



Università degli Studi di Genova
Gen



Scuola di
Scienze so
School of

DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN PEDAGOGIA PROGETTAZIONE E RICERCA
EDUCATIVA

LA POVERTA' EDUCATIVA NELLA PROGRAMMAZIONE, ANALISI,
PROGETTAZIONE DELLE POLITICHE SOCIALI E FORMATIVE

Relatore: Prof. Valeria Pandolfini

Correlatore: Prof. Claudio Torrigiani

Candidata: Lucia Ferracini (4686079)

ANNO ACCADEMICO 2022/23

Sommario

Introduzione	4
1 La povertà educativa	5
1.1 La definizione operativa	6
1.2 Evoluzione storica delle politiche in contrasto alla povertà	11
1.3 Le politiche pubbliche a contrasto della povertà	14
1.3.1 Save the Children per combattere la povertà educativa	21
2 I riferimenti empirici del fenomeno	23
2.1 Le influenze socioeconomiche.....	23
2.2 L'Italia e la povertà educativa	32
2.2.1 La differenza fra le regioni italiane	34
2.3 Le statistiche delle conseguenze	40
2.4 La genderizzazione e la povertà educativa	45
3 Il progetto CEET	47
3.1 Sintesi del progetto.....	47
3.2 Genesi del progetto e del partenariato	48
3.3 Il contesto di riferimento.....	49
3.4 I bisogni da soddisfare.....	50
3.5 Obiettivi generali e specifici	52
3.6 I destinatari.....	52

3.7 Il ruolo della scuola nelle azioni proposte e il coinvolgimento della comunità educante	54
3.8 Gli elementi innovativi.....	59
3.9 Gli impatti del progetto	60
3.9.1 L’impatto sociale del progetto	61
3.9.2 Gli impatti del progetto sulle politiche pubbliche	62
3.10 La valutazione d’impatto	63
3.10.1 Monitoraggio e valutazione	72
3.11 La struttura e i processi di gestione del progetto	75
3.12 I rischi e gli ostacoli alla realizzazione	76
3.13 Le possibili piste di sviluppo	77
4 Le tecniche di rilevazione dei dati	79
4.1 I questionari.....	79
4.2 Focus Group.....	87
5 I dati emersi	91
5.1 L’influenza delle figure di riferimento	91
5.1.1 L’effetto Pigmaglione	92
5.1.2 L’effetto Alone.....	97
5.2 I questionari insegnanti ed educatori nel progetto CEET	99
5.2.1 Gli educatori	101
5.2.2 Gli insegnanti.....	108
5.3 Il confronto tra le due figure di riferimento	113

5.4 Conclusioni dell'analisi	115
Conclusioni	117
APPENDICE:	122
Bibliografia.....	131
Sitografia.....	136

Introduzione

La povertà educativa è un fenomeno che nel nostro paese priva milioni di bambini del diritto di crescere, perché nello specifico essa consiste dei bambini e delle bambine di apprendere, sperimentare, sviluppare e incrementare capacità, talenti e aspirazioni

Questo avviene a causa delle difficili condizioni economiche, che comportano minori possibilità di accesso all'istruzione e alla cultura di bambini con difficoltà economiche rispetto a coloro che sono in una situazione economica migliore.

Questo fenomeno, che rimane spesso invisibile e non denunciato, incide sull'apprendimento dei bambini e dei ragazzi che hanno molte più probabilità di ricadere nel circolo della povertà. Questo in quanto i minori non hanno l'opportunità di sviluppare le proprie capacità, di scoprirsi e coltivare le proprie inclinazioni e il proprio talento (SaveTheChildren, 2022).

Alla luce dell'immensa portata e delle conseguenze causate da questo fenomeno negli ultimi anni sono state definite diverse politiche sociali e progetti in contrasto alla povertà educativa finanziati dal Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Tra questi, il progetto CEET (Cultura, Educazione, Empowerment, Territorio'), progetto promosso dall'ARCI(Associazione Ricreativa Culturale Italiana) e co-finanziato dall'Impresa sociale 'Con i bambini'.

Esso ha avuto inizio a partire dalla primavera 2020 ed ha interessato undici regioni d'Italia (Trentino-Alto Adige; Piemonte; Veneto; Liguria; Emilia-Romagna; Lazio; Abruzzo; Campania; Puglia; Calabria; Sicilia). Questo progetto ha previsto un insieme di quarantasei partner, tra cui circoli e comitati territoriali di Arci, la Libera Università dell'Autobiografia, undici poli culturali come: il Museo del vino di Barolo, il Teatro Carlo Felice di Genova e la Fondazione Paolo Grassi, e altrettante scuole.

L'obiettivo generale del progetto è stato quello di valorizzare e implementare il lavoro educativo che viene svolto quotidianamente da decine di circoli Arci nel contrasto alla povertà educativa di minori e famiglie, all'interno di una comunità educante composta dagli abitanti delle zone coinvolte, dalle scuole, dalla rete delle associazioni di promozione sociale, culturale e sportiva e dalle istituzioni locali (Conibambini, 2018). All'interno di questo progetto uno dei partner è stata l'Università di Genova, ovvero il Dipartimento di Scienze della Formazione (Di.Sfor.), con l'incarico di realizzare la valutazione di impatto del progetto. Infatti, nella tesi verrà delineato come sono state programmate e realizzare le attività di valutazione e i dati e le evidenze emersi da quest'ultima.

Nei primi capitoli verrà svolta una panoramica sul fenomeno della povertà educativa e verrà presentato il progetto CEET(Cultura, Educazione, Empowerment, Territorio), per poi andarsi a concentrare sul ruolo delle figure educative in contrasto al fenomeno e alle evidenze emerse, a tal proposito, dalla valutazione delle azioni del progetto.

1 La povertà educativa

Fino a non molto tempo fa la povertà è stata solamente identificata in termini economici, in relazione al reddito e la ricchezza, in particolare nel caso dei minori facendo riferimento alle ricchezze dei genitori. Questo tipo di misura però risulta alquanto riduttiva poiché non analizza la privazione dei minori. Infatti, ciò che va considerato non è solo l'aspetto materiale ma anche le opportunità di crescita educativa, fisica e socio-emozionale. Per questa ragione è necessario analizzare in cosa consiste la povertà educativa definendola e analizzandola.

1.1 La definizione operativa

La povertà è sempre esistita, infatti, lo studio di essa ha da sempre riscontrato molte difficoltà nella definizione del concetto e nella scelta di criteri da utilizzare per la sua rilevazione.

Nei primi studi svolti da Smith e nel 1776, e riportati nel suo saggio: *La ricchezza delle nazioni*, viene considerata solo la dimensione economica, ovvero la scarsa dotazione di beni primari necessari per vivere una vita dignitosa. Fino al XVIII la maggior parte della popolazione europea viveva quotidianamente situazioni di vita complicate come epidemie, guerre e carestie a causa di ciò lo stato di povertà era considerato come una condizione naturale di gran parte della popolazione.

Nel XIX la povertà divenne un oggetto di studio. Questo focus sulla povertà è stato anche delineato da un momento piuttosto particolare in quanto caratterizzato dalla rivoluzione industriale, uno degli eventi storici che più ha influito sulla società di quel tempo. Essa ha avuto ripercussioni piuttosto evidenti a livello sociale. Infatti:

“la transizione all’industrialismo e le sue conseguenze sulle condizioni di vita delle classi subordinate fanno della Gran Bretagna il contesto privilegiato per lo sviluppo degli studi sulla povertà”. (Benassi & Palvarini, 2013, p. 20)

Lo studio precedentemente indicato e quello di Booth, racchiuso nel saggio *Poverty: a study of town life*, sulla povertà danno rilevanza alla necessità di definire un metodo scientifico per generare un sistema oggettivo di misurazione, per rendere possibile la sua applicazione a tutti i contesti sociali, della povertà.

La povertà inizialmente veniva quindi intesa come assoluta. Un esempio di povertà definita in modo assoluto emblematico, in quanto per moltissimo tempo considerata come un paradigma, è contenuta nello studio del sociologo Rowntree tra il 1899 e il 1901 a York. Nonostante le definizioni del tempo definissero la povertà in termini

assoluti, comunque, contenevano alcuni elementi di relatività, i quali sono stati presi in considerazione molto tempo dopo. Infatti, Townsend, con la sua opera: *Human information processing: tutorials in performance and cognition*, rappresenta proprio una svolta in tal senso, definendo la povertà in termini di deprivazione relativa.

In questo saggio l'autore concepisce la povertà come un fenomeno sociale riguardante la società nel suo insieme e non solo il singolo. Nello specifico si può notare come la povertà relativa non si riferisca solo al soddisfacimento dei bisogni essenziali o al sostentamento, ma anche a quelli che riguardano la sfera culturale ed identitaria.

In Italia invece la prima rilevazione sulla povertà è stata effettuata nel 1952 quando venne istituita una "commissione parlamentare d'inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla". Il compito affidato a questa commissione era quello di condurre un'indagine sullo stato attuale della miseria con lo scopo di accertare le condizioni di vita delle classi povere e il funzionamento delle istituzioni di assistenza sociale. Tale indagine rilevò, attraverso indagini sui bilanci delle famiglie povere, che l'11,8% delle famiglie italiane viveva in condizioni precarie.

Dovis e Saraceno (anno) hanno definito una nuova espressione di povertà definita "nuove povertà" oppure "povertà grigie". Tale termine vuole sottolineare che la preoccupazione non è determinata tanto dalla dimensione del fenomeno in senso numerico quindi nella quantità, bensì nella qualità. Ad esempio, una persona analfabeta, o senza l'acqua corrente in casa che vive attualmente in una città europea viene considerata più povera di una persona che risiedeva nella stessa situazione cinquant'anni fa. Tale considerazione non si sofferma sul concetto di povertà in senso materiale ma evidenzia uno stato di "deprivazione" che è causa dell'impossibilità di godere di una serie di specifici consumi e attività. (Dovis, 2011)

La società d'oggi, negli ultimi decenni, ha favorito tale fenomeno in tutte le generazioni fino ad arrivare ai bambini. La crisi ha determinato la moltiplicazione della stratificazione sociale ed è per questo che i ricchi diventano sempre più ricchi ed espongono gli altri ad un maggiore impoverimento. (Bonica, 2008)

È necessario, infatti, considerare il ruolo della più ampia configurazione sociale nel determinare l'ingresso o l'uscita da condizioni di povertà, ad esempio considerando i fattori relativi alla organizzazione socio-economica del territorio e le politiche sociali e assistenziali adottate sul territorio. Possiamo osservare come Olagnero, nel testo di Bonica e Cardano, Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico, affermi che *«Gli eventi che attraversano la storia di un individuo “giacciono” non soltanto sulle traiettorie della sua biografia, ma anche su quelle delle istituzioni che tale individuo incrocia lungo il suo percorso»*. (Olagnero, 2008, p. 34)

Ad oggi le persone maggiormente penalizzate non sono più considerati gli anziani o i pensionati ma i giovani. Infatti, si può osservare come nel 2022 in Ue risulti disoccupato l'11,3% dei giovani: 4,2 punti percentuali in più rispetto alla media. L'Italia, con il 18%, è al terzo posto, dei paesi UE, della classifica per questo fattore. L'Italia, insieme alla Grecia e alla Spagna, è la regione che registra le cifre più elevate. Questo dato si è innalzato molto anche a causa degli effetti della pandemia della quale i lavoratori giovani hanno subito più duramente le conseguenze. (OpenPolis, 2023)

In Italia l'aumento della disoccupazione durante il lockdown è stato più marcato rispetto alla media Ue: a gennaio 2021 ha toccato il 33%. Tale incremento è stato caratterizzato principalmente in termini socioeconomici ovvero i giovani vengono penalizzati dal punto di vista della retribuzione rispetto alle classi di età più anziana, anche se vi sono altre forme di povertà ad aver influito su tale aspetto: la povertà

culturale, i fenomeni di dispersione scolastica, la disoccupazione da cui deriva il fenomeno del NEET e il difficile accesso dei giovani ad una casa. Le privazioni vissute fin in giovane età hanno ripercussioni sull'intero ciclo di vita, favorendo ancor di più il fenomeno della povertà. (Istituto Giuseppe Toniolo, 2023)

Attualmente siamo abituati ad immagini di bambini denutriti o che giocano tra gli scarti dell'immondizia, ma tale fenomeno è presente non solo nei paesi in via di sviluppo ma anche in quelli più sviluppati, in cui la povertà non si manifesta in termini socioeconomici e quindi nella privazione di beni materiali di prima necessità ma nel non poter avere accesso a risorse utili per sviluppare le proprie capacità. Infatti, oltre alla privazione economica e materiale esiste una povertà spesso sottovalutata che influenza principalmente la crescita dei minori: si tratta della povertà educativa.

Il termine povertà educativa viene introdotto da alcuni sociologi ed economisti alla fine degli anni Novanta per sottolineare la multi-dimensione del fenomeno che non può essere ricondotta solo ad un fattore economico. (Martinelli, 2015)

La definizione di tale fenomeno viene ispirata alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e alla teoria delle capabilities di Amartya Sen e Martha Nussbaum (2003) : *“La povertà educativa è la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della possibilità di apprendere sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”*. (Magni, 2003, p. 502)

Tale definizione si manifesta principalmente dalla privazione delle competenze cognitive del minore, fondamentali nella crescita e nella vita in società anche se si dirama anche nella mancanza di competenze “non cognitive” come, ad esempio, la capacità nella gestione emotiva, relazionale e della scoperta di sé stessi e del mondo circostante. (Magni, 2003)

Save the Children (2016) ha delineato quattro dimensioni della privazione educativa dalle quali ha ottenuto quattro opportunità fondamentali da garantire a tutti gli esseri umani:

1. Apprendere per comprendere: acquisire competenze necessarie per vivere nel mondo odierno
2. Apprendere per essere: cercare di incrementare la motivazione, la stima in sé stessi nelle proprie capacità per coltivare aspirazioni future e contemporaneamente rafforzare la capacità di controllare i propri sentimenti anche in situazioni stressanti
3. Apprendere per vivere assieme: rafforzare tutte quelle capabilities essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali ovvero le capacità relazionali, di cooperazione, di negoziazione ed empatia.
4. Apprendere per condurre una vita autonoma e attiva: Incrementare la salute, la sicurezza e le possibilità di vita

La condizione di povertà di un minore ha conseguenze di lunga durata, le quali aumentano, a loro volta la catena intergenerazionale della povertà.

Alcuni dati elaborati da Save the Children evidenziano lo svantaggio ereditario dalla situazione economica della famiglia. Viene definito come un circolo vizioso in cui la povertà economica ed educativa della famiglia viene automaticamente trasmessa ai figli che a loro volta, da adulti, saranno esposti a rischio di povertà ed esclusione sociale.

Altri fattori che influenzano il rischio di una povertà minorile, oltre alla situazione socioeconomica della famiglia, sono i fattori demografici, tra cui il luogo di nascita e il sesso. Molti paesi, tra i quali anche l'Italia, possiedono una forte concentrazione di povertà in alcuni territori in cui la combinazione tra

l'origine familiare e il contesto nel quale sono inseriti determina il loro sviluppo di vita. (SaveTheChildren, 2016)

1.2 Evoluzione storica delle politiche in contrasto alla povertà

Le prime politiche di contrasto alla povertà sono le Poor Laws Inglesi, le quali definiscono le prime leggi sui poveri tra la fine del XVI e l'inizio del XVII, in cui viene implementato un sistema pubblico di assistenza finanziato per via fiscale e non attraverso la carità privata. Tali politiche hanno subito ulteriori modifiche nei secoli successivi: nel 1834 venne approvata la Poor Law Reform Act che introdusse la distinzione tra poveri meritevoli, cioè coloro che avevano lavorato almeno 40 giorni e facevano parte della parrocchia di residenza e poveri non meritevoli come vagabondi ed orfani che non lavorando o essendo mal visti dalle autorità ecclesiastiche erano spesso trattati in maniera inumana. (Morlicchio, 2020)

Queste prime forme di contrasto non erano fondate su nessun diritto soggettivo, al contrario rispecchiavano una visione paternalistica, moralista e di stigmatizzazione della povertà. L'aiuto offerto era finalizzato alla sola sopravvivenza fisica, caratterizzato da comportamenti repressivi e punitivi, soprattutto verso i poveri non meritevoli ai quali veniva offerto o un lavoro coatto o la reclusione e in molti casi anche restrizioni di diritti civili e della loro libertà.

Nella seconda parte dell'Ottocento vi è stata un'espansione dell'economia capitalista in gran parte d'Europa, tale processo portò da una parte ad un'accelerazione dello sviluppo industriale e quindi del rafforzamento economico, dall'altra ad una moltitudine di nuovi bisogni sociali a causa dell'ampia classe operaia soggetta a condizioni di lavoro e abitative di estrema precarietà lavorativa e sanitaria. In tale periodo storico vi è quindi la creazione di nuove misure sociali definite "assicurazioni sociali", le quali erano focalizzate a proteggere i lavoratori dai rischi

come l'infortunio, l'invecchiamento e la disoccupazione. (Benassi & Palvarini, 2013)

Inizia a diffondersi così un fenomeno articolato e complesso definito col nome di Welfare state (Stato sociale), il quale conferiva un rilevante ruolo di regolazione e di intervento nei rapporti sociali ed economici alle istituzioni politiche. Durante la Seconda guerra mondiale venne rappresentato il rapporto Beveridge, nel 1942, che introdusse l'iniziativa che lo Stato dovesse sostenere il benessere e garantire la sicurezza a tutti i cittadini. (Ranci C., 2015)

Il pieno adempimento del Welfare State avvenne durante il Trentennio glorioso (1945-1975) in cui vi fu una piena copertura di pensioni e una soddisfacente assistenza sanitaria non solo alla classe operaia ma a tutte le categorie di lavoratori. Nel medesimo periodo vennero introdotte ulteriori misure di carattere assistenziale finanziate dalla fiscalità generale invece che dalla contribuzione dei lavoratori. (Ranci C., 2015)

Successivamente, dagli anni 70, le basi economiche incominciarono a indebolirsi ponendo quindi il welfare in crisi. Tale situazione fu causata dalla crisi del settore industriale che creò un alto livello di disoccupazione, dalle trasformazioni del mercato del lavoro e dalla struttura dei ruoli familiari. Questo mutamento ha messo in luce i limiti dei sistemi di welfare, cosicché, cambiamenti hanno stimolato una maggiore crescita di attenzione verso i nuovi rischi sociali che hanno avuto enormi effetti sulle politiche di contrasto alla povertà. La povertà ha cominciato a non essere più concepita solo come una condizione esclusiva dei disoccupati o di specifici gruppi sociali ma come un fenomeno complesso che include anche i lavoratori poveri. Dalla seconda metà degli anni 80 ai primi anni 90, l'Europa ha ridefinito le proprie strategie di intervento in contrasto alla povertà sviluppando politiche di sostegno di tipo universalistico a base assistenziale per far sì che si raggiungano un

maggior numero di beneficiari. (Elia, 2017)

Le caratteristiche multidimensionali della povertà richiedono differenti possibili politiche di contrasto in grado di intervenire sia sui fattori che sugli effetti del fenomeno, come ad esempio politiche pensionistiche e di sicurezza sociale, interventi sulle condizioni strutturali che generano esclusione e povertà.

Vi sono, da un lato le *politiche attive* che hanno come obiettivo quello di rimuovere le cause della povertà attraverso l'erogazione di servizi e interventi regolativi, dall'altro le *politiche passive* volte a cercare di alleviarne le conseguenze e i danni.

Quest'ultime hanno rappresentato per molto tempo lo strumento principale della lotta alla povertà. Negli ultimi anni, invece, l'attenzione si è spostata all'intervento pubblico riguardante il mantenimento del reddito e la reintegrazione sociale e lavorativa. Tale svolta risiede nel significato del concetto di attivazione, ovvero nella promozione di ricercare autonomamente soluzioni riguardanti il mercato del lavoro e altri ambiti della vita sociale economica per promuovere un'assunzione di responsabilità nei destinatari delle politiche. Si tratta di politiche che di fatto mirano a ridurre il numero di individui in carico al welfare utilizzando la leva dell'inserimento lavorativo. Tali politiche vengono identificate come *welfare to work o workfare*. (Trotta, 2010)

Il rischio alla base di queste politiche è legato all'assenza di un'adeguata attivazione istituzionale che porta a lavori mal pagati, svolti in cattive condizioni e che diminuiscono il rispetto e la fiducia in sé stessi e scoraggiano ulteriori sforzi per cercare lavoro. L'inserimento lavorativo diventa così una partecipazione marginale e precaria inadeguata a superare la condizione di bisogno. In molti casi il desiderio di autosufficienza induce il povero ad accettare lavori precari e svilenti. (Baldini & Toso, 2009)

1.3 Le politiche pubbliche a contrasto della povertà

Nel giugno del 2000 la Commissione Europea ha presentato *l'Agenda sociale Europea*, in modo da garantire sinergia tra le politiche economiche, occupazionali e sociali e trasformare gli impegni politici in azioni concrete. La strategia dell'agenda è basata su tre pilastri fondamentali: 1) supporto al reddito adeguato; 2) mercati del lavoro inclusivi; 3) accesso a servizi di qualità.

Il welfare state passa da essere un erogatore di dispositivi di tutela a diventare produttore di servizi promozionali personalizzati in cui l'obiettivo è quello di sostenere l'occupazione poiché è lo strumento più efficace per la lotta alla povertà. (Governatore della Repubblica Italiana, 2021)

L'obiettivo dell'agenda è quello definito all'interno della Strategia Europa 2020, in cui entro il 2020, lo scopo era quello di far uscire dal rischio di povertà almeno 22 milioni di persone.

Per far uscire i bambini da una situazione di povertà occorre un approccio multidimensionale che integri differenti politiche. Tali politiche volgono uno sguardo al futuro poiché non si limitano a evidenziare gli effetti negativi attuali della povertà sui destini dei bambini in termini di salute, benessere ed educazione ma tengono conto del circolo vizioso che influenzerà tali minori di generazione in generazione (un bambino che vive in situazione di povertà avrà un'alta probabilità di diventare un adulto emarginato) e questo comporterà perdite dal punto di vista del capitale umano delle risorse di una nazione.

L'infanzia rappresenta un momento formativo per lo sviluppo di capacità emozionali, fisiche e mentali che condizioneranno sì la crescita del singolo, ma anche la crescita del paese. Per questo definire delle politiche di contrasto alla povertà minorile

significa porsi come obiettivo quello di ridurre la povertà futura e migliorare la condizione sia dei soggetti adulti che dei bambini odierna. In Italia la lotta alla povertà ha giocato un ruolo marginale, anche se dopo la grande crisi economica sono stati messi in atto degli interventi di policy volti a ridurre gli effetti.

Il punto focale di tale policy è riconducibile nella *“Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza”* del 20 novembre del 1989 e per quanto riguarda il nostro paese, nella legge del 27 maggio 1991 n. 176. In tale convenzione si mette in risalto il tema della povertà minorile ed educativa e vi sono differenti articoli che contribuiscono al definire il diritto di ogni fanciullo ad un livello di vita adeguato a consentirne lo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale.

Un secondo intervento viene fatto con la L.28 agosto 1997 n. 285 *“Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza”* effettuato dal fondo nazionale per le politiche sociali. Tale legge consente la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza focalizzandosi principalmente sul definire gli strumenti utili ad assicurare tali diritti.

Il ruolo fondamentale è affidato all'educazione poiché un'educazione di qualità può portare a una serie di benefici per l'intera società: aumenta la mobilità sociale, attenua gli svantaggi socioeconomici, migliora il benessere e lo sviluppo e incrementa la futura partecipazione delle donne nel mercato del lavoro.

Sulla base dell'importanza dell'educazione la Commissione europea, il 20 Febbraio 2013, stipula una raccomandazione definita *“Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale”* apportando strategie integrate e multidimensionali che vanno oltre la sicurezza materiale o economica. Tale raccomandazione è stipulata su tre pilastri fondamentali

- l'accesso a risorse sufficienti: attraverso inserimento dei genitori nel

mercato del lavoro e l'erogazione di assistenze.

- L'accesso a servizi di qualità ad un costo sostenibile:

incrementando politiche volte a migliorare i risultati degli alunni con basse competenze di base oppure attraverso investimenti nei servizi di accoglienza per la prima infanzia.

- Il diritto dei minori a partecipare alla vita sociale: attraverso

l'inclusione ad attività ludiche, ricreative, sportive e culturali.

Un altro provvedimento per il contrasto alla povertà si trova nell'agenda 2030:

essa è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità

sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU.

(Organizzazione delle Nazioni Unite, 2015, p. 1)

Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, Sustainable Development Goals, SDGs, in un grande programma d'azione per un totale di 169 'target' o traguardi. L'avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l'inizio del 2016, guidando il mondo sulla strada da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030. Il primo di questi goal è denominato: "Goal 1: Sconfiggere la povertà". Nello specifico questo goal si prefigge questi target:

- 1.1 Entro il 2030, eliminare la povertà estrema per tutte le persone in tutto il mondo, attualmente misurata come persone che vivono con meno di 1,25 dollari al giorno
- 1.2 Entro il 2030, ridurre almeno della metà la percentuale di uomini, donne e bambini di ogni età che vivono in povertà in tutte le sue dimensioni in base alle definizioni nazionali
- 1.3 Applicare a livello nazionale sistemi adeguati e misure di

protezione sociale per tutti, includendo i livelli minimi, ed entro il 2030 raggiungere sostanziale copertura dei poveri e dei vulnerabili

- 1.4 Entro il 2030, assicurare che tutti gli uomini e le donne, in particolare i poveri e i vulnerabili, abbiano uguali diritti riguardo alle risorse economiche, così come l'accesso ai servizi di base, la proprietà e il controllo sulla terra e altre forme di proprietà, eredità, risorse naturali, adeguate nuove tecnologie e servizi finanziari, tra cui la microfinanza

- 1.5 Entro il 2030, costruire la resilienza dei poveri e di quelli in situazioni vulnerabili e ridurre la loro esposizione e vulnerabilità ad eventi estremi legati al clima e ad altri shock e disastri economici, sociali e ambientali

- 1.a Garantire una significativa mobilitazione di risorse da una varietà di fonti, anche attraverso la cooperazione allo sviluppo rafforzata, al fine di fornire mezzi adeguati e prevedibili per i Paesi in via di sviluppo, in particolare per i Paesi meno sviluppati, ad attuare programmi e politiche per porre fine alla povertà in tutte le sue dimensioni

- 1.b Creare solidi quadri di riferimento politici a livello nazionale, regionale e internazionale, basati su strategie di sviluppo a favore dei poveri e attenti alla parità di genere, per sostenere investimenti accelerati nelle azioni di lotta alla povertà (ASviS, 2022, p. 224)

Dall'ultimo rapporto dell'ASviS emerge che usufruendo dei dati Istat di giugno 2022 si può constatare che, per quanto riguarda la povertà assoluta si confermano i massimi storici toccati nel 2020, con 1,960mila famiglie italiane povere nel 2021 e circa 5,6 milioni di individui nella stessa condizione. Inoltre, si può notare come risulti che le donne sono più povere rispetto agli uomini e come questo gap sia in

continuo aumentato rispetto al 2019. (Istat, 2022)

La condizione di povertà delle persone è strettamente connessa ad una situazione di povertà minorile e povertà educativa che va a mostrare il carattere spesso persistente del fenomeno e il suo tramandarsi da una generazione all'altra. Nello specifico la povertà assoluta minorile in Italia ha colpito 1,382mila bambini, con un peggioramento per i bambini dai quattro ai sei anni. Le famiglie in povertà assoluta in cui sono presenti minorenni sono quasi 762mila. (Istat, 2022)

Si può osservare come l'incidenza della povertà assoluta sia strettamente interconnesso con il crescere del numero di figli minorenni presenti in famiglia. In particolare, però, questo fattore è molto variabile in quanto è rapportato alla:

- condizione lavorativa dei componenti del nucleo e della loro cittadinanza,
- alla posizione abitativa e al suo possesso, in quanto nelle aree metropolitane e nelle famiglie che non posseggono un'abitazione di proprietà e sono in affitto il tasso di povertà assoluta è maggiore. (ASviS, 2022)

Il peggioramento della povertà assoluta è anche dovuto alle conseguenze della crisi energetica, all'aumento dei prezzi dei beni primari e all'accelerazione dell'inflazione, che intensificheranno le difficoltà per un'ampia fascia della popolazione povera. Per questo motivo risulta necessario che le politiche sociali messe in atto prevedano azioni e strumenti specifici e complementari. Nello specifico l'aumento considerevole del costo delle materie prime energetiche ha determinato significativi rincari sulle bollette della luce e del gas. In tale contesto, fondamentale sarà affrontare la questione della povertà energetica, ossia la condizione di mancato o limitato accesso delle famiglie ai servizi energetici essenziali. (ASviS, 2022)

L'Italia ha adottato particolari politiche sociali in contrasto alla povertà, alcune di queste sono:

-Reddito di inclusione attiva: è composto da una integrazione del reddito familiare fino a euro 6.000 annui, ovvero euro 7.560 annui se il nucleo familiare è composto da persone tutte di età pari o superiore a 67 anni ovvero da persone di età pari o superiore a 67 anni e da altri familiari tutti in condizioni di disabilità grave o di non autosufficienza, moltiplicati per il corrispondente parametro della scala di equivalenza.

-Il Bonus bollette: è uno sconto sulla bolletta, previsto dal Governo e reso operativo dall'Autorità di Regolazione per Energia Reti e Ambiente, per assicurare un risparmio sulla spesa dell'energia alle famiglie in condizione di disagio economico.

-Il fondo per il reddito alimentare: è un'iniziativa sperimentale destinata ai cittadini in condizioni di povertà assoluta, che sarà avviata per 3 anni a partire da pochissime località italiane selezionate tra le Città Metropolitane.

La misura prevede che i prodotti invenduti della distribuzione alimentare, donati dagli esercizi commerciali aderenti, vengano distribuiti ai cittadini beneficiari - che vengono individuati dai singoli Comuni.

-Carta Risparmio Spesa: consiste nell'erogazione di una cifra prestabilita una tantum tramite una Carta elettronica di pagamento, prepagata e ricaricabile, che viene inviata ai soggetti beneficiari

-Il bonus asilo nido: Si tratta di un contributo per il pagamento delle rette di asili nido, pubblici e privati autorizzati, e di forme di assistenza domiciliare in favore di bambini con meno di tre anni affetti da gravi patologie croniche.

-Il bonus affitto per i giovani under 31: è una misura che permette ai ragazzi che stipulano contratti di locazione di ottenere una detrazione per un valore massimo di 2.000 euro per i primi 4 anni del contratto d'affitto.

- Gli assegni familiari: Il servizio consente di ottenere un sostegno ai lavoratori delle famiglie con reddito complessivo inferiore ai limiti stabiliti annualmente dalla legge
- Fondo per il contrasto alla povertà educativa: Sostiene interventi finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori. Complessivamente, il Fondo ha un valore di 600 milioni di euro per sei anni, messi a disposizione dalle Fondazioni di origine bancaria.
- Carta Giovani Nazionale: è una iniziativa che offre ai giovani una serie di sconti e agevolazioni su prodotti e servizi, tra cui esperienze di viaggio o formative, manifestazioni sportive, iniziative culturali e di intrattenimento, e anche su attività di orientamento professionale.
- Assegno Sociale: è un contributo economico di un ammontare pari a 503,27 euro per il 2023, di natura assistenziale erogato dall'INPS per 13 mensilità in favore di coloro che si trovano in condizioni economiche disagiate.

Oltre alle politiche sociali a livello nazionale ci sono anche provvedimenti a livello locale come:

- Il bonus scolastico: è un contributo economico riservato alle famiglie in difficoltà che hanno i figli studenti, al fine di favorire il diritto allo studio e avere dei buoni per l'acquisto dei libri scolastici.
- Il bonus trasporti: Bonus fino a 60 euro per l'acquisto di abbonamenti mensili, validi per più mesi, o annuali.
- Fondi alla genitorialità
- Sostegni all'abitare

(Giancola & Salmieri, 2023)

1.3.1 Save the Children per combattere la povertà educativa

Nel 2014 Save the Children ha istituito il Comitato scientifico sulla povertà educativa in Italia e ha pubblicato un primo rapporto dedicato a tale tema.

(SavetheChildren, 2016)

In modo particolare nel 2015 ha definito gli obiettivi della campagna *“Illuminiamo il futuro”* dei bambini in Italia in contrasto alla povertà educativa entro il 2030.

Tale progetto è fondato sul raggiungimento di tre obiettivi focalizzati sulle competenze cognitive, la partecipazione ad attività ricreative e l'offerta educativa a scuola.

L'iniziativa ha consentito un'apertura verso centri nei quali i bambini hanno la possibilità di partecipare trascorrendo del tempo tra pari mettendosi in gioco. Tali centri prendono il nome di “Punti luce” e nascono principalmente in contesti di povertà per cercare di far fronte all'assenza di servizi e di opportunità educative in cui i protagonisti sono le scuole, le agenzie educative e le associazioni territoriali.

Accanto ad un intervento di tipo comunitario e territoriale viene sviluppato un intervento di tipo personale individualizzato attraverso l'erogazione delle *“doti educative”*, ossia un piano individuale di supporto dedicato alla fornitura di beni e/o servizi per bambini e adolescenti che vivono in condizioni certificate di disagio economico. A titolo esemplificativo le doti educative possono consistere:

- nell'acquisto di libri e kit scolastici o di abbonamenti dei mezzi pubblici per raggiungere la scuola e tutto ciò che è indispensabile per potere seguire il proprio percorso scolastico nel migliore dei modi;
- nell'acquisto di strumenti musicali, nell'iscrizione a corsi di musica, teatro, fotografia, nell'acquisto di kit sportivi e/o iscrizione a corsi sportivi, acquisto di strumentazioni tecnologiche. Nella partecipazione

a campi estivi, nel sostegno alle spese per gite scolastiche, viaggi d'istruzione e altre attività che possono permettere ai bambini/e ragazzi/e di conoscerenueve realtà e di viaggiare allargando i propri orizzonti. (SavetheChildren, 2016)

Per la prima volta nel 2014 viene introdotto, in Italia, l'Indice di Povertà Educativa (IPE):

“indice che misura i progressi dell'offerta educativa a livello regionale con lo scopo di monitorare e favorire la resilienza degli oltre un milione trecentomila bambini che vivono in condizioni di povertà assoluta nel nostro paese.” (SavetheChildren, 2018)

La resilienza viene definita come:

“la capacità di un sistema, sia esso un individuo, una città, una foresta, un'economia, di affrontare i cambiamenti e progredire. Rappresenta la capacità di utilizzare positivamente le crisi per stimolare il pensiero innovativo” (arciragazzi Roma, 2018)

Per monitorare l'andamento dell'IPE si usufruisce di dodici indicatori:

- bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;
- classi della scuola primaria senza tempo pieno;
- classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
- alunni che non usufruiscono del servizio mensa;
- dispersione scolastica;
- minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro;
- minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre;
- minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti;

- minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici;
- minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo;
- minori tra 6 e 17 anni che non hanno letto libri;
- minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano Internet.

(Save the children,2018)

L'Indice è stato utilizzato per misurare i progressi delle regioni italiane nell'offerta educativa, a scuola e fuori dalla scuola, essenziale per stimolare processi di resilienza tra i minori provenienti da famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico.

2 I riferimenti empirici del fenomeno

2.1 Le influenze Socioeconomiche

Le influenze socioeconomiche sono la principale causa che ha incrementato lo sviluppo della povertà educativa. Grazie all'esperienza nutrita dallo studio di tale fenomeno si sono potute identificare alcune macroaree che hanno particolarmente influito nello sviluppo e nella trasmissione di generazione in generazione della povertà educativa.

Le cause socioeconomiche che hanno avuto una maggiore influenza riguardano il grado di istruzione dei genitori, la condizione economica della famiglia e l'influenza territoriale.

1. Grado di istruzione dei genitori

Molteplici sono i dati che mostrano un legame quasi ereditario tra il titolo di studio dei genitori e quello dei figli.

Nella ricerca:” Sometimes you cannot make it on your own. How household

background influences chances of success in Italy” dei ricercatori Bonacini, Gallo e Scicchitano per l’ Inapp, (Istituto Nazionale per l’analisi delle Politiche Pubbliche), sono state evidenziate nuove credenze a sostegno di questa tendenza. Tra i figli di genitori con la laurea, il 75% ha la probabilità di laurearsi a sua volta. Dato che scende al 48% tra chi ha alle spalle una famiglia dove il titolo di studio massimo è il diploma e al 12% se i genitori hanno la licenza media. (Bonacini, Gallo, & Scicchitano, 2021)

Tale analisi non viene effettuata solo su gradi di istruzione elevati ma l’ulteriore studio di Openpolis (la scelta della scuola superiore riproduce i divari di partenza) relativo a dati dell’Almadiploma ha evidenziato come la strada scelta dopo le scuole medie tende a riprodurre la condizione sociale della famiglia di origine. Il grafico qui sotto riportato riconduce a differenti classi impiegatizie: la classe elevata a cui appartengono i figli di liberi professionisti, dirigenti e imprenditori; la classe media impiegatizia a cui appartengono i figli di impiegati; la classe media autonoma: i figli di coloro che percepiscono un reddito tra i 35.000 e i 60.000 euro, la classe lavoratori esecutivi: a cui appartengono i figli di chi svolge lavori manuali o di manutenzione come ad esempio bidelli, custodi ecc; e infine una percentuale non indicata. Tali classi vengono messe in comparazione con la scelta futura del figlio sul tipo di scuola che deciderà di intraprendere: liceo, istituto tecnico o istituto professionale. I dati dimostrano come la scelta della scuola sia strettamente correlata alla scelta precedente dei genitori. Il 31,2% di coloro che sceglie il liceo e perché i genitori possiedono una classe elevata. Tale percentuale si può riscontrare anche nella scelta degli istituti professionali, il 35,3% di coloro che li scelgono possiedono genitori che effettuano un lavoro

prettamente esecutivo. Tale grafico ha messo in luce quanto un genitore possa essere influente all'interno di una scelta del figlio. Sono anche motivi culturali a minare il percorso di istruzione di chi viene da una famiglia più povera, l'ammontare di investimento che i genitori decidono di effettuare dipende dalle aspettative che i primi hanno riguardo le capacità dei propri figli, aspettative comunque condizionate dalla loro esperienza. Da questo si può dedurre che la probabilità che i genitori con un più basso grado di istruzione investano

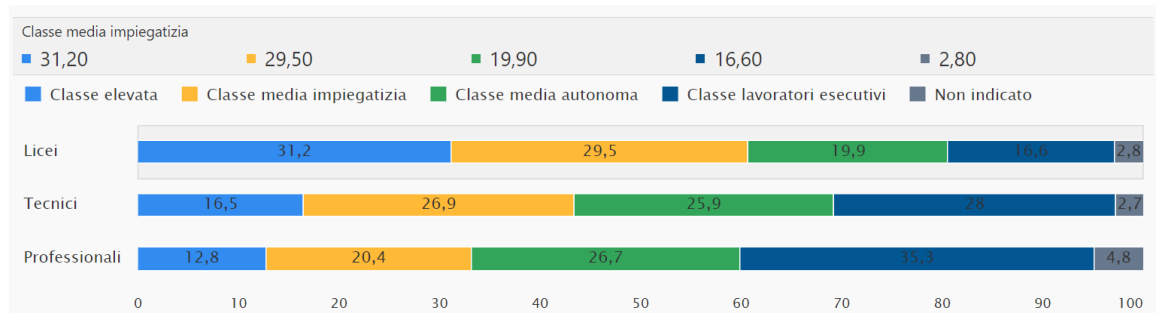


Figura 1- Openpolis <https://www.openpolis.it/in-italia-il-titolo-di-studio-dei-figli-dipende-troppo-spesso-da-quello-dei-genitori/>

sull'istruzione del proprio figlio/a è minore. (Openpolis, 2021)

Questo paragrafo va integrato dicendo che questi studi si inscrivono all'interno di una linea di ricerca "classica" della sociologia (dell'educazione in particolare), citando gli studi di Bourdieu (2013) sul capitale culturale della famiglia, il concetto di Habitus, fino ad arrivare agli studi di Schizzerotto, Carlo Barone, Orazio Giancola (2010), per citarne solo alcuni, sull'influenza dello status socio-culturale della famiglia sulle traiettorie educative dei figli.

2. Condizione economica della famiglia

Il report del ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2014) riporta che a lasciare gli studi prima del tempo sono spesso i giovani più svantaggiati, sia dal punto di vista economico che da quello sociale. I ragazzi di varie estrazioni sociali, dopo una serie di insuccessi, finiscono per aderire al: " *modello di realizzazione school-free* " (Colombo, 2015). Questo modello viene particolarmente appoggiato in modo implicito da famiglie poco propense ad investire nell'istruzione dei figli. Questi studenti non si sentono perciò vittime o emarginati ma si sentono liberati dalla scuola (Colombo, 2015). Questa posizione deriva dalla predilezione del lavoro rispetto alla cultura, in quanto, il lavoro fornisce una sensazione di concretezza, oltre che una realizzazione economica immediata. Queste tendenze portano ad un allontanamento, non appena l'esperienza dello studio presenta caratteri di difficoltà, disorganizzazione, rischio economico o mancanza di un ritorno in termini di successo personale. (Colombo, 2015)

Un meccanismo molto pericoloso perché aggrava le disuguaglianze già esistenti.

Per una famiglia in difficoltà economica è più complicato offrire opportunità educative ai propri figli. In tutti i campi: dall'accesso all'offerta culturale, alla lettura, alla possibilità di viaggiare. In questo quadro, l'abbandono scolastico precoce può diventare l'estrema conseguenza di una situazione di ristrettezza di risorse.

L'influenza della famiglia risulta quindi un fattore predittivo del successo e delle difficoltà di transizione scolastica. Per quanto riguarda la difficoltà di transizione ad un livello di istruzione superiore, molti studi confermano che è maggiore per gli studenti provenienti da famiglie in condizioni di povertà o

appartenenti a minoranze etniche, soprattutto laddove la famiglia non si occupa delle difficoltà scolastiche e l'incoraggiamento dei genitori è carente.

(Topping, 2011) Rice nel suo studio, del 1997, esplicita tre modalità di supporto educativo dei genitori nei confronti della scuola e dei propri figli:

- il livello di interesse e partecipazione al processo di scolarizzazione (es., frequentando eventi scolastici, aiutando il figlio con i compiti a casa)
- la misura in cui riescono ad integrare il processo di apprendimento del figlio con attività educative (visite a musei, partecipazione ad eventi culturali)
- il grado in cui parlano con i figli delle cose inerenti alla scuola (Rice, 1997)

Alcuni studi inoltre hanno dimostrato che le difficoltà nelle transizioni si riscontrano maggiormente per motivi culturali e per aspettative che si radicano nel tempo e non per via di problemi familiari contingenti e prossimi al passaggio come separazioni, perdita di lavoro o malattia. (Barber & Olsen, 2004) Pietsch e Stubbe nel loro studio (2007) confermano che esistono criteri che favoriscono bambini e ragazzi provenienti da famiglie più istruite rispetto a quelli appartenenti a famiglie con uno status socioeconomico più basso.

Inoltre, Hossler e Stage nel loro studio (1992) sostengono che l'influenza dei genitori, con le loro aspettative, è strettamente correlata con le aspirazioni degli studenti. Con questo si va a confermare che gli studenti provenienti da famiglie in cui si punta sull'apprendimento sono maggiormente predittive di successo scolastico dei propri componenti.

La necessità di rendere autonomi i membri più giovani della famiglia è pressante, così come quella di contribuire al reddito del nucleo familiare.

Perciò la scelta dell'abbandono scolastico matura più facilmente in situazioni di difficoltà economica.

L'aspetto drammatico è che questa scelta nasconde un paradosso. Se nell'immediato per la famiglia può rappresentare un aiuto materiale, nel lungo periodo rischia di essere controproducente anche economicamente.

I giovani che abbandonano gli studi precocemente sono disoccupati con maggiore frequenza rispetto ai coetanei. Come conseguenza, si trovano più spesso a rischio povertà ed esclusione sociale, e tendono a dipendere più della media dai programmi di assistenza sociale con ricadute negative non solo per il singolo, ma anche per l'intera società. In primis, in termini di maggiori costi delle prestazioni di welfare. In secondo luogo, per

una questione di iniquità sociale: alcuni studi hanno indicato come l'abbandono precoce tenda a trasmettersi da una generazione all'altra. E sarà proprio chi nasce in famiglie più povere ad avere meno possibilità di sottrarsi in futuro dalla povertà, anche come conseguenza di un percorso di studi interrotto. (Openpolis, Openpolis, 2021)

3. L'influenza territoriale

Al giorno d'oggi purtroppo non è sempre possibile garantire in modo uniforme lo sviluppo dei minori ovvero offrire loro uguali possibilità. Dove cresci è spesso la variabile decisiva. Sulle opportunità a disposizione del minore fa la differenza la regione, il comune e il quartiere in cui risiede.

L'IPE ha messo in luce alcune condizioni territoriali del nostro paese che

hanno incrementato e influenzato un maggior sviluppo della povertà educativa.

Primo tra questi è il calo delle nascite in cui l'Italia è il secondo paese e l'ultimo per tasso di natalità (-10,92% tra il 2013 e il 2017). (Openpolis, 2019)

Questa tendenza riguarda tutte le aree del paese da nord a sud con la sola eccezione della provincia di Bolzano (dove invece si è registrato un aumento delle nascite dell'1,33%) e le province di Ragusa e Potenza dove il dato è rimasto stabile. Il calo delle nascite può essere considerato un rischio per la povertà educativa poiché può portare a dare meno importanza alla voce degli interessi di bambini e ragazzi che essendo in minoranza restano fuori dal dibattito pubblico. (Openpolis, 2019)

Un secondo aspetto territoriale che ha influenzato maggiormente tale fenomeno è la scarsa offerta di servizi per la prima infanzia. Gli asili nido rappresentano il primo passo del percorso formativo dei bambini ed hanno prima di tutto una funzione educativa. Per questo motivo dare a tutti la possibilità di frequentarlo significherebbe ridurre l'inequità del sistema scolastico che già si avverte nella primissima infanzia. In questa prospettiva il primo obiettivo per il nostro paese dovrebbe essere quello di raggiungere almeno l'obiettivo europeo ovvero quello di sostenere 33 posti nei servizi per la prima infanzia ogni 100 bambini residenti, ad oggi l'Italia possiede solo 24 posti in asili nido ogni 100 bambini. (ISTAT, Asili Nido, 2019)

Infine, un ultimo aspetto riguarda la carenza dei servizi nelle scuole ovvero la mancata integrazione e valorizzazione delle differenze per far sì che coloro che si sentano diversi non lo siano realmente e che anzi la scuola sia uno spazio in cui possano sentirsi accettati e compresi. L'esperienza fra le mura

scolastiche può cambiare radicalmente il vissuto dell'esperienza scolastica per questo bisognerebbe partire dall'incremento di dotazione all'interno della scuola: come, ad esempio, la presenza della mensa e la presenza di una palestra all'interno della struttura. Anche la componente umana gioca un ruolo fondamentale all'interno dell'esperienza scolastica poiché la motivazione degli insegnanti e la presenza e il coinvolgimento della comunità educante possono essere parte fondante di un buon vissuto. (MIUR, 2019)

Uno dei fattori determinanti della povertà educativa è la povertà materiale. I bambini e gli adolescenti che vivono in famiglie con molti limiti riguardo le risorse finanziarie, ottengono punteggi più bassi nelle indagini proposte per le competenze ed hanno maggiori probabilità di abbandonare gli studi prematuramente. (SavetheChildren, 2023)

La conseguenza della povertà educativa può essere la dispersione scolastica, ovvero:

la percentuale di giovani che arrivano alla maggiore età avendo lasciato prematuramente gli studi o i percorsi di formazione, senza aver conseguito un diploma superiore. (SavetheChildren, 2022)

In Italia nel 2020 la dispersione scolastica si attestava intorno al 13%, valore ben lontano dal target stabilito dall'unione europea che prevedeva di scendere sotto il 10% proprio in quell'anno. (EUROSTAT, Labour Force Survey, 2020)

Inoltre, il 12,7% degli studenti non raggiunge il titolo del diploma, abbandonando precocemente gli studi, ad esempio in Sicilia la percentuale raggiunge il 21,2%, ed il 9,7% del totale, quasi un diplomato su 10 nel 2022, non ha acquisito le competenze minime ritrovandosi in condizioni di dispersione implicita:

cioè, senza le competenze minime necessarie (secondo gli standard Invalsi) per entrare nel mondo del lavoro o dell'Università (SavetheChildren, 2023)

Fino al 2019 questa categoria rimaneva invisibile alle statistiche, in quanto non veniva usato alcun strumento di rilevazione adatto per misurare il livello delle competenze acquisite, ma non per questo non era un problema di enorme portata. Infatti, questo fenomeno risulta un problema per due motivi principali:

- I dispersi impliciti affrontano la vita con competenze totalmente insufficienti per agire autonomamente
- Questi giovani avranno immense difficoltà ad elaborare le informazioni essenziali per prendere decisioni coerenti con il loro progetto di vita.

Dal 2019, grazie all'introduzione delle prove Invalsi, è stato possibile quantificare e far emergere la portata del fenomeno. Grazie ai dati raccolti è stato chiarito che la dispersione scolastica implicita fonda le sue radici già nella scuola secondaria di primo grado e non solo nella secondaria di secondo grado. Inoltre, ha reso possibile l'introduzione di mezzi di contrasto come la definizione della competenza e dei suoi livelli. (Ricci, 2019)

Inoltre, si è potuto osservare come alcuni studenti che hanno frequentato la scuola, non hanno acquisito le competenze minime nelle materie principali. (OCSE/PISA, 2018)

La povertà educativa in Italia raggiungeva livelli molto alti già prima della pandemia da COVID-19, come testimoniano le rilevazioni sia dell'EUROSTAST che dell'ISTAT. La chiusura delle scuole dovuta alla pandemia da COVID-19, ha avuto effetti devastanti sulla vita dei minori e conseguentemente sulle condizioni di povertà. (Save the Children, Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto, 2022)

La difficoltà per questi minori in particolare di seguire le lezioni a distanza, a causa, molto spesso della mancanza di dispositivi tecnologici e di condizioni abitative non favorevoli, ne hanno aggravato ulteriormente le difficoltà nell'apprendimento. Dai dati raccolti da INVALSI nel 2021 nelle scuole italiane, infatti, gli studenti di famiglie con

livello socioeconomico e culturale più basso hanno visto un calo significativo nei punteggi riguardanti le prove di matematica ed italiano, in ogni grado scolastico.

2.2 L'Italia e la povertà educativa

Nel nostro paese, negli ultimi tre anni, si è avuta una crescita drammatica delle povertà.

Il livello di povertà assoluta dei minori in Italia non è mai stato così alto: si è passati dal 5% dei minorenni di 11 anni fa al 13.6% pari a più di 1.300.000 bambini. (EUROSTAT, Labour Force Survey, 2020)

Un altro fattore indicativo del fenomeno lo possiamo individuare nel numero di coloro che si trovano a rischio povertà ed esclusione sociale ovvero:

vivono in famiglie con un reddito inferiore al 60% del livello mediano nazionale, o con genitori che hanno un lavoro saltuario, o che non possono permettersi di soddisfare alcuni bisogni essenziali (Save the Children, 2022, p. 4)

In Italia questo dato coincide con più di un minore su quattro, cioè 2.725.000 minori a rischio povertà ed esclusione sociale, una delle percentuali più alte in Europa. Un ulteriore fattore è quello di accesso all'educazione dove possiamo osservare come nel nostro paese soltanto il 13,5% dei bambini con meno di 3 anni abbia la possibilità di accedere al nido d'infanzia pubblico (ISTAT, Asili Nido, 2019).

L'accesso ai nidi d'infanzia è un elemento essenziale per combattere le disuguaglianze che appaiono già nei primi anni di vita. Come osservato da uno studio di Save the Children i bambini già all'età di 4 anni accumulano ritardi nell'apprendimento se vivono in famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico. Da questo studio è emerso che la percentuale di bambini di 4 anni che sanno riconoscere fra le 11 e le 20 parole, è quasi doppia nei bambini di famiglie con genitori con livello educativo e di

reddito più elevato, rispetto a quella dei coetanei meno abbienti. (Savethechildren, Atlante dell'Infanzia a Rischio, 2018)

Per quanto riguarda il tempo pieno, si può osservare come nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado purtroppo la percentuale di classi che forniscono questa opportunità è tuttora piuttosto bassa, poco più di un terzo delle classi nella scuola primaria e il 15% nella secondaria di primo grado. (MIUR, 2019)

Come si può osservare dalle statistiche, questo fatto ha come conseguenza che ai minori più svantaggiati dal punto di vista economico viene negata la possibilità di svolgere attività di sostegno allo studio, come corsi di recupero o attività di aiuto-compiti, ed extra-scolastiche come attività sportive, laboratori artistici, visite a musei e teatri.

Queste attività sono essenziali per ridurre il gap riguardo all'apprendimento e all'acquisizione di competenze cognitive e socioemozionali, che sono particolarmente importanti per crescere ed avere una vita attiva. (Chiosso, Poggio, & Vittadini, 2021)

Quindi risulta necessaria l'estensione del tempo scuola e l'organizzazione di attività extrascolastiche in quanto, secondo i dati raccolti dall'ISTAT, il 67.6% dei minori tra i 6 e i 17 anni non è mai andato a teatro nell'anno precedente alla pandemia, il 62.8% non ha mai visitato un sito archeologico o un monumento, il 49.9% non ha visitato mostre e musei, il 48.1% non ha mai letto libri se non quelli scolastici, il 22% dei minori di età compresa tra 3 e 17 anni non ha praticato nessuno sport o svolto attività fisica. (ISTAT, Aspetti della Vita Quotidiana, 2020)

Inoltre, nel nostro paese poco più del 50% delle scuole offre il servizio mensa, nonostante esso rappresenti una strategia per proporre un'alimentazione sana che contribuisce al benessere educativo dei minori. (MIUR, 2019)

2.2.1 La differenza fra le regioni italiane

In Italia possiamo osservare come le regioni Meridionali abbiano risultati negativi in numerosi indicatori relativi alla povertà educativa. Infatti, nella maggior parte di esse la dispersione scolastica supera il 15% (EUROSTAT, Labour Force Survey, 2020), e più del 30% degli studenti non raggiunge le competenze minime in matematica, lettura e scienze. (OCSE/PISA, 2018)

I servizi educativi per la prima infanzia coprono meno del 10% dell'utenza potenziale ed addirittura in alcune regioni meno del 5% e meno di un minore su tre ha accesso al servizio mensa a scuola. Risulta però errato credere che il fenomeno riguardi soltanto le regioni del Sud e le isole. Osservando le statistiche delle diverse regioni si può, infatti, rilevare come il fenomeno interessi tutte le regioni e ci si rende conto di quanto la povertà educativa si concentri anche nel centro e nel nord Italia, nello specifico nelle periferie delle città. Esse sono aree popolate in larga parte da nuclei famigliari a rischio povertà ed esclusione sociale, ad esempio famiglie monoparentali e/o numerose, con genitori con lavori precari e redditi bassi, spesso di origine migrante, e dove l'offerta educativa di qualità risulta insufficiente. Alcuni esempi pratici possono essere:

- gli studenti delle periferie per ogni grado d'istruzione, per concentrarci sull'ambito educativo, di città come Napoli, Milano, Roma o Palermo, che ottengono punteggi ai test INVALSI riguardanti la matematica e la lettura, del 10-15% inferiori rispetto ai coetanei che vivono nel centro città; (Lelo, Monni, & Tomassi, 2021)
- i quartieri di edilizia popolare di Roma: quasi la metà della popolazione maggiorenne, durante la pandemia, ha riscontrato bisogni di tipo materiale ed

inoltre ha ricevuto forme di sostegno al reddito. (Lello, Monni, & Tomassi, 2021)

- la percentuale di giovani NEET (Not in Education, Employment, or Training) nelle periferie di Napoli, Milano, Roma, Palermo, Genova o Cagliari che risulta di tre volte superiore a quella dei quartieri centrali. (SavetheChildren, 2018)

Ai primi posti dell'Indice di Povertà Educativa 2018 troviamo Campania, Sicilia, Calabria, Puglia e Molise. In queste regioni i bambini e gli adolescenti più svantaggiati, dal punto di vista socioeconomico e culturale, hanno maggior difficoltà a seguire percorsi di resilienza educativa, a far maturare il proprio talento e a perseguire i loro sogni. Ponendo attenzione alla deprivazione educativa, i dati relativi alla scarsità e alla mal distribuzione dei servizi per la prima infanzia risultano preoccupanti. La regione che ha il più basso tasso di presa in carico è la Calabria, infatti soltanto l'1,2% dei bambini tra 0 e 2 anni frequenta un nido o un servizio integrativo dell'infanzia pubblico o convenzionato. In Campania, la percentuale è del 2,6%, in Sicilia del 4,6%, in Puglia del 5,3%. Questi dati risultano, ancora una volta, molto distanti dal target da raggiungere entro il 2020 del 33% di copertura indicato dall'Unione Europea. Altri dati che risultano preoccupanti sono quelli relativi alla qualità dell'offerta educativa a scuola. In Molise ed in Sicilia una bassissima percentuale di classi della scuola primaria offre il tempo pieno rispettivamente il 5,7% e l'8,2%. In Campania, Abruzzo e Puglia, circa l'85% delle classi della scuola primaria sono escluse da un'offerta formativa che includa attività extra-scolastiche, possibilità di approfondimenti e recuperi. La situazione è ancora peggiore nella scuola secondaria di primo grado. Il tempo pieno risulta praticamente assente in Puglia e in Molise, le classi che non prevedono questa

tipologia di servizio raggiungono rispettivamente il 94% e il 98% della totalità.

(Savethechildren, Atlante dell'Infanzia a Rischio, 2018)

Nel rapporto di Save the Children del 2022, esso pone al primo posto il Lazio che raggiunge il 55,7%, di scuole che raggiungono le 40 ore settimanali, seguito dalla Toscana con il 52,8%, dalla Basilicata con 52,4%, dalla Lombardia con il 52,3%, dall'Emilia Romagna con il 49,9%, dal Piemonte con il 48,9%, dalla Liguria con il 47,1%, dal Friuli Venezia Giulia con il 43,9%, dal Veneto e dalla Sardegna con il 36,8% dalle Marche con il 29,4%, dall'Umbria con il 27,7%, dalla Calabria 26,1%, dall'Abruzzo con il 19,6%, dalla Campania con il 18,8%, dalla Puglia con il 18,7%, dalla Sicilia con l'11,5% e infine dal Molise con il 7,5%. (SavetheChildren, 2022)

Per quanto riguarda il servizio di refezione si ha una situazione analoga. Le regioni con i picchi più alti in quest'ambito sono il Molise e la Puglia che raggiungono rispettivamente l'80% ed il 74% delle scuole non dotate di mensa. Questo è un evidente indicatore di minore offerta educativa, in quanto circa due terzi degli alunni non usufruiscono del servizio mensa. (Save the Children, 2018) Da ciò si evince che la distribuzione dell'offerta di servizi ed infrastrutture adeguate da parte delle scuole è fortemente ineguale in particolare possiamo osservare come spesso queste condizioni vadano ad infierire maggiormente già su province dove si concentrano di più i minori svantaggiati dal punto di vista socioeconomico. Come evidenziato poco fa la mensa è un servizio essenziale per garantire opportunità eguali di apprendimento. Infatti, un'alimentazione corretta a scuola, oltre a rappresentare un momento importante a livello socio-relazionale, è fondamentale per lo sviluppo psico-fisico dei minori, in quanto va a rafforzarne le capacità cognitive. Nello specifico le scuole che hanno locali per il refettorio sono per il 50% esclusivamente nelle province del Centro e del Nord Italia, raggiungendo l'80% nelle province di Prato, Firenze, Lucca, Pistoia, Aosta e

Torino. Al contrario possiamo osservare come si raggiunga solo il 10% nelle province di Ragusa, Agrigento e Catania; ancor peggio nelle province di Napoli e Palermo che registrano la copertura del solo 6%. Inoltre, è osservabile come in queste province più di uno studente su quattro proviene da famiglie appartenenti al quintile socioeconomico più basso. In generale, come già detto, le percentuali di scuole secondarie di primo grado con la mensa sono molto basse, infatti, raggiungono solo un terzo delle scuole secondarie, contro il raggiungimento di circa la metà delle scuole primarie. Ma, anche in questo caso sono nuovamente le province toscane e del Nord Ovest a garantire maggiore copertura. Nello specifico raggiungono più del 60% delle scuole dotate di mensa le province di: Verbano-Cusio-Ossola, Torino, Savona, Imperia, Alessandria, Vercelli e La Spezia. E possiamo sempre osservare la relazione con la deprivazione socioeconomica in quanto in queste province la percentuale di studenti di livello socioeconomico basso è del 17%, nettamente inferiore alla media nazionale. Possiamo vedere come i tassi di copertura inferiori al 5% si riscontrano nelle province di Oristano, Rieti, Trapani e Napoli dove gli studenti in grave situazione socioeconomica supera il 25% degli studenti. Ma ci sono due province del Sud, Benevento e Potenza, che si distinguono in positivo raggiungendo il 30% di copertura, ma anche qui la quota di studenti svantaggiati sul piano socioeconomico è solo del 18%. Per quanto riguarda l'utilizzo del servizio da parte degli studenti si può osservare come nella scuola primaria siano le province del Centro e del Nord Italia ad avere la maggior affluenza; mentre nelle province di Trapani, Agrigento, Catania, Ragusa, Palermo e Siracusa solo il 10% degli alunni beneficia del servizio.

Oltre alla mensa e al tempo pieno possiamo osservare come influisca significativamente anche l'adeguatezza degli spazi e delle infrastrutture per l'apprendimento. Questo può essere osservato ad esempio dalla percentuale di scuole primarie e secondarie, che

hanno una palestra. Le scuole dotate di una palestra sono solo il 50%, la maggior parte delle quali situate al nord o al centro Italia. Infatti, nelle province di Prato, Firenze, Grosseto, Savona, Venezia, Imperia e Livorno il 60% delle primarie e 70% delle secondarie di primo grado sono dotate di una palestra. Ma anche al Sud, ad esempio in Puglia nella provincia di Barletta-Andria-Trani è presente la percentuale più alta d'Italia, infatti, l'81,5% di scuole primarie hanno la palestra contro il 50% delle province precedentemente elencate. Sulla stessa linea abbiamo le province di Abruzzo, Campania e Sardegna che vantano una copertura molto simile a quella delle province settentrionali. Però nelle province della Calabria e della Sicilia, le scuole dotate di palestre raggiungono solo il 10%.

Inoltre, le regioni che hanno il più alto tasso di dispersione scolastica sono quelle del sud, che raggiungono i tassi più alti in Europa. Nello specifico le regioni che detengono questo triste primato sono la Sicilia, con il 23,5%, la Sardegna e la Campania con il 18,1%, la Puglia con il 16,9% e la Calabria con il 15,7%. Quindi, queste regioni, non si avvicinano nemmeno all'obiettivo di ridurre il tasso di Early School Leaver sotto il 10%, stabilito dall'Unione europea nell'agenda 2030. Un altro ambito che merita di essere preso in considerazione è quello legato alla partecipazione dei minori ad attività quali sport, lettura, visite a monumenti, musei, mostre, spettacoli teatrali e musicali e navigazione su Internet, elementi essenziali per attivare percorsi di resilienza educativa tra i minori più svantaggiati come indicato dall'Università di Roma Tor Vergata.

Possiamo quindi osservare come le regioni in cima alla classifica IPE, sono anche quelle dove l'offerta di attività culturali e ricreative è più bassa. Seguendo questa tendenza possiamo osservare come i ragazzi della Campania e del Molise tra i 6 ed i 17 anni, che non abbiano mai assistito ad uno spettacolo teatrale risultano rispettivamente il 77,9% e il 79,5 nel 2017; sempre nella prima il 69,3% dei bambini e degli adolescenti

non ha visitato un museo o una mostra. Questa percentuale è addirittura più alta in Puglia, in Sicilia ed in Calabria dove si raggiunge rispettivamente il 69,8%, 71,2% ed il 78,2%. Inoltre, non è mai andato un concerto di musica classica l'82,2% dei ragazzi in Sicilia. Riguardo allo sport il 66,2% in Campania, il 57,6% in Calabria ed il 63,9% in Sicilia non lo ha praticato in modo continuativo. Infine, per quanto riguarda la lettura circa due terzi dei minori non ha letto libri. Nello specifico in Abruzzo 60,9%, in Basilicata 63,1%, in Calabria 65%, in Campania 69,1%, in Molise 56%, in Puglia 61,8% ed in Sicilia 63,3%. Le regioni con l'offerta educativa per bambini e adolescenti migliore si trovano al Nord in particolare esse sono il Friuli-Venezia Giulia, la Lombardia, il Piemonte e l'Emilia-Romagna. Ma anche in queste regioni vi sono criticità quali la copertura dei nidi e servizi integrativi per l'infanzia, pubblici o convenzionati, che risulta ancora insufficiente. I dati evidenziano come la diffusione degli asili nido sia del 15,5% in Lombardia, del 13,4% in Trentino, nello specifico a Bolzano e del 12,4% in Piemonte, percentuale simile a quella delle regioni del centro-sud, come ad esempio il Molise o l'Abruzzo.

Per quanto riguarda il tempo pieno l'Emilia-Romagna raggiunge un tasso pari al 95,8% di classi della scuola secondaria in cui esso non è presente. Questa regione è seguita poi dalle scuole del Friuli Venezia-Giulia con il 58,8%. Esse si posizionano, quindi, al di sotto di alcune regioni del centro e sud Italia come la Basilicata che raggiunge un tasso pari a 50,6%. Proseguendo in quest'ottica possiamo osservare come anche le regioni del nord, riguardo determinate tematiche legate alle povertà educative, abbiano valori molto simili a quelli delle regioni del centro e del sud Italia. Ad esempio, il Veneto, riguardo la questione del tempo pieno, ha performance molto simili a quelle delle regioni meridionali, infatti, le scuole primarie con questa carenza sono 68,4% e l'89,8% le scuole secondarie di primo grado. Inoltre, le regioni del nord rimangono molto carenti

nell'offerta di attività ricreative e culturali. Infatti, possiamo notare come la partecipazione, almeno una volta l'anno, dei minori tra i 6 e i 17 anni ad uno spettacolo teatrale non superi mai il 40%; anzi in Valle d'Aosta, la mancata partecipazione arriva al 79,2%, i minori che non hanno visitato musei o mostre sono il 68,5%, tra le percentuali più alte d'Italia. Un'altra regione che raggiunge tassi allarmanti è l'Umbria con l'80,3% dei minori a non aver mai partecipato a concerti di musica classica; questo dato risulta superiore a quello di regioni del centro-sud come la Basilicata, il Molise, l'Abruzzo e la Calabria.

Per quanto riguarda invece la quota di popolazione, dai 30 ai 34 anni, che ha completato l'istruzione terziaria risulta una situazione non troppo diversificata in tutta la nazione. Nello specifico riscontriamo il 31,7% nel Nord-Est, 31,2% nel Nord-Ovest, 31,3% nel Centro Italia; mentre al sud il 21,5% e nelle isole il 20,6%.

2.3 Le statistiche delle conseguenze

In Italia, per legge, gli adolescenti hanno la possibilità di iniziare a lavorare a 15 anni a condizione di aver assolto l'obbligo scolastico che è fissato a 10 anni di frequenza della scuola; questo implica quindi che, in realtà gli adolescenti possano accedere al mondo del lavoro soltanto al compimento del sedicesimo anno di età. Inoltre, per definizione del legislatore l'obbligo formativo è visto come:

”il diritto/dovere dei giovani di frequentare attività formative per almeno 12 anni, fino all'età di 18 anni o, comunque, fino al conseguimento di un diploma di Stato o di una qualifica professionale triennale entro i 18 anni di età” (SavetheChildren, 2023)

Secondo la ricerca condotta da Save the Children e Fondazione Di Vittorio, nel 2013 i minorenni tra i 7 e i 15 anni che avevano sperimentato una forma di lavoro minorile nel Paese erano circa 340.000, quasi il 7% della popolazione di riferimento. Tra questi,

circa 28000 erano ragazzi di età compresa tra i quattordici e i quindici anni di età che sono stati coinvolti in lavori che li vedevano impegnati di notte o in modo continuativo per molte ore risultando quindi pericolosi per la salute, l'educazione e il benessere psicofisico, aumentando quindi il rischio di abbandonare gli studi precocemente.

Prendendo in considerazione una seconda ricerca condotta nel 2014 da Save the Children in collaborazione con il Dipartimento della Giustizia Minorile, possiamo osservare come il 66% degli adolescenti soggetti a provvedimenti penali risultava aver svolto attività lavorative prima dei 16 anni e almeno il 10% aveva svolto attività 'pericolose' per il loro benessere. (SavetheChildren, Lavori ingiusti, 2013)

Una ricerca della Fondazione Studi Consulenti del Lavoro valuta che il 10,7% degli occupati nel 2020, abbiano iniziato a lavorare prima dei 16 anni, pari a 2.400.000 di occupati in età tra i 16 ed i 64 anni; ed il 4,7%, pari a 230.000 occupati con meno di 35 anni, ha dichiarato di aver lavorato percependo dei soldi già prima dei 16 anni. Questo fenomeno è leggermente più diffuso nelle regioni del Nord Italia. Nonostante la diffusione dell'occupazione minorile irregolare, gli organi preposti al controllo del fenomeno riescono ad intercettare solo una piccola parte del fenomeno sommerso: nel 2019, erano 243 i casi accertati di occupazione irregolare di minori di età inferiore ai 16 anni e solamente 127 nel 2020, una diminuzione causata dalla pandemia COVID-19.

Questo fenomeno ha spesso come conseguenza l'incremento della dispersione scolastica: come certificato dall'Istat, la quota dei giovani tra i 18 ed i 24 anni che sono usciti dal sistema di istruzione e formazione senza aver conseguito un diploma o una qualifica, nel 2021 era pari al 12,7% del totale, contro una media europea del 9,7%.

Questo fenomeno, inoltre, influenza la condizione futura dei giovani portandoli verso la condizione di NEET: Not in Education, Employment, or Training (non in istruzione, lavoro o formazione). (Rosina, 2015) Questo porta ad alimentare la trasmissione

intergenerazionale della povertà e dell'esclusione sociale. Per questo si stanno compiendo ricerche sul fenomeno. In Italia la percentuale di ragazzi e ragazze NEET di età compresa tra 15 e 29 anni sono più di 2.000.000 pari al 23,1% della popolazione di riferimento, la percentuale più alta in Europa. Nello specifico possiamo notare come la percentuale di neet è particolarmente presente in tutte le regioni meridionali dove arrivano a superare il 20% dei giovani compresi tra i 18 e i 24 anni di età. Troviamo quindi al primo posto la Sicilia che raggiunge il 30,3%, seguita dalla Calabria che raggiunge il 28,4%, dalla Campania con il 27,3%, dalla Puglia con il 23,6%, dalla Sardegna con il 21,8%, dal Molise con il 20,3%, dalla Basilicata con il 19,7%, dal Lazio con il 17,3%, dall'Abruzzo con il 16,3%, dal Piemonte con il 15,1%, dalla Toscana con il 13%, dalla Liguria con il 12,9%, dall'Umbria con il 12,8%, dalla Lombardia con il 12,6%, dal Friuli Venezia Giulia con il 12,2%, dall'Emilia Romagna con il 12,1%, dalle Marche con l'11,5%, dal Veneto con l'11,1%, dalla provincia autonoma di Trento con il 9,8% e dalla provincia autonoma di Bolzano con l'8,7%. (Openpolis, 2019)

La questione del lavoro minorile rimane quindi un tema attuale, nonostante si sia cercato di risolvere il problema promuovendo una maggior permanenza dei ragazzi e delle ragazze all'interno dei percorsi scolastici a discapito di inserimenti precoci nel mondo lavorativo, innalzando l'obbligo formativo da 8 a 10 anni. Quello del lavoro minorile è un fenomeno ancora in larga parte sommerso ed invisibile, che necessita di maggiore attenzione. Inoltre, l'attuale crisi economica e il conseguente aumento della povertà, che ha portato 1.382.000 minori pari al 14,2% del totale a vivere in ristrettezze, rischiano di incrementarne il numero di coloro che lavorano senza aver raggiunto l'età consentita, portandone molti verso forme di grave sfruttamento. (Save the Children, 2023)

Allo stesso tempo, poiché in Italia non esiste ancora un'indagine statistica sistemica sul lavoro minorile, non è possibile definire precisamente il fenomeno e di conseguenza intraprendere azioni di contrasto efficaci. Per questa ragione Save the Children in collaborazione con la Fondazione di Vittorio ha deciso di riproporre, dopo 10 anni, un'indagine nazionale sul lavoro minorile in Italia che punta ad indagare e comprendere le caratteristiche del fenomeno, la sua evoluzione nel tempo e i fattori di rischio e di protezione e si propone di fornire dati e informazioni utili alla società e al legislatore affinché possano elaborare misure ed interventi efficaci a combattere il lavoro minorile e a ridurre la dispersione scolastica e gli altri fenomeni ad esso collegati.

In Italia possiamo osservare come il 23,1% dei giovani tra i 15 e i 29 anni sia fuori da ogni percorso di lavoro, istruzione o formazione: il numero dei Neet è oltre il doppio di quello riscontrato in Francia e Germania, posizionando l'Italia ai vertici della graduatoria dell'Ue.

Nel rapporto di Save the Children si evidenzia anche l'aumento della povertà materiale e educativa. L'impoverimento educativo, soprattutto tra i minori già in svantaggio socioeconomico, è ancora fortemente influenzato dagli effetti del Covid e della Dad. (Save the Children, 2023)

La dispersione "implicita" al termine del ciclo scolastico della scuola superiore a livello nazionale si attesta al 9,7%, ma si rileva una forte disparità geografica: nelle regioni meridionali, anche se nell'ultimo anno si è registrata una consistente diminuzione in particolare in Puglia dove è scesa del 4,3% e in Calabria dove è scesa del 3,8%, si riscontrano percentuali del fenomeno decisamente più elevate rispetto alla media nazionale con una punta del 19,8% in Campania. (Save the Children, 2023)

Se si analizzano le competenze raggiunte nelle singole materie più del 60% degli studenti non raggiunge il livello base in italiano, nello specifico in Campania, Calabria e

Sicilia, mentre il 70% degli studenti non raggiunge il livello base in matematica, in particolare nelle regioni italiane di Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna.

In base a quanto rilevato da Save the Children riguardo alla dispersione “esplicita”, la media nazionale dell'abbandono scolastico si attesta al 12,7% mentre è molto maggiore nella maggior parte delle regioni del sud, con le punte di Sicilia che raggiunge il 21,1% e Puglia con il 17,6%, e valori decisamente più alti rispetto a Centro e Nord anche in Campania che raggiunge il 16,4% e Calabria con il 14%. Anche la percentuale dei NEET, che in Italia è del 23,1%, in regioni come Sicilia, Campania, Calabria e Puglia è decisamente superiore: qui i ragazzi e le ragazze tra i 15 e i 29 anni che non si trovano in istruzione, lavoro o formazione hanno addirittura superato i coetanei che lavorano raggiungendo la media di 3 giovani Neet ogni 2 giovani occupati. (Save the Children, 2022)

Per quanto riguarda la dispersione scolastica, ancora una volta le differenze più significative sono presenti nelle regioni del Sud e nelle isole. Nello specifico la Sicilia è la regione con il tasso di dispersione scolastica più alto d'Italia per quanto riguarda gli alunni delle scuole secondarie di primo grado, mentre per quanto concerne la secondaria di secondo grado, i tassi di abbandono superano il 5% in Sardegna sorpassando la Sicilia e la Campania che si trovano tra il 4% e il 5%. In Italia la dispersione scolastica riguarda di più gli alunni stranieri, che abbandonano la scuola tre volte di più rispetto agli altri studenti. Meno difficile appare invece la realtà degli alunni di seconda generazione che non avendo problemi con la lingua ottengono risultati negli standard. Un ultimo elemento rilevante nell'analisi della dispersione scolastica è l'età degli alunni. Dai dati si evince che l'abbandono è spesso preceduto da un ritardo scolastico, per bocciature o altre cause. Possiamo notare come nella scuola secondaria di secondo grado il fenomeno acquisisca diverso peso nei vari percorsi di studio: il tasso più

contenuto si registra nei licei che raggiungono l'1,8%, seguiti dagli istituti tecnici con il 4,3% e dagli istituti professionali con il 7,7%.

La dispersione scolastica può essere facilmente correlata alla presenza di lavoro minorile che interessa, anch'esso maggiormente i maschi, di 14/15 anni, delle regioni meridionali. (SaveTheChildren, 2023)

2.4 La genderizzazione e la povertà educativa

Possiamo osservare come la presenza di differenziazioni legate al genere si evidenzino sin dall'acquisizione delle competenze minime dove, alla fine della quinta superiore, sono il 54,3% tra i ragazzi ed il 42,6% tra le ragazze a non raggiungere le competenze di base in italiano e matematica (MIUR, 2021).

Possiamo proseguire osservando come la percentuale di dispersione scolastica nelle scuole medie raggiunga il 0,70% nei maschi contro lo 0,56% delle femmine, divario che cresce nelle superiori con il 4,6% dei maschi e il 2,9% delle femmine. Anche per quanto riguarda i NEET possiamo osservare come nel 2020 il 56% delle donne fra i 15 e i 29 anni siano in questa condizione, superando quindi gli uomini. (MIUR, 2021)

La differenza tra uomini e donne è ampia, ed è cresciuta nel corso degli anni: nel 2019, possiede un titolo terziario il 33,8% delle donne di 30-34 anni, contro il 21,6% dei coetanei uomini, dati stabili rispetto al 2018.

Infatti, si può vedere come, secondo la società odierna, le donne siano più portate e indirizzate verso studi di tipo umanistico mentre gli uomini verso studi più scientifici. Nonostante ormai non sia più presente una segregazione di tipo partecipativo all'istruzione e formazione, la segregazione per ambito è molto frequente già tra i diplomati, nei licei i ragazzi sono più presenti in quelli scientifici (il 26% di tutti i

diplomati rispetto al 19% delle ragazze), mentre solo il 22% delle ragazze si diploma in istituti tecnici, quasi la metà rispetto ai maschi (42%). (MIUR, 2021)

Questi dati fanno comprendere il motivo per cui le giovani donne della scienza devono affrontare una strada in salita per entrare in ambito lavorativo su aree scientifiche e tecnologiche. Uno studio condotto dall'associazione Assolombarda, denominato: "Osservatorio Talents Venture e STEAMiamoci sul Gender Gap nelle facoltà STEAM EDIZIONE 2020", sottolinea come per le così dette materie STEAM (Science, Technology, Engineering Arts and Mathematics: ossia Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) la percentuale di ragazze sia estremamente ridotta a causa di un gap di genere tra competenze alfabetiche, riservate alle ragazze, e competenze numeriche, riservate ai ragazzi.

Infatti:

" Nell'ultimo anno accademico, tra tutti gli iscritti alle facoltà STEM, le studentesse rappresentavano solamente il 37%, mentre nei corsi non-STEM la partecipazione femminile riscontrata era pari al 62%. Cambiando prospettiva, fatto 100 il numero delle ragazze iscritte all'università, 82 frequentavano corsi di laurea non scientifici, mentre 18 si dedicavano allo studio delle discipline STEM Numeri inferiori rispetto a quelli fatti registrare dagli uomini, per i quali fatto 100 il numero dei ragazzi iscritti all'università, 39 frequentano discipline STEM." (Osservatorio talents Venture, 2020, p. 10)

Possiamo però vedere come secondo un'indagine svolta nel 2020, riguardante l'anno 2019, dall'associazione AlmaLaurea, sia presente una grande carenza di persone di genere maschile nelle discipline umanistiche:

” Nei corsi di primo livello le donne costituiscono la forte maggioranza nei gruppi insegnamento (93,8%), linguistico (84,2%), psicologico (79,9%) e professioni sanitarie (71,0%). Tale distribuzione è confermata anche all’interno dei percorsi magistrali biennali. Nei corsi magistrali a ciclo unico le donne prevalgono nettamente in tutti i gruppi disciplinari: dal 95,4% nel gruppo insegnamento al 54,7% nel gruppo medicina e odontoiatria.” (Consorzio interuniversitario AlmaLaurea, 2020, p. 2)

3 Il progetto CEET

Il Progetto cultura, educazione, empowerment e territorio si propone di ampliare le iniziative promotrici della cultura e della lotta alla povertà educativa. Questo tentativo avviene attraverso la valorizzazione e sistematicità dei presidi territoriali, in particolare dai circoli Arci (Associazione ricreative e culturale Italia) dei soggetti della comunità educante con cui questi hanno saputo fare rete.

3.1 sintesi del progetto

Il progetto CEET è focalizzato sulla prevenzione della povertà educativa attraverso la valorizzazione e la sistematizzazione dei circoli Arci e dei soggetti educanti con i quali i circoli hanno fatto rete; nello specifico, quindi, è incentrato sulla qualifica e l’ampliamento di iniziative offerte per la promozione culturale e la lotta alla povertà educativa.

Le due direttrici su cui si sviluppa il progetto sono lo sviluppo di una metodologia condivisa e strutturata a livello nazionale e l’implementazione delle attività nei territori di intervento a livello locale. Le attività strutturate proposte sono state progettate sempre seguendo queste due direttrici; infatti, possiamo vedere attività nazionali come la Carovana Pedagogica¹, la collaborazione tra Arci e Libera Università dell’Autobiografia

¹ Il camper multiattezzato nasce nel 2020 con lo scopo di attraversare le Regioni coinvolte per i successivi due anni.

²e l'accrescimento e lo scambio delle competenze sulle metodologie di lavoro in contesti socio-educativi depressi; mentre a livello locale implementate azioni educative e di rigenerazione dei presidi territoriali. Queste attività hanno interessato nello specifico i territori di: Genova, Pescara, Corneliano d'Alba, Rimini, Viterbo, Napoli, Bolzano, Martina Franca, Catanzaro, Roma, Mussomeli, Anghiari e Verona. (Conibambini, 2018)

3.2 Genesi del progetto e del partenariato

Il partner principale di questo progetto è la rete Arci, in quanto essa si è diffusa in modo capillare sul territorio nazionale. Infatti, quest'ultima è riuscita ad instaurare un circolo virtuoso tra le istituzioni e le associazioni integrando cultura e socialità. Nello specifico, negli enti locali, questa associazione svolge da collante tra i bisogni dei cittadini e gli interventi culturali/sociali degli enti attuando progettualità. Queste progettualità sono sempre incentrate sulla tutela dei bambini e degli adolescenti da un lato e sulla promozione dell'accesso universale alla conoscenza, al sapere, all'educazione e alla cultura. Il progetto viene ideato in quanto l'associazione Arci ha esplicitato l'esigenza di un coordinamento conoscitivo, metodologico e d'intervento fra gli enti locali da cui è formata. Esso è stato sviluppato dal gruppo di lavoro "infanzia, adolescenza e politiche educative" di Arci nazionale. Il partenariato in questione è stato creato con gli enti ed i circoli che negli ultimi dieci anni sono stati capaci di rispondere ai bisogni delle

L'obiettivo principale della Carovana era quello di attivare una proposta che connettesse le attività territoriali avviate dal progetto CEET, e l'avviamento di incontri, laboratori, animazioni, letture, spettacoli e momenti di ascolto, dedicati a bambini, ragazzi e famiglie.

² Nata a Alighieri nel 1998, su proposta di Saverio Tutino e Duccio Demetrio. Si tratta di un'associazione culturale senza fini di lucro rivolta a promuovere e realizzare la formazione di tutti coloro che intendono dedicarsi allo studio teorico e metodologico delle proprie e altrui storie di vita per finalità educative sociali, terapeutiche e culturali.

famiglie del territorio diventando importanti fulcri di azione educativa. Inoltre, nell'ottica di integrazione istituzioni-associazioni e del concetto di comunità educante, è stato incluso un polo culturale ed un istituto scolastico per ciascun territorio.

Completano il partenariato la Libera Università dell'autobiografia, che introduce un aspetto metodologico innovativo e la casa editrice Sinnos, che si è occupata della pubblicazione delle Linee Guida per il lavoro educativo nelle periferie urbane.

3.3 Il Contesto di riferimento

I territori su cui si focalizza il progetto sono undici, già indicati in precedenza, e sono territori pressoché eterogenei ma accomunati da una particolare situazione di povertà educativa. Possiamo, infatti, vedere come nei territori di Mussomeli [CL]; Triangolo Aranceto-Corvo-Pistoia [CZ]; Quartiere Carmine, Martina Franca [TA] si abbiano valori particolarmente alti di emigrazione nella fascia giovanile e di disoccupazione nella fascia 22-32 anni, nello specifico possiamo vedere come Mussomeli superi del 14% la media nazionale, Martina Franca del 12% e Catanzaro del 19%. Ad incidere in maniera significativa, in queste tre zone, sono state la scarsa offerta educativa presente già dalla primissima infanzia. (ISTAT, 2023) Infatti, per i bambini e i ragazzi, si hanno soltanto il circolo Arci, poche parrocchie e i plessi scolastici.

Un'altra tipologia di territori presi in considerazione sono stati quelli caratterizzati da un contesto di quartieri urbani storicamente abitati da operai come il Municipio Valpolcevera [GE], il Rione Piani di Bolzano [BZ], il Quartiere Golosine [VR], la VI Municipalità del Comune di Napoli, il Quartiere San Faustino [VT], il Complesso Abitativo di Via Toni [RN]. In questi luoghi possiamo vedere come coesista la compresenza tra una situazione di isolamento urbanistico, a volte rinforzato da eventi tragici come quello del Ponte Morandi a Genova, e un forte e intenso tasso migratorio concentrato in zone già caratterizzate da situazioni sociali multiproblematiche. In queste

zone, nonostante il tasso di presenza di minori superiori alla media cittadina, la presenza di realtà associative sono largamente inferiori alla richiesta e alla necessità. La terza tipologia contestuale prende in considerazione zone decentrate rispetto al centro città, come ad esempio Corneliano d'Alba [CN] e Cepagatti [PE]. Le problematiche che emergono da queste zone si legano ad un'offerta educativa inesistente o molto ridotta nei confronti dei minori, per i quali la scuola è spesso l'unico spazio dotato di progetto pedagogico.

Una problematica trasversale di tutti gli undici territori è quella di una situazione di difficile convivenza tra famiglie italiane e famiglie straniere. In alcuni territori come il triangolo Aranceto-Corvo-Pistoia [CZ], dove la popolazione è composta in prevalenza da cittadini di etnia rom o straniera e cittadini italiani assegnatari di case popolari; oppure nel Complesso abitativo di Via Toni [RN], costruito nel 2015, che ha accolto in un quartiere caratterizzato da una forte incidenza di episodi di criminalità 27 famiglie di cui 23 straniere, o il Rione Piani di Bolzano [BZ] il cui l'istituto comprensivo è frequentato da oltre il 50% di minori con background straniero, in un quartiere dove sorge anche un centro profughi di medie dimensioni e il quartiere Golosine [VR] nel quale la percentuale di stranieri supera di dieci punti la presenza media nella città, la situazione è particolarmente complessa e grave.

3.4 I bisogni da soddisfare

I bisogni individuati dai ricercatori e che il progetto vuole soddisfare sono essenzialmente quattro e sono rappresentativi di tutte le categorie di destinatari a cui è rivolto il progetto. Nello specifico sono:

1. *“minori soffrono di un calo di motivazione, di innalzamento dei livelli di stress legato alla dimensione strettamente valutativa dell'apprendimento, con conseguente sensazione di soffocamento e limite:*

tutti elementi che contribuiscono ad un alto rischio di abbandono. A questi bisogni il progetto risponde con azioni nella scuola, offrendo nuove e motivanti occasioni di approfondimento, di ascolto e di coinvolgimento; e, nell'extrascuola, con occasioni sul territorio che permettano di trovare spazi di scoperta e cura al di fuori degli obiettivi strettamente curricolari.”

2. *“ le famiglie soffrono di una sensazione di abbandono e solitudine nella propria funzione educativa sempre più complessa, aggravata dalla contrapposizione crescente tra genitori e scuola, e dal moltiplicarsi delle agenzie educative senza che nessuna possa rappresentare un significativo punto di riferimento. In risposta, verrà rinforzata l'offerta di spazi di supporto alle fatiche educative all'interno dei circoli e di occasioni di socializzazione e costruzione di un legame collaborativo intorno al minore.”*

3. *“anche educatori ed insegnanti necessitano di riconquistare un ruolo che sia propriamente educativo e saldamente riconosciuto dalle famiglie e dai minori. A loro verrà proposto un modello di lavoro con i gruppi e con le classi che parta dalla ridefinizione del ruolo, grazie alla suggestione del pensiero che interpreta insegnanti e educatori come “registi” del gruppo, facilitatori dell'apprendimento e promotori della curiosità, anche e soprattutto grazie alla dimensione di valorizzazione della ricchezza autobiografica “*

4. *“i volontari del territorio rischiano di operare in modo isolato, vedendo ridotte le possibilità di impattare sulla crescita dei minori. A loro verranno proposte occasioni operative e formative che possano incentivarne la motivazione, la crescita e il legame con il territorio” (Conibambini, 2018, p. 58)*

3.5 Obiettivi generali e specifici

Possiamo vedere come siano stati predefiniti obiettivi generali e obiettivi specifici che si concretizzano come il: *“Rivitalizzare le periferie; far emergere eccellenze territoriali con il metodo autobiografico; elaborare Linee Guida operative per il lavoro in periferia attraverso processi partecipati; rinforzare capacità di intervento di educatori e insegnanti; rinforzare lo sviluppo emotivo dei minori, contrastarne l’isolamento e la dispersione scolastica; promuovere la fruizione culturale di minori e famiglie; rafforzare la capacità di agire in maniera coordinata e di fare rete della comunità educante. Obiettivo specifico Aumentare in maniera significativa e strutturale l’accesso alle occasioni educative e culturali da parte dei minori delle periferie, potenziare la loro motivazione e la loro self-confidence, rafforzando parallelamente le comunità educanti.”* (Conibambini, 2018, p. 59)

Questi obiettivi sono stati prefissati tenendo in considerazione l’emergenza imminente della povertà educativa; infatti, il focus dell’intervento è sulle periferie dove questo fenomeno prevale. Oltre a ciò, ci si è focalizzati su delle dimensioni della povertà educativa come, ad esempio, il contrasto alla dispersione scolastica e l’incremento di offerte formative formali e informali proposte dal territorio e fruibili a tutta la popolazione. Non tralasciando l’importanza delle figure educative e della loro collaborazione con le famiglie nell’ottica di una costruzione di una comunità educante coesa in contrasto a questo dilaniante fenomeno.

3.6 I destinatari

I destinatari del progetto CEET sono stati distinti tra: destinatari diretti ed indiretti; ovvero i primi sono quelli che prendono parte attivamente in una o più attività del progetto e sono quelli dove è possibile effettuare una valutazione degli impatti, mentre i

secondi sono quelli che vengono a conoscenza del progetto, delle attività proposte, degli strumenti elaborati e della possibilità di usufruirne. La prima categoria è quella dei minori, composta da: 2750 minori coinvolti attraverso l'attività nelle scuole, 1300 coinvolti attraverso l'attività nei circoli e 12000 coinvolti attraverso la Carovana; per un totale di 16000 minori (destinatari diretti) più altri 20000 minori venuti a conoscenza delle attività proposte dalla Carovana e dalle azioni territoriali pur non prendendone attivamente parte (destinatari indiretti).

La seconda categoria è quella delle Famiglie composta da: 1000 famiglie coinvolte nei circoli, 330 coinvolti in incontri formativi per gli adulti, per un totale di 1330 (destinatari diretti); più 12.000 famiglie che accompagnano il 60% dei minori alla Carovana (destinatari indiretti).

La terza categoria è quella degli insegnanti composta da: 110 insegnanti per scuola (destinatari Diretti), più

2.500 insegnanti appartenenti alle scuole prese in considerazione, 1000 raggiunti con la campagna di disseminazione attraverso le reti nazionali e locali di insegnanti e pedagogisti (Saltamuri, CGIL scuola, COBAS, MCE...) e 330 che partecipano agli incontri formativi per gli adulti (Destinatari Indiretti).

La quarta categoria è quella degli educatori, animatori, soci e volontari dei circoli Arci composti da: 88 operatori, 121 soci dei circoli per territorio e 330 educatori animatori e volontari partecipano agli incontri formativi per gli adulti, per un totale di 550 (destinatari Diretti); in più 5000 pari agli operatori della rete Arci e della federazione Arci.

La quinta categoria è quella degli operatori delle altre agenzie educative dei territori di intervento: laddove presenti, saranno coinvolti gli operatori di società sportive, parrocchie, associazioni e cooperative, centri in convenzione con i comuni. Il numero di

questa categoria è solamente una stima che si suddivide in 55 destinatari diretti e 110 indiretti.

La sesta categoria è quella delle persone che potenzialmente utilizzano il kit didattico elaborato dal progetto:

6.000 soci Arci e 2.000 soci della federazione Arci che fanno attività educative con minori.

3.7 Il ruolo della scuola nelle azioni proposte e il coinvolgimento della comunità educante

In questo progetto di ricerca le scuole sono uno dei principali beneficiari in quanto potranno usufruire di una formazione specifica degli insegnanti, di proposte integrative durante l'orario curricolare, di proposte territoriali in orario extrascolastico e nei periodi di sospensione scolastica, oltre che della costruzione di una legacy duratura tra la scuola e l'ente

culturale coinvolto e del rafforzamento della comunità educante del territorio

su cui la scuola insiste. A proposito di ciò possiamo vedere come il progetto metterà in rete operatori di tutte le agenzie educative dei territori di intervento. In questo modo si è composta una rete che ha beneficiato delle competenze di attori diversi e che ha attivato risorse del sistema dei servizi e soggetti operanti su base territoriale. Così si è valorizzato ciò che è il capitale sociale che non consiste tanto nelle relazioni che l'individuo intrattiene, ma piuttosto nel controllo delle informazioni o nelle informazioni ai fini dell'azione. Nello specifico il capitale sociale, in sociologia, è il bagaglio valoriale e relazionale che un soggetto costruisce attraverso le relazioni in una determinata società. (Hannifan, 1916). Inoltre, in un'ottica individualista, si assume che, il soggetto, nel perseguire gli obiettivi individuali, tenga conto degli altri, delle norme e delle relazioni esistenti all'interno della struttura sociale in cui si muove. Questo deve

essere fatto in una prospettiva di medio-lungo periodo comprendenti eventuali benefici futuri. (Coleman, 1990)

Il capitale sociale consiste quindi nella relazione tra l'informazione e l'azione sociale e nel carattere condizionante dell'informazione rispetto all'azione considerata. Tali informazioni costituiscono un capitale sociale in quanto rappresentano la chiave di accesso ad opportunità che altrimenti non potrebbero essere colte. Nel concreto è avvenuto ciò grazie alla mobilitazione degli attori pubblici e privati che hanno potuto a vario titolo contribuire al perseguimento degli obiettivi definiti.

In base a ciò il progetto si è quindi proposto di accompagnare verso il cambiamento non solo del singolo minore proponendo un percorso di crescita individuale, ma del territorio in cui è inserito proponendo un cambiamento di tipo sociale. Infatti, sono state valorizzate le iniziative e le proposte di quartiere in un'ottica di sviluppo di comunità.

Il primo strumento utilizzato per attivare la comunità educante è stata la Carovana Pedagogica, che attirando attraverso le sue proposte l'attenzione dei minori e delle loro famiglie e raccordandosi costantemente con gli altri presidi educativi del territorio, in primis la scuola. Nello specifico la Carovana Pedagogica è stata il fil rouge che ha accompagnato l'intero progetto, permettendo di aumentarne la visibilità. Essa è partita da Roma e nel corso del primo anno aveva l'ambizione di girare per l'Italia, fermandosi un mese in ognuno dei territori di implementazione di progetto; con lo scopo di offrire a bambini, ragazzi e famiglie occasioni di incontro, arricchimento, socialità e gioco in luoghi pubblici, scuole e circoli partner, rappresentando un presidio educativo di prossimità. (Conibambini, 2018)

Nella realtà a causa delle restrizioni e ai protocolli messi in atto per la pandemia da covid-19 la Carovana si è svolta online, fino al 31 maggio 2021. In questo modo però si è creata una forma digitale di offerta degli stessi stimoli, occasioni di incontro con la

cultura, opportunità formative, occasioni di riflessione previste dal progetto CEET. In più rendendole potenzialmente disponibili a tutte le scuole e ai centri educativi d'Italia. Il principale obiettivo della Carovana Web è stato quello del contrasto al rischio di isolamento al quale i bambini e i ragazzi sono stati soggetti in quel periodo. Il tentativo è stato quello di supportare tutti gli studenti, non facendoli sentire soli, dandogli la possibilità di imparare interagendo tra di loro e, quando è stato possibile, coinvolgendo anche le famiglie nelle azioni. In questo modo è stato uno strumento di supporto alla DAD.

Visto il successo della Carovana Web i contenuti hanno continuato ad essere accessibili durante lo svolgimento della Carovana "fisica", offrendo un valido supporto alle azioni in presenza. (Arci, 2021)

Gli incontri svolti dalla Carovana sono stati su quattro aree di intervento educativo:

- 1) lo sviluppo della capacità critica e il rinforzo dell'alfabetizzazione emotiva attraverso laboratori creativi e teatrali, workshop con bambini e ragazzi, incontri con i genitori;*
- 2) il tema dell'isolamento, affrontato attraverso laboratori e workshop con bambini e ragazzi e cene sociali;*
- 3) il contrasto alla dispersione scolastica, organizzando cicli di "lezioni in piazza" e incontri con famiglie;*
- 4) la promozione della fruizione culturale, veicolata attraverso laboratori di promozione della lettura, letture animate, laboratori creativi e workshop. (Conibambini, 2018, p. 29)*

Nel veicolo della Carovana pedagogica è stata inserita una piccola biblioteca mobile contenente i presenti nella principale biblioteca cittadina per ragazzi, con l'obiettivo di incentivare la consuetudine al prestito; una postazione video che è stata utilizzata per

raccogliere i desiderata dei cittadini rispetto ai servizi per l'infanzia, attraverso micro interviste filmate che sono verranno consegnate ai sindaci; i materiali che sono stati necessari per l'allestimento dei laboratori creativi gratuiti per le scuole e per bambini e ragazzi della zona. I passeggeri della Carovana sono in tutto dieci, composti da 3 specialisti e 7 volontari. Nel corso dell'ultimo anno di progetto la Carovana è tornata nei territori portando con sé il primo output di progetto: le Linee guida "Bambini, ragazzi e periferie: le comunità rispondono" con educatori, insegnanti e genitori per ripensare ai bisogni e all'offerta educativa.

Questo percorso di coinvolgimento della comunità educante è stato composto da due steps:

1. la condivisione dei principi e degli obiettivi del progetto con la comunità;
2. l'esplicitazione di quale può essere l'apporto di ciascun componente.

Dopo di che, facendo leva sull'interesse comune del benessere dei ragazzi, è stato avviato un processo di riconoscimento reciproco, dove ognuno riconosce l'identità e il ruolo educativo e formativo dell'altro.

Oggetto di particolare attenzione è stata la costruzione di un linguaggio condiviso da scuola, famiglie e altri enti; questo con la finalità di creare una connessione che possa rimanere

salda nel tempo rimanendo eredità del progetto a beneficio del territorio.

Per tornare alle scuole, possiamo vedere come esse sono state oggetto di azioni specifiche; per esattezza le azioni 5,7,8,10,11 e 12. Nello specifico queste azioni consistono nel:

Azione 5- La Carovana Pedagogica coinvolgerà ogni territorio individuato dal progetto per un totale di 6 settimane su due anni. Parte di queste 36 giornate operative complessive insisteranno sulla zona antistante la scuola partner. Quando la carovana sarà presente nella zona della scuola, attiverà anche un calendario di proposte per le classi. Beneficiari diretti delle azioni della carovana saranno anche gli insegnanti, ai quali verrà proposto il calendario di incontri formativi, di scambio e di approfondimento che avranno luogo nei pomeriggi e nei week end.

Azione 7 - Tra i tre cicli formativi previsti dal progetto, quello tenuto dai formatori LUA è pensato in particolare per un gruppo misto educatori e insegnanti.

Azione 8 - Ogni scuola parteciperà ogni anno, con un numero compreso tra 4 e 7 classi del plesso, ai laboratori di sviluppo della capacità critica e dell'alfabetizzazione emotiva di bambini e dei ragazzi. Gli insegnanti delle classi coinvolte lavoreranno in raccordo con gli educatori per precisare le attività e discutere delle variazioni che i percorsi comportano all'interno delle dinamiche del gruppo classe e sui singoli minori.

Azione 10 - Ogni scuola beneficerà ogni anno di azioni per il contrasto alla dispersione scolastica (sportelli, progetti di orientamento e continuità, laboratori di rinforzo per BES) all'interno del plesso - attraverso i quali verrà avviato un pensiero con i docenti rispetto al lavoro con le fragilità temporanee dei ragazzi - e della creazione di una rete di supporto allo studio aperto agli studenti all'interno dei circoli. Rispetto agli spazi di supporto allo studio, gli insegnanti saranno invitati a partecipare alla definizione degli obiettivi e del metodo degli spazi studio nei circoli, per migliorarne l'efficacia.

Azione 11- Ogni scuola beneficerà ogni anno di un calendario di attività laboratoriali e visite organizzate dal facilitatore culturale. Le tematiche affrontate nel corso degli approfondimenti potranno diventare, per il corpo docente, argomenti trasversali da approfondire in una dimensione interdisciplinare o di lavoro di gruppo.

Azione 12 - le classi coinvolte nell'azione 11, parteciperanno inoltre ai focus group di feed back con gli enti culturali. Gli insegnanti avranno un ruolo di primo piano nell'evidenziare le necessità e i miglioramenti possibili per incentivare la visita delle scolaresche. (Conibambini, 2018, p. 61).

Queste azioni sono state scelte focalizzandosi sul contrasto alla povertà educativa nello specifico ribadendo l'importanza della scuola come vettore del cambiamento. Infatti, essa svolge un ruolo fondamentale per la promozione di iniziative culturali ed educative. Inoltre, con queste azioni si tenta creare nella scuola politiche di contrasto ad una delle dimensioni dell'ampio fenomeno della povertà educativa attraverso interventi diretti non solo rivolti ai ragazzi ma anche di sensibilizzazione degli insegnanti verso questo devastante fenomeno. Oltre a ciò, queste azioni sono anche di supporto agli insegnanti e agli educatori, che quali figure di riferimento, sono invitate a collaborare per creare una rete in contrasto alla povertà educativa.

3.8 Gli elementi innovativi

Gli elementi innovativi di questo progetto si possono racchiudere in quattro punti.

Il primo è l'attivazione di presidi educativi di prossimità, cioè la carovana pedagogica che è stata l'opportunità per attivare la comunità educante, come già detto in precedenza e portare in prossimità dell'utenza attività che vengono solitamente svolte all'interno di centri educativi formali e non formali animando il territorio con iniziative gratuite.

Il secondo è stato l'utilizzo di una metodologia, proposta dalla LUA, autobiografica come teoria e pratica educativa, favorendo la self-confidence, lo sviluppo di capacità cognitive e la ricostruzione, attraverso la raccolta delle singole storie di vita, di storie collettive, di paesi e comunità che altrimenti andrebbero perdute.

Il terzo elemento è stato il rinforzo delle competenze trasversali e non cognitive verso una dimensione di crescita integrata; nello specifico le azioni incentrate su questo elemento sono state la otto e la dieci.

L'ultimo è stato il rendere la cultura di facile fruizione, grazie all'introduzione di un facilitatore culturale che ha permesso di avviare: *“un percorso che sostiene i minori e i loro genitori nella possibilità di accedere ed appassionarsi alle risorse culturali istituzionali del loro territorio e al contempo impatti sulla gestione e l'offerta dell'ente culturale.* (Conibambini, 2018, p. 64)

Infine, è stato generalmente molto innovativo, dal punto di vista valutativo l'idea che l'ente culturale si sia reso disponibile a modificare in itinere aspetti della propria proposta a seguito di un confronto con i minori partecipanti. Questo risulta innovativo in quanto viene aperta ai minori, destinatari del progetto, la possibilità di partecipazione alla valutazione del progetto, creando una valutazione di tipo partecipate che tiene in considerazione le vere esigenze dei destinatari diretti.

3.9 Gli impatti del progetto

Prima di delineare gli impatti come previsti in fase di progetto è essenziale identificare innanzitutto cosa sia un impatto nello specifico si può parlare di valutazione d'impatto sociale quando si fa riferimento a interventi di carattere sociale. In questo caso specifico se ne può parlare in quanto è un intervento improntato sulla riduzione della povertà e della disuguaglianza educativa. Infatti, in questo caso si è trattato di valutare l'impatto sociale attraverso la valutazione degli effetti sui beneficiari di un intervento che ha carattere di politica sociale e il suo conseguente impatto sull'ambiente. Di conseguenza è quindi stato tratto il cambiamento nella vita delle persone. (Stame, 2020)

Le domande guida della valutazione d'impatto seguite anche da questa progettazione, per valutarne sia gli outcome che gli impatti, sono quella definite dal rapporto del dipartimento per lo sviluppo internazionale (DFID):

- *In che misura un effetto specifico può essere attribuito all'intervento? Questa è la concezione ristretta dell'impatto. Richiede che l'intervento preveda una sequenza semplice di causa-effetto, e che solo l'intervento sia la causa di quell'effetto.*
- *L'intervento ha fatto la differenza? Qui si comincia a considerare come l'intervento interagisce con altre politiche, e quindi come un effetto ottenuto possa essere ricondotto a un insieme di cause, e in che modo l'intervento contribuisca al risultato.*
 - *In che modo l'intervento ha fatto la differenza? E qui entra propriamente la problematica della spiegazione, e quindi della teoria del cambiamento (quale sia, di chi, quando formulata, ecc.) (Stame, 2004) e del meccanismo nel contesto.*
- *L'intervento funzionerà altrove? È il tema della generalizzabilità, o scaling up. Non è detto che, se un intervento ha avuto un risultato positivo dove è stato osservato, possa poi funzionare in altri ambienti, in altri tempi (attenzione, quindi, quando si parla di "buone pratiche"). (Stame, 2020, p. 55)*

3.9.1 Impatto sociale del progetto

Gli impatti sociali del progetto sono essenzialmente tre, suddivisi in impatti territoriali e nazionali.

Il primo è un impatto a livello territoriali che consiste nella rivitalizzazione delle periferie - geografiche, economiche e sociali. Questo impatto si riferisce a una

sovraabbondanza di offerte educative e culturali che, dopo essere state attivate nell'ambito del progetto, dovrebbero essere state poi replicate autonomamente dai soggetti facenti parte della comunità educante. Riguardo a ciò però non si hanno ancora evidenze empiriche.

Il secondo impatto è la costituzione della rete della comunità educante e/o dal rafforzamento e ampliamento delle reti già esistenti. Questo va a rappresentare concretamente: una crescita diffusa tra tutti i componenti della comunità educante, la capacità di identificare e rispondere ai bisogni dei minori in condizioni di povertà educativa e la crescita delle capacità di operare in maniera raccordata e integrata con un approccio condiviso e per una finalità comune da parte dei soggetti coinvolti.

L'ultimo impatto, a differenza dei precedenti, è sul piano nazionale. Esso consiste nel: *“qualificare ed ampliare l'offerta di attività e iniziative in favore della promozione della cultura e della lotta alla povertà educativa valorizzando e mettendo a sistema i presidi territoriali rappresentati dai circoli Arci e dei soggetti della comunità educante con cui questi hanno saputo fare rete, intrecciando e reciprocamente rafforzando il proprio agire.”* (Conibambini, 2018, p. 65)

In questo modo è stato possibile costruire una metodologia solida che ha permesso di tessere un fil rouge, basato su un approccio comune che consiste nella capacità di fare rete e la prossimità dell'utenza finale, tra i diversi territori.

3.9.2 Gli impatti del progetto sulle politiche pubbliche

Il progetto con il suo approccio metodologico mira a costruire la definizione di politiche, strategie e strumenti a livello pubblico. Questi sono stati indirizzati verso *“una maggior tutela delle funzioni educative diffuse nel tessuto locale e connesse alle relazioni informali dei ragazzi; ad un'interconnessione tra scuola, famiglie e territorio (soggetti della comunità educante); ad una strutturazione di relazioni stabili e*

significative tra poli culturali cittadini e minori, sia attraverso le scuole che attraverso le famiglie e alla definizione di legami strutturati e duraturi tra istituzioni locali, enti culturali e scuola, a beneficio della crescita culturale dei minori.” (Conibambini, 2018, p. 66)

Queste metodologie elaborate e sperimentate nel corso del progetto verranno messe a disposizione delle politiche pubbliche potendo trasformarsi in azioni strutturate e stabili nelle comunità coinvolte. I metodi e le pratiche che sono stati proposti fanno riferimento a *”dinamiche virtuose instaurate grazie all'ascolto e alle metodologie di apprendimento profondo; al contrasto alla dispersione scolastica e all'isolamento come lavoro collettivo di comunità; alla promozione di attività educative e culturali di prossimità, che sappiano coinvolgere minori e famiglie nei loro luoghi di vita, creando presidi educativi nei luoghi di aggregazione informale e connettendoli al mondo della scuola.”* (Conibambini, 2018, p. 66)

Inoltre, grazie al progetto le politiche pubbliche, scolastiche e sociali saranno orientate verso la costruzione di comunità ad alta coesione sociale.

Infine, il progetto ha contribuito ad identificare nuovi percorsi di formazione ed aggiornamento per educatori ed operatori basati su metodologie non convenzionali ma estremamente funzionali alla strutturazione di competenze chiave per combattere la povertà educativa.

3.10 La valutazione d'impatto

Innanzitutto, prima di illustrare come è stata svolta la valutazione d'impatto in questo progetto, è essenziale esplicitare cosa sia l'approccio guidato dalla teoria e nello specifico la teoria dell'impatto.

L'approccio alla valutazione “guidato dalla teoria” per Donaldson(2007) si basa sul fatto che i programmi, gli interventi, i servizi di cui si occupa la valutazione sono

caratterizzati dalla presunzione (implicita o esplicita) che esista un nesso causa-effetto tra l'implementazione del programma e il verificarsi di determinati effetti (la teoria del programma). In questo caso deve però essere sempre presente la consapevolezza che sia impossibile controllare tutte le variabili e tutte le condizioni del contesto potenzialmente influenti sugli effetti desiderati. Tale approccio deriva dal filone positivista-sperimentale, sviluppato da Chen negli anni '90, al fine di sostenere una maggiore centralità della teoria. (Torrighiani, 2010)

Secondo Weiss (1998) questo approccio presenta due finalità:

1. Evidenziare le assunzioni sottostanti sul perché un programma dovrebbe funzionare.

Per Donaldson (2007) la valutazione guidata dalla teoria serve per rilevare i meccanismi attraverso cui un programma influisce sugli outcome desiderati.

Secondo tale autore bisogna distinguere tra un action theory (specifica la natura del programma e delle variabili di mediazione) e una conceptual theory (evidenzia la relazione tra variabili di mediazione e outcome attesi/inattesi); da qui emergerà una valutazione che darà forma a una conoscenza sostantiva, usata sistematicamente, inerente il fenomeno analizzato, per comprendere il perché un programma abbia successo o meno, per quali destinatari possa essere più funzionale e come possa esserne migliorata l'efficacia.

2. Seguire queste assunzioni attraverso la raccolta e l'analisi dei dati in una serie di fasi per vedere se gli eventi che si pensava si sarebbero verificati nel programma si siano poi effettivamente realizzati. Le fasi devono essere strutturate in uno schema articolato che permetta la costruzione di indicatori, i quali faranno sì che sia possibile l'utilizzo reale della valutazione di processo come strumento di costante adeguamento del

programma ai mutamenti del contesto e alle reali capacità attuative di produzione di risultati. (Torrighiani, 2010)

Stufflebeam (1985) sostiene che la valutazione basata sulla teoria del programma prende le mosse da una teoria ben sviluppata e validata di come un programma di un certo tipo opera entro contesti simili per produrre dei risultati.

Per Donaldson (2007) l'approccio alla valutazione guidato dalla teoria è suddiviso in tre passaggi fondamentali:

1. Lo sviluppo della teoria del programma: lo sviluppo di un quadro concettuale che specifichi come il programma intenda dare soluzione al problema per cui è stato creato, gli effetti previsti e le modalità di realizzazione.
2. La formulazione e gerarchizzazione delle domande di valutazione: dopo aver formulato la teoria del programma, gli attori coinvolti hanno il dovere di interrogarsi sui possibili effetti inattesi e sulle modalità più appropriate della loro rilevazione.
3. La risposta alle domande di valutazione: bisogna trovare il metodo migliore per rispondere alle domande di valutazione individuate precedentemente e il tipo di evidenza per motivare tali risposte. (Torrighiani, 2010)

Le prime due fasi possono essere messe insieme e individuate anche come un'unica fase. In ogni caso, tenendo in considerazione queste 3 fasi, si può parlare di "ciclo della teoria": le risposte alle domande di valutazione dovrebbero permettere al valutatore e agli stakeholder di aprire la black box e comprendere così come migliorare la teoria di partenza.

Per quanto riguarda la teoria del programma, Rossi, Freeman e Lipsey (1999) hanno individuato al suo interno: la Teoria dell'impatto: evidenzia le sequenze causa-effetto, attraverso cui ci si aspetta che il programma produca mutamenti;

- la Teoria del processo: ci dice come il programma svilupperà le interazioni desiderate con la popolazione target e come produrrà i servizi previsti. Questa si articola ulteriormente in:

- Piano di organizzazione del programma: determina come le risorse, volte alla realizzazione e mantenimento della fornitura di servizi, saranno impiegate e gestite; (Esprime il punto di vista del management)

Esso comprende funzioni e attività attese, risorse umane, finanziarie e fisiche richieste per implementare le attività. Inoltre, valorizza la centralità dei servizi del programma³ e include quelle funzioni organizzative che sono preconditione e supporto per l'organizzazione nel fornire i servizi (finanziamento, gestione del personale, personale sufficiente e qualificato, supervisione, acquisizione e mantenimento dei mezzi necessari ecc...)

- Piano di utilizzo del servizio: riguarda il sistema di fornitura dei servizi, in particolare la modalità di ricezione dei suddetti servizi da parte della popolazione target.

(Esprime il punto di vista dei destinatari sull'interazione tra il programma e (i) target nella fornitura del servizio)

³ Specifiche attività che attraverso l'azione del programma sul target si suppone producano benefici sociali (quali servizi? con quali obiettivi? in che quantità? rivolti a chi? quando? ...)

dovrebbe chiarire come e perché i destinatari previsti saranno coinvolti e mantenuti in carico fino a ricevere servizi in misura sufficiente ad avviare il processo di cambiamento previsto (concettualizzato nella teoria dell'impatto, cfr. oltre)

identifica le situazioni in cui è possibile che i destinatari previsti non sono coinvolti come preventivato e viene quindi a mancare il contatto o la continuità del servizio)

L'organizzazione del programma e il sistema di fornitura del servizio supportato da tale organizzazione sono le parti del programma sotto il più diretto controllo dello staff e degli amministratori. Questi due aspetti insieme sono chiamati processo del programma e gli assunti e le aspettative su cui è basato questo processo possono essere chiamate teoria del processo del programma. (Palumbo, 2002)

Per Weiss la teoria del programma è una “sequenza di ipotesi che mostrano come gli input del programma (personale, risorse, attività) si trasformano attraverso una serie di fasi intermedi e nei risultati desiderati (miglioramenti per le persone, per le organizzazioni o per le comunità”).

Weiss distingue tra:

- teoria dell'implementazione: si concentra su come viene condotto il programma
- teoria del programma: ha che fare con i meccanismi che intervengono tra l'erogazione dell'intervento/servizio e il verificarsi dei risultati attesi. Si focalizza sulla risposta dei partecipanti. Il meccanismo del cambiamento non è costituito dalle attività del programma quanto dalla risposta che le attività generano.

Pawson e Tilley con la valutazione realista l'imperativo è quello di aprire la scatola nera e di indagare il nesso causale dietro ogni ipotesi di cambiamento sottesa ai programmi; quindi, valutare significa capire “cosa funziona meglio dove, per chi, in quali circostanze e perché”. I due autori evidenziano l'importanza del meccanismo (M) sottostante l'iniziativa e il funzionamento del meccanismo dipende dal contesto (C). Per

contesto si intendono le caratteristiche sia dei soggetti che del luogo. In particolare, se il programma verrà ripetuto più volte si avranno allora Outcome (O) diversi su una gamma di possibili effetti ($C + M = O$). (Torrighiani, 2010)

Nel progetto CEET si è tenuto in considerazione la complessità (Zimmerman et al., 1998) dei sistemi sociali sui quali ha agito e prodotto cambiamenti e l'ampiezza e diversità dei contesti territoriali di implementazione. Si è svolta e si sta svolgendo una valutazione d'impatto seguendo l'approccio di riferimento basato sulla teoria (Weiss, 1997), che è volto a comprendere i meccanismi generativi. Questa tipologia di valutazione prende in esame in esame i destinatari, le organizzazioni e i territori. In seguito a momenti di confronto con gli stakeholder, strutturati con tecniche gruppal, si è iniziato a progettare nel dettaglio le azioni esplicitate, le program theories sottese al progetto e si è specificato il set di indicatori, di outcome e di impatto delle azioni sui destinatari, sulle organizzazioni e sui territori interessati. I valutatori hanno costruito degli strumenti per la rilevazione di informazioni e dati sugli outcome e sugli impatti generati dalle azioni del progetto. Per comprendere dagli stakeholder il ruolo del processo attuativo, del contesto e delle specificità dei destinatari sulla generazione degli impatti sono stati proposti strumenti sia di tipo quantitativo (analisi di dati secondari, questionari, scoring chart) che di tipo qualitativo (interviste, focus group, diari di bordo). La presenza di un partenariato ha garantito l'accesso alla raccolta di dati e informazioni sulla baseline e al processo di implementazione da parte dei destinatari e degli stakeholder. Queste informazioni permetteranno agli stakeholder e ai destinatari di essere messi in relazione con gli indicatori di outcome e di impatto misurati sulla base di dati rilevati a conclusione delle azioni. Questo favorirà la piena comprensione delle molteplici cause generatrici degli effetti su destinatari, organizzazioni e contesti e la sostenibilità e trasferibilità delle azioni valutate. (Conibambini, 2018)

Questa modalità si basa sull'approccio partecipato alla valutazione. Nello specifico possiamo vedere come il processo di decisione emerge dall'interazione tra diversi soggetti, che condividono responsabilità di governo con la stessa intensità, a prendere le decisioni sono gli stessi soggetti che hanno responsabilità diretta nella messa in opera e i soggetti nei confronti dei quali il processo di formazione delle politiche è compiuto vi partecipano a pieno titolo (Moro, 1998).

Nel corso del tempo si è passati da una concezione autoritativa ad una partecipativa dei processi di definizione delle scelte e delle loro modalità di attuazione degli obiettivi generali, di livello strategico debbono essere pazientemente costruiti assieme a tutti i soggetti rilevanti (stakeholder). Nella pianificazione strategica la partecipazione è condizione per l'efficacia ed è necessario stabilire dei confini che vadano a delineare la struttura e la composizione decisionale in riferimento ai ruoli individuati come necessari per determinare la decisione finale. (Torrighiani, 2010)

Ogni processo di partecipazione alla pianificazione strategica comporta la definizione dei confini e questa modalità comporta una partecipazione escludente ai destinatari finali. Pur allargando la platea dei responsabili, questa modalità di costruzione delle politiche pubbliche non assicura l'adeguatezza delle politiche ai bisogni dei cittadini e che questi ultimi seguiranno i comportamenti attesi da queste politiche. (Torrighiani, 2010)

La partecipazione degli attori coinvolti nell'implementazione diviene una condizione necessaria per l'efficacia delle politiche. L'integrazione degli interventi promossi dal basso con quelli erogati o finanziati dall'attore pubblico richiede forme di partecipazione inclusiva. Si pone a questo punto il problema della partecipazione dei destinatari ultimi delle decisioni.

Un primo aspetto coinvolge il perché è necessaria la partecipazione dei destinatari ultimi delle politiche, la ragione risiede nel fatto che non ci sono garanzie che gli stakeholder davvero rappresentino gli interessi dei destinatari o semplicemente li conoscano adeguatamente e dal momento che i cittadini sono sempre più protagonisti nel processo di attivazione e spesso anche di gestione dei servizi (sussidiarietà), non è sufficiente il loro “consenso passivo”, ma occorre anche il loro “consenso attivo”. (Torrighiani, 2010)

Il secondo aspetto riguarda il come si ottiene in modo appropriato questa partecipazione. Per ottenerla si va a definire con gli stakeholder, la modalità inclusiva della partecipazione, i temi, gli attori specifici, gli ambiti, le alternative progettuali, ecc ... che dovranno caratterizzare la partecipazione diretta dei cittadini.

Di fronte a questa possibilità di partecipazione si propone una meta-governance ovvero la possibilità di trovare un equilibrio della partecipazione degli stakeholder. È necessario riflettere sullo spazio decisionale che gli attori sono disposti a condividere con gli altri attori che parteciperanno, benché consapevoli che non sia ottimale non coinvolgere i destinatari non sarebbe realistico coinvolgerli in ogni fase del progetto in termini di risorse economiche e di tempo. Inoltre, è fondamentale una disposizione a modificare quello che era stato progettato dopo aver sentito opinioni e pareri diversi. (Torrighiani, 2010)

Le strategie inclusive aprono il processo decisionale agli attori coinvolti, pongono l'attore di fronte al problema e non alla soluzione, aumentano i costi e i tempi legati alla negoziazione, favoriscono la flessibilità, permettono di esplorare le alternative possibili e di arrivare a una soluzione apprezzabile da tutti gli attori. (Torrighiani, 2010)

Per descrivere un processo valutativo è utile considerare quali siano gli attori sociali che vi sono coinvolti a vario titolo. La partecipazione degli stakeholder è importante sia a

livello di partecipazione al disegno della valutazione che per la ricerca valutativa. Di fronte a questa duplice possibilità di partecipazione all'interno del disegno ci possono essere quattro scelte possibili: se entrambe le partecipazioni sono presenti il disegno della valutazione è "aperto" alle esigenze degli stakeholder. La ricerca valutativa include le istanze emerse e fa uso di tecniche e strumenti partecipativi che consentono ulteriori aperture. Questa possibilità partecipativa coinvolge le fasi 2, 5, 6, 7, 8, 9⁴. Nonostante la propositività della proposta, sotto un profilo di concretezza e fattibilità risulta complesso la partecipazione di ciascun stakeholder nelle fasi del disegno sopra indicate. Altri scenari possibili possono riguardare la possibilità di coinvolgere poco gli stakeholder durante la fase del disegno che si presenta "chiuso" alle istanze degli stakeholder e chiedere un'alta partecipazione nella ricerca valutativa che non include le istanze degli stakeholder ma fa uso di tecniche e strumenti partecipativi che consentono nuove aperture. Questo tipo di partecipazione richiede la presenza degli stakeholder solo alla fine e quindi nelle fasi 7 e 8. Se è possibile e funzionale evitare una funzionalità quasi esclusivamente strumentale degli stakeholder si può prendere in considerazione una situazione in cui è alta la partecipazione al disegno e bassa quella della ricerca valutativa, dove il disegno della valutazione è "aperto" alle istanze degli stakeholder. La ricerca valutativa include le istanze emerse e fa uso di tecniche e strumenti non partecipativi che impediscono ulteriori aperture. Questa partecipazione coinvolge le fasi 2, 5, 6 e 9. Infine, se entrambe le possibilità di partecipazione sono basse il disegno della valutazione è "chiuso" alle istanze degli stakeholder. La ricerca valutativa non include le istanze degli stakeholder e fa uso di tecniche e strumenti non partecipativi che impediscono aperture. (Torrigiani, 2010)

⁴ Le fasi nello specifico sono: 1. Definizione del mandato, 2. Analisi degli obiettivi dell'evaluando e formulazione delle domande valutative, 3. Accertamento delle risorse, 4. Definizione disegno preliminare, 5. Esplorazione spazio semantico, 6. Stipulazione dei valori valutativi, 7. Definizioni operative specifiche, 8. Raccolta e analisi dei dati e 9. Sostegno all'uso della valutazione.

3.10.1 Monitoraggio e valutazione

Il modello valutativo proposto nel progetto CEET si suddivide in tre diverse fasi:

1. Specificazione del disegno di valutazione, indicatori e strumenti di rilevazione;
2. Rilevazione dati ex ante (baseline) e a conclusione delle azioni, dati di contesto
3. Rilevazione dati ex post, analisi di impatto e stesura report.

Nella prima fase si è andati a strutturare il disegno di ricerca attraverso l'utilizzo di: Focus Group (vedi paragrafo 5.2), Brainstorming valutativi⁵ e sono state previste integrazioni di tecniche quantitative quali l'analisi di dati secondari, questionari e scoring chart. Inoltre, anche tecniche qualitative quali interviste, diari di bordo e focus group. Tutto ciò per comprendere il ruolo del processo attuativo, del contesto e delle specificità dei destinatari sulla generazione dei risultati.

Nella seconda fase si è attuata una rilevazione dei dati di contesto ex ante nei diversi territori interessati dal progetto rispetto alle dimensioni valutative rilevanti, avvalendosi di database istituzionali accessibili direttamente o tramite interlocutori istituzionali partner di progetto. Inoltre, è stata eseguita una formazione dei coordinatori locali di progetto per la somministrazione degli strumenti di rilevazione dei dati ai destinatari delle azioni e la rilevazione e analisi di dati e informazioni. Antecedentemente all'implementazione delle azioni, gli strumenti di rilevazione dei dati, saranno somministrati ai destinatari dagli operatori sotto la supervisione dei

⁵ È una tecnica valutativa che ha la finalità di esplorare lo spazio semantico, produrre indicatori ed esplorare la teoria del programma. Viene utilizzata principalmente per la costruzione di indicatori, analisi del contesto. Si struttura in tre diverse fasi: 1. produzione di «stringhe»; 2. Fase classificatori; 3. Fase di sintesi. Al termine delle tre fasi si deve giungere al risultato finale della formazione di 10-20 sottogruppi che consistono negli indicatori del concetto esplorato. (Parente & Labalestra, 2019)

coordinatori locali. Infine è in corso di svolgimento la rilevazione e analisi di dati e informazioni a conclusione.

Nella terza fase, che è in corso di attuazione, si stanno svolgendo la rilevazione dei dati delle azioni del progetto, la rilevazione dei dati di contesto ex post nei diversi territori interessati dal progetto rispetto alle dimensioni valutative rilevanti, l'analisi dei dati e valutazione dell'impatto delle azioni e del progetto, i focus group e le interviste con i coordinatori nazionali e locali delle azioni previste con lo scopo di restituire e interpretare insieme i dati emersi dalle rilevazioni effettuate sui destinatari delle azioni e sui territori. In ultimo verrà redatto il report di valutazione di impatto.

Oltre alla valutazione ex ante ed ex post nel progetto sono state attuate delle azioni di monitoraggio ed una valutazione in itinere. Infatti, sono state previste attività di monitoraggio delle azioni per certificarne l'efficacia, l'efficienza e l'economia del progetto⁶. Tutto questo è stato svolto in un contesto di trasparenza gestionale e progettuale. È stata selezionata una figura responsabile del monitoraggio che ha reso possibile la creazione di un raccordo più efficace con le figure locali incaricate della raccolta dei dati quantitativi connessi agli specifici eventi educativi, di formazione e di promozione, previsti nelle diverse azioni.

Tale figura, coadiuvata dai responsabili ai diversi livelli e dagli stakeholder strutturati, presidierà il livello strategico, gestionale, operativo ed esecutivo. Per verificare gli scostamenti fra le finalità, gli obiettivi e le azioni prefigurate in sede progettuale e le attuazioni concretamente realizzate, si procederà al monitoraggio dell'avanzamento delle azioni progettuali dei presidi educativi di prossimità, dell'implementazione delle azioni educative per la rigenerazione a livello territoriale e degli apporti formativi e

⁶ con questo terzo elemento si va ad intendere l'assegnazione di priorità adeguate agli obiettivi nell'economia complessiva del progetto.

degli interventi connessi al metodo autobiografico. Dal monitoraggio dell'avanzamento del progetto si otterrà la maggior parte dei dati necessari per la valutazione in itinere e per quella finale (a completamento) rendendo le due fasi complementari. La valutazione in itinere verrà realizzata ponendo particolare attenzione alle finalità partecipative del progetto e si baserà anche su apporti di autovalutazione sollecitati dalla compilazione trimestrale, da parte di ciascun referente territoriale, di una scheda che farà riferimento fra l'altro ai risultati raggiunti nel trimestre, alle problematiche incontrate, alle strategie di problem solving adottate, agli apprendimenti maturati e alle realizzazioni - anche non congruenti con gli obiettivi iniziali - che hanno destato maggior stupore. Il necessario raccordo con l'azione di valutazione d'impatto, affidata all'Università di Genova, consentirà di calibrare al meglio la raccolta dati relativamente alla tre macro-aree inerenti in primo luogo l'organizzazione', ivi comprese identità e competenze delle singole organizzazioni; il 'territorio' e le diverse articolazioni di servizi ed interventi già esistenti o generati successivamente al completamento del progetto; i 'destinatari', siano essi soggetti direttamente ricompresi nella fascia d'età infanzia / preadolescenza /adolescenza coinvolta nell'azione progettuale, o siano invece adulti professionisti (operatori e insegnanti) o 'educatori naturali' (essenzialmente genitori o altri adulti con ruoli di supporto all'infanzia) attivi nella rete sociale interessata. Il modello di monitoraggio e valutazione vede un'integrazione fra dimensioni quantitative e qualitative, adattando il modello 3E+T - Efficacia, Efficienza, Economia + Trasparenza (Masoni, 1997). Essa è svolta tramite la raccolta di dati quantitativi raccolti mediante l'impiego di questionari compilati, con cadenza trimestrale, dai referenti locali del plesso. In questo modo è stato svolto un monitoraggio che ha tenuto sotto controllo il livello strategico, gestionale, operativo ed esecutivo.

Per quanto concerne la dimensione qualitativa, che consiste per lo più nell'utilizzo della tecnica del focus group (questo concetto verrà ampliato nel paragrafo 5.2) , determinante in contesti progettuali 'ad alta intensità educativa', il monitoraggio ha consistito su una più accurata verifica delle azioni progettuali, ed in particolare degli interventi di micro-riprogettazione.

Questi apporti sono stati realizzati in un contesto partecipativo allargato ai diversi Stakeholder. Essi sono stati fondamentali in quanto connessi all'applicazione del metodo autobiografico. Per questo sono stati scelti strumenti precisi come i diari di bordo, i testi tematici, la creazione di 'oggetti complessi', interviste in profondità, applicazione di metodi critico-clinico, back-talking, autopresentazioni, discussioni 'biografiche' e l'uso collettivo di metodi evocativi.

La valutazione in itinere si è basata quindi, oltre che sui riscontri quantitativi, anche su apporti di autovalutazione sollecitati da una scheda semestrale compilata da ciascun referente di zona. Infine, la valutazione finale si è svolta tramite la stessa conciliazione di strumenti. Il monitoraggio e la valutazione sono operati in costante raccordo con la valutazione di impatto.

3.11 La struttura e i processi di gestione del progetto

La gestione del progetto è stata affidata ad una équipe di direzione operativa, che garantisce la corretta implementazione dell'intervento.

L'équipe è espressa dal capofila e composta dal Responsabile di progetto, dal Responsabile del Gruppo di lavoro, dal Responsabile della Comunicazione, dal Responsabile del Monitoraggio tecnico, dal Responsabile della rendicontazione finanziaria e dal Responsabile della valutazione di impatto.

A livello territoriale il coordinamento è assicurato da un coordinatore locale e un referente amministrativo locale per ciascuno dei territori di intervento. I coordinatori di macroarea sono in totale quattro.

I meccanismi decisionali e il livello strategico saranno gestiti a due livelli, nazionale e territoriale, da:

- Una Cabina di regia nazionale che prevede la partecipazione del responsabile di progetto, del Responsabile nazionale del Gruppo di lavoro, dei quattro coordinatori di macroarea e da un coordinatore locale per ciascun territorio di intervento, del coordinatore delle attività per la Libera Università dell'Autobiografia. Essa è presieduta da Arci.
- Cabine di regia territoriali: una per ciascuna territorio interessato, sono composte da tutti i partner locali (Comitato e circolo Arci, Istituto scolastico e Polo culturale). La cabina di regia regionale si raccorda con la cabina di regia nazionale da un lato e con la comunità educante del territorio di intervento dall'altro, da cui raccoglie stimoli e proposte e con cui discute le azioni da implementare localmente.

La comunicazione tra i partner di progetto è stata garantita attraverso incontri periodici in presenza e a distanza.

3.12 I rischi e gli ostacoli alla realizzazione

I rischi evidenziati sono stati in sostanza tre: il primo è un rischio legato al coordinamento facendo riferimento alla complessa strutturazione; il secondo è legato alla costruzione della rete degli attori delle comunità educanti, in quanto era possibile riscontrare diverse resistenze come ad esempio : la difficoltà a programmare momenti di incontro e riflessione, ad adottare metodi nuovi e diversi da quelli consolidati, ad interagire con nuovi soggetti, l'eventuale divergenza di approcci e persino una forma di

“gelosia “rispetto” ai propri ambiti di intervento; il terzo è connesso alla relazione scuola-famiglia. Per tutti questi rischi sono state individuate delle strategie di contrasto come la creazione di un'équipe di lavoro ben strutturata; nel secondo caso l'attenzione dedicata alla costruzione della rete, con particolare attenzione a far emergere i vantaggi reciproci e la valorizzazione di ciascun componente e la mediazione tra le diverse istanze, nel terzo, ed ultimo caso, si è posta particolare attenzione al “portare” genitori e scuole su un piano di ragionamento pedagogico che metta al centro i bisogni del minore.

3.13 Le possibili piste di sviluppo

Le piste di sviluppo sono centrali in questo progetto, in quanto vi è dedicata un'azione specifica (13), infatti esso ha come obiettivo quello di avviare delle buone pratiche, locali e nazionali, a rinforzo del lavoro educativo nelle periferie urbane. Grazie a ciò si spera di ottenere reti sociali stratificate e interconnesse tra i sistemi di formazione formale e informale cercando di fornire una serie di strumenti atti a far sì che il periodo di progetto possa essere solo la fase di start-up di un processo di crescita e implementazione di percorsi educativi virtuosi che di fatto portano con sé anche la propria sostenibilità economica.

Per incrementare le possibilità di successo sono state strutturate delle azioni ad hoc, come l'azione sei che ha previsto l'attivazione di una piattaforma su cui il team di lavoro inserirà tutti i contributi, per poi sistematizzarli e renderli disponibili all'utilizzo da parte di altri educatori al fine della massima disseminazione delle best-practice in essa contenute. Le esperienze verranno condivise nella piattaforma tramite la registrazione di video, la composizione di checklist e la redazione di brevi testi. La piattaforma, basandosi su una tecnologia di Learning Management System, potrà diventare un vero e proprio hub crossmediale che possa abbattere i costi di trasmissione del sapere in modo che il risultato sia raggiunto in modo economicamente poco impattante e sostenibile.

Il portale resterà aperto ai contributi dei referenti territoriali, che lo popoleranno ulteriormente trovando spazio per raccontare la crescita e lo sviluppo dei protocolli di intesa e delle collaborazioni nate sotto la Rete CEET, non solo nella seconda fase di progetto ma anche nel follow-up delle azioni dopo la conclusione. Il portale sarà anche una piattaforma aperta sulla quale poter coinvolgere altri enti e istituti e poter sviluppare una disseminazione anche esterna alla Rete del progetto. Per far sì che tali processi siano facilitati anche dopo la chiusura del progetto verranno sviluppate alcune azioni chiave.

Un ulteriore elemento è quello della costituzione dei protocolli CEET tra enti culturali e istituzioni che si pongono l'obiettivo di essere facilmente rinnovabili. Questo rappresenta una facilitazione alla stipula di rinnovi e accordi similari potrà garantire una forte base per abbattere quella difficoltà di accesso informativo e strumentale nel dialogo tra soggetti proponenti e istituzioni pubbliche, mettendo a disposizione casi di studio e modelli replicabili. Gli enti coinvolti, infine, potranno sfruttare il portale non solo come luogo di formazione e auto-narrazione ma avranno la possibilità di sfruttare aree destinate all'implementazione delle azioni culturali della rete Arci e di altri soggetti ad essa vicini andando a mettere a sistema un Hub di contenuti multimediali, materiali e best-practice a sostegno dei momenti sociali della vita dei circoli.

4 Le tecniche di rilevazione dei dati

Le tecniche di rilevazione dei dati utilizzate per questo progetto sono state dei Focus group e dei questionari. La prima tecnica è stata usata per la valutazione ex-post e per raccogliere dati di tipo qualitativo. Sono stati coinvolti con questa tecnica educatori ed insegnanti. La seconda è stata utilizzata per la valutazione ex-ante ed ex-post per raccogliere dati sia di tipo qualitativo che quantitativo, i soggetti interessati erano tutti i destinatari del progetto. I dati emersi sono stati raccolti in relazioni, nel primo caso e in matrici nel secondo caso.

Risulta quindi necessario analizzare queste due tecniche per comprenderne la funzione.

4.1 I questionari

Innanzitutto, è necessario definire la parola questionare, in quanto essa definisca già le principali caratteristiche attribuite in valutazione al questionario. Etimologicamente la parola questionario deriva da *quaerere*, che significa cercare e, per estensione, domandare; ma il questionario non è solo un insieme di domande, è più precisamente un contenitore di item diversi. Detto ciò, è possibile delineare delle caratteristiche appartenenti ad un questionario standard come: una strategia di ricerca improntata alla considerazione di molteplici soggetti ed una forte standardizzazione dello strumento, che si suppone sia replicato in modo identico per ciascun intervistato. Il questionario rappresenta un elemento indispensabile nella ricerca standard finalizzata alla costruzione di una matrice di dati; nello specifico essa deve contenere almeno qualche centinaio di casi e deve lavorare con informazioni registrate, nello stesso modo, sulle stesse variabili. (Palumbo & Garbarino, 2004)

I questionari possono essere di quattro tipi:

1. A somministrazione diretta uno-uno
2. Autoamministrato senza assistenza
3. Autoamministrato con assistenza
4. Telefonico

In base a queste tipologie si possono definire diverse modalità di somministrazione che si possono distinguere disponendole lungo un continuum rispetto a due caratteristiche:

- il grado di autonomia dell'intervistato che può essere massimo nel questionario auto amministrato e minimo in quello telefonico;
- il grado d'interazione tra intervistatore e intervistato che può essere assente nel caso di questionario auto amministrato, minimo in quello telefonico e massimo nel caso di intervista con questionario a somministrazione diretta uno-uno.

Nello specifico la somministrazione del questionario uno-uno può essere effettuata senza o con la lettura delle risposte disponibili. Nel primo caso potremo individuare come pregi la migliore soluzione possibile in termini di flessibilità, l'utilizzo di un approccio 'emic' (che consiste nel contemplare il punto di vista degli attori sociali, le loro credenze e i loro valori), il possibile utilizzo di svariati item e la maggior sensibilità e fedeltà dei dati; mentre come difetti l'implicazione di intervistatori molto preparati (che andrà ad innalzare i costi) e la presunzione di una complessa programmazione e gestione della rilevazione e dell'imputazione nella matrice dei dati, soprattutto a causa della complessità della post codifica degli item aperti.

Il secondo metodo invece ha il pregio di garantire una maggiore standardizzazione e controllo sugli intervistatori, dando la possibilità di una maggiore ispezionabilità, e può costare leggermente meno in termini di compenso agli intervistatori; ma ha come difetto la vanifica delle ambizioni 'emic', costringendo il pensiero dell'intervistato nelle

categorie di risposte prepensate dal ricercatore, permettendo all'intervistato il controllo sulla codifica delle proprie risposte.

L'autoamministrato senza assistenza, invece, può essere inviato per posta, per EMS oppure legato affidato alla casualità dei rispondenti. Per i primi due casi è presente il pregio legato all'economicità e il difetto di bassissimo ritorno dei questionari, di inaffidabilità dei ritorni e la loro non generalizzabilità all'intera popolazione; nello specifico caso della posta elettronica anche la non rappresentatività del campione. Il terzo caso è talmente imprevedibile che non è possibile individuare pregi.

Al contrario l'autoamministrato con assistenza può essere somministrato a gruppi omogenei, come ad esempio le classi scolastiche, oppure sottoforma di schede di gradimento. Nel primo caso ci sono i pregi dell'economicità e della riduzione dei problemi di inaffidabilità, dovuti alla mediazione dell'intervistatore, del modello precedente; il secondo caso, oltre ai pregi già elencati per la prima tipologia, ha anche quello di non dover finalizzare in matrice i dati ottenuti, aumentandone l'economicità.

Entrambe le tipologie hanno il difetto di:

- Essere estremamente semplicistico in quanto autoamministrato
- Non avere dati affidabili a causa della scarsa motivazione dei partecipanti
- Risultati generalizzabili solo all'interno della tipologia di soggetti intervistata

L'ultimo modello è il questionario telefonico di cui ne esistono due tipologie quello non supportato dalle tecnologie e il CATI. La prima tipologia ha il privilegio di essere economica e di poter proporre all'intervistato domande non solo strutturate; ma ha il difetto di rendere possibili molti errori di registrazione, poter sostenere solo temi di indagine superficiali o relativi a comportamenti semplici e prossimi all'esperienza quotidiana dell'intervistato. La seconda tipologia, invece, ha il pregio, che oltre ad

essere economica, ha un forte controllo sui possibili errori commessi dall'intervistatore.

Per quanto riguarda i difetti sono comuni a quello precedente escludendo gli errori di registrazione. (Caranci, Cinotti, & al., 2003)

Il questionario è, quindi, sostanzialmente formato da delle domande che tentano di simulare un processo di interazione che può essere di tipo secondario, strumentale o sbilanciata.

Questa interazione viene creata attraverso delle domande che hanno l'obiettivo di: regolare l'andamento dell'interazione e mirano a raccogliere informazioni sullo stato di un caso su una data proprietà. Esse cercano di indicare, almeno in parte, un concetto posto al centro della ricerca. Inoltre, la loro definizione operativa è composta dal concetto di validità, fedeltà ed attendibilità.

Le domande possono essere sostanzialmente di due tipologie:

- Le domande aperte
- Le domande chiuse

Le prime accolgono per intero il pensiero dell'intervistato, senza utilizzare liste preventive per ridurre il pensiero. In questo caso l'intervistato è quindi libero di esporre liberamente il proprio pensiero utilizzando i termini che trova più consoni.

La seconda tipologia utilizza, invece, liste preventive entro cui racchiudere il pensiero dell'intervistato. (Palumbo & Garbarino, 2004)

I vantaggi della prima tipologia sono legati alla qualità delle informazioni, in quanto permettono l'emergere di nuovi aspetti non considerati dall'intervistatore, e all'originalità delle risposte, perché vengono fornite informazioni originali su cui l'intervistatore può compiere approfondimenti.

Ma presenta dei limiti per quanto riguarda la somministrazione delle domande (per il fatto che esse risultano dispendiose a livello di tempo ed impegno), alla qualità dei dati

(risposte con informazione vaghe ed irrilevanti) e l'elaborazione delle risposte (la codifica e l'analisi delle risposte risulta poco economica).

La seconda tipologia ha vantaggi legati alla:

- Somministrazione delle domande (risposte più veloci)
- Comprensione delle domande (le liste delle risposte permettono minori fraintendimenti e la focalizzazione sull'interesse del ricercatore)
- Tasso di risposta (molto elevato)
- Elaborazione delle risposte (di facile codifica)

Ha però dei difetti legati alla:

- Question Constrain (possibile non offerta di tutte le domande possibili, che costringe l'intervistato a dare una risposta che non rappresenta la sua posizione.
- Qualità dei dati (le alternative predeterminate possono suggerire risposte anche a chi in realtà non ha niente da dire, falsando così la rilevazione, e non permettono l'acquisizione di informazioni impreviste). (Caranci, Cinotti, & al., 2003)

Le domande chiuse più utilizzate in un questionario fanno riferimento sostanzialmente a cinque proprietà dei soggetti intervistati che sono: il genere dell'intervistato, la professione, l'età, il titolo di studio e la residenza. Queste sono per la maggior parte di variabili indipendenti o trattate come tali, per spiegare la variazione di altre proprietà delle unità di analisi. Fanno parte delle domande chiuse anche le domande a risposta multipla che vengono utilizzate nel momento in cui è inevitabile lasciare all'intervistato la possibilità di dare più risposte o quando si ritiene che la vastità e l'articolazione dell'esperienza umana sia tale da non consentire la costrizione entro un'unica categoria

di risposta. Una tipologia di queste domande sono quelle gerarchizzate in cui si può richiedere o di ordinare le risposte o di ordinare tutti gli elementi di una lista.

In generale le domande a risposta multipla, però, comportano molte problematiche a livello gestionale e di efficacia.

Invece, l'Item di una domanda aperta, si struttura essenzialmente in una prima parte in cui è presente una richiesta di riflessione non strutturata o prefigurata su un dato tema e una seconda parte con una linea continue che va a rappresentare un determinato spazio per trascrivere, a cura di chi svolge l'intervista, una risposta ampia ma non eccessiva.

Nonostante questa classificazione iniziale, tutte le domande sono destinate a subire una chiusura che può essere preventiva, nel caso delle domande chiuse, o successiva, nel caso delle domande aperte. Questo accade in quanto è sostanziale che le domande siano riconducibili ad una matrice, in cui verranno inseriti i dati dopo che sono stati elaborati in un processo di classificazione che porta alla loro conseguente chiusura. La matrice nello specifico deve rispondere a dei criteri che sono quelli del:

- **Eshaustività:** per la quale tutti i casi devono essere riconducibili alla classificazione impiegata; quindi, devono essere comprese tutte le possibili esperienze o situazioni. Quando si è incerti sulla completezza del piano di chiusura viene utilizzata la categoria: "altro"; questa viene utilizzata anche all'intervistato per auto collocarsi nel momento in cui nutre dei dubbi sulla scelta da effettuare. In questo ultimo caso verrà effettuata una codifica a posteriori, ricollocando la risposta in classi esistenti o aggiungendola all'elenco.
- **Esclusività reciproca:** per la quale nessun caso può appartenere a due classi diverse

- Unicità del criterio: per la quale deve svolgersi un'attribuzione di categorie secondo criteri univoci e inoltre la classificazione deve derivare da stati diversi della stessa proprietà (Palumbo & Garbarino, 2004)

Le domande si differenziano, oltre che per essere chiuse ed aperte, anche per il loro grado di strutturazione. In particolare, esse possono essere strutturate, semi-strutturate o non strutturate. Nel primo caso appartengono a questa classificazione le domande in cui il ricercatore ha già previsto la lista delle possibili risposte. Tra queste l'intervistato dovrà scegliere quella più prossima al suo pensiero; nel secondo caso la struttura è uguale alla precedente con l'inserimento dell'item: "Altro..." che permetterà di rispettare il criterio dell'eshaustività ma allo stesso tempo di acquisire informazioni non note al ricercatore, da trattare successivamente come una domanda aperta; nell'ultimo caso la domanda non sarà seguita da suggerimenti di risposta, ma solo da uno spazio libero per trascrivere in prosa il pensiero espresso dall'intervistato.

Per concludere queste differenziazioni, possiamo notare come sia opportuno utilizzare o non utilizzare domande chiuse o aperte:

le domande aperte vengono preferite quando è necessario andare più in profondità nei vissuti assegnati dall'intervistato, oppure quando le domande si riferiscono a questioni complesse; è possibile realizzare l'intervista in un rapporto diretto uno-uno gestito da intervistatori esperti.

Le domande chiuse si preferiscono quando non serve una grande profondità di indagine o le domande vertono su questioni abbastanza semplici, prossime all'esperienza consapevole dell'intervistato e quando non si hanno rassicurazioni sulla qualità della gestione dell'intervista.

Le domande chiuse si devono utilizzare quando i questionari sono autoamministrati, l'intervista è telefonica o l'intervista è realizzata in contesti problematici.

La scelta deriva quindi dalla profondità informativa che interessa al ricercatore, dalle modalità e dal contesto. Le domande aperte consentono quindi un maggior bagaglio informativo, predispongono bene l'intervistato che non si sente 'forzato' dentro a logiche costruite, si raccolgono i vissuti dell'intervistato e possono affrontare questioni complesse. Si sceglie una domanda chiusa sicuramente se la proprietà che si rileva è discreta come il genere o se le domande richiedono una risposta dicotomica (sì/no). (Palumbo & Garbarino, 2004)

Gli item possono però risultare problematici se distorcono la definizione operativa della domanda e creare domande false, viziate o obstrusive. Nel primo caso si tratta di domande che nascondono affermazioni assiomatiche, in genere cariche di valenze ideologiche, proposte per diffondere un messaggio, piuttosto che per rilevare uno stato; nel secondo caso di domande la cui formulazione condiziona la risposta dell'intervistato; nel terzo caso si tratta di domande relative a questioni delicate ed imbarazzanti.

Oltre alle categorizzazioni è necessario soffermarsi su come siano, di norma, posizionate le domande all'interno di un questionario; infatti, quest'ultime devono seguire una logica, banale ma non scontata. Devono quindi essere raggruppate in batterie seguendo temi coerenti, essere ordinate secondo un grado di specificazione crescente e di distribuire in modo sparso, eventuali, stimoli divertenti per consentire all'intervistato di prendersi una pausa.

Oltre alle domande possono essere inseriti come oggetti del questionario anche le scale che permettono di trattare proprietà qualitative in modo quantitativo e consentono di ottenere informazioni sintetiche su fenomeni complessi.

I questionari proposti all'interno del progetto CEET, utilizzati come strumento di valutazione ex-ante ed ex-post; sono strutturati in modo differente rispetto al target di riferimento. I questionari per gli studenti della scuola primaria sono questionari strutturati con domande chiuse; quelli rivolti agli studenti della secondaria e dei genitori invece sono composti per lo più da domande chiuse con solo due domande aperte, i questionari rivolti ad insegnanti e educatori sono invece composti per lo più da domande aperte, le poche domande chiuse sono dedicate alla parte anagrafica. Ogni questionario era introdotto da un modulo di consenso al trattamento dei dati e da alcuni elementi anagrafici.

4.2 Focus Group

Il focus group o «gruppo focalizzato» è una tecnica di ricerca che, attraverso l'interazione di un gruppo di persone, mette a fuoco un concetto, un tema, una situazione, un problema scelto dal ricercatore.

I principali utilizzi di questa tecnica sono l'esplorazione di concetti, la costruzione ex-ante dell'albero dei problemi, l'interpretazione dei dati emersi e la costruzione ex-post di ipotesi esplicative. Questa tecnica ha il vantaggio di essere di facile realizzazione essendo poco costosa e veloce; infatti, richiede solo uno o due giorni di preparazione, due o tre ore per la realizzazione e un solo giorno per l'analisi delle informazioni. Anche i materiali necessari non sono molti e sono facilmente reperibili (sedie, registratore, tavolo, acqua e bicchieri, post-it, videocamera ecc.) (Corrao, 2013)

Però è necessario tenere in considerazione la presenza della difficoltà ineliminabile della gestione del gruppo. Infatti, il focus group presenta anche dei limiti evidenti come l'impossibilità di generalizzazione dei dati, i problemi legati alla comunicazione, sia verbale che non verbale, come l'utilizzo di termini gergali e incomprensioni e in ultimo il problema delle asimmetrie di potere all'interno del gruppo dei partecipanti che può portare alla monopolizzazione dell'incontro da parte di uno di essi. (Stagi, 2000)

Nello specifico il focus group si svolge con un massimo di sette o otto persone che vengono individuate dal ricercatore. Nella selezione dei partecipanti è necessario sempre cercarne di motivati, disponibili, estroversi ma allo stesso tempo propensi all'ascolto. Non sempre è possibile individuare partecipanti con queste caratteristiche, in quanto possono presentarsi situazioni e contesti differenti. Ad esempio, possono presentarsi queste situazioni tipo:

- adesione numerosa dei partecipanti e conseguente possibilità di scelta: il ricercatore sceglie persone con competenze e ruoli diversi, oppure sceglie partecipanti con ruoli e competenze affini. Il primo caso può essere utile per aumentare le informazioni e lo scambio informativo e creare un dibattito formativo tra punti di vista differenti; ma è possibile che nascano conflitti a causa, anche, di asimmetrie di potere. Nel secondo caso, invece, è più raro che si creino conflitti ma ci sono limiti evidenti nello scambio informativo e c'è una grande possibilità di generazione, da parte del gruppo, di discorsi autoreferenziali.
- scelta vincolata e ristretta dal contesto di ricerca: il ricercatore invita tutte le persone di interesse, escludendo persone delle categorie più rappresentate o figure come quella del dirigente nell'ambito scolastico, per non rischiare di creare un tipo di comunicazione non libera e viziata. Dopo di che il ricercatore spezza il gruppo realizzando focus group

differenti con gruppi formati da persone con competenze e ruoli diversi o viceversa affini.

Per quanto riguarda l'organizzazione dell'incontro si utilizza una tecnica di gruppo reale in cui i partecipanti interagiscono in compresenza, questo comporta che, se la partecipazione è scarsa l'interazione sarà stentata se non assente e ne conseguirà una fruizione di informazioni minima; mentre se la numerosità è eccessiva saranno presenti difficoltà di gestione del gruppo. Per questi motivi, come indicato in precedenza il numero di partecipanti ideale sarebbe di sette o otto, con un minimo di cinque ed un massimo di dodici. Nel caso in cui non si raggiunga il minimo, se è possibile, è consigliata la posticipazione dell'incontro (per evitare questo inconveniente è indicato utilizzare la tecnica dell'overbooking); mentre se i partecipanti superano il massimo è indicato utilizzare la tecnica del round robin che consiste nell'alternare i partecipanti ai diversi incontri. (Bertani & Manetti, 2007)

Il focus group viene guidato da un conduttore, che è il leader del gruppo, che conosce e persegue gli obiettivi cognitivi del gruppo, coadiuvato da un collaboratore.

Per quanto riguarda lo svolgimento dell'incontro, come già indicato, la tempistica ideale per l'incontro è di un'ora e mezza in cui i partecipanti discutono, sulla base di sollecitazioni proposte dal conduttore. L'incontro inizia con la presentazione, da parte del facilitatore, di sé stesso e del collaboratore, introduce la riunione facendo un riepilogo dell'oggetto del lavoro di ricerca, ricordando il motivo dell'incontro e il suo oggetto. Subito dopo si fa riferimento al consenso informato ricordando la garanzia dell'anonimato. Dopo di che il conduttore procede ad accendere il registratore. Prima di iniziare con lo svolgimento della scaletta redatta dal conduttore si procede con delle tecniche di ice-breaking per permettere ai partecipanti di mettersi a loro agio e conoscersi nel caso in cui fossero estranei. Fatto ciò, il conduttore propone il primo elemento di

discussione e a susseguire i seguenti. Nel momento in cui i punti vengono terminati il conduttore annuncia la fine della discussione, ringrazia e spegne il registratore. Alla fine dell'incontro viene svolto un Debriefing finale in cui il facilitatore si confronta con il collaboratore sulla propria modalità di conduzione: analizzando se ha saputo contenere la monopolizzazione dell'incontro da parte di qualche partecipante, cogliere le sfumature di significato e rispettare il gruppo. In un secondo momento il collaboratore ed il conduttore riascolteranno la registrazione per procedere con la trascrizione, estrarre gli elementi significativi e redigere un report di quanto è emerso. (Bertani & Manetti, 2007)

Per quanto riguarda le tecniche di conduzione le più comuni sono la Pop corn e il Round robin. Nello specifico:

- La Pop corn consiste nel far parlare i partecipanti quando vogliono senza stabilire dei turni, viene utilizzato spesso in gruppi consolidati aperti al confronto. Questa tecnica ha degli elementi positivi come: produrre un senso di libertà e spontaneità nei partecipanti, permettere ai partecipanti di intervenire quando emerge l'idea senza che essa sia condizionata da altri e dare la possibilità a chi vuole tacere di farlo; però può portare anche a: possibili momenti di confusione e sovrapposizione, sforzo maggiore da parte del facilitatore, in quanto rende possibile un comportamento passivo da parte dei partecipanti.
- Il Round robin, questa tecnica non provoca confusione ed è ottima per gruppi non abituati a confrontarsi in una dinamica gruppale ma anche, come detto in precedenza, per gruppi numerosi. Viene anche utilizzata come tecnica di ice-breaking. Anche questa tecnica ha, però, aspetti negativi come la penalizzazione della libertà e della creatività, costringe a tempi di attesa più

lunghe e i partecipanti più timidi ad esprimersi. Per quest'ultima criticità può essere indicato l'utilizzo di una forma di comunicazione scritta e anonima attraverso bigliettini che verranno poi letti dal conduttore. (Bezzi, 2013)

Il focus group in questo progetto di ricerca è stato utilizzato come tecnica qualitativa di indagine per la valutazione d'impatto nello specifico con i territori di Genova e Viterbo. E' stata utilizzata una traccia⁷ che aveva l'obiettivo di rilevare i cambiamenti prodotti dalle azioni previste dal progetto sui soggetti coinvolti e/o sull'attività didattica attraverso l'indagine dell'efficacia, dell'efficienza e degli effetti delle azioni del progetto. Prima di intraprendere l'intervista è stato consegnato un modulo di consenso informato⁸ in cui il dichiarante consentiva in modo consapevole al trattamento dei dati emersi.

5 I dati emersi

5.1 L'influenza delle figure di riferimento

Si può osservare come nell'ambito della povertà educativa assumano una particolare rilevanza delle figure adulte di riferimento diverse dai genitori. Nello specifico queste figure possono essere identificate da insegnanti ed educatori. (IstitutoGiuseppeToniolo, 2023)

L'insegnante è una figura estremamente importante per lo studente in quanto le conoscenze e le competenze di quest'ultimo dipenderanno anche dal tipo di relazione instaurata con l'insegnante. (Cesareo, 1965)

⁷ Vedi appendice allegato 1

⁸ Vedi appendice allegato 2

L'educatore come l'insegnante svolge un ruolo chiave nel percorso di vita del ragazzo, infatti esso dovrebbe aiutarlo, non solo in ambito informale, a fargli costruire strategie di coping per la vita quotidiana e non solo scolastica.

L'educatore deve riconoscere ed ascoltare con particolare attenzione i sentimenti che ciascun minore prova dando loro voce e attribuendogli un significato. Tutto questo deve avvenire salvaguardando la comunicazione con il gruppo e promuovendo l'inclusione.

(Genovesi, 2016)

Le relazioni che si instaurano tra le figure di riferimento e gli allievi si sovrappongono, si intrecciano e si influenzano vicendevolmente. La ricerca di percorsi comuni e l'analisi di tali relazioni, possono influenzare sia in positivo che in negativo la vita futura del minore.

All'interno dell'ambiente educativo, non sempre si viene a creare una buona relazione, anzi possono andare a nascere distorsioni che portano a gravi problematiche nella vita dei ragazzi e degli studenti. Si possono quindi osservare comportamenti di tipo dissociativo e relazioni negative che vanno a testimoniare un ambiente malsano. Quindi dove la scuola non è in grado di coniugare relazione educativa e relazione di cura, garantendo pari opportunità per tutti, rendendo possibile ricerca e scoperta e garantendo figure educative presenti e affidabili si potranno solo ottenere comportamenti ambivalenti, aggressivi e di diffidenza reciproca. (Kanizsa & Arcari, 2007)

5.1.1 L'effetto Pigmaglione

Prima di spiegare in cosa consiste questo effetto è sostanziale illustrare da dove deriva il suo nome: Pigmaglione fu uno dei re di Cipro che si innamorò di una sua scultura d'avorio che raffigurava Afrodite. Così decise di domandare direttamente alla dea di

rendere viva la sua creazione, Afrodite scelse di soddisfare la richiesta e così la statua si trasformò in fanciulla vivente. Pigmalione la sposò avendone una figlia di nome Pafo.

Quindi chi assume il ruolo di Pigmalione è colui o colei che modella e migliora la personalità dell'allievo, favorendone al contempo le naturali inclinazioni.

(Savethechildren, 2021)

Questo fenomeno psicologico consiste nel nutrire elevate aspettative, da parte delle figure di riferimento in un determinato settore, che portano a prestazioni migliori.

L'interesse per questo fenomeno nasce negli anni '60 da una ricerca svolta da un'equipe americana, guidata dagli psicologi Robert Rosenthal e Lenore Jacobson. Questo studio derivava da esperimenti precedenti sui ratti da cui si era riusciti a constatare che, grazie alle aspettative riposte dagli scienziati che custodivano i topi su un esemplare in particolare che era stato loro presentato come dotato di capacità di apprendimento superiori, questo aveva ottenuto performance migliori rispetto agli altri. Da qui i due studiosi nel loro studio: "Teachers' expectancies: determinants of pupils' iq gains"

(1966) hanno generalizzato questo concetto ai bambini. In particolare, hanno realizzato un esperimento di psicologia sociale, sottoponendo un gruppo di alunni e alunne di una scuola elementare ad un test per il quoziente intellettivo. Per questo esperimento furono selezionati casualmente e senza tener conto dei risultati reali dei test alcuni bambini e gli insegnanti furono informati che si trattava di alunni molto intelligenti. Dopo un anno, l'equipe verificò che i bambini e le bambine selezionati, malgrado la scelta casuale, avevano migliorato notevolmente il proprio rendimento scolastico fino a divenire i migliori della classe; nelle classi con gli alunni migliori anche gli alunni selezionati come controllo non peggiorarono ma migliorano. Fu così confermata la tesi ipotizzata: gli/le insegnanti etichettano gli alunni e ne condizionano i comportamenti.

Questo effetto ha però delle variabili che devono essere tenute in considerazione, nello specifico esse sono:

- Gli anni dei bambini (in quanto più piccoli sono più facilmente condizionabili)
- Lo stato intellettuale (esso non sembra però interferire in maniera particolare sul risultato finale)
- Il sesso dei bambini (il quale dipende per il successo strettamente dal sesso della figura di riferimento)
- Lo status (più o meno risultati nei bambini appartenenti o non appartenenti a gruppi minoritari) (Rosenthal & Jacobson, 1968)

In sintesi, si può ritenere che, se un insegnante considera un suo studente intelligente e dotato di buone capacità, il suo atteggiamento propositivo di attesa influenzerà il comportamento dell'alunno e porterà ad un rendimento migliore. Se un insegnante ritiene un bambino/a, ragazzo/a più dotato rispetto agli altri, lo tratterà, anche inconsciamente, in modo diverso e questo interiorizzerà il giudizio e tenderà a comportarsi secondo le attese dell'insegnante.

Le aspettative che si nutrono sugli altri possono influenzare l'individuo sia verso il successo che verso il fallimento.

Quindi, anche inconsapevolmente, l'insegnante può etichettare gli allievi e le allieve in base alle loro presunte capacità e comportarsi di conseguenza, influenzando così il successo o l'insuccesso dei propri alunni, agevolando la riuscita di quelli ritenuti bravi e dotati e alimentando e confermando la costruzione della falsa (o supposta) identità degli alunni più ribelli e lenti che spesso si traduce in scarso rendimento

scolastico e bassa autostima: chi vive secondo sistemi di credenza basati sul disconoscimento delle proprie potenzialità e possibilità non fa che ribadire e sottolineare la propria incapacità. Un alunno che si è uniformato all'immagine negativa che gli altri hanno di lui, tenderà a rimanere in un circolo vizioso dal quale potrà uscire soltanto se l'adulto, rendendosi conto della cosa, gli offre nuove opportunità.

Per ovviare a critiche metodologiche riguardo ai propri studi Rosenthal e Jacobson non si limitano allo studio di singoli casi o esperienze individuali, ma effettuano molte osservazioni ed esperimenti, alcuni dei quali condotti di persona. Rosenthal, per esempio, condusse un complicato esperimento in cui chiese ad alcuni specializzandi di psicologia di sottoporre a gruppi di studenti le foto di persone dall'espressione neutra e chiedere loro se si trattasse di persone di successo oppure no. Ad un gruppo di specializzandi Rosenthal disse di aspettarsi che gli studenti avrebbero ritenuto prevalentemente che le foto ritraessero persone di successo; ad un altro disse invece che si attendeva che gli studenti esprimessero prevalentemente un giudizio negativo sulle persone fotografate. Il risultato del test fu che i risultati ottenuti dagli sperimentatori erano quelli da loro attesi, ossia quelli che Rosenthal aveva indotto. Quindi, Rosenthal e Jacobson hanno orientato i loro studi per comprendere in che modo si trasmette l'influenza, se anche uno sperimentatore può essere influenzato e a sua volta può influenzare i soggetti del suo esperimento. Studiando i risultati di vari esperimenti svolti con varie figure di sperimentatore e diversi modi di impartire le istruzioni, Rosenthal e Jacobson definiscono la trasmissione dell'aspettativa un "processo sottile" determinato dalla percezione dell'importanza della persona che influenza e dal tono della voce.

Rimane però aperta un'altra e più complessa questione: in alcuni casi potrebbero essere gli stessi soggetti sperimentali a influenzare involontariamente lo sperimentatore e a indurlo a comportamenti che spingeranno i soggetti in direzione della loro previsione:

per esempio una classe convinta di non essere portata per la matematica può indurre inconsciamente nell'insegnante una mancanza di entusiasmo, che a sua volta contagia la classe e ne rinforza la scarsa autostima e i pessimi risultati. Rosenthal e Jacobson spiegano che un insegnante che ritiene di trovarsi di fronte a buoni studenti, capaci e reattivi, agisce di conseguenza, è più empatico e sereno e crea un clima migliore per l'apprendimento. Al termine della loro ricerca essi concludono che: "...in classe, l'insegnante deve sapere che, se è lui a farle, quelle stesse previsioni possono finire con l'autorealizzarsi. Lui non è un casuale passante. Al contrario il suo ruolo potrebbe essere quello di Pigmalione. (Rosenthal & Jacobson, 1991)

Gli studi di Rosenthal e Jacobson portano in evidenza tutti i fattori psicologici che possono migliorare le prestazioni scolastiche di uno studente.

Anche il canadese Albert Bandura ha condotto studi sui fattori psicologici che influenzano l'apprendimento analizzando in particolare il senso di autoefficacia intesa come la fiducia che un individuo ripone nelle proprie capacità di risolvere un problema. Un'azione di persuasione esterna o delle esperienze pregresse positive incrementano l'autoefficacia che induce comportamenti che facilitano il superamento delle difficoltà e la risoluzione di un problema. Se un individuo è convinto di poter superare una difficoltà incrementerà gli sforzi per raggiungere l'obiettivo e sarà quindi più probabile che raggiunga il suo scopo. Al contrario, se si è convinti di avere capacità mediocri, si sarà scoraggiati e si limiteranno gli sforzi per il conseguimento del risultato e si incrementeranno le probabilità di insuccesso. Quindi l'autoefficacia non è semplicemente un riflesso di un'abilità sviluppata o acquisita. Lo psicologo Zimmerman ha condotto molti esperimenti su studenti per valutare il peso dell'autoefficacia sulle loro prestazioni scolastiche ed analizzando i risultati ottenuti conclude che due studenti

possono sviluppare la medesima abilità, ma ottenere risultati diversi a seconda del loro senso di efficacia. (Lucangeli, 2020)

Gli studi di Rosenthal e di Bandura hanno influenzato la psicologia dell'apprendimento: l'insegnante convinto dell'efficacia delle proprie strategie tende a creare situazioni in cui gli alunni accrescono la padronanza di sé e quindi il proprio rendimento. È più probabile quindi che le sue previsioni sul successo degli studenti si traducano in realtà.

5.1.2 L'effetto Alone

L'effetto alone si manifesta ad ogni individuo nella propria quotidianità. Si tratta di un bias cognitivo, cioè di una distorsione, che induce un individuo ad operare delle generalizzazioni a partire da una specifica caratteristica o qualità di una persona o di una cosa. (Tessaro, 1997)

Se si giudicano positivamente delle peculiari qualità di una persona o di una cosa, si sarà portati ad estendere il giudizio positivo all'intera persona od oggetto. I primi studi di questo fenomeno risalgono al 1920 ad opera psicologo Edward Thorndike, che ne coniò il nome, che condusse i suoi studi in ambito militare, studiando le modalità con cui i comandanti valutavano i loro subordinati. Questi studi evidenziarono che l'avvenenza fisica era uno dei fattori che attivava maggiormente l'attivazione dell'effetto alone. Dopo Thorndike molti psicologi hanno svolto studi sul funzionamento dell'effetto alone. Nisbet e Wilson (anno) svolsero un esperimento in cui proposero a due gruppi distinti di studenti di visionare ciascuno un video in cui lo stesso professore teneva una lezione. Nel video visto dal primo gruppo il docente manteneva un atteggiamento autoritario, mentre in quello sottoposto al secondo gruppo di studenti era cordiale e affabile. In seguito, i ricercatori chiesero a ciascuno studente di fornire una descrizione del professore: i ragazzi del primo gruppo lo presentarono negativamente, mentre quelli del secondo

gruppo lo descrissero come una persona affidabile. Con questo esperimento i due ricercatori dimostrarono quindi come le persone siano tendenzialmente portate a non operare una distinzione tra una specifica qualità e il giudizio globale su quel singolo individuo. Anche i successivi studi condotti dalla ricercatrice Karen Dion (anno) hanno confermato l'esistenza dell'effetto alone. Nel suo esperimento la ricercatrice mostrava ai partecipanti delle foto di alcune persone e chiedeva poi loro di esprimere un giudizio degli individui osservati. Dall'analisi dei risultati ottenuti è emerso che gli individui più attraenti da un punto di vista fisico venivano descritti generalmente come più simpatici, gentili e responsabili. (Tessaro, 1997)

Il concetto dell'effetto alone (che ci ricorda nella definizione una macchia sul vetro che offusca la visione) si è poi applicato anche in ambito sociale e scolastico nello specifico come distorsione valutativa. In generale l'effetto alone in ambito educativo si ha quando un docente si crea dei pregiudizi rispetto ad un alunno, in base ai quali sarà portato a sviluppare comportamenti eccessivamente indulgenti o eccessivamente sanzionatori.

Come spiega la Dottoressa Piarulli:

“Esso descrive un fenomeno per cui il docente può provare maggiore o minore simpatia verso l'allievo; nel caso di maggiore simpatia gli errori sono considerati come semplici sbagli dovuti a fattori estemporanei, nel caso di minore simpatia gli errori vengono ascritti a probabili condizioni intellettive, cognitive e comportamentali dello studente, favorendo così atteggiamenti di demotivazione, di sfiducia, di disistima, con conseguente disequilibrio emotivo anche nel sistema familiare”. (Fortunato, 2015)

Inoltre, si corre il rischio di creare l'immagine del capro espiatorio che, di fronte allo sforzo, all'impegno, alla volontà di migliorare, non riceverà adeguata gratificazione e riconoscimento del proprio valore. Anche chi subisce l'effetto alone in positivo non sarà

avvantaggiato infatti, in alcuni casi, l'alunno, grato alla scuola e agli insegnanti, non compirà sforzi per alimentare e coltivare il proprio potenziale. (Fortunato, 2015)

5.2 I questionari insegnanti ed educatori nel progetto CEET

I questionari proposti per gli insegnanti e gli educatori nel progetto CEET sono estremamente simili, facendo entrambi riferimento alle figure educative di riferimento.

Essi sono strutturati con una prima parte in cui viene invitato l'insegnante o l'educatore a rispondere liberamente alle domande proposte e viene esplicitata la finalità del questionario proposto, cioè la rilevazione dell'opinione della figura educativa riguardo alcuni aspetti del lavoro educativo e del fare scuola. In particolare, avendo attenzione, alle connessioni tra l'agire della figura e i fenomeni legati alla povertà educativa, come ad esempio la dispersione scolastica e il benessere psicosociale del minore. Oltre a ciò, è presente il consenso informato in cui l'intervistato dichiara di accettare di partecipare alla ricerca. Dopo questa parte sono state predisposti gli item, che sono in totale sei (senza tenere in considerazione la parte anagrafica), che vogliono andare ad indagare:

1. Gli obiettivi che la figura educativa di riferimento si predispone di raggiungere mediante il suo lavoro
2. Le principali criticità che insorgono dal rapporto con i bambini ed i ragazzi, con i colleghi e con l'ente educativo (scuola o ARCI)
3. Gli interventi realizzati per il recupero di ragazzi e bambini con un rendimento scolastico deludente e quanto essi siano da loro stessi ritenuti efficaci

4. Gli interventi messi in atto per promuovere ed incrementare le relazioni tra i ragazzi e quanto sono ritenute da loro stessi efficaci
5. L'importanza del rapporto che intercorre tra l'ente educativo e le famiglie dei ragazzi e dei bambini; ed i principali ostacoli che possono essere riscontrati in questa relazione
6. Il cambiamento delle modalità di operare conseguente alla pandemia da Covid-19

Tutte le domande proposte erano aperte con a disposizione un numero di righe limitato pari a cinque. Questo è stato fatto per dare modo agli insegnanti e agli educatori di esprimere il loro punto di vista sulle tematiche d'indagine senza dover ridurre le loro possibilità ad un paio di scelte obbligate che potevano non essere rappresentative del loro modo di lavorare e della loro personale situazione, essendo le domande proposte estremamente soggettive e legate all'esperienza del singolo.

Dopo questa parte è stata predisposta una sezione di raccolta dati anagrafici dove è stato richiesto: il sesso dell'intervistato, l'anno di nascita, il titolo di studio e l'anno in cui è stata iniziata ad essere esercitata la professione; per quanto riguarda gli insegnanti oltre a queste domande erano anche presenti quesiti inerenti al grado della scuola in cui si insegna (nel caso di una scuola secondaria anche la tipologia di scuola secondaria), quale disciplina viene insegnata, l'incarico nella scuola dove insegna e la funzioni svolte oltre l'insegnamento.

Infine, sono state richieste, in modo facoltativo, la mail ed il numero di telefono per ulteriori indagini di approfondimento, come i focus group svolti dal gruppo di valutazione.

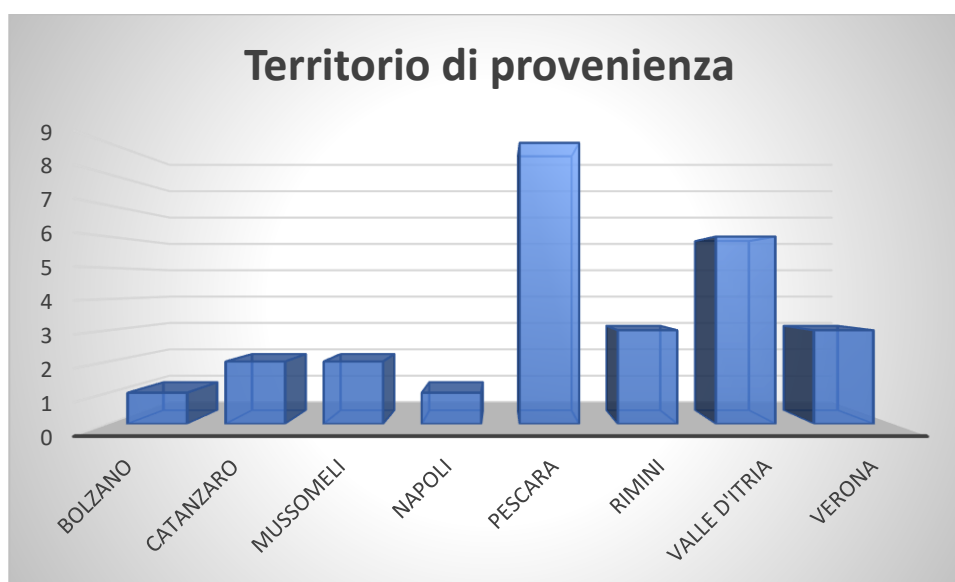
Questi questionari hanno avuto quindi, oltre quella già esplicitata in precedenza, la finalità di rilevare i dati e le informazioni inerenti ai destinatari delle azioni ed inoltre

comprendere il ruolo del processo attuativo, del contesto e delle specificità dei destinatari sulla generazione dei risultati e degli impatti.

In totale sono stati raccolti ventisette questionari educatori e sessantacinque questionari insegnanti. I risultati a questi questionari sono stati tutti inseriti su matrici appositamente create utilizzando il software Microsoft excel.

5.2.1 Gli educatori

Il campione di riferimento degli educatori è composto da ventisette persone, di cui diciannove donne ed otto uomini⁹, con una data di nascita compresa tra il 1960 ed il 1999¹⁰. Possiamo vedere come sia presente un educatore proveniente da Bolzano, due educatori provenienti da Catanzaro, due da Mussomeli, uno da Napoli, nove da Pescara, tre da Rimini, sei dalla Valle d'Itria e tre da Verona¹¹.



⁹ Vedi appendice TABELLA 3

¹⁰ Vedi appendice TABELLA 1

¹¹ Vedi appendice TABELLA 2

Figura 2- Territorio di provenienza educatori

Nello specifico gli educatori da noi intervistati erano in possesso di diversi titoli di studio: sei della laurea specialistica, sette laurea triennale, due della laurea vecchio ordinamento, nove di un master o di una specializzazione e, infine, 3 di un diploma di scuola secondaria di secondo grado¹².

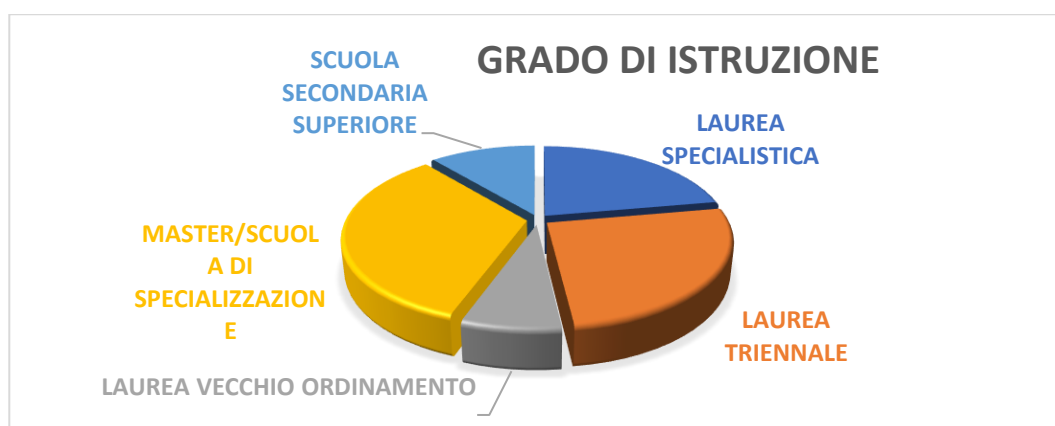


Figura 3-Grado di istruzione

Infine, il loro anno di presa di servizio è compreso tra il 1985 ed il 2022¹³.

Per quanto riguarda gli educatori possiamo osservare come essi, per gli obiettivi prefissati, si siano concentrati maggiormente sullo sviluppo di competenze emotive e relazionali ritenute molto importanti per la vita dei minori. Come si evince dall'educatore 16:

“Favorire l'arricchimento del vocabolario emotivo; imparare a riconoscere le emozioni e ad attribuire loro un'intensità; distinguere le emozioni dai pensieri e dai comportamenti; comprendere che le emozioni dipendono dai pensieri; comprendere che è possibile gestire le emozioni attraverso i pensieri”

In particolar modo vedono come punto focale lo sviluppo di relazioni solide e durature sia con i coetanei che con gli adulti che rappresentano punti di riferimento

¹² Vedi appendice TABELLA 4

¹³ Vedi appendice TABELLA 5

importanti nella vita dei giovani. Oltre a ciò è emersa anche una particolare attenzione nell' incremento del sé e del rispetto reciproco. Questo emerge nel caso dell'educatore 6:

“educare al rispetto di se e degli altri. Promuovere l'autostima, la presa di coscienza delle proprie potenzialità e del proprio progetto di vita.”

Risulta, inoltre, di rilevanza l'obiettivo di riuscire a creare una rete sia con le famiglie che con i docenti per riuscire a supportare a pieno i ragazzi sia dal punto di vista didattico che emotivo-relazionale. questo è stato esplicitato, anche dall'educatore 6 che dice:

“Gli obiettivi nella mia professione psicologica sono: creare uno spazio di osservazione e ascolto attivo promuovendo una rete informativa e di sostegno sulle difficoltà comportamentali, psicologiche, emotive e didattiche degli alunni rivolto agli insegnanti e ai genitori .Supportare i docenti nell'individuazione delle strategie di intervento e strumenti compensativi più adeguati alla gestione del singolo alunno e del gruppo classe.: Sostenere i ragazzi nell'orientamento scolastico mirato all'esplorazione delle attitudini e talenti.

personali. Promuovere il benessere psicologico e sostenere il disagio psichico negli individui di tutte le fasce dell'arco di vita.”

Nel caso del secondo item invece sono state rilevate difficoltà minime nel rapporto con i ragazzi e il circolo Arci, che risulta estremamente funzionale e organizzato; quando sono state riscontrate difficoltà sono state quasi sempre legate al coinvolgimento dei ragazzi e nello specifico delle famiglie nelle attività proposte, su ciò è stato particolarmente rilevante il contributo dell'educatore 5:

“Forse tra le criticità potrebbe persistere la difficoltà a raggiungere e coinvolgere famiglie che vivono situazioni di povertà culturale e sociale, ma la presenza del circolo nel territorio genera collaborazioni continue con le scuole e questo sfocia in

una conferma di fiducia nei nostri confronti e dunque fa da ponte verso le situazioni più difficili, portando a riscontrare un coinvolgimento maggiore delle famiglie a cui accennavo.”

Per quanto concerne il terzo item, riguardante gli interventi per combattere la dispersione scolastica è stato rilevato che il recupero degli alunni con difficoltà si concentra particolarmente su percorsi motivazionali, improntati sullo sviluppo della conoscenza di se stessi e sull’incremento della fiducia nelle proprie capacità, sulla focalizzazione su punti di interesse che possano aiutare a sviluppare coinvolgere il ragazzo nello studio delle discipline scolastiche.

Questo viene espresso, ad esempio dall’educatore 26:

“Numerosi studi clinici rilevano l'efficacia dei laboratori motivazionali, dello spazio di sostegno allo studio e dello sportello di ascolto per contrastare il rendimento inadeguato dei bambini e ragazzi.

Questi interventi intendono promuovere la motivazione allo studio, valorizzare le competenze, rafforzare l'autostima degli alunni e accrescere le capacità dei minori di superare le difficoltà incontrate a scuola. Ai soggetti viene anche proposto un apprendimento emotivo e cognitivo sui temi centrali: crescita dell'autostima, scoperta e valorizzazione di nuove potenzialità personali, offrendo un metodo di studio adeguato alle caratteristiche personali del singolo studente.”

Oltre a questo, vengono anche prese in considerazione le motivazioni che possono stare a monte dell’insuccesso scolastico come spiega l’educatore 3:

“Più che di " recupero" ritengo che sia più efficace parlare di "ascolto": capire da dove nasce la criticità, comprendere il problema e soprattutto cancellare il senso di inadeguatezza. Non penso che qualcuno gioisca del proprio rendimento insufficiente,

c'è sempre una motivazione dietro. Mi sforzo di valorizzare tutti, è il mio unico intervento.”

Ma ci sono anche educatori che hanno deciso di adottare tecniche di recupero più legate alla didattica ma pur sempre innovative dal punto di vista metodologico, utilizzando metodologie non formali e non frontali, spesso differenti da quelle utilizzate in precedenza dalle scuole per aumentare la curiosità dei discenti. Ne è un esempio l'educatore 5:

“utilizzo molto le metodologie dell'educazione non formale: i ragazzi sono al centro dell'attività educativa si sentono responsabili, sviluppano autostima trovano interesse e così sviluppano e acquisiscono capacità e competenze. È un learning by doing e con il target credo sia molto efficace.”

Per quanto è inerente il quarto item, invece, gli educatori tentano di incrementare le relazioni tra i giovani attraverso lavori collaborativi che aumentino il sentimento gruppal; oltre a questo viene anche promosso il dialogo e il confronto tra i ragazzi per sviluppare l'ascolto e il rispetto reciproco oltre che la conoscenza e l'espressione dei propri sentimenti. Questo è stato espresso dall'educatore 26 che crede che:

“Uno degli interventi adatto a promuovere le relazioni interpersonali dei ragazzi è la realizzazione di laboratori emotivo-espressivo con l'impiego di tecniche come la peer education, il team building, circle time e tecniche gestaltiche che permetteranno ai bambini e ragazzi di scoprire le proprie emozioni e i propri sentimenti, per conoscerli, comprenderli, accettarli e se necessario trasformarli in modo più funzionali. Il fil rouge di questo lavoro è la narrazione consapevole dei propri vissuti personali.”

Invece nel caso del quinto item possiamo vedere come siano emerse, in particolare, molte criticità nel rapporto con le famiglie ritenute da tutti una risorsa di grande valore in caso di collaborazione ma con le quali molto spesso insorgono criticità legate a

difficoltà di tipo comunicativo o di fiducia, ma nella maggior parte dei casi di coinvolgimento.

Nello specifico di quest'ultimo punto viene motivato sia da un disinteresse nei confronti dell'educazione svolta in ambiti non-formali da parte dei figli, dalle poche proposte di iniziative che coinvolgano le famiglie da parte degli enti educativi ma anche alla vita frenetica svolta da chi svolge il ruolo di genitore che li porta a non avere tempo per partecipare quanto vorrebbero a questo pezzo di vita dei figli. Questo viene reso, in particolare, dall'educatore 24:

“gli ostacoli: frenesia di un tempo quotidiano(i genitori non hanno tempo poiché lo dedicano molto al lavoro). Risorse: il lavoro di squadra ARCI-Famiglia- ragazzi quando c'è migliora la qualità dell'esperienza”

Per quanto riguarda invece le difficoltà comunicative queste sono spesso dettate da barriere linguistiche o appartenenza a contesti psicosociali differenti che rendono quindi molto difficile l'instaurarsi di un rapporto come viene espresso dall'educatore 13:

“credo che i principali ostacoli siano legati alla differente percezione culturale e linguistica; infatti, possono essere risolte con buone capacità linguistiche e di ascolto nei confronti delle esigenze delle famiglie dei ragazzi, affinché conoscenze, accettazione e rispetto reciproco siano ben consolidati”

Alcuni educatori rilevano anche un problema legato al rifiuto delle famiglie di partecipare alla vita educativa dei propri figli delegandone l'educazione e non intraprendendo una relazione di co-educazione come nel caso dell'educatore 15:

“un ostacolo potrebbe essere la poca disponibilità del genitore a coinvolgersi in prima persona nel rapporto di co-educazione (optando per una delega verso l'ente). Laddove tale disponibilità risulti presente, questa rappresenta una risorsa molto potente per l'attivazione di una rete ancor più fitta attorno al minore e alla sua famiglia.”

Ma alcuni credono anche che questo rifiuto nei confronti di una collaborazione sia dettato non da un delegare ma da un timore di essere giudicati, come esprime l'educatore 26:

“in quanto esperti esterni non ci conoscono e possono avere dei pregiudizi o timori che si possono risolvere nel confronto che avviene durante l'incontro insieme. “

Gli educatori sono invece molto lineari per quanto riguarda il sesto ed ultimo item esprimendo un sentimento di adattamento agli strumenti digitali e ai dispositivi di sicurezza raccomandati durante la pandemia da covid-19. Hanno tutti espresso il grande limite di percezione emotiva e visiva dettata dalle norme di sicurezza come viene espresso dall'educatore 13:

“le restrizioni governative legate alla pandemia da covid-19 hanno inflitto un notevole ostacolo all'apprendimento, poiché il livello di relazione empatica, la mascherina non permette una visione completa del volto dell'educatore, accorgimenti come il distanziamento, l'igiene delle mani necessari al periodo che stavamo vivendo. tutt'ora è importante la giusta dose di energia positiva, ascolto attivo, cura dell'emotività e delle relazioni umane con i ragazzi.”

E' stato anche espresso il grande impegno dimostrato nel mantenere una continuità per tentare di non destabilizzare ulteriormente i giovani in questa situazione già estremamente complessa. Questo viene maggiormente esplicitato nell'educatore 12.

“ho cercato di mantenere una continuità di metodi e nelle relazioni con i ragazzi per non disorientarli ulteriormente vista la situazione problematica. L'insegnamento a distanza ho cercato di incrementarlo con ore in più, affinché i ragazzi potessero avere più tempo anche per il chiarimento di dubbi e incertezze.”

5.2.2 *Gli insegnanti*

Il campione di insegnanti che ha risposto al questionario è composto da sessantacinque persone con una data di nascita compresa tra il 1957 e il 1997¹⁴. Quest'ultimi hanno una data di presa di servizio compresa tra il 1980 e il 2021¹⁵. Nello specifico gli intervistati sono cinquantasei donne e tre uomini, più sei persone che hanno preferito non indicare il loro genere¹⁶, cinquantatré di loro sono assunte a tempo indeterminato, sette a tempo determinato, una sola persona con altra mansione e cinque hanno preferito non indicarlo¹⁷. La provenienza dei partecipanti si suddivide in: quattro provenienti da Catanzaro, dodici da Genova, quattro da Napoli, sette da Pescara, quindici da Rimini, venti dalla Valle d'Itria e tre da Verona¹⁸.

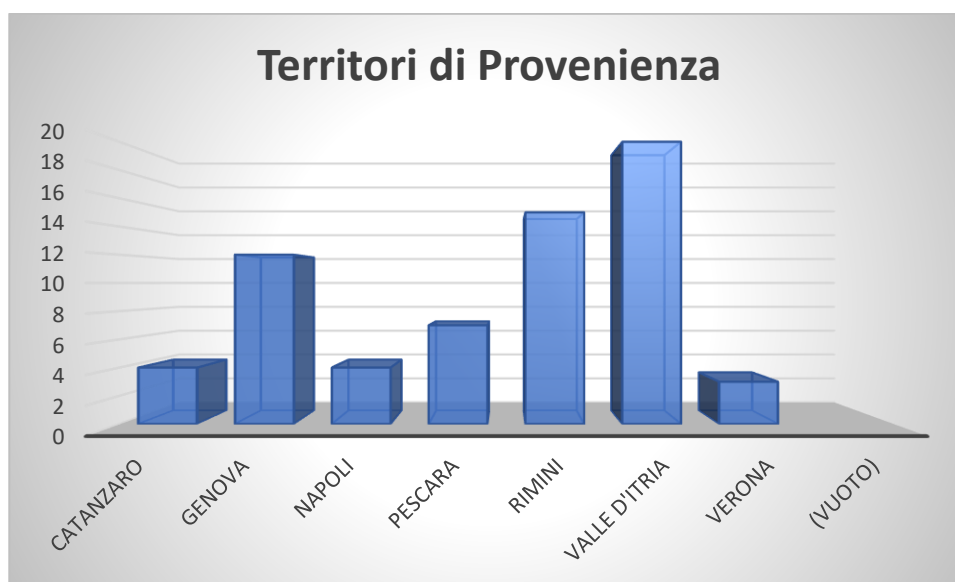


Figura 4- Territori di provenienza insegnanti

Di questi quarantacinque insegnano nella scuola primaria, dodici nella scuola secondaria di primo grado, cinque nella scuola secondaria di secondo grado e tre hanno preferito non indicarlo¹⁹.

¹⁴ Vedi appendice TABELLA 11

¹⁵ Vedi appendice TABELLA 11

¹⁶ Vedi appendice TABELLA 7

¹⁷ Vedi appendice TABELLA 8

¹⁸ Vedi appendice TABELLA 9

¹⁹ Vedi appendice TABELLA 6

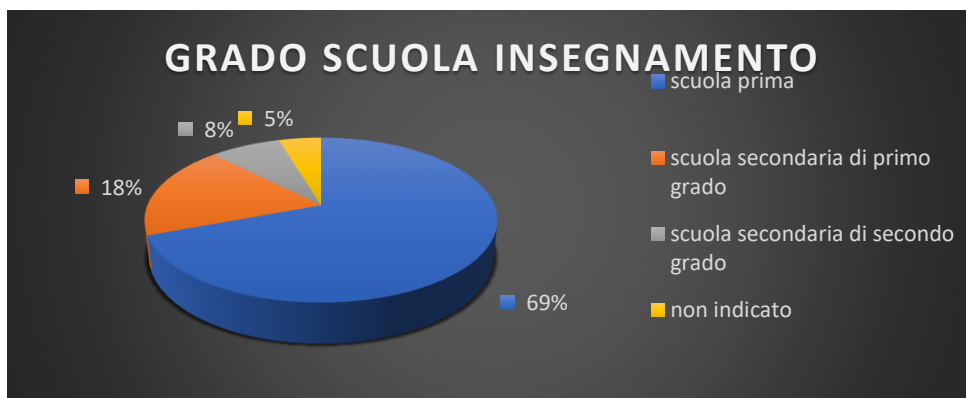


Figura 5-grado scuola

Il titolo di studio da loro conseguito in prevalenza è quello di una laurea con vecchio ordinamento, della quale sono in possesso ventidue persone, a seguire di diploma di scuola secondaria, della quale sono in possesso venti persone, dieci persone in possesso di un Master o una specializzazione, sette di una laurea specialistica, tre di una laurea triennale e tre persone hanno preferito non indicarlo²⁰.

Per quanto riguarda gli insegnanti possiamo notare come siano obbiettivi strettamente legati all' acquisizione delle competenze trasversali europee. Quest'ultime sono nello specifico otto:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza sociale e civica in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

(Consigliodell'unione europea, 2018)

²⁰ Vedi appendice TABELLA 10

Nello specifico gli insegnanti da noi intervistati sono focalizzati per redigere i loro obiettivi sulla quinta, sulla sesta e sull'ottava competenza, infatti, possiamo vedere come dicano di focalizzarsi sull'incremento della capacità ad imparare ad imparare, incrementare una conoscenza culturale e contribuire alla creazione di cittadini attivi.

Questo viene reso particolarmente dall'insegnante 4:

“Imparare ad imparare, lasciare ai ragazzi una naturale coscienza civica fondamentale per diventare cittadini consapevoli. Insegnando italiano, storia e geografia quindi cerco di dare loro una coscienza culturale attiva, non solo fatta di nozioni, ma di "esperienze" culturali.”

In più, facendo sempre riferimento alla quinta competenza sono stati delineati anche obiettivi di tipo personale come l'incremento della consapevolezza di sé, espresso in modo molto chiaro dall'insegnante 20:

“Lo sviluppo della consapevolezza di sé. La partecipazione attiva alla vita sociale della scuola e alla convivenza democratica. Lo sviluppo della disponibilità ad apprendere.”

e lo sviluppo dell'autonomia, delineato anche dall'insegnante 17:

“Il mio obiettivo è quello di rendere l'alunno autonomo, responsabile e capace di integrarsi nella società”.

Oltre a questo, è di rilevanza anche la concertazione degli obiettivi sulla creazione di un buon clima classe come chiave di un apprendimento funzionale, questo è stato particolarmente esplicitato dall'insegnante 27 che si predispone di:

“Creare un clima positivo nella classe, stimolante per il benessere, la crescita e l'apprendimento”.

Credo risulti però di particolare importanza focalizzarsi anche sugli obiettivi prefissati dagli insegnanti di sostegno che risultano focalizzarsi sul tema dell'inclusività come ad esempio l'insegnante 42:

“L’obiettivo principale è creare un clima sociale ed affettivo positivo, per potere favorire l’inclusione di tutti gli alunni.”

Per quanto riguarda invece le problematiche riscontrate si può notare come essi si focalizzino su cinque macro-temi:

1. la presenza di alunni agitati ed irrispettosi
2. l'eccessiva numerosità delle classi
3. la disomogeneità della linea educativa e la scarsa collaborazione con i colleghi
4. le difficoltà che insorgono dall'ambiente di provenienza degli alunni
5. le strutture inadeguate alle esigenze di apprendimento.

Nello specifico, per quanto concerne il terzo punto, si può vedere come questa problematica sia spesso dettata da una scarsa collaborazione con i colleghi, dovuta anche alla precarietà e ai conseguenti repentini cambiamenti di personale. Questo viene espresso, sia dall'insegnante 57:

“Con i colleghi a volte manca una logica di alleanza educativa.”

che da molti altri insegnanti come ad esempio il 15, il 16 ecc.

In riferimento al quarto punto gli insegnanti sottolineano delle difficoltà sia causate dalle dinamiche familiari, che dalla cultura. come ad esempio esemplifica l'insegnante 38:

“Le criticità principali le incontro nel momento in cui non c'è una vera collaborazione con i genitori dei miei alunni, infatti, anche nelle situazioni più complesse, le difficoltà si possono superare in un clima di fiducia e rispetto reciproci.”

Sull'ultimo punto è essenziale specificare che le strutture vengono ritenute inadeguate spesso per la carenza di aule attrezzate con tecnologie o adibite a laboratori, porterebbero al miglioramento della qualità dell'apprendimento.

“spazi spesso inadeguati alle esigenze e ai bisogni degli studenti. Strutture non sempre rispondenti ai bisogni di una didattica attiva.” Insegnate 44

Per quanto riguarda il terzo item si possono desumere delle strategie di recupero incentrate sul semplice recupero della votazione scolastica, utilizzando lavori di gruppo o peer to peer, verifiche di recupero e momenti dedicati al recupero degli argomenti oggetto di verifica.

Per l'incremento relazionale si può osservare come vengano utilizzate strategie di didattica attiva come il circle time o il debate, incentrate quindi sulla collaborazione ed il dialogo. Questo viene espresso in maniera chiara dall'insegnante 35:

“Metodologie didattiche innovative, peer to peer, learning by doing, attività di gruppo, debate, strategie di cooperazione”

Oltre a ciò, viene anche promosso un ambiente non competitivo e di rispetto reciproco.

“Cerco sempre di "evitare" che i ragazzi entrino in competizione tra di loro e che possono lavorare in un clima sereno. Tutto dipende molto dal gruppo-classe, a volte molto eterogeneo” insegnante 2

Inerente al quinto item si può vedere come per gli insegnanti il rapporto con le famiglie sia complesso, a causa della scarsa fiducia nella figura dell'insegnante, ma in via di miglioramento, come delineato dall'insegnante 10:

“Penso che il più grande ostacolo sia la non fiducia nelle competenze e capacità di alcune famiglie nei miei confronti. La cosa positiva è che è un numero limitato di famiglie”

ma anche dall'insegnante 29:

“Il percorso di un alunno è una linea comune tra scuola e famiglia che spesso non c'è poiché i genitori o sono poco presenti oppure tendono a non ascoltare i consigli delle insegnanti”

La collaborazione è quindi molto spesso difficile anche a causa di problemi di tipo comunicativo/linguistico, ma è ritenuta fondamentale per il perseguimento degli obiettivi e la crescita dell'alunno come viene esplicitato sia dall'insegnate 63:

“ritengo che il rapporto scuola-famiglia sia fondamentale per il raggiungimento di obiettivi comuni e che il rapporto si basi sul rispetto dei ruoli e della fiducia.”

Infine per quanto concerne l'ultimo item si può osservare, a parte poche eccezioni, che il covid-19 abbia comportato un cambiamento radicale nel rapporto tra alunno e insegnate, ma anche nel rapporto tra gli alunni a causa dei pochi contatti e all'impossibilità di svolgere lavori collaborativi.

“Questo periodo pandemico ha ridotto eccessivamente la fisicità nel rapporto docente-alunno, ma anche tra i pari comportando anche l'isolamento di alcuni di loro dal gruppo classe” insegnate 16

Però ha portato anche un risvolto positivo dettato dalla scoperta e dall'utilizzo delle tecnologie per una nuova tipologia di didattica, come delineato dall'insegnante 25:

“Sicuramente ho utilizzato molto dispositivi, rete e imparato a conoscere tantissimi programmi nuovi per l'apprendimento”

5.3 Il confronto tra le due figure di riferimento

Per completare l'analisi occorre compiere una comparazione tra le risposte fornite dalle due figure di riferimento. Infatti, possiamo notare come già a partire dal primo item le due figure si concentrino su obiettivi completamente diversi; gli educatori si prefissano obiettivi legati allo sviluppo emotivo e relazionale, mentre gli insegnanti

sono concentrati maggiormente sullo sviluppo di competenze trasversali più legata alla didattica. Per quanto riguarda il secondo item possiamo osservare come in generale gli educatori siano più soddisfatti del loro rapporto con l'organizzazione Arci rispetto che gli insegnanti con la scuola e come incontrino meno difficoltà con i colleghi ed i ragazzi, quest'ultima affermazione è forse dovuta all'ambiente educativo informale che ricopre Arci sul territorio. Mentre con le famiglie possiamo constatare che entrambe le figure abbiano delle problematiche ad instaurare un rapporto di fiducia, ma in più nel caso degli educatori insorge un problema di reperibilità delle famiglie che spesso delegano loro l'educazione dei propri figli senza mai interfacciarsi con la figura professionale, cosa che accade raramente per gli insegnanti che nonostante abbiano problematiche relative alla comunicazione e alla scarsa fiducia riescono quasi sempre ad interfacciarsi con la famiglia grazie all'ambiente formale e istituzionalizzato di cui fanno parte.

Per quanto riguarda il recupero degli alunni con difficoltà possiamo vedere come vengano utilizzati approcci completamente diversi, infatti, gli educatori si concentrano su un incremento dell'autostima, della motivazione e dello sviluppo degli interessi verso le discipline; mentre gli insegnanti attuano strategie volte al recupero scolastico della votazione tramite strategie collaborative o di tutoraggio, volte al "rimediare l'insufficienza".

Per quanto concerne le strategie, messe in atto per incrementare la relazione tra i ragazzi, sono estremamente simili. Infatti, entrambe le figure utilizzano strategie di tipo collaborativo e improntate sul dialogo e il rispetto reciproco, utilizzando quindi la tecnica del debate, del circle time e del cooperativo learning.

Infine, possiamo notare come la pandemia da Covid-19 abbia portato a grandi cambiamenti in entrambi i casi ma come anche qui ci siano state due visioni diverse, in

quanto gli educatori pur utilizzando i dispositivi di protezione e le tecnologie abbiamo cercato di mantenere il più possibile il rapporto invariato non notando particolari alterazione nel rapporto relazionale con i ragazzi mentre questo è stato molto più complesso attuarlo nel caso degli insegnanti che hanno riscontrato forti difficoltà nel mantenere la relazione con i propri alunni.

5.4 Conclusioni dell'analisi

Si può constatare quindi che gli educatori e gli insegnanti, che sono parte della rete educativa sui territori, applichino delle strategie se pur diverse in contrasto alla povertà educativa e nello specifico ai fenomeni dell'abbandono scolastico e del benessere relazione dei minori. Infatti, si può osservare dai dati emersi come vengano applicate metodologie nell'ambito del recupero scolastico tramite tutoraggi o semplificazione dei programmi, ma non solo in quanto le figure educative vanno anche a lavorare sulla parte emotivo-motivazionale dei ragazzi per incrementarne gli interessi verso le discipline e la propria autostima.

Oltre a ciò, si può anche notare come si concentrino sulle relazioni tra pari inserendo nella didattica o nel proprio intervento strategie collaborative e laboratori improntati sul dialogo e sulla comunicazione rispettosa dell'altro e inoltre come promuovano l'ascolto e la collaborazione per il raggiungimento di obiettivi comuni. Con queste strategie e metodologie che possono risultare semplici e scontate le figure educative apportano un grande contributo alla lotta alla povertà educativa facendo comprendere l'importanza dell'istruzione e delle relazioni che si possono creare all'interno degli ambienti educativi; relazioni che non sono solo tra pari ma anche con la figura di riferimento che motivando e instaurando una relazione con i ragazzi vanno ad

aiutali nella loro formazione del piano di vita ricoprendo un ruolo fondamentale nel loro percorso e per il loro benessere.

Conclusioni

In conclusione, si può osservare come quello della povertà educativa sia un fenomeno poliedrico e ricco di sfaccettature, tra cui quella della dispersione scolastica sulla quale è stata concertata la mia analisi dei dati.

La dispersione scolastica è un fenomeno a sua volta molto complesso e difficile da contrastare come è stato evidenziato dai dati emersi.

Quest'ultima è stata presa in considerazione dal progetto CEET come dimensione della povertà educativa ed analizzata tramite questionari e focus group svolti con insegnanti ed educatori. Questi strumenti sono stati utilizzati per contribuire a valutare l'impatto del progetto CEET.

Gli impatti di questa progettazione, ad ora evidenti, sono stati sia di tipo sociale che riguardanti le politiche pubbliche; infatti, si può notare come ci sia stato un rafforzamento del rapporto tra insegnanti ed educatori che grazie al progetto hanno avuto l'opportunità di creare una rete e come questo progetto abbia fornito ottimi strumenti e metodologie da adottare a livello nazionale. In questo modo, attraverso le azioni proposte da questo progetto, si possono strutturare ottime politiche pubbliche improntate sulla costruzione di legami tra istruzione ed educazione formale ed informale, sempre nell'ottica di creazione di una rete educativa. La concretizzazione di questi impatti è stata dettata anche dal tipo di valutazione utilizzato, che essendo di tipo partecipativo, ha permesso di mettere in luce i veri bisogni dei destinatari concentrandosi oltre che sull'offerta di nuove possibilità anche sull'incremento delle capacità e del potenziale umano. Questo approccio valutativo è stato quindi sostanziale per la riuscita di una progettazione efficace e funzionale ai bisogni e alle richieste dei destinatari, che sono stati presi in considerazione nelle fasi del processo valutativo. Questo ha comportato molti sforzi ma ha portato anche a ottimi risultati. La valutazione

è riuscita a testimoniare la generazione del valore a livello di rilevanza sociale e la capacità di socializzarlo ha portato ad eccellenti risultati anche sul piano etico, evidenziando come i destinatari abbiano contribuito ad affrontare i problemi e a tentare di superarli. Il loro input è generativo quindi incrementa le capacità e tenta di contribuire alla creazione di un ambiente sistemico generativo di opportunità per le nuove generazioni.

Nello specifico, la valutazione d'impatto svolta riguarda un progetto molto complesso strettamente connesso con le politiche sociali e per questo la valutazione ha comportato sfide che l'hanno messa a dura prova; si può constatare che in generale le politiche sociali riguardano i problemi sociali di maggiore intensità. La povertà educativa è uno dei problemi più impegnativi viste le difficoltà tecniche e metodologiche di maneggiare molte variabili contemporaneamente e le difficoltà derivanti dalla mancanza di evidenze convincenti. L'impatto sociale ottenuto con questo tipo di soluzioni è povero e dissipativo di risorse.

Fino ad ora le risorse destinate alla lotta alla povertà educativa con fondi nazionali, regionali e locali non hanno purtroppo invertito questo andamento e anzi, in certi casi, hanno contribuito ad amplificare le differenze geografiche, di genere e di accesso alle risorse a disposizione, con risultati prestazionali incapaci di conseguire esiti e impatti sociali corrispondenti. Da ciò si è potuto dedurre che questa non è una sfida soltanto materiale ma profondamente umana, che non può continuare ad affidarsi a trasferimenti privi di efficacia sui destinatari e incapaci di affrontare la sfida dell'impatto sociale. Da questa valutazione d'impatto si è potuto comprendere come dalla condizione di povertà non si esca solo grazie agli aiuti ricevuti ma condividendo la sfida, aiutando ad aiutarsi, investendo nei compiti di sviluppo in età evolutiva, valorizzando tutte le capacità, non solo le risorse a disposizione. Inoltre, si è compreso che se

viene utilizzato un approccio puramente materiale, nonché aiuti puramente economici, la prova della valutazione è perdente in partenza a causa delle pratiche inappropriate in quanto inadeguate per affrontare il problema. Per questo è stato funzionale il valorizzare le capacità di ogni bambino e di ogni persona mettendola in condizioni di concorrere all'esito e all'impatto sociale. Limitarsi a proporre aiuti di tipo materiale è risultato spesso interessante per i proponenti ma con risultati inconcludenti.

Occorre basarsi, come indicato da Tiziano Vecchiato, sul Learning for Live cioè sul fornire aiuti e opportunità a chi si trova in condizioni di povertà educativa per guardare al futuro con la fiducia necessaria per farcela (Vecchiato, 2019). L'agire con queste modalità si basa su un cambiamento di paradigma che consiste nel passaggio dalle risposte alle soluzioni tenendo in considerazione il fatto che l'output non ha valore se non produce outcome e i costi sono sprecati se non producono benefici durevoli.

Infine, questo progetto ha evidenziato che la possibilità di condividere risultati positivi è una modalità per restituire fiducia, alimentare le responsabilità e apprendere dagli errori senza ripeterli. Questo è un modo per aprire nuove strade alla ricerca di soluzioni. È il senso del dialogo che qui è stato documentato tra figure educative differenti e approcci diversi, che ha il fine di non trattare chi è più svantaggiato come categoria residua e danno sociale.

In questa esperienza, come evidenziato dall'analisi, la fiducia e la speranza possono fare la differenza, soprattutto per i destinatari che vivono difficoltà come l'esclusione e la disuguaglianza. È importante, quindi, ribadire che nella lotta alla povertà educativa è necessario bilanciare con sapienza i fattori materiali e immateriali perché insieme portano al cambiamento. In sintesi, emerge un fattore prezioso e strategico, che è quello del benessere che rassicura e incoraggia e, proprio per questo,

può essere meglio valorizzato nelle pratiche di lotta alla povertà dell'infanzia e nello specifico di quella educativa

È quindi risultato che la povertà educativa è in stretta relazione con il ruolo delle figure educative che risultano determinanti nel suo contrasto e nell'applicazione di interventi. Come è risultato dalle indagini le figure degli insegnanti e degli educatori mettono in atto strategie sia per il recupero dei risultati insoddisfacenti che per il miglioramento delle relazioni tra pari. Queste figure risultano quindi determinanti come guide per i ragazzi e le ragazze influenzandone in maniera significativa il loro percorso e il loro proseguimento della carriera scolastica. Questo è molto rilevante per ciò che riguarda l'intervento sul fenomeno ma non risulta risolutivo per la portata di questo fatto di particolare significatività e problematicità.

Analizzando il fenomeno è emerso come sia fondamentale la costruzione di una rete che unisca l'educazione formale e informale a contrasto della povertà educativa da proporre in tutta Italia. Inoltre, risulta necessario costruire delle linee comuni di intervento che proponano strategie e protocolli da mettere in atto in situazioni di fragilità.

Quello che risulta però indispensabile è la presenza di interventi preventivi a contrasto della povertà educativa in generale e della dispersione scolastica in particolare, attraverso la costruzione di interventi a partire dai primi anni di scolarizzazione.

Le politiche sociali devono essere orientate anche alla prevenzione in quanto non è sufficiente attendere che il fenomeno si manifesti e tentare solo allora di recuperare situazioni compromesse, ma occorre intervenire in via prioritaria per individuare i sintomi delle situazioni di rischio e lavorare affinché non si traducano in vera e propria povertà educativa. Le pratiche professionali tradizionali agiscono in modo puntuale

nelle condizioni problematiche andando ad allontanare il soggetto dal proprio ambiente per proteggerlo e risanarlo. La prevenzione dell'abbandono scolastico deve partire fin dalla prima infanzia includendo tutte quelle iniziative volte al miglioramento dell'insegnamento e alla cura e proseguire con l'orientamento scolastico e professionale. Per questo motivo in molti Paesi europei notevoli fondi vengono investiti nei sistemi di orientamento scolastico e professionale per potenziare i servizi finalizzati a fornire ai giovani gli strumenti per acquisire maggior coscienza delle proprie attitudini e fare quindi una scelta del proprio percorso di studi e lavorativo più consapevole.

In alcuni Paesi vengono attivate politiche preventive rivolte alla prima infanzia quali l'obbligo scolastico a partire dai tre anni e i piani di istruzione prescolastica.

Inoltre, tra le politiche di prevenzione troviamo la maggior flessibilità delle tempistiche e dei piani didattici, la permeabilità dei percorsi educativi, l'introduzione di misure di discriminazione positiva in favore di minoranze e categorie deboli e l'offerta di attività extracurricolari. Questo comporterebbe notevoli miglioramenti nella situazione disastrosa del nostro paese riguardo alla dispersione scolastica come dimensione della povertà educativa.

APPENDICE:

ALLEGATO 1:

Traccia d'intervista per insegnanti CEET

Obiettivo: rilevare i cambiamenti prodotti dalle azioni previste dal progetto sui soggetti coinvolti e/o

sull'attività didattica.

- Quali tre parole userebbe per descrivere la scuola in cui lavora?

Può spiegare i motivi per i quali ha scelto queste parole?

OPPURE

- Quali peculiarità caratterizzano la scuola in cui lavora?

Come descriverebbe i suoi alunni?

E le famiglie di riferimento?

E gli insegnanti che vi lavorano?

- Quali attività sono state svolte dai bambini/ragazzi della sua scuola nell'ambito del progetto

CEET?

A quali azioni facevano riferimento?

Quale durata hanno avuto?

- Ritieni che le attività proposte siano state apprezzate dai bambini/ragazzi?

Che cosa ritieni che abbiano apprezzato in maniera particolare?

Che cosa, al contrario, ritiene che abbia suscitato in misura minore l'interesse degli alunni?

- A suo parere, le attività proposte sono stati utili?

Per il raggiungimento di quali obiettivi didattici e pedagogici ritiene che siano state utili in particolare?

- (Considerando anche i tempi ristretti dedicati alle attività) ritiene che le attività di progetto

abbiano prodotto qualche effetto sui bambini/ragazzi o sul modo di pensare/fare didattica nella scuola?

In particolare, quali effetti ha avuto modo di osservare sui bambini/ragazzi in termini di comportamento (es. maggiore fruizione di spettacoli teatrali)? E quali in termini di atteggiamento?

- Nel corso delle sue ore di didattica ha avuto modo di riprendere con i bambini/ragazzi alcuni dei temi trattati nell'ambito delle attività laboratoriali previste dal progetto?

Quali in particolare?

Con quali risultati?

Se no, perchè?

-

- Desidera segnalarci qualche aspetto di criticità insito nel progetto?

Che cosa ha funzionato poco?

Come si potrebbe, per il futuro, migliorare la proposta?

- Desidera aggiungere qualcosa?

ALLEGATO 2:

MODULO PER IL CONSENSO INFORMATO

Io sottoscritto/a _____ dichiaro la mia

disponibilità a

partecipare alla valutazione d'impatto relativa al progetto "Rete C.E.E.T. - Cultura

Educazione

Empowerment Territorio" finalizzata a rilevare i cambiamenti prodotti dalle azioni

previste dal

progetto stesso sui soggetti coinvolti.

Nel dettaglio dichiaro:

di essere disponibile a partecipare al processo di valutazione attraverso un'intervista e

di

acconsentire allo scopo ad essere contattato/a dal team di ricerca;

di aver ricevuto tutte le informazioni in merito all'indagine, di aver avuto il tempo di

pensare

al mio contributo e di aver avuto la possibilità di risolvere qualsiasi mio dubbio prima di

iniziare l'intervista;

di aver compreso che la mia partecipazione è del tutto volontaria e che non ho alcun obbligo

di partecipazione a questa indagine;

di essere consapevole della possibilità di non rispondere a domande alle quali io non desidero

rispondere;

di dare il mio consenso al gruppo di ricerca per la registrazione e la trascrizione dell'intervista.

Tuttavia, nel momento in cui mi sentissi a disagio, sono consapevole di poter richiedere l'interruzione della registrazione in qualsiasi momento. Sono consapevole di avere il diritto di

ricevere copia di tutte le registrazioni effettuate e sono completamente informato su ciò che

accadrà a queste registrazioni una volta terminata la ricerca. So che i dati e le informazioni

raccolte durante l'intervista saranno trattati in forma anonima durante l'intero processo di

ricerca. Tutti i documenti (registrazioni e trascrizioni) saranno conservati in un armadietto

chiuso a chiave presso gli uffici universitari, al quale solo i membri del gruppo di ricerca

avranno accesso. Sono a conoscenza del fatto che il responsabile del trattamento dei dati è il

prof. Claudio Torrigiani. In seguito alla conclusione del progetto tutti i dati saranno conservati

al sicuro e quindi cancellati o distrutti in base alle leggi nazionali sulla protezione dei dati e

sulla tutela della privacy. Sono inoltre consapevole che sarà garantito accesso libero ai risultati

della ricerca;

di aver compreso completamente il mio diritto a interrompere l'intervista in qualsiasi momento e so di poter ritirare il mio consenso in qualsiasi momento, anche a intervista conclusa, senza dover fornire alcuna motivazione specifica e subire alcuna conseguenza.

Acconsento a partecipare alla valutazione d'impatto relativa al progetto "Rete C.E.E.T.

- Cultura

Educazione Empowerment Territorio".

Cognome e Nome:

Firma _____ Data _____

Tabelle pivot analisi dei dati:

Tabella 1- ANNO DI NASCITA EDUCATORI

ANNO DI NASCITA	CONTEGGIO PARTECIPANTI
1960	1
1964	1
1965	2
1967	2
1968	1
1976	2
1978	1
1980	4
1982	2
1988	1
1989	1
1990	2
1991	1
1992	1
1993	1
1994	1
1995	1
1996	1
1999	1
NON INDICATO	
Totale complessivo	27

Tabella 2- TERRITORIO PROVENIENZA EDUCATORI

TERRITORIO DI PROVENIENZA	CONTEGGIO PARTECIPANTI
Bolzano	1
Catanzaro	2
Mussomeli	2
Napoli	1
Pescara	9
Rimini	3
Valle d'itria	6
Verona	3
Totale complessivo	27

Tabella 3-GENERE EDUCATORI

GENERE	CONTEGGIO PARTECIPANTI
F	19
M	8
NON INDICATO	
Totale complessivo	27

Tabella 4-TITOLO DI STUDIO EDUCATORI

TITOLO DI STUDIO	CONTEGGIO PARTECIPANTI
LAUREA SPECIALISTICA	6
LAUREA TRIENNALE	7
LAUREA VECCHIO ORDINAMENTO	2
MASTER/SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE	9
SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE	3
Totale complessivo	27

Tabella 5-ANNO DI PRESA DI SERVIZIO EDUCATORI

ANNO DI PRESA DI SERVIZIO	CONTEGGIO PARTECIPANTI
1985	1
1988	1
1996	1
1999	1
2000	1
2002	3
2004	1
2005	2
2006	1
2008	1
2010	2
2018	2
2019	1
2020	1
2021	3
2022	3
NON INDICATO	2
Totale complessivo	27

Tabella 6- TIPO DI SCUOLA DI INSEGNAMENTO

GRADO SCUOLA INSEGNAMENTO	TOTALE
scuola prima	45
scuola secondaria di primo grado	12
scuola secondaria di secondo grado	5
non indicato	3
Totale complessivo	65

Tabella 7-GENERE INSEGNANTI

GENERE	TOTALE
F	56
M	3
NON INDICATO	6
Totale complessivo	65

Tabella 8-TIPOLOGIA CONTRATTO INSEGNANTI

TIPOLOGIA DI CONTRATTO	TOTALE
NON INDICATO	4
ALTRO	1
TEMPO DETERMINATO ANNUALE/TERMI	7
TEMPO INDETERMINATO	53
Totale complessivo	65

Tabella 9-TERRITORIO DI PROVENIENZA INSEGNANTI

TERRITORIO	TOTALE
Catanzaro	4
Genova	12
Napoli	4
Pescara	7
Rimini	15
Valle d'Itria	20
Verona	3
(vuoto)	
Totale complessivo	65

Tabella 10-TITOLO DI STUDIO INSEGNANTI

TITOLO DI STUDIO	TOTALE
non indicato	3
Master/specializzazione	10
Diploma di laurea specialistica	7
Diploma di laurea vecchio ordinamento	22
Diploma scuola secondaria superiore	20
Diploma di laurea triennale	3
Totale complessivo	65

Bibliografia

- ASviS. (2022). *L'Italia e gli Obiettivi dello sviluppo sostenibile*. Roma.
- Baldini, M., & Toso, S. (2009). *Disegualianza, povertà e politiche pubbliche*. Bologna: Il Mulino.
- Barber, B., & Olsen, J. (2004). Assessing the Transitions to Middle and HighSchool. *Journal of Adolescent Research*, 19, 3-30.
- Benassi, D., & Palvarini, P. (2013). *La povertà in Italia, dimensioni, caratteristiche, politiche*. trieste: Cendon Libri.
- Bertani, B., & Manetti, M. (2007). *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonacini, L., Gallo, G., & Scicchitano, S. (2021). *Sometimes you cannot make it on your own. How household background influences chances of success in Italy*. Roma: Inapp.
- Bonica, L. &. (2008). *Punti di svolta. Analisi del mutamento*. Firenze : IlMulino.
- Caranci, N., Cinotti, R., & al., e. (2003). *Dossier n. 88/2003 - Misurare la qualità: il questionario. Sussidi per l'autovalutazione e l'accreditamento*. Bologna: Regione Emilia-Romagna.
Tratto da Innovazione Sanitaria sociale.
- Cesareo, V. (1965). STUDI SOCIOLOGICI SULLA FIGURA DELL'INSEGNANTE. *Studi di sociologia*, 57-78.
- Chiosso, G., Poggio, A., & Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: ilmulino.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Il Mulino- Rivisteweb*, 411-424.
- Conibambini. (2018). *Progetto CEET*. Roma.

- Conibambini. (2018). *Rete CEET - Cultura, Educazione, Empowerment, Territorio*. Slnnos.
- Consigliodell'unione europea. (2018). RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO. *Gazzetta ufficiale dell'unione europea*, 1-13.
- Corrao, S. (2013). *IL focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Corso di vita e transizioni biografiche, d. (s.d.).
- Dovis, P. &. (2011). *I nuovi poveri: politiche per le disuguaglianze*. Torino.
- EUROSTAT. (2020). *Labour Force Survey*.
- EUROSTAT. (2020). *Labour Force Survey*.
- EUROSTAT. (2021). *Indagine Forze Lavoro*.
- Genovesi, G. (2016). L'educatore. Riflessioni sulla sua identità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 5-18.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi e politiche*. Roma: Carrocci .
- Governodellarepublicaitaliana. (2021). *Piano nazionale di ripresa e resilienza*. Roma.
- Hannifan. (1916). The Rural School Community Centre. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 130- 138.
- Hosserl, D., & Stage, F. (1992). Family and High School Experience Influences on the Postsecondary Educational Plans of Ninth-Grade Students. *American Educational Research Journal*, 425-451.
- INVALSI. (2022). *rapporto invalsi*.
- ISTAT. (2019). *Asili Nido*. ISTAT.
- ISTAT. (2020). *Aspetti della Vita Quotidiana*.
- Istat. (2022, marzo 8). Nel 2021 stabile la povertà assoluta. *statistica today*, p. 1-9.

- ISTAT. (2023). *Occupati e disoccupati*. Roma.
- ISTAT, d. s. (2022). *dati secondo trimestre*.
- IstitutoGiuseppeToniolo. (2023). *La condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Kanizsa, S., & Arcari, A. (2007). *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. . Milano: Mondadori.
- Lello, K., Monni, S., & Tomassi, F. (2021). *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*,. Roma: Donzelli.
- Lelo, K., Monni, S., & Tomassi, F. (2021). *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Roma: Donzelli.
- Lucangeli, D. (2020). Il senso di auto efficacia. Come aiutare uno studente a sentirsi in grado di fare. *Erickson*.
- Magni, S. (2003). Capacità, libertà e diritti: Amartya Sen e Martha Nussbaum. *Filosofia Politica*, 497-508.
- Martinelli, A. (2015). La lotta alla povertà fra sussidi economici e interventi di welfare locale. Uno studio comparato alla carta acquisti sperimentali. (3).
- MIUR. (2019).
- MIUR. (2021). *La Dispersione scolastica*.
- Morlicchio, E. (2020). *Sociologia della Povertà*. Bologna: Il Mulino.
- OCSEPISA. (2018).
- Olagnero, M. (2008). Corso di vita e transizioni biografiche. In L. Bonica, & M. Cardano, *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico* (p. 27-47). Bologna: Il mulino.
- Openpolis. (2019). *Fenomeno dei NEET*.
- Openpolis. (2019). *Quanto stanno diminuendo le nascite in Italia*.

O

- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Assemblea Generale. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*, (p. 35). New York.
- Osservatorio talents Venture, S. C. (2020). Osservatorio Talent Venture e STEAMiamoci sul gender gap nelle facoltà STEAM.
- Palumbo, M. (2002). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Palumbo, M., & Garbarino, E. (2004). *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Parente, G., & Labalestra, R. (2019). Il brainstorming valutativo. Dalla teoria alla pratica di ricerca in contesti caratterizzati da resistenze all'innovazione. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 276-292.
- Pietsch, M., & Stubbe, T. (2007). Inequality in the Transition from Primary to Secondary School: School Choices and Educational Disparities in Germany. *European Educational Research Journal*, 424-445.
- Ranci C., P. (2015). *Le politiche di welfare*. Bologna: Il Mulino.
- Ricci, R. (2019). *La dispersione scolastica implicita*. Roma: Invalsiopen.
- Rice, J. (. (1997). *Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science: An examination of school discontinuity and student background variables*. Chicago: American Educational Research Assosation.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1966). TEACHERS' EXPECTANCIES: DETERMINANTS OF PUPILS' IQ GAINS. *Psychological Reports*, 115-118.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 16-20.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1991). *Pigmalione in classe*. Milano: FrancoAngeli.

- Rosina, A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Roma: Vita e Pensiero.
- Sarti, F. (2003). *Misurare le qualità: il questionario. Sussidi per l'autovalutazione e l'accreditamento*. Bologna: Regione Emilia Romagna.
- SavetheChildren. (2013). *Lavori ingiusti*.
- SavetheChildren. (2016). *liberara i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?* Roma: Savethechildren.
- Savethechildren. (2018). *Atlante dell'Infanzia a Rischio*.
- SavetheChildren. (2018). *Nuotare contro corrente*.
- SavetheChildren. (2022). *Back to school: alla ricerca del tempo perduto*.
- SavetheChildren. (2022). *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*.
- SavetheChildren. (2023). *Non è un gioco*.
- Stagi, L. (2000). "Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi difetti e potenzialità".
- Stame, N. (2020). Valutazione d'impatto sociale. *Committenti, Enti di Terzo Settore e valutatori. Impresa Sociale, 4*, 53-59.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools © Author*, 268-285.
- Torrigiani, C. (2010). *Valutare per apprendere. Capitale sociale e teoria del programma*. Milano: FrancoAngeli.
- Vecchiato, T. (2019). Criticità e sfide per la valutazione di esito e di impatto sociale. *Politiche e servizi*, 93-104.

Sitografia

Consorzio interuniversitario Almalaurea. (2020, marzo 8). *Almalaurea*. Tratto da Sito web Almalaurea:

https://www.almalaurea.it/system/files/news/allegati/cs_almalaurea_gender_gap.pdf

Abbatecola. (s.d.). *Donna Faber*. Tratto da Sito web Donna Faber:

<http://www.donnafaber.it/>

Elia, M. (2017, Maggio 17). *Fondazione feltrinelli*. Tratto da

FondazioneGianGiacomoFeltrinelli: <https://fondazionefeltrinelli.it/focus-storico-su-welfare/>

Fortunato, E. (2015, Ottobre 27). Valutazione, antipatie e simpatie dei docenti: effetto alone e stereotipia. I limiti della media aritmetica. Tratto da OrizzonteScuola.it:

<https://www.orizzontescuola.it/valutazione-antipatie-e-simpatie-dei-docenti-effetto-alone-e-stereotipia-limiti-della-media-arti/>

IstitutoNazionalePrevidenzaSociale. (1997). *Inps*. Tratto da Inps: <https://www.inps.it/>

Openpolis. (2021). *Openpolis*. Tratto da Openpolis: <https://www.openpolis.it/in-italia-il-titolo-di-studio-dei-figli-dipende-troppo-spesso-da-quello-dei-genitori/>

OpenPolis. (2023, Maggio 17). *In Ue è diffusa la disoccupazione giovanile, soprattutto al sud*. Tratto da Openpolis: <https://www.openpolis.it/in-ue-e-diffusa-la-disoccupazione-giovanile-soprattutto-al-sud/>

Savethechildren. (2021, Novembre 23). SAVE THE CHILDREN ITALIA ETS. Tratto da Savethechildren Blog: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/effetto-pigmalione-o-rosenthal-a-scuola-il-ruolo-dell-insegnante>

Savethechildren. (2021, Novembre 23). *SAVE THE CHILDREN ITALIA ETS*. Tratto da Savethechildren Blog: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/effetto-pigmalione-o-rosenthal-a-scuola-il-ruolo-dell-insegnante>

Trotta, M. (2010, ottobre 20). *Servizi per l'impiego*. Tratto da Servizi per l'impiego:

<http://impiego.formez.it/sites/all/files/Dal%20welfare%20al%20Workfare.pdf>

