà assoluta tra i minorenni passa dal 10,1% del 2018 al 7,2% del 2019. Al Sud si osserva un passaggio dal 15,7% del 2018 al 14,8% del 2019. Più contenuto, comunque, rimane il calo registrato al Nord, che vede l’11,2% del 2018 abbassarsi al 10,7% del 2019.



**FIG. 3 – INCIDENZA DI POVERTÀ ASSOLUTA TRA TUTTI GLI INDIVIDUI PER CLASSE DI ETÀ E TRA I SOLI MINORI PER CLASSE DI ETÀ (ANNI 2018-2019, VALORI PERCENTUALI). FONTE: ISTAT, 2019, P. 4**

Le famiglie con minori in povertà assoluta risultano essere oltre 619 mila nel 2019, con un'incidenza di povertà del 9,7%, intendendo per incidenza il rapporto tra il numero di famiglie con spesa media mensile per consumi pari o al di sotto della soglia di povertà e il totale delle famiglie residenti. I dati disaggregati per età evidenziano come la maggiore criticità si osservi nelle famiglie con minori, dove la povertà si accentua in termini di intensità, con un valore pari al 23,0% contro il 20,3% del dato generale. Le famiglie con minori, oltre ad essere più povere, vivono anche condizioni di disagio più marcato, così come pure quelle straniere. Considerando la composizione delle famiglie, quelle più numerose appaiono maggiormente colpite, tanto che il 16,4% di esse con 5 o più persone vive in povertà assoluta. Allo stesso modo, anche le famiglie composte da stranieri soffrono di tale condizione (12,9% delle famiglie miste e 23,4% delle famiglie straniere).



**FIG. 4 - INCIDENZA DI POVERTÀ ASSOLUTA FAMILIARE PER CITTADINANZA DEI COMPONENTI E RIPARTIZIONE GEOGRAFICA (ANNI 2018-2019, VALORI PERCENTUALI). FONTE: ISTAT, 2019, P. 5**

È interessante sottolineare come la distribuzione territoriale della povertà non risulti omogenea. Infatti, nel 2018, il 5,7% della popolazione al Nord vive in povertà assoluta, mentre al Sud il numero raggiunge l'8,6%. Inoltre, mentre al Nord tale fenomeno tende a concentrarsi maggiormente nelle aree metropolitane, al Sud la povertà assoluta è più elevata nei piccoli distretti. L'ISTAT evidenzia come questi dati testimonino l'emergere di due diverse dimensioni all'interno del fenomeno più generale della povertà assoluta: una rurale collegata al Sud e una urbana più comune al Nord.

I dati appena illustrati delineano una situazione critica che già nel 2018 presentava numerose sacche di vulnerabilità e squilibrio sociale e sulla quale l'attuale pandemia da Covid-19 rischia di impattare in maniera ancora più drammatica peggiorando le condizioni di povertà e ampliando i divari. Già infatti dalla crisi del 2008 la povertà interessava grande parte di popolazione, soprattutto quella dei minori, che, a distanza di anni, rischia di estendersi interessando nuove fasce sociali che in passato si trovavano su soglie minime di sussistenza. A tal proposito *Save the Children* (2020a) si afferma che l'esempio «del decennio precedente fa temere che molti dei minori in povertà relativa che sono definiti "appena poveri", cioè meno abbienti della media nazionale (circa la metà dei 2milioni 192mila minori in povertà relativa stimati dall'Istat per il 2018) potrebbero

scivolare in povertà assoluta e ingrossare l'insieme già drammaticamente affollato del milione 260 mila bambini individuati come poveri assoluti» (p. 1).

Per il governo assumere un senso di responsabilità nei confronti di tali condizioni diviene fatto non solo necessario ma doveroso, al fine di impedire che nuove sacche di povertà emergano in forma dirompente e gli effetti cumulativi creino agli individui di sviluppare le competenze necessarie nei diversi contesti dando luogo ad un agire sempre più proattivo. Politiche di omissione che non fronteggino i problemi, lasciandoli andare, finiscono per alimentare le situazioni di disuguaglianza, specie in quei momenti, come quello attuale, dove l'aggravarsi continuo dell'emergenza sanitaria COVID-19 accresce la sedimentazione e la segmentazione delle disuguaglianze rendendole ingovernabili. L'assenza di scelte politiche adeguate e di un più corretto equilibrio tra pre-distribuzione e redistribuzione (European Commission, 2019, p. 14) rischiano di accentuare questa tendenza "destinata" progressivamente ad aggravarsi. Se infatti a breve non saranno fornite risposte adeguate a livello politico e sociale si correrà il rischio di creare nuove forme di povertà e di marginalità, che potrebbero colpire anche quelle fasce cosiddette "medie" e che non farebbero che ampliare e cumulare le disuguaglianze producendo una "nidificazione" delle difficoltà e riproducendo i meccanismi di una scuola diseguale (Benvenuto, 2019).

### Povertà e acquisizione delle competenze in Italia

Una delle preoccupazioni maggiori che riguardano la povertà, specie quella infantile, è l'influenza che questa potrebbe avere sull'acquisizione di competenze fondamentali per la vita, le quali dipendono ampiamente dalle dotazioni e dagli investimenti istituzionali a vari livelli, compresi i finanziamenti pubblici e il conseguente potenziamento dei servizi (scuola, asilo nido, assistenti sociali ecc.), quelli privati – attraverso iniziative di cofinanziamento di interesse pubblico – , ma anche territoriali e familiari (Cunha & Heckman, 2008).

Nella società della conoscenza, infatti, gli individui vengono chiamati a rispondere velocemente alle continue sollecitazioni e sfide sociali, culturali e lavorative che il corso della vita pone davanti a loro.

L'orizzonte teorico e pratico dell'educazione si sta profondamente trasformando in relazione alle caratteristiche dei suoi potenziali partecipanti e comunque degli attori sociali, individui, gruppi, organizzazioni, e alla natura della domanda di formazione a tutti i livelli. In questo senso il percorso tracciato dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (United Nations, 2015) delinea la necessità di garantire a tutte le studentesse e a tutti gli studenti l'acquisizione, entro il 2030, di competenze alfabetiche, di quelle specifiche e delle *soft skill* per promuovere un'educazione volta allo sviluppo e a uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla pace e alla nonviolenza e alla cittadinanza globale. La *Raccomandazione* del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente considera come primo principio del pilastro europeo dei diritti sociali, rimarcando la necessità che ogni persona abbia il «diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di

partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro [...] Promuovere lo sviluppo delle competenze è uno degli obiettivi della prospettiva di uno spazio europeo dell'istruzione che possa "sfruttare a pieno le potenzialità rappresentate da istruzione e cultura quali forze propulsive per l'occupazione, la giustizia sociale e la cittadinanza attiva e mezzi per sperimentare l'identità europea in tutta la sua diversità"» (p. 1). All'interno del quadro di riferimento europeo, vengono delineate otto tipi di competenze chiave (competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali), che si sviluppano per garantire una "vita fruttuosa nella società" attraverso la fruizione di esperienze educative formali, non formali e informali (Nuzzaci, 2011).

La qualità dei processi alfabetici di base continua comunque a rimanere centrale nello sviluppo dell'individuo. Nello specifico, per descrivere la situazione italiana in merito al possesso delle competenze di base possiamo fare riferimento ai dati dell'indagine PISA (2018), la quale misura l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze chiave per la piena partecipazione alla società degli studenti 15enni. La rilevazione si concentra sulle competenze in lettura, matematica e scienze. Nel 2018, l'Italia ha ottenuto punteggi inferiori alla media OCSE in lettura e scienze, mentre in matematica è risultata più o meno in linea con la media OCSE. La prestazione media dell'Italia è diminuita, dopo il 2012, in lettura e in scienze, mentre si è mantenuta pressoché stabile in matematica. Il rendimento nella lettura appare diminuito tra le ragazze mentre sembra rimasto stabile tra i ragazzi, quello nelle scienze appare diminuito in modo più marcato tra gli studenti con i risultati più elevati, in misura equivalente sia nei ragazzi che nelle ragazze. Complessivamente, negli ultimi sei anni, si è assistito ad un generale peggioramento nei livelli di competenze che ha provocato una inversione di tendenza dai primi anni 2000 al 2012.

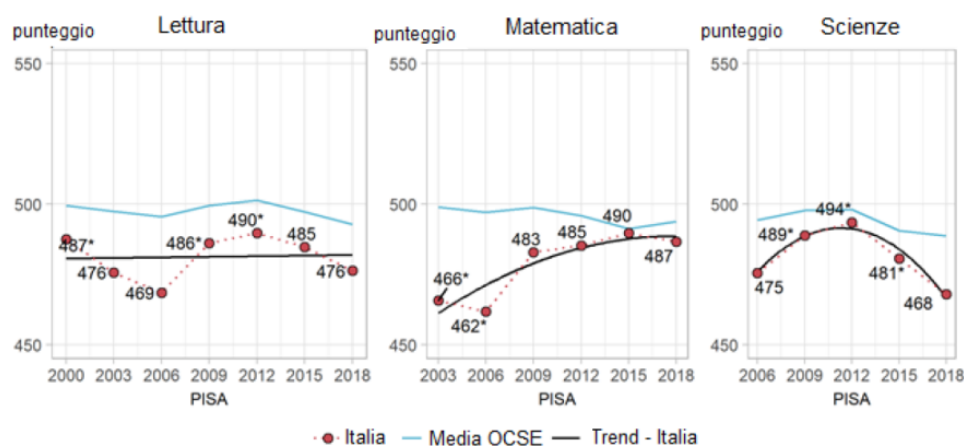


FIG. 5 - TREND NELLE PRESTAZIONI IN LETTURA, MATEMATICA E SCIENZE (OECD, 2020)

Riguardo poi la disomogeneità territoriale in merito alla distribuzione della povertà tra il Nord e il Sud Italia – evidenziate nel paragrafo precedente - si riflette nelle percentuali sotto riportate relative alle marcate differenze tra nord e sud in riferimento ad alcuni parametri riassuntivi riguardanti le scarse competenze di base dei 15enni in matematica, scienze e lettura che diventano sempre più marcate al sud (Figura 5).

Si osserva pertanto:

- un decremento delle competenze in lettura con un divario tra Nord e Sud Italia, anche in riferimento alla risoluzione di compiti complessi, e tra tipologie di istituto (Licei e Istituti professionali) e migliorano nelle ragazze italiane più che nei ragazzi;
- una stabilizzazione delle competenze matematiche in linea con la media OCSE (487 IT / 489 M OCSE);
- un andamento negativo delle competenze in scienze.

Competenze minime insufficienti (2018)	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud	Isole
Matematica	16%	13,4%	17,7%	32,3%	37,7%
Scienze	18,1%	14,8%	23%	35,3%	40%
Lettura	16,3%	15%	20,2%	31,4%	35,1%

**FIG. 6 - DISTRIBUZIONE SUL TERRITORIO NAZIONALE DELLE COMPETENZE MINIME INSUFFICIENTI IN MATEMATICA, SCIENZE E LETTURA (ELABORAZIONE DATI PISA OCSE)**

Diversi studi hanno mostrato come il mancato conseguimento di competenze chiave in lettura, matematica e scienze sia l'effetto di fattori quali lo status-socio-economico e culturale delle famiglie di provenienza degli studenti (Alivernini, 2013; Alivernini & Manganelli, 2015).

D'altra parte, è altrettanto evidente come siano gli studenti socio-economicamente avvantaggiati ad avere ottenuto risultati migliori nelle prove PISA rispetto a quelli maggiormente svantaggiati.

Lo status socio-economico si configura, dunque, come forte predittore, non solo dei risultati nelle performance, ma anche delle aspettative per il futuro: solo tre studenti svantaggiati con alto rendimento su cinque si aspettano di completare l'istruzione terziaria, contro sette su otto studenti socio-economicamente avvantaggiati con alto rendimento (OECD, 2019). Va da sé che questo non faccia altro che riprodurre le disuguaglianze di partenza.

Tale fenomeno è dunque una spia del mancato funzionamento dell'istruzione (Oliva & Petrolino, 2019) e dell'insuccesso scolastico (Nuzzaci & Marcozzi, 2019; 2020), che si riconnette al problema della dispersione scolastica e degli abbandoni, che, in Italia, nel decennio 2008-2017 si attestano intorno al 14% nella quota di giovani tra i 18 e i 24 anni (Graf. 4), con un "mezzogiorno" che continua a restare sempre indietro (Figura 7).

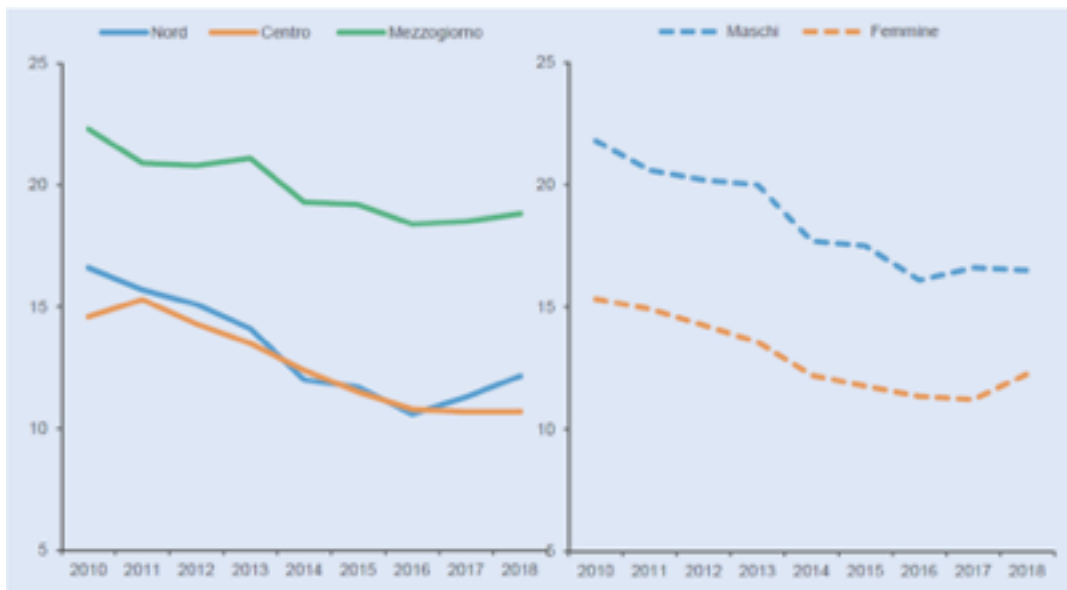


<b>Dataset: Giovani dai 18 ai 24 anni d'età che abbandonano prematuramente gli studi</b>			
<b>Tipo dato</b>	giovani dai 18 ai 24 anni d'età che abbandonano prematuramente gli studi (valori percentuali)		
<b>Cittadinanza</b>	totale		
<b>Periodo</b>	2019		
<b>Sesso</b>	<b>maschi</b>	<b>femmine</b>	<b>totale</b>
<b>Territorio</b>			
<b>Italia</b>	15,4	11,5	13,5
<i>Nord</i>	11,9	9	10,5
<i>Nord-ovest</i>	12,4	9,8	11,2
Piemonte	11,3	10,3	10,8
Valle d'Aosta / Vallée d'Aoste	18,5	9,7	14,3
Liguria	13,1	6,6	10,1
Lombardia	12,8	10,1	11,5
<i>Nord-est</i>	11,1	8	9,6
Trentino Alto Adige / Südtirol	10,7	7,8	9,3
Bolzano / Bozen	14	9,1	11,6
Trento	7,1	6,4	6,8
Veneto	9,2	7,6	8,4
Friuli-Venezia Giulia	9,7	7,4	8,6
Emilia-Romagna	13,9	8,5	11,3
<i>Centro</i>	12,7	8,9	10,9
Toscana	12,3	8,2	10,4
Umbria	10,5	8,4	9,5
Marche	11,6	5,6	8,7
Lazio	13,6	10,2	12
<i>Mezzogiorno</i>	20,7	15,5	18,2
Abruzzo	15	4,2	9,8
Molise	14,5	7	11
Campania	18,8	15,7	17,3
Puglia	21,1	14,4	17,9
Basilicata	14,6	8,6	11,8
Calabria	21,2	16,6	19
Sicilia	24,5	20,1	22,4
Sardegna	21,9	13,1	17,8

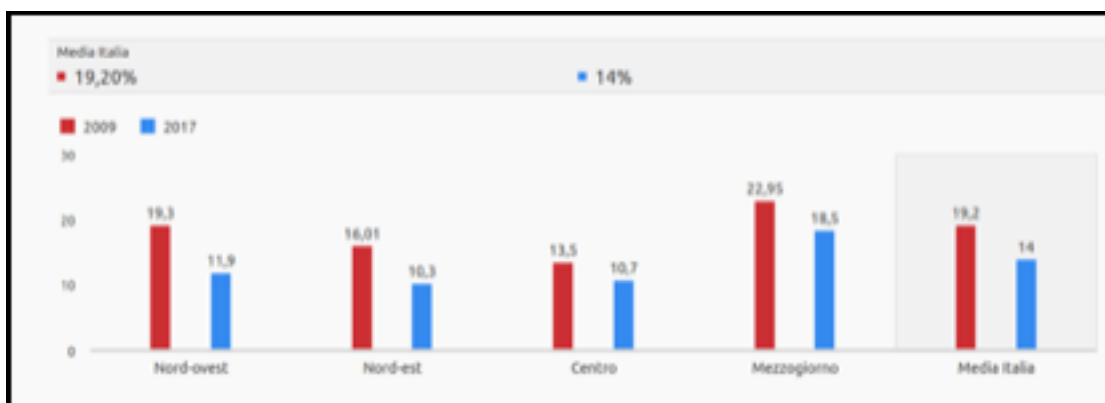
**FIG. 7 - GIOVANI TRA I 18 E I 24 ANNI CHE ABBANDONANO PREMATURAMENTE GLI STUDI (VALORI PERCENTUALI). FONTE: DATI ESTRATTI IL 12 SET 2020, 08H39 UTC (GMT) DA ISTAT**

Così l'indicatore che quantifica l'abbandono precoce del percorso di istruzione e formazione

mostra un complessivo peggioramento che vede i giovani tra 18 e 24 anni, nel 2018, la quota di chi lascia gli studi senza aver raggiunto un titolo secondario superiore salire con significative differenze regionali e per genere. Dal 2016 al 2018 aumenta di un punto percentuale (dall'11,3% al 12,3%) la quota di ragazze tra i 18 e i 24 anni senza diploma e non inserite in un percorso di formazione; un livello inferiore a quello dei ragazzi (16,5% nel 2018, contro il 16,1% del 2016).



**FIG.8 - USCITA PRECOCE DAL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE NELLE RIPARTIZIONI ITALIANE E PER GENERE (ANNI 2010-2018. VALORI PERCENTUALI). FONTE: ISTAT (2019), RILEVAZIONE SULLE FORZE DI LAVORO**



**FIG. 9 - DISTRIBUZIONE DEL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA SUL TERRITORIO ITALIANO – CONFRONTO TRA IL 2009 E IL 2017. FONTE: OPENPOLIS (2019)**

Tale mancato equilibrio economico-territoriale testimonia l'interrelazione della povertà con molti altri fattori non ultimo il fatto che tali competenze si legano in maniera inestricabile con quelle di fronteggiamento in situazioni di svantaggio a livello individuale e che riguardano aree quali la motivazione, l'autoregolazione degli apprendimenti, le capacità prosociali, le competenze emotive, delle quali la scuola dovrebbe occuparsi anche nell'ottica del potenziare tali risposte in chi ne manifesti il bisogno. Il potenziamento di tali caratteristiche potrebbe dimostrarsi, peraltro utile nella prospettiva di azioni educative che lavorino sulla prevenzione del rischio in situazioni emergenziali, al fine di preparare adeguatamente gli individui e i sistemi istituzionali a fare fronte a eventuali situazioni di difficoltà, limitando al massimo le conseguenze che possono prodursi in fase post-emergenziale. Ciò nell'idea che l'educazione sia lo strumento per perseguire una vita dignitosa indispensabile a sostituire il paradigma della crescita economica con il paradigma dello sviluppo umano (Nussbaum, 2012).

In questa prospettiva è di fondamentale importanza il contributo del Premio Nobel per l'economia Amartya Sen che supera la concezione tradizionale dello sviluppo come crescita economica attribuendolo, invece, all'ampliamento delle libertà e delle opportunità delle persone (*capability*), perché tutti possano avere il diritto di vivere un'esistenza alla quale attribuiscono valore. Oltre al parametro tradizionalmente utilizzato per misurare la povertà, ovvero il possesso delle risorse sufficienti per condurre una vita dignitosa, lo studioso considera altri aspetti della vita umana che consentono lo sviluppo quali un buon livello di istruzione, di salute, la partecipazione attiva alla vita della comunità, le libertà e i diritti fondamentali dell'uomo. È proprio con questi studi che entra in gioco il concetto di multidimensionalità dello sviluppo e la centralità delle persone, all'interno del gruppo sociale a cui appartengono, considerate protagoniste di questo processo, e agenti attivi del loro cambiamento. Il *capability approach*, in estrema sintesi, pone i concetti di sviluppo e di benessere al di là del semplice possesso di beni e strettamente correlati all'ampliamento delle capacità e dei mezzi a disposizione (Sen, 1986, 1987, 1994, 2000, 2010a, 2010b). Perseguire l'equità in educazione non fa che aiutare a garantire a tutti e a ciascuno l'acquisizione di *capability* adeguate alla società *liquida* (Bauman, 2006), prospettiva questa che si delinea come una delle sfide più importanti del sistema scolastico.

### Povertà educativa e COVID-19

In presenza di catastrofi naturali, pandemie, conflitti o altro tipo di eventi problematici di portata consistente che rendono le economie, le comunità e i territori più deboli, le manifestazioni di vulnerabilità (Mariantoni & Vaccarelli, 2018) e di squilibrio economico si accentuano, coinvolgendo nuove fasce di popolazione e contribuendo a prolungare o a peggiorare le condizioni preesistenti di coloro i quali già erano in prossimità della soglia di povertà. Le situazioni che potremmo definire "a rischio" si scontrano con vicende legate ad eventi emergenziali che possono aggravare e/o fare insorgere nuove difficoltà, come nel caso della situazione in cui si trova il mondo in questo momento di pandemia legata al COVID 19 che si abbatte su un Paese come l'Italia che, come riportato in precedenza, è governato da forti disparità nella distribuzione dei redditi - con un dato medio sui redditi inferiore alla media UE (72 \$ al giorno) e a quella degli USA (111 \$ al giorno). Tali disparità

evidenziano un fenomeno in cui le elevate e crescenti disuguaglianze si cumulano in maniera esponenziale mettendo a repentaglio i progressi nella lotta alla povertà, minando alla radice la coesione e la mobilità sociale, alimentando un profondo senso di ingiustizia e insicurezza nella popolazione e sollecitando “avanzate” populiste o estremiste. Tali dati e tali considerazioni appaiono ancora più sconcertanti a seguito della pandemia.

Così alla platea di lavoratori precari e instabili duramente colpiti dalle conseguenze delle restrizioni dovute all'emergenza, ai lavoratori dipendenti che non hanno potuto svolgere le proprie attività e a quelli che guadagnavano meno di 1.250 euro mensili – di cui il 24,2% si trovava nel 2019 sotto la soglia dei 1.000 euro – non fa che corrispondere il rischio di scivolamento ulteriore di alcune fasce della popolazione nella povertà assoluta e di un ulteriore gruppo di quei 2 milioni e 192 mila minorenni oggi in povertà relativa, che, neutralizzando i miglioramenti stimati per il 2019 dovuti all'introduzione del reddito di cittadinanza, potrebbero alzare esponenzialmente il tasso di povertà assoluta di oltre il 20% in poco tempo.

In conseguenza di questa situazione anche le dimensioni di povertà educativa risultano essere amplificate e inasprite dal contesto emergenziale, il quale accentua i fattori di squilibrio che interessano l'area psico-educativa, sociale ed economica, influenzando significativamente nell'enfatizzare forme di svantaggio e di rischio educativo (Di Genova & Vaccarelli, 2019). Per meglio chiarire quali siano gli elementi di rischio generati dalla situazione di emergenza che l'Italia sta vivendo e che incidono strettamente su questioni socio-educative, è possibile fare riferimento, ancora una volta, ai dati forniti dal Rapporto di Save the Children *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa* (2020), che sottolinea un aggravamento della deprivazione materiale legata all'emergenza Covid-19 alla quale si accompagna una deprivazione educativa e culturale dovuta alla chiusura delle scuole ma anche all'impossibilità di accedere ad occasioni extrascolastiche, culturali e relazionali fondative dell'esperienza educativa.

I dati riportati da *Save the Children*, così come quelli provenienti da altre fonti informative, confermano un deciso peggioramento della qualità della vita delle famiglie con minori che viene causato dall'impatto dell'emergenza su una moltitudine di dimensioni e di aspetti tra i quali diviene importante sottolineare le difficoltà legate ad una didattica a distanza metodologicamente poco fondata, scarsamente in grado di raggiungere e soddisfare i bisogni di tutti gli allievi, nonostante gli sforzi profusi dalle istituzioni scolastiche e dal personale docente e non docente, e gli ostacoli connessi alle condizioni abitative e familiari delle studentesse e degli studenti, che hanno rappresentato i luoghi di un vivere “dimezzato” e “ristretto” non sempre capace di assicurare una convivenza “pacifica”. Secondo il rapporto ISTAT (2020b), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi - 2018-2019*, in Italia, il 42% degli studenti vive in case sovraffollate, quindi prive di spazi adeguati allo studio, dove si intersecano attività che rispondono a diverse funzioni. A ciò si aggiunge il numero consistente (12,3%) dei 6-17enni, che, nel 2019, vive in abitazioni prive di dispositivi quali computer o tablet (850 mila in termini assoluti), percentuale che raggiunge quasi il 20% nel Mezzogiorno, a conferma di quanto sia centrale e significativo il dato relativo al *digital divide* e di quanto questo sia interconnesso a reiterazioni e a riproduzioni intergenerazionali delle

disuguaglianze. Inoltre, poco più della metà di coloro che dispongono di attrezzatura tecnologica deve condividerla con altri componenti della famiglia per esigenze sia di studio che di lavoro. La mancata disponibilità di mezzi di comunicazione (linea internet veloce, smartphone veloci, computer di fascia alta in grado di inviare video *realtime* in streaming) necessari e richiesti per sostenere da remoto lezioni e verifiche rappresenta un problema attenuato nell'istruzione superiore – trattandosi di popolazione in gran parte adulta –, ma che interessa in maniera determinante le scuole primarie e quelle secondarie di primo grado. In maniera trasversale essa concerne le fasce più deboli di minori, che rischiano di andare incontro a doppie esclusioni. La didattica a distanza ha portato anche in luce la necessità che docenti e studenti possiedano adeguata padronanza nelle competenze digitali, che invece risultano essere ancora troppo scarse. Insufficienti risultano proprio quelle di coloro che provengono da strati sociali deboli della popolazione (il 30,2% dei ragazzi impegnati nella didattica a distanza presenta competenze digitali elevate, mentre due terzi le possiedono a livello elementare o di base, e il 3% non ne possiede nessuna) (Save the Children, 2020b). Il rischio che si profila, alla di quanto fin qui evidenziato, è quello di indebolire ulteriormente gli allievi in condizioni più critiche sul fronte dell'abbandono scolastico, che in Italia è faticosamente scesa al 14,5% (dato 2018), con il pericolo concreto che si torni ai valori del 2008, sopra al 19%.

La povertà educativa, presentando uno stretto legame non solo con il contesto scolastico, ma anche con tutto ciò che concerne le possibilità per bambini e adolescenti di fruire di proposte culturali, si riferisce, in senso ampio, alla qualità delle esperienze educative (dalle esperienze di lettura alle attività sportive ecc.) offerte dal territorio nel quali sono inseriti. L'indagine *Aspetti della Vita Quotidiana* dell'ISTAT fornisce una panoramica di tali esperienze che spaziano, ad esempio, dalla partecipazione a concerti musicali alla fruizione di spettacoli teatrali o cinematografici, dalla visita di musei, siti archeologici o monumenti alla pratica di sport, dalla lettura di libri alla partecipazione a eventi culturali di vario genere. Se, nel 2018, più di due terzi dei bambini e ragazzi tra i 6 e i 17 anni non sono andati ad un concerto di musica classica (il 77%), a teatro (68,2%) o non hanno visitato un sito archeologico o monumento (65,6%) e circa la metà dei bambini ed adolescenti non ha visitato mostre e musei (52,6%) ed il 41,3% non ha praticato sport in modo continuativo, possiamo solo immaginare ulteriori deprivazioni emergenziali cosa possano produrre nell'accentuare tale condizioni. I dati avevano lasciato intravedere in questo senso dei margini di miglioramento negli ultimi dieci anni, che l'emergenza ha finito per azzerare, evidenziando sacche di povertà e deprivazione culturale che possono essere ricondotte ad una scarsa attenzione dei territori nel proporre attività culturali e ricreative (Nuzzaci, 2020c). Altro dato significativo che emerge dal rapporto ISTAT (2020b) riguarda l'abitudine alla lettura che potrebbe essere intesa, nei termini del discorso in essere, come vero e proprio fattore di prevenzione del rischio educativo, necessario soprattutto nelle situazioni in cui si deve far fronte a situazioni di emergenza, che richiamano la necessità di approntare strategie multidimensionali tese a valorizzare riattivazione delle risorse territoriali, della scuola e della famiglia per favorire il benessere e la crescita dei bambini. Nell'associazione tra capitale culturale familiare e abitudine alla lettura dei figli pesano le differenze territoriali, che vede il 60,0% dei bambini e dei ragazzi

di 6-17 anni residenti nel Nord dichiarare di leggere libri, quota nel Sud si attesta intorno al 39,4%. Ancora una volta la privazione culturale o sportiva è in stretta relazione con la scarsità delle risorse familiari di bambini e adolescenti.

In questo panorama si innestano ulteriori problemi (Minello, 2019) portati dal “confinamento emergenziale” e dalle sue influenze che hanno finito di privare i bambini e i ragazzi delle occasioni educative offerte al di fuori dell’esperienza familiare, accentuando le situazioni dei minori con un background familiare scarsamente stimolante, i quali saranno vittime di ulteriori disparità nei confronti dei coetanei che avranno possibilità di accedere a più ampi repertori culturali o familiari e ad esperienze educative qualitativamente più elevate. Per questi minori è facile vivere esperienze *diseducative* che bloccano o deviano dalla rotta educativa e che diminuiscono le capacità di reagire di chi le vive (Dewey, 1967). Questo spinge ad una ulteriore riflessione circa quanto la lunga assenza dall’ambiente scolastico influisca sul fenomeno del *learnig loss* (Cooper, 2003) e quanto questo sia stato maggiormente impattante sulle situazioni di disagio sociale (Van Lancker & Parolin, 2020). D’altronde lo stesso MIUR, riconoscendo l’influenza nefasta sull’istruzione dell’aggravarsi delle condizioni di povertà educativa a seguito dell’emergenza sanitaria, è intervenuto con forme di intervento ad hoc, assegnando nuove risorse tramite un *Bando per la promozione di collaborazioni, progetti e attività volte a contrastare le carenze educative con particolare riguardo alla “povertà educativa”* emanato tramite Decreto Dipartimentale n. 49 del 6 agosto 2020.

La situazione fin qui delineata pone di fronte alla necessità di un potenziamento degli investimenti, delle risorse e degli spazi educativi scolastici e extrascolastici, con particolare riferimento ai territori già definiti come vulnerabili e maggiormente incapaci di assorbire l’urto di una emergenza di tale portata. Le sfide a cui sarà chiamato il sistema educativo inteso nella sua globalità si giocano tutte nell’ambito dell’equità delle offerte formative e del sostegno di quegli allievi e quelle famiglie che, in questa fase emergenziale, hanno sperimentato una ulteriore condizione di esclusione sociale attraverso politiche di welfare considerate come strumento privilegiato per ridurre le disuguaglianze prodotte dalle origini sociali, che non sembrano ancora in Italia capaci di assolvere ai bisogni. Si tratta di una debolezza dell’impianto istituzionale che non riesce a fornire a quelle famiglie che presentano caratteristiche di vulnerabilità, a vario livello, ciò di cui hanno necessità. Le ramificazioni sono di ampia portata, a partire da quella economica, passando per la condizione di isolamento e di perdita delle connessioni con le reti di supporto, conducendo ad una vera e propria esclusione istituzionale che avviene principalmente e paradossalmente proprio nei settori sociali, educativi e sanitari (Cutter, Boruff, & Shirley, 2003). Questo perché gli effetti reciproci delle diverse forme di esclusione non fanno altro che aumentare i livelli di vulnerabilità (Böhnke, 2015). L’eliminazione dell’esclusione sociale e delle privazioni estreme richiede politiche che assicurino la realizzazione dei diritti civili (Nuzzaci, 2020a; 2020c) e ridefiniscano i mercati. Questo è possibile anche attraverso un lavoro di destrutturazione del concetto stesso di povertà che impone di ripensarne la struttura, le componenti e gli indicatori in funzione della sua natura complessa e variegata per interpretarla sempre al meglio e per combatterla alla radice,

affinché tutti gli individui possano vivere la propria vita e non solo sopravvivere all'esperienza umana.

## Bibliografia

- Addati, L., Cattaneo, U., Esquivel, V., & Valarino, I. (2018). *Care work and care jobs for the future of decent work*. Geneva: International Labour Organization.
- Alivernini, F. (2013). An exploration of the gap between highest and lowest ability readers across 20 countries. *Educational Studies*, 39(4), 399-417.
- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2015). Country, school and students factors associated with extreme levels of science literacy across 25 countries. *International Journal of Science Education*, 37(12), 1992-2012.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educative alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 15. DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-aliv>.
- Alkire, S., & Foster, J. (2011a). Counting and multidimensional poverty measurement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 476-487.
- Alkire, S., & Foster, J. (2011b). Understandings and misunderstandings of multidimensional poverty measurement. *The Journal of Economic Inequality*, 9(2), 289-314.
- Alkire, S., & Foster, J. (2016). *Dimensional and distributional contributions to multidimensional poverty*. OPHI Working Paper 100. Oxford: University of Oxford.
- Bauman, Z. (2006). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Benvenuto, G. (2019). La scuola diseguale. Inclusione, equità e contrasto alla dispersione scolastica. In M. V. Isidori, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 36-47). Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto, G. (a cura di) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Böhnke, P. (2015). Wahrnehmung sozialer Ausgrenzung [Perception of social exclusion]. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 67(10), 18-25.
- Cooper, H. M. (2003). *Summer learning loss: The problem and some solutions*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation, *Journal of Human Resources*, 43(4), 738-782.
- Cutter, S. L., Boruff, B. J., & Shirley, W. L. (2003). Social vulnerability to environmental hazards. *Social Science Quarterly*, 84(2), 242-261. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-6237.8402002>
- Dewey, J. (1967). *Esperienza e educazione* (1938). Firenze: La Nuova Italia.
- Di Genova, N., & Vaccarelli, A. (2019). Il contrasto alla povertà educativa nelle emergenze: il ruolo dell'educazione alla resilienza. In M. V. Isidori, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 154-167). Milano: FrancoAngeli.

European Commission (2019). *Addressing inequalities: a seminar of workshops*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ISTAT (2019). *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà | Report ANNO 2018*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files/2019/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2018.pdf>

ISTAT (2020a). *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà | Report ANNO 2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. [https://www.istat.it/it/files/2020/06/REPORT\\_POVERTA\\_2019.pdf](https://www.istat.it/it/files/2020/06/REPORT_POVERTA_2019.pdf).

ISTAT (2020b). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi per gli anni 2018-2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>.

Minello, R. (2019). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.

Nuzzaci, A. (2011). *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy*. Lecce: Pensa Multimedia.

Nuzzaci, A. (2020a). The right of children to use cultural heritage as a cultural right. *Open Journal of Social Sciences (JSS)*, 8(4), 574-599. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.84042>.

Nuzzaci, A. (2020b). "Symbolic mediation" in alphabetical processes: cultural heritages, territories and multiliteracies. *Open Journal of Social Sciences (JSS)*, 8(6), 475-503. [doi.org/10.4236/jss.2020.86037](https://doi.org/10.4236/jss.2020.86037).

Nuzzaci, A. (2020c). Cultural rights education between use of heritage and alphabetical skills. *International Journal of Social Science Studies*, 8(5), 28-41. [doi:10.11114/ijsss.v8i5.4938](https://doi.org/10.11114/ijsss.v8i5.4938)

Nuzzaci, A., & Marcozzi, I. (2019). Fattori di rischio scolastici e dropout nella percezione degli studenti: il progetto internazionale ERASMUS KA2 ACCESS / School risk factors and dropout in students' perception: the international ERASMUS KA2 ACCESS project. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 12(23), 48-68.

Nuzzaci, A., & Marcozzi, I. (2020). L'abbandono scolastico nella percezione degli studenti: un focus del progetto ACCESS / Early school leaving in students' perception: focus on the ACCESS Project. In SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS, *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (Tomo 1, pp. 127-137). Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): what students know and can do*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): where all students can succeed*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): what school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): effective policies, successful schools*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-v-ca768d40-en.htm>.

Ravallion, M. (1998). *Poverty lines in theory and practice. Living standard. Measurement Study Working Paper 133*. <https://doi.org/10.1596/0-8213-4226-6>.

Ravallion, M., & Bedani, B. (1994). How robust is a poverty profile? *The World Bank Economic Review*, 8(1), 75-102. <https://doi.org/10.1093/wber/8.1.75>.



Save the Children (2020a). *Secondo rapporto "Non da soli» cosa dicono le famiglie"*. Save the Children Italia Onlus, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/secondo-rapporto-non-da-soli-cosa-dicono-le-famiglie.pdf>.

Save the Children (2020b). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus. [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf).

Sen, A. K. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.

Sen, A. K. (1987). The standard of living. Lecture II. Lives and capabilities. In G. Hawthorn (ed.), *The standard of living* (pp. 20-38). Cambridge: Cambridge University Press.

Sen, A. K. (1994). *La diseguaglianza. Un riesame critico* (1992). Bologna: il Mulino.

Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Sen, A. K. (2010a). *L'idea di giustizia* (2009). Milano: Mondadori.

Sen, A. K. (2010b). The place of capability in a theory of justice. In H. Brighouse & I. Robeyns (Eds.), *Measuring justice. Primary goods and capabilities* (pp. 239-253). Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO (2020). *Take a survey: COVID-19 and early childhood education workforce*. <https://en.unesco.org/news/take-survey-covid-19-and-early-childhood-education-workforce>

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations General Assembly.

Vaccarelli, A., & Mariantoni, S. (2018). *Children after a Natural disaster: Materials for educators and teachers*. (Velino for Children-Amatrice Heartquake 2016). Milano: FrancoAngeli.

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.