

**Sguardi adolescenti sulla povertà educativa minorile.
Un'esperienza di *Student Voice Research***
**Adolescent views on child educational poverty. A Student Voice
Research experience**
*Simona Finetti**

Riassunto

Nel 2014 Save the Children Italia ha definito la *povertà educativa minorile* come “privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”. Negli anni il costrutto è stato dettagliato, spostando progressivamente il focus dalla privazione al potenziale apprendimento, anche in dimensioni non cognitive. Sono stati parallelamente proposti indici per la misurazione del fenomeno. Ma che cos'è per gli adolescenti la povertà educativa? Gli indicatori selezionati nel tempo misurano dimensioni avvertite come prioritarie dai minori? Un'esperienza di ricerca ispirata al movimento *Student Voice* ha raccolto, nei mesi di aprile e maggio 2021, le voci di 121 adolescenti di Fiorenzuola d'Arda (PC). Senza pretese di rappresentatività e di esaustività, l'articolo introduce all'evoluzione del costrutto di povertà educativa e poi esplora immagini, vissuti e significati a esso attribuiti da ragazzi e ragazze, nonché le direzioni di senso suggerite dal loro “sguardo adolescente” ai fini di prevenire e contrastare il fenomeno nelle sue molteplici dimensioni.

Parole chiave: povertà educativa; student voice; fenomenologia; adolescenti; Indice di Povertà Educativa

Abstract

In 2014 Save the Children Italia defined *child educational poverty* as the depriving of children of all ages of the possibility to learn, experiment with, develop and give free rein to their abilities, talents and aspirations. The construct has been detailed over the years, progressively shifting the focus from deprivation to potential learning, even in non-cognitive dimensions. At the same time, indices have been proposed to measure the phenomenon. But what is educational poverty for adolescents? Do the indicators selected over time measure dimensions perceived as a priority by minors? A research experience

* PhD in Scienze della Persona e della Formazione (*Education*), assegnista di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Parma, Borgo Carissimi, 10 – 43121 Parma. E-mail: simona.finetti@unipr.it.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14800

inspired by the Student Voice movement collected the voices of 121 adolescents from Fiorenzuola d'Arda (PC) in April and May 2021. Without pretending to be representative and exhaustive, the article introduces the evolution of the *educational poverty* construct, then explores images, experiences and meanings attributed to it by boys and girls, as well as directions of meaning suggested by their "adolescent gaze" in order to prevent and counteract the phenomenon in its multiple dimensions.

Key words: educational poverty; student voice; phenomenology; adolescents; Educational Poverty Index

Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 20/10/2022

Disponibile online: 20/12/2022

1. Stato dell'arte e domanda di ricerca

Nel 2014 Save the Children Italia ha proposto una prima definizione del sintagma *povertà educativa*: «per povertà educativa si intende la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (p. 4). Per meglio identificare il fenomeno, la Onlus ha proposto quattro aree di privazione: «1. privazione del comprendere (dimensione delle competenze cognitive e di problem solving); 2. privazione dell'essere (sviluppo della dimensione psicologica ed emotiva); 3. privazione del vivere assieme (dimensione della vita sociale e interpersonale); 4. privazione del conoscere il mondo» (Save the Children Italia, 2014, p. 7). Due anni dopo le quattro aree sono state declinate sul fronte dell'apprendimento e ulteriormente dettagliate:

1. apprendere per comprendere, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi;
2. apprendere per essere, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
3. apprendere per vivere assieme, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione. In sintesi, tutte quelle capabilities essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali;
4. apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni funzionali all'educazione (Save the Children Italia, 2016, p. 3).

Da una conoscenza e un sapere maturati dal soggetto in crescita all'interno della comunità educante, il focus si è spostato su un protagonismo e una conquista progressiva di autonomia del soggetto, che la comunità deve favorire non solo nella sfera cognitivo-intellettuale.

Per misurare il fenomeno, Save the Children Italia ha proposto indici di povertà educativa (IPE). Nel primo IPE 2014, alcuni indicatori riguardavano l'offerta e lo stato dei servizi educativi territoriali (copertura di nidi e servizi integrativi pubblici, classi a tempo pieno nella scuola primaria e secondaria di primo grado, presenza del servizio mensa scolastica, certificato di agibilità/abitabilità degli edifici, connessione a internet nelle aule, dispersione scolastica); altri indicatori misuravano abitudini ricreativo-culturali dei minori (andare a teatro, visitare musei o mostre, monumenti o siti archeologici, andare a concerti, praticare sport, utilizzare internet, leggere libri) (Save the Children Italia, 2014). Nel 2016 sono stati creati due indici di povertà educativa: uno riferito alle competenze individuali e l'altro all'offerta educativa territoriale. L'IPE composito 2016/2018 ha raggruppato i sette indicatori del 2014 relativi alle esperienze extra-scolastiche dei minori in uno soltanto e ha congiuntamente valutato: livelli minimi di competenza in matematica e lettura, dispersione scolastica, accesso ai servizi educativi tra 0 e 2 anni, classi di scuola primaria e secondaria senza tempo pieno, aule senza internet veloce, alunni che non usufruiscono della mensa e che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate (Save the Children Italia, 2016).

La letteratura scientifica ha messo in evidenza come la povertà educativa assuma un significato ampio, ma sia stata misurata attraverso indicatori circoscritti che non "fotografano" la multidimensionalità e la complessità del fenomeno (es. Caritas Italiana, 2018; Di Profio, 2020). Accanto a fattori sociali, che includono vulnerabilità familiari e insufficienza delle politiche, agiscono fattori culturali come appiattimento del livello culturale di un Paese, diffusione di valori legati al consumismo e alla «ricchezza facile», caduta della fiducia nelle istituzioni, scuola con risorse, materiali e umane, inadeguate (Nanni e Pellegrino, 2018). Si sommano inoltre fattori esistenziali che includono:

solitudine; mancanza di tempo a scuola, in famiglia, con gli educatori, per se stessi; riduzione delle aspettative e delle speranze nel futuro; assenza di una solida cornice etica di riferimento; crisi esistenziale dell'adulto (non maturo, adolescente, insoddisfatto...); carenza di interessi e di passioni; presenza di rilevanti bisogni sanitari e psico-sociali, non adeguatamente presi in carico dal sistema pubblico di welfare (Nanni e Pellegrino, 2018, p. 176).

Considerando un target di soggetti di età compresa tra i 15 e i 29 anni, nel 2020 l'Istat ha proposto un *composite Educational Poverty Index (EPI)*, fondato su quattro dimensioni che l'indagine "Aspetti della vita quotidiana"

permette di misurare: 1. partecipazione (partecipazione politica, utilizzo di internet, volontariato); 2. resilienza (soddisfazione per il tempo libero, rete di fiducia, attività culturali, lettura di libri, fiducia e interazione con le PA); 3. standard di vita (pratica sportiva, immersione nel degrado, presenza di spazi verdi); 4. amici e competenze: rete di amicizie, competenze digitali (Pratesi *et al.*, 2020-2021).

Un processo di misurazione in divenire cerca di ampliare lo sguardo sulla povertà educativa. Il costrutto deve cogliere variabili più oggettive (come le prestazioni cognitive individuali e la presenza, lo stato e l'effettiva frequenza di servizi e opportunità territoriali) insieme a dimensioni soggettive, qualitative, spesso latenti ma non meno rilevanti, di carattere psico-fisico, emotivo-relazionale, esistenziale/spirituale e culturale. Si rende pertanto urgente adottare una prospettiva di tipo fenomenologico ermeneutico, per integrare la ricerca e correggere le derive di un approccio dominante oggettivo-misurazionista, che ha prevalso anche nelle questioni educative (Biesta, 2016).

Quando si parla di povertà educativa minorile, occorre inoltre ricordare che l'articolo 12 della *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia* (diritto all'ascolto) chiede di considerare i punti di vista dei minori e interrogarli sul senso che attribuiscono a vissuti e situazioni, sulla percezione della realtà e delle relazioni di cui sono parte attiva, su ciò che li fa stare bene. Ciò nonostante i minori sono spesso oggetto di discorsi fatti da altri (gli adulti o gli "esperti"), invece di essere riconosciuti soggetto di discorsi che li riguardano da vicino. Il movimento *Student Voice* invoca l'opportunità di riconfigurare le dinamiche di potere decisionale e le pratiche su temi afferenti all'*education*, creando forum e momenti dedicati in cui bambini e ragazzi possano esprimersi. C'è infatti "qualcosa che non va" nel costruire e ricostruire un intero sistema senza consultare coloro a cui il sistema stesso dovrebbe servire (Cook-Sather, 2002, p. 3).

Considerate tali premesse, la domanda di ricerca ha portato a indagare quale sia la percezione della povertà educativa da parte dei soggetti a cui il fenomeno viene imputato. Cosa pensano i minori della povertà educativa? La loro visione conferma gli indicatori a oggi proposti per la sua misurazione? Lo sguardo adolescente può aiutare a modificare o integrare la concettualizzazione adulta del fenomeno?

2. Aspetti metodologici

Per rispondere alla domanda di ricerca, si è deciso di invitare un gruppo di adolescenti a riflettere sul tema della povertà educativa minorile. Al fine di esplorare ed eventualmente ampliare le possibili variabili da considerare nello studio del fenomeno, si è scelto un metodo di ricerca qualitativo, selezionando

un campione mai precedentemente coinvolto sull'argomento (Mortari e Ghirotto, 2019). In primo luogo, l'indagine ha aderito a un filone SV che dà priorità alle voci di ragazzi e ragazze in quanto fonti di informazione. Si possono riconoscere però anche aspetti connessi a due contigue direzioni: una finalizzata a promuovere coscientizzazione e partecipazione emancipante; l'altra inerente a una metodologia di ricerca che prevede di passare dal fare ricerca «sugli studenti» a «con gli studenti» (Grion e Maretto, 2017, p. 176).

In totale hanno preso parte all'indagine 121 soggetti, studenti e studentesse di sei classi dell'Istituto Statale d'Istruzione Superiore *Mattei* di Fiorenzuola d'Arda (PC), indirizzo Liceo delle Scienze Umane: 57 appartenenti a tre classi prime e 64 a tre classi seconde¹.

A causa di limiti connessi al periodo di Covid-19, la scelta relativa alla strumentazione è ricaduta su un'intervista scritta a domande aperte, cercando di estendere quanto più possibile il campione per «compensare il sapore delle molte sfumature solitamente guadagnate nella più lunga intervista faccia a faccia» (Englander, 2010, p. 47). Sono state somministrate domande stimolo aperte, per non delimitare i confini del pensiero esplorativo. Gli intervistati hanno potuto portare a casa le domande e scegliere liberamente a quali rispondere.

Gli elaborati sono stati raccolti entro la fine del mese di somministrazione (aprile e maggio 2021). I partecipanti e le famiglie hanno preventivamente firmato il consenso informato all'uso dei dati raccolti, che assicurava l'anonimato tramite il ricorso alle sole iniziali del nome e del cognome, insieme all'indicazione alfanumerica della classe di appartenenza.

Sul piano metodologico ci si è ispirati all'approccio fenomenologico-eidettico (Giorgi, 1975, 2010; Englander, 2010; Artoni e Tarozzi, 2010; Mortari e Tarozzi, 2010; Mortari, 2019) e alla *grounded theory* (GT) (Tarozzi, 2008). La fenomenologia è stata assunta primariamente come ideale «postura del ricercatore» (Artoni e Tarozzi, 2010, p. 14). Rapportandosi al corpus degli scritti raccolti, si è agito con la consapevolezza dell'impossibilità di realizzare pienamente un atto libero di *epoché*, mantenendo però vivo, con umiltà, tale ideale regolativo e fondamentale attitudine epistemologica. Nella fase di analisi e di resa descrittiva dei nuclei concettuali emersi si è cercato di rispettare, per quanto possibile, il principio husserliano di fedeltà all'esperienza che il soggetto ha del fenomeno. La costruzione induttiva delle categorie si è basata su indicazioni fornite da Amedeo Giorgi (2010) e da Luigina Mortari (2019), per un meticciamiento fecondo tra fenomenologia e *grounded theory* (GT). Si è operata «una forma di 'codifica aperta' (*open coding*), ossia senza codici predefiniti

¹ Si ringraziano la Dirigente Scolastica Professoressa Rita Montesissa e le Professoressa Francesca Gorreri, Elena Paraboschi e Teresa Valentino.

a priori ma costruiti a posteriori sulla base delle unità di significato emerse» (Trincherò, 2019, p. 267), ricorrendo anche a «libere variazioni» (Giorgi, 2010, p. 26) o «variazioni immaginative» (Englander, 2010, p. 43) e cercando parimenti di salvaguardare il particolare che eccede al sistema di codifica. Nella complessità che comporta «un'analisi fenomenologico-ermeneutica, che vede il pensiero interpretativo e creativo del ricercatore quale elemento imprescindibile» (Gambacorti-Passerini, Biffi e Zannini, 2017, p. 362), l'analisi effettuata nei paragrafi seguenti è «un passaggio nella comprensione» (Mortari, 2019, p. 74) che potrebbe essere ulteriormente sviluppata.

3. Alcuni risultati

Al fine di esporre i principali nuclei di significato emersi, si presentano di seguito le categorie selezionate, costellate da citazioni letterali² e organizzate secondo due direzioni di senso:

1. Che cos'è per gli adolescenti intervistati la povertà educativa?
2. Cosa suggeriscono per prevenirla e contrastarla?

3.1. Che cos'è per gli adolescenti intervistati la povertà educativa?

3.1.1. Deprivazioni ambientali

Nella visione dei partecipanti alla ricerca la povertà educativa si genera in contesti familiari, scolastici, sociali ed economici sfavorevoli. Un ambiente deprivato non è soltanto quello povero materialmente, dove mancano «strumenti» utili alla crescita, ma è soprattutto quello segnato da poca presenza fisica o affettivo-emotiva, da carenze relazionali e/o da un'offerta educativa che trascura dimensioni dell'essere. Una scuola nozionistico-trasmissiva, che assorbe tutto il tempo di vita e non lascia spazio alle emozioni, crea uno sbilanciamento sul piano cognitivo e può opprimere invece che liberare talenti. Può persino bloccare energie vitali, costringendo bambini e ragazzi a stare seduti e fermi in modo innaturale «per così tante ore» (L. S., 2A) e rendendo «lo studente una specie di vaso, dove vanno inserite le informazioni, senza contare lo stato emotivo» (A. M., 1A).

Molte volte la scuola mette in situazioni tali da rinunciare a causa di un eccessivo carico mentale; l'ansia, lo stress, la stanchezza, svariate volte soffocano l'idea di un futuro migliore (L. S., 2A).

² Sono stati corretti soltanto errori ortografici e refusi.

Nella maggior parte dei casi non esiste più comprensione e comunicazione tra insegnanti e studenti (...) Di conseguenza la voglia, tutte le mattine, di varcare quella soglia, piano piano va a degradarsi a causa di ansie e stress (L. S., 2A).

È una scuola deprivante quella che si ferma rigidamente a «un dato programma e un tipo di istruzione prestabilita» (S. L., 2C), che non propone argomenti e materie connesse con la quotidianità, che non offre attività molteplici gratuite o a basso costo – anche «manuali» (M. D. C., 2C) – con cui gli alunni possano cimentarsi e scoprirsi.

La scuola dovrebbe fornire (come ho visto fare nei film da liceali americani) vari corsi extra tipo: fotografia, teatro, arte, dibattito, ecc. (S. F., 1B).

Molti ragazzi delle superiori (...) hanno molte ore di latino, ma sono completamente ignoranti in geografia. Materie come diritto, invece, sono molto sottovalutate e insegnate solo in alcuni indirizzi di studio, quando, in realtà, nella vita di tutti i giorni, sono di vitale importanza (L. P., 2C).

La scuola genera povertà educativa se non insegna a pensare, a ragionare, a partecipare alla vita della comunità territoriale, stimolando gli studenti a «parlare tra di loro di questioni importanti dell'istituto e dei vari comuni» (A. F., 2C). Impoverisce anche quando non ascolta le differenze dei singoli, li costringe a uniformarsi e riduce a un voto molteplici capacità.

La povertà educativa nel sistema scuola è il non fornire agli studenti un programma di apprendimento che garantisca il ragionamento e l'applicazione nella fattualità nonché lo sviluppo nell'istruzione individuale (A. F., 2C).

Siamo tutti così diversi ma [la scuola] ci indirizza a risultati uniformi. La rigidità delle discipline non lascia il posto alla trasversalità dei saperi (...), le divisioni disciplinari diventano penalizzanti sia per la libertà dei docenti che per il livello di ascolto e di attenzione degli allievi (E. S., 2C).

Tutto l'anno scolastico pieno di lavoro, sacrifici, impegno, da parte di studenti e insegnanti, per poi arrivare ad un voto che descrive e categorizza le capacità di una persona (G. D. M., 2B).

Oltre le mura della scuola esiste una povertà educativa che si genera a livello territoriale. Bisognerebbe «dare a tutti la possibilità di accesso ai servizi educativi per l'infanzia» (C. D., 1C): gli intervistati hanno però rilevato che quelli pubblici hanno pochi posti disponibili. Vivere in zone isolate spesso porta a crescere nell'assenza di luoghi dove incontrarsi e stare insieme. Si perdono risorse educative, perché mancano occasioni per sperimentarsi e «per capire cosa

si è capaci di fare e cosa si è interessati a fare» (I. F., 2A). Anche stare sempre in casa, passare il tempo tra videogiochi, TV e internet genera povertà educative.

Il Web non rende visibili le informazioni importanti ma utilizza il tuo svago indirizzandoti verso contenuti frivoli per solo scopo di lucro (A. F., 2C).

Crescere in aree povere condiziona il futuro e le aspirazioni. In certi luoghi la povertà educativa si differenzia in base al genere e colpisce soprattutto le bambine e le ragazze, spesso costrette a rimanere a casa per «imparare a fare il mestiere della moglie» (A. N., 1B). Il contesto costituito dalle credenze e dall'immaginario familiare delimita i confini degli orizzonti possibili per il soggetto in crescita.

In un paese povero è difficile che i bambini dimostrino le loro aspirazioni perché ormai pensano che per loro sia impossibile e che non ce la faranno mai (M. W., 1A).

Dipende dall'ambiente in cui sono nati e cresciuti i bambini. Ad esempio se un bambino è nato in una famiglia che traffica droga oppure che svolge azioni illegali, il bambino potrebbe pensare che quel mondo sia fatto per lui (F. L., 1A).

3.1.2. Sentimenti e vissuti connessi alla povertà educativa

Il fenomeno della povertà educativa è stato spesso correlato dai partecipanti alla ricerca con:

- un'infanzia infelice;
- traumi che hanno generato insicurezze;
- una situazione fisica svantaggiata.

I principali ostacoli all'uscita da uno stato di deprivazione educativa sono stati associati a diverse forme di mancanza:

- di coraggio;
- di capacità comunicative;
- di disponibilità (all'impegno, ad aprirsi al nuovo);
- di certezze.

Cresciamo in un mondo ricco di instabilità di vario tipo: possono essere economiche (l'ansia di non arrivare a fine mese e quando ci si riesce l'angoscia per il prossimo), sociali (la paura del giudizio degli altri, di essere attaccati per le proprie idee che possono dipendere da uno stereotipo comune) e psicologiche (i mille tornadi che ci frullano nella testa per ogni ostacolo da affrontare). C'è qualcuno che ci dà la sicurezza di quello che verrà? C'è qualcuno che ci dia un manuale di istruzioni da seguire? C'è qualcuno

che ci indichi la giusta via? No, nessuno può farlo e noi siamo ben consapevoli che un passo falso può rovinare l'intero risultato, e se si rovina? (F. G., 2C)

I principali sentimenti e stati d'animo attribuiti a chi è in condizione di povertà educativa sono:

- non sentirsi all'altezza;
- sentirsi soli, non avere amici;
- provare sfiducia negli amici, avere paura che siano falsi;
- avere paura del giudizio degli altri, sentirsi presi in giro;
- non avere voglia di diventare grandi per non assumersi responsabilità;
- sentirsi demotivati perché si è scelta una scuola solo per accontentare i genitori o per conformarsi a mode e modelli sociali;
- sentirsi privi di stimoli;
- sentirsi senza aspirazioni o confusi sulle proprie aspirazioni per il futuro;
- provare rabbia verso persone ricche, raccomandate;
- sentirsi demoralizzati, frustrati e impotenti, nella convinzione che «chi parte da un livello basso nella vita sarà sempre svantaggiato» (C. P., 1B);
- soffrire per le disuguaglianze.

3.1.3. Le povertà degli adulti si riflettono sui minori

3.1.3.a. Povertà familiari

Per molti partecipanti alla ricerca la povertà educativa è responsabilità della famiglia. Non è dovuta a un contesto economicamente svantaggiato, dal momento che «alla fine tutto quello di cui noi abbiamo bisogno è un abbraccio o un sorriso che non serve comprarlo dentro i negozi» (G. B., 2B). La fonte delle deprivazioni educative è riconducibile soprattutto a genitori assenti, poco presenti emotivamente, disattenti, scostanti, che trascurano i figli. Ci sono poi genitori che incarnano in prima persona un modello di povertà educativa: sono essi stessi adulti mal-educati e non offrono un punto di riferimento solido, affidabile, stabile, con cui aprirsi e confrontarsi nei momenti difficili o di scelta, ad esempio su «che strada prendere in un momento di paura» (F. V., 1B). I genitori sono comunque «un forte motore» (R. F., 1A), in un senso o nell'altro, verso un futuro di povertà o di ricchezza personale. «Una difficoltà dei genitori a rispondere adeguatamente a difficoltà, fragilità personali, problemi familiari o questioni emotive» (M. P., 1B) aggrava tutte le condizioni di povertà in cui un minore può trovarsi.

In molti nuclei familiari i genitori non conoscono veramente i figli e il dialogo «è ridotto spesso ai minimi termini, la condivisione delle esperienze è

affidata ai social prima che alla famiglia» (C. D., 1C). «Attraverso social e televisione viene mostrata una realtà superficiale, futile e semplice da raggiungere (per esempio sembra più semplice essere influencer che medico)» (M. R., 2C), mentre si subisce «l'assenza di figure reali ed oneste da seguire» (E. S., 2C). A casa spesso mancano figure adulte che stimolino e incoraggino a dare il meglio di sé. A volte i genitori iscrivono i figli a diverse attività o sport pomeridiani per tenerli impegnati, anche se tali «occupazioni» non risultano interessanti per i ragazzi, che le considerano «tappabuchi» (M. Z., 1B).

Padri e madri possono inconsapevolmente causare povertà educativa sia quando fanno percepire che la scuola non ha valore – che non sia «importante per vivere» (A. U., 1C) – sia quando le danno troppo peso.

Possono dire “tanto la tua vita la fai anche se non ti impegni a scuola” oppure “io a scuola non ci sono andato, ma ho comunque la mia famiglia e il mio lavoro” (F. T., 1B).

Ci sono anche molte famiglie che danno troppa importanza allo studio facendo sentire male i propri figli quando prendono dei voti bassi pensando di incoraggiarli a fare meglio (G. Z., 1C).

Genitori che fanno pressioni, «scelte imposte, non concordate e immutabili» (I. A., 2A), sono fonti di povertà educative nei figli e incidono sulla formazione della loro personalità.

Un avvocato potrebbe avere un figlio con una grande passione per il teatro, e non farglielo studiare volutamente, per fargli seguire le sue orme (F. G., 2B).

Anche famiglie molto apprensive determinano povertà educative, limitando l'esperienza dei figli, così come genitori iperpermissivi, che li accontentano pur di evitare capricci e iperprotettivi, che li proteggono anche quando hanno torto, oppure si sostituiscono loro per sottrarli a difficoltà. Chi cresce in famiglie agiate può sperimentare tali forme di deprivazione. I minori benestanti si vedono spesso sottrarre quella libertà di sperimentare e sperimentarsi che può permettere di conoscere se stessi e si trovano a vivere forme di «soppressione del proprio essere» (J. T., 2C).

Non fanno praticare un determinato sport (...) perché lo considerano pericoloso o non adatto (...) mettono i propri figli in una teca di vetro, con un cellulare e non gli fanno apprezzare la vita (S. C., 2A).

Nella maggior parte dei casi credo che non siano tanto le possibilità a mancare (...), quanto la volontà soprattutto dei genitori nell'essere partecipativi nella vita dei propri

figli senza però limitarne la libertà espressiva e comunque lasciando che possano sbagliare imparando dai propri errori, senza difenderli sempre e comunque (E. A., 2C).

Il genitore che semplifica eccessivamente un compito, o che si sostituisce al figlio, contribuisce in realtà a renderlo incapace di apprendere e alimenta lo scollamento dal reale cui già tendono a volte i minori.

A volte il bambino vuole dire una parola e la madre vedendolo in difficoltà la dice lei (C. I., 2A).

L'incapacità di risolvere esercizi senza l'uso di calcolatrice, perché sono sempre stati abituati a risolverli con l'aiuto della calcolatrice; oppure bambini che sono incapaci di svolgere anche semplici attività fisiche perché cresciuti con genitori iperprotettivi che hanno impedito loro di partecipare a giochi, per non rischiare di ferirsi (G. B., 2C).

Un ragazzo/a pensa molto al futuro, ma in maniera troppo irrealistica e vaga, (...) sperando di giungere all'obiettivo tramite speranze e occasioni troppo romanzate, date da un ideale di esperienza stereotipato e di moda (M. Z., 2C).

La deprivazione culturale abbraccia fasce molto ampie di popolazione, così come forme di povertà educative che riguardano il linguaggio e la comunicazione. I minori di origine straniera, che non conoscono bene la lingua italiana e vivono in un contesto familiare dove non si parla italiano, faticano a mantenere l'apprendimento ottenuto a scuola. La povertà lessicale si riscontra però anche nei madrelingua italiani, per esempio quando non vengono abituati alla lettura e i genitori li intrattengono sin dalla prima infanzia con diversi dispositivi tecnologici, «per farli stare calmi» (L. R. 2C). Il sovraccarico di «stimoli elettronici» può generare il rischio di «non sviluppare un pensiero divergente», di «vedere tutto come una copia di qualcosa di già fatto», oppure di indurre a «pensare che il mondo sia come un gioco e che tutti i problemi si possano risolvere grazie ad internet» (A. M., 1A).

È facile che ragazzi della mia età utilizzino un lessico poco appropriato per le diverse occasioni, usando un linguaggio per niente ricercato e sbagliando facilmente le forme verbali. (...) più di una volta mi è capitato di conoscere ragazzi anche più grandi, che non riuscissero a fare una lettura pulita e fluida nonostante l'assenza di disturbi dell'apprendimento (Z. B., 2C).

All'interno della povertà educativa inserirei anche un fenomeno che anche nei paesi ricchi è praticamente impossibile da sradicare: l'ignoranza, cioè il non voler sapere o il non mettere in pratica il tuo sapere (G. V., 1B).

Oggi la povertà educativa si presenta soprattutto sotto forma “culturale”, ossia ci sono molti ragazzi che non sono a conoscenza di molti aspetti alla base della propria cultura (C. A. A., 1C).

Un’educazione povera ricevuta dai genitori trascende le classi sociali e spesso volte prescinde dal titolo di studio dei membri della famiglia. Si può per esempio studiare ma ricevere un’«educazione nel vivere davvero scadente» (C. P., 1B).

Ho conosciuto un ragazzo che è nato in una famiglia benestante ma che è abbandonato a se stesso; troppe possibilità ma poca stima nei suoi confronti lo hanno fatto crescere con fragilità e paure, senza metterlo in condizioni di poter capire e coltivare le proprie capacità e con il rischio di trovare brutte compagnie (M. Z., 1B).

A volte avere «già tutto quello che desiderano» (S. M., 1A), avere la «strada spianata» (A. P., 1A), avere «già la vita organizzata» (M. W., 1A) può far venire meno l’impegno e la voglia di creare il proprio futuro. Anche essere inseriti in un percorso formativo che non asseconi le proprie naturali inclinazioni ostacola la voglia di apprendere e genera stati di pigrizia e apatia. In alcuni casi il risultato a medio o lungo termine può essere l’abbandono scolastico, in altri la devianza pur di arricchire di stimoli (anche se in modo distorto) le proprie giornate.

Nelle famiglie più benestanti (...) può accadere che i figli decidano di non completare il loro percorso formativo spinti dalla garanzia di poter avere successo nelle imprese familiari o addirittura poter essere mantenuti dai genitori stessi (K. B., 1B).

Famiglia e scuola dovrebbero tessere un’alleanza per garantire a tutti ricchezza educativa.

Il comportamento che maggiormente impedisce lo sviluppo dello studente è la scarsa collaborazione tra scuola e famiglia, che viene spesso minata da quest’ultima, screditando i professori (E. R., 2A).

3.1.3.b. Povertà scolastiche

La responsabilità di generare deprivazioni educative è stata spesso attribuita al corpo docente. Essere identificati con un voto basso, essere considerati incapaci o meno capaci dei compagni da parte dei propri insegnanti non fa che aumentare la difficoltà vissute.

Ci sono ragazzi discriminati dagli stessi professori (L. V., 1B).

Io penso che (...) manchi molta motivazione poiché la scuola basa le nostre conoscenze attraverso dei voti che ci vengono assegnati e quindi un voto basso può portare un ragazzo a demoralizzarsi e a credere di non essere capace a fare certe cose (L. G. V., 2B).

Tra i fattori che aumentano la povertà educativa minorile è stata individuata l'eccessiva mobilità dei docenti, «dover cambiare molti docenti, anche durante l'anno scolastico» (G. P., 2B). Il ruolo degli insegnanti è cruciale per motivare all'apprendimento. Tale obiettivo è raggiunto soprattutto grazie alla passione e alla cura per l'altro.

Ci vorrebbero più insegnanti che amano il loro lavoro e la materia che devono far apprendere (S. A., 1C).

Dipende molto (...) dai professori, che il più delle volte non si preoccupano di chiedere se va tutto bene oppure se è tutto troppo stressante, si preoccupano solo di finire la lezione e di salutarci a fine ora... questo (...) segna molto l'apprendimento dei ragazzi, perché si è meno invogliati ad apprendere e ad amare la materia (A. D., 2A).

I ragazzi e le ragazze non vogliono una scuola facile, la considerano anzi complice nella perpetuazione di povertà educativa.

Mi è capitato di avere un prof alle medie di geografia che non ci faceva studiare e faceva verifiche a crocette molto semplici: sì, avevamo dei bellissimi voti ma dei paesi europei non è che mi ricordi qualcosa per non dire nulla (S. F., 1B).

Avevo un maestro di inglese che mentre facevamo lezione ci lasciava giocare e che non ci controllava neanche; questo, per tutta la classe, è stato molto faticoso anche perché poi alle medie abbiamo dovuto recuperare tutto quello che non avevamo fatto in precedenza (V. F., 2A).

Molti bambini e adolescenti non colgono il senso della scuola e la sua utilità per la vita, perché non capiscono «il motivo per il quale sapere determinate cose è importante» (R. S., 2B). Vivono lo studio e l'apprendimento come avulso dalla realtà personale, o come un obbligo, e talora «arrivano addirittura al punto di lasciare la scuola prima del tempo, perché non trovano il motivo per il quale studiare è utile» (R. S., 2B).

3.1.4. Povertà educative vissute

Gli studenti e le studentesse che hanno preso parte alla ricerca hanno dichiarato che molti coetanei fanno esperienza di assenza o carenza di forza di

volontà, spesso connesse alla mancata percezione dell'esistenza di un futuro invitante e di un significato nell'impegno personale.

Per i più grandi la povertà educativa riguarda le frustrazioni (...) pensare che ogni strada che prenderanno non li porterà mai a raggiungere le loro aspettative, a causa di una società scadente (A. M., 1A).

Vedo miei coetanei totalmente disinteressati a qualsiasi argomento (...) a ogni responsabilità che riguardi la scuola. (...) li demoralizza un futuro certo, "già scritto", perdono la motivazione, e gli stimoli (G. D. M., 2B).

Il circolo è vizioso, non solo perché la povertà educativa si tramanda di generazione in generazione, ma anche perché, partendo da una condizione deprivata, la scarsa volontà personale di impegnarsi e di «acculturarsi per se stessi» (C. C., 2C) rende più ampio lo svantaggio e riduce gli orizzonti di senso.

La scarsa volontà di apprendimento: problema fondante e tramandato da generazione in generazione, il quale limita intellettivamente gli studenti lasciandoli con pensieri semplici e poco evoluti fotocopiando le informazioni esterne senza renderle proprie; in parole povere mancano di pensiero critico e di voler conoscere per ampliare i loro mondi (M. Z., 2C).

Alcuni intervistati hanno riflettuto su una forma di povertà educativa qualificata come *morale*, che – a partire da una povertà di educazione alle buone maniere, a modi e atteggiamenti gentili – conduce a forme di non rispetto, spinge a bruciare le tappe fino a intraprendere azioni illegali e violente. Per omologarsi e sembrare più grandi, ragazzi educativamente poveri possono non rispettare le regole, essere arroganti, disegnare o incidere graffiti offensivi sui muri, agire forme di bullismo o cyberbullismo, spacciare droga, persino uccidere, «così rovinandosi» (G. L., 2C). A volte tali comportamenti seguono l'esempio diretto di quelli messi in atto da adulti altrettanto educativamente poveri, con valori sbilanciati sul piano della materialità e dell'esteriorità. Una forma specifica di povertà educativa rilevata dagli intervistati riguarda la dimensione dell'altruismo, che gli adulti trascurano spesso a favore della competizione, della divisione – fino a una «completa estraniamento de "gli altri"» (M. Z., 2C).

La noncuranza dei docenti e dei genitori innesca nell'alunno uno spirito fuggiasco, infido e tendente ad atti vandalici o di disturbo verso altre persone, principalmente più anziane e, quindi, indifese e vulnerabili (M. Z., 2C).

L'assenza di valori morali, perché ormai tutti hanno le stesse opinioni e sono senza personalità. Se manca un'educazione di conseguenza ci si uniforma a chi ne sa di più, senza riflettere (S. C., 2B).

In assenza di un'educazione a solidi valori – che includono rispetto, tolleranza, confronto civile, socializzazione e altruismo (es. F. C., 2A) – i ragazzi e le ragazze spesso procedono indifferenti a ciò che non li riguarda da vicino.

Si rimane spesso superficiali di fronte a problematiche attuali come l'inquinamento, la povertà, la solitudine, il bullismo... pensando che qualcun altro se ne possa occupare (C. D., 1C).

Se la scuola risulta opprimente e poco stimolante, si perde l'interesse per una vita sociale in cui impegnarsi in prima persona e partecipare, ci si disinteressa a ciò che accade intorno, si resta indifferenti alla dimensione politica. La mancanza di attenzione, di immaginazione, di passione, di inventiva, di creatività, di curiosità nello scoprire il mondo circostante sono indicate diverse volte come fattori che alimentano stati di povertà educativa. In tali casi ci si rifugia spesso in una sorta di isolamento tecnologico, per compensare l'assenza di stimoli adeguati. La povertà educativa lascia però tracce anche nell'utilizzo del web, dove spesso i minori si muovono in modo inconsapevole dei rischi che corrono.

Ritengo che, oggi, buona parte della popolazione "giovani" sia priva di iniziativa, immaginazione, creatività; di conseguenza la volontà di "scoprire il mondo" svanisce. Proprio l'iniziativa e l'immaginazione stimolano la voglia di vivere, di imparare giorno dopo giorno, di formarsi e quindi ottenere un posto nel mondo (G. V., 2A).

Se un giovane resta chiuso nella sua stanza spesso in compagnia solo di internet le sue curiosità saranno limitate (R. F., 1A).

Zittiti dagli adulti, (...) noi adolescenti, invece che fare ciò che amiamo, rimaniamo attaccati al telefono tutto il giorno (A. N., 1B).

3.2. Come prevenire e contrastare la povertà educativa?

3.2.1. Gli adulti come chiave di svolta

Secondo gli studenti e le studentesse di Fiorenzuola d'Arda (PC) è il mondo degli adulti a essere responsabile di creare deprivazioni e può, proprio per questo, assumersi anche il compito di prevenirle e risolverle. Innanzitutto genitori e insegnanti dovrebbero essere capaci di riconoscere e valorizzare precocemente le differenze presenti nei minori, distinguendo la povertà educativa dalla manifestazione di attitudini "diverse".

Discernere caso per caso, anche di fronte all'abbandono scolastico. Non sempre nasconde povertà educativa, per esempio se si scopre di avere un talento manuale. (...) non è una mancanza questa perché comunque si impara a fare un lavoro (E. D., 1A).

Se metti in una stanza un cane, un gatto, una scimmia, un uccellino ed un pesce rosso, e gli chiedi di salire su un albero, come si può pretendere che tutti ottengano gli stessi risultati se le capacità sono differenti? (G. D. M., 2B).

Gli intervistati vorrebbero avere accanto adulti aperti al dialogo, alla comprensione, disponibili a lasciare loro spazio di scelta, capaci di educare a vivere rifiuto e fallimento come esperienze naturali. Vorrebbero sentire la vicinanza di adulti che non svalutino la loro persona e il loro vissuto, che non li facciano sentire inferiori rispetto ai compagni, che restino incoraggianti e supportivi anche in condizioni di disagio e fragilità, aiutandoli a fare «mente chiara» (C. C., 1B) su ciò che accade, sulle conseguenze di eventi e comportamenti. Vorrebbero genitori e insegnanti che si accorgano e valorizzino, che rinforzino positivamente i progressi, offrendo supporto morale e aiutando a «far crescere la consapevolezza delle loro capacità» (F. V., 1B).

Gli adulti, soprattutto i genitori, dovrebbero lasciare più spazio ai propri figli così che possano sia sbagliare che non, perché sbagliando imparano a non commettere in futuro lo stesso errore (E. D., 1A).

Lasciare che i bambini cadano perché solo così impareranno a rialzarsi senza però negare un aiuto (E. A., 2C).

Agli adulti suggerirei (...) di far capire che nella vita c'è anche il rifiuto e non sempre le aspettative che si hanno vengono soddisfatte, ma tutto senza scoraggiarli o demotivarli ma supportandoli e appoggiando le loro scelte (A. M., 1A).

Si può intervenire in questi casi anche con molto aiuto morale. I professori spesso tendono a confondere gli studenti con macchine e assegnano tanto lavoro in pochissimo tempo pretendendo che la nostra vita nel momento dello studio escluda i pensieri e i problemi (...) I genitori invece dovrebbero motivare e incoraggiare maggiormente i figli, senza etichettarli per i voti e le valutazioni, ma per l'impegno e aiutarli affinché essi migliorino (G. M., 2B).

Gli adulti possono incontrare difficoltà «in particolare con gli adolescenti che non si sentono mai capiti e cercano sempre di fare di testa loro per sentirsi responsabili e indipendenti» (L. V., 1B), ma, in ogni caso, occorre «rafforzare la relazione» (M. P., 1B). Per rinsaldare il legame serve la risorsa di un dialogo sincero e l'apertura dell'adulto a incontrarsi con l'inatteso, con il diverso. Serve

inoltre «insistere sul fatto che i bambini e i ragazzi frequentino gruppi di coetanei, per socializzare» (M. F., 1B).

Ovviamente può accadere che il ragazzo non voglia aprirsi, però l'adulto dovrebbe dimostrargli che è presente e che se avesse bisogno di parlare lo può fare tranquillamente (F. B., 2C).

Quando un adolescente o anche un bambino (...) ha dei dubbi o delle paure, il genitore deve essere la sua ancora di salvezza, dove il figlio può esprimersi e poi dire le cose che pensa senza filtri e il genitore deve cercare di colmare queste paure e questi dubbi anche se in quel momento questi pensieri sembrano essere montagne da scalare (C. C., 2C).

Il mio consiglio da dare agli adulti è quello di parlare e instaurare un ottimo rapporto di fiducia con i propri figli, fin da quando sono piccolissimi. In questo modo non avranno mai paura di ammettere i loro problemi e con l'aiuto di persone mature, non coetanei, saranno in grado di risolverli (L. S., 2A).

Secondo gli studenti e le studentesse di Fiorenzuola d'Arda (PC), gli adulti devono fare molta attenzione ai propri comportamenti e alle parole, perché possono influenzare anche in modo inatteso bambini e ragazzi. Occorre delicatezza, rispetto e la capacità di mettersi nei panni dell'altro. Anche la coerenza dell'adulto è un tratto importante. Adulti o anziani che chiedano rispetto, ma per primi non rispettino i minori, offrono solo un esempio per diventare irrispettosi.

Per un adulto può non sembrare importante una semplicissima affermazione ironica (per esempio), un bambino o ragazzino però potrebbe prenderla diversamente, interpretandola magari in modo sbagliato (A. M., 1C).

È un controsenso dire che la scuola "non serve a nulla", per poi cambiare idea quando un adolescente intorno ai sedici e diciotto anni abbandona la scuola (A. U., 1C).

I genitori non dovrebbero donare ai figli solo regali materiali, bensì tempo condiviso in esperienze, attenzione e sincerità, per educare con pazienza ai valori fondamentali per la vita.

Per prima opzione dire agli adulti di: non far crescere i loro bambini con delle bugie ma con massima sincerità; di farli giocare fuori casa con altri bambini; di prendere qualsiasi animale domestico che possa far compagnia al ragazzo; insegnargli già da piccolo l'inglese con mezzi di gioco; stare con il ragazzo e ascoltarlo; fargli sperimentare passioni, oggetti, talenti, esperienze nuove, per esempio andare a funghi, a pesca; (...) molto importante non arrabbiarsi inutilmente ma avere tanta pazienza (C. I., 2A).

Numerosi partecipanti alla ricerca ritengono che i genitori debbano essere più consapevoli di come i figli utilizzino i media e si muovano nel web, per educarli a un utilizzo accorto, che non penalizzi la socializzazione.

Posso suggerire agli adulti di incentivare e promuovere le iniziative sociali o attività da fare in gruppo, per esempio una serata giochi in famiglia o con il gruppetto di amici, possibilmente giochi da tavolo o che non comprendano l'uso della tecnologia, per staccare gli occhi dagli schermi (L. R., 2C).

Far provare il disegno, oppure qualche sport, far sentire diversi generi musicali (...) per aiutare il bambino a formare una personalità propria (Z. B., 2C).

Nel rispetto della legalità e delle norme civiche che consentono una vita sociale costruttiva, «la vita è personale, non condizionata» (F. G., 2B). Molti intervistati hanno espresso il desiderio di essere aiutati a «ragionare con la propria testa» (G. B., 2C) e a trovare la propria strada, senza necessariamente seguire le aspirazioni dei genitori o i modelli proposti dal contesto socio-culturale. I figli «non sono delle marionette da manovrare a piacimento» (R. S., 2B) e la promozione della libertà individuale «sta alla base dell'uguaglianza sociale, intesa come opportunità di realizzare i progetti di vita» (J. T., 2C).

Ai genitori vorrei solo dire che le idee che pensate voi non sono sempre quelle che pensiamo noi, e non è che se voi siete stati educati in un modo, noi dobbiamo crescere tali e uguali a voi (M. B., 1B).

Aiutare tutti i ragazzi a trovare la propria autostima, a custodirla come un tesoro (...); bisognerebbe far capire a tutti che bisogna apprezzarsi per quel che si è, non esiste un "migliore" (L. F., 2B).

Il figlio non deve seguire le orme dei genitori (...) se non lo desidera (M. R., 2C).

Bisognerebbe ascoltare di più il diretto interessato e cercare di capire cosa effettivamente lo rende felice (M. M., 2C).

3.2.2. Il ruolo della scuola

Quale scuola sarebbe efficace? Una scuola inclusiva fino a 18 anni, che sostiene i più deboli offrendo opportunità compensative, senza escluderli dal percorso abituale, sia quando le povertà di cui soffrono sono di tipo materiale che immateriale.

Lo Stato dovrebbe garantire il diritto di studio prolungato ad almeno diciotto anni, l'università deve rimanere in ogni caso una scelta; dovrebbe inoltre ricercare, anche se

è difficile, i bambini immigrati e integrarli nelle scuole, con docenti appositi che insegnino loro l'italiano; si deve però fare attenzione a non escludere completamente questi ragazzi dalle lezioni pratiche degli insegnanti. (...) si dovrebbero inoltre (...) scoprire dei DSA o degli altri disturbi dell'apprendimento (S. C., 1A).

L'università dovrebbe essere gratuita, perché tutti devono avere il diritto all'alta formazione a prescindere dalla loro possibilità economica (L. V., 2B).

I ragazzi e le ragazze vorrebbero poter vivere la scuola come luogo di relazione, dove le materie sono un punto di partenza per connettersi con gli altri e con il mondo. La curiosità, la voglia di apprendere e l'intraprendenza andrebbero stimolate sin dalla prima infanzia, facendo «leva sull'attitudine dei giovani alla creatività e all'innovazione» e coinvolgendoli «in modo proattivo nella risoluzione dei problemi che li riguardano» (D. C., 2A).

Invogliare i ragazzi a studiare in modo magari più divertente e senza sopprimerli di compiti e interrogazioni (A. P., 1A).

Io suggerirei agli adulti (insegnanti, genitori, ecc.) di usare dei giochi o stratagemmi simili in modo che i bambini possano imparare divertendosi (...) una buona educazione allo studio instaurata nell'individuo già dai primi anni verrà usata da esso per tutta la durata della vita (D. C., 2A).

Secondo quasi tutti gli intervistati, i docenti dovrebbero essere facilitatori nel processo di relazione positiva degli studenti con il sapere e con lo studio e nella creazione di legami costruttivi con la realtà extrascolastica, aiutando alunni e alunne a sviluppare capacità non solo cognitive, che permettano di inserirsi positivamente nell'attualità del mondo.

Si deve lavorare soprattutto su come l'alunno vede il sapere: molti lo vedono come una montagna da scalare o un ostacolo, invece lo si dovrebbe vedere come una sorta di biblioteca o archivio di informazioni di cui tu e gli altri possono usufruire gratuitamente e in ogni momento (G. V., 1B).

Agli adulti potrei suggerire di insegnare al bambino, il più possibile, a non vedere la scuola quasi come una prigione, ma un'opportunità di diventare liberi nella vita (S. A., 1C).

Serve molta più esperienza sul campo: io, al liceo, non ho ancora fatto un esperimento in laboratorio, può essere normale? Beh, per me no (A. D., 2A).

Diversi adolescenti hanno suggerito l'integrazione a scuola di tematiche e materie che non sono presenti nei programmi, evidenziando che «se ognuno

scegliesse le discipline a cui è più interessato sarebbe più invogliato a studiarle» (E. S., 2C). Hanno inoltre manifestato il desiderio di essere ascoltati nei propri specifici bisogni per l'apprendimento.

A scuola si potrebbe giocare imparando, svolgere più attività fisica, aprire la mente verso la natura, sviluppare il sistema scolastico con: schemi guidati, immagini con di fianco un riassunto, eliminare o diminuire ore di materie non coerenti con l'indirizzo scelto e rimpiazzarle con altre, come può essere l'autodifesa personale, fare esperimenti chimici, modellare, cucire; quindi, in qualche modo, mettere insieme le materie di ogni istituto e far sì che chiunque ci entri sia felice di tutto il suo percorso e infine di seguire il proprio ideale di lavoro con serenità (C. I., 2A).

Una persona deve uscire dalle scuole superiori sapendo come si paga una bolletta, come si va a votare oppure come funzionano i soldi (V. F., 2A).

La scuola che ha compito di educare, oltre alle materie classiche, propone attività educative attraverso i laboratori di arte, fotografia, educazione stradale, educazione sessuale (G. S., 2A).

Le scuole dovrebbero assumere dei maestri che aiutino tutti gli studenti a sviluppare al meglio le loro capacità anche non scolastiche. Insomma, qualcuno che faccia come da mentore, un altro punto di vista oltre a quello dei genitori che presti la massima attenzione sul singolo alunno (S. J., 1C).

Per risultare più motivante e coinvolgente, la scuola dovrebbe integrare momenti di crescita e formazione relazionale, in cui ogni classe potrebbe affrontare le proprie dinamiche e problematiche, superando la logica dello sportello per colloqui a domanda individuale. Gli insegnanti per primi dovrebbero valorizzare le differenze, le specificità degli studenti e il loro processo evolutivo-dinamico, educando al superamento di etichette limitanti e di una visione riduttiva dell'altro.

Mi piacerebbe se fosse possibile aggiungere delle ore in cui parlare con i professori o una psicologa di tutte le problematiche della classe, senza dover farne richiesta personalmente (C. P., 1A).

Sarebbe opportuno che all'interno degli istituti agli studenti venisse veramente chiesto qual è il loro problema, in che modo si potrebbe risolvere (L. S., 2A).

3.2.3. La rete territoriale al servizio dei minori

Nella lotta alle povertà educative la scuola deve armonizzarsi con la dimensione extrascolastica. Alcuni liceali di Fiorenzuola d'Arda (PC) hanno richiesto spazi

dove potersi incontrare tra pari per svolgere attività sportive e luoghi di aggregazione esterni alla scuola, «punto di ritrovo e di riferimento per gli adolescenti, con figure preparate che possano essere di sostegno e di esempio» (J. G., 1A).

Lo Stato deve utilizzare le strutture abbandonate o in disuso per creare centri di aggregazione per i ragazzi (M. Z., 1B).

Bisogna cambiare radicalmente l'impostazione della società, che si deve avvicinare a tutti, creando spazi di aggregazione culturale e sociale (L. V., 2B).

Un altro aiuto che si potrebbe dare sono più centri o comunque luoghi di incontro gratuito anche per le persone meno benestanti, così da dare a tutti le stesse opportunità (M. M., 2C).

La famiglia è essenziale, ma non basta. La scuola deve essere «in grado di colmare eventuali vuoti educativi» (S. D. E., 2C), ma non è sufficiente. La rete territoriale deve attivarsi tutta, perché è la società ad avere un ruolo educante fondamentale e «l'unico modo per distruggere la povertà educativa è cambiare la società» (A. F., 2C). Gli obiettivi educativi si raggiungono inoltre più facilmente se i minori sono coinvolti in modo attivo-partecipativo e se si favoriscono la cooperazione e il mutuo aiuto tra pari e tra famiglie, cercando di «essere più altruisti e meno egoisti, confrontarsi e aiutarsi a vicenda» (C. C., 2B).

Spazi di partecipazione quali l'educazione tra pari, nuove esperienze, il servizio civile e la promozione di laboratori di sperimentazione delle capacità trasformative degli adolescenti (M. G., 1C).

Aiutarli a studiare per esempio in parrocchia (G. A., 1B).

Promuovere (...) attività sociali (volontariato verso gli anziani, persone in difficoltà, animali, così da far capire ai ragazzi che bisogna essere socialmente responsabili e non pensare solo a se stessi), (...) insegnare il rispetto verso l'ambiente e il riciclo dei rifiuti (M. Z., 1B).

Potrebbe essere utile (...) inserire "percorsi" educativi all'interno della propria cittadina, in relazione successivamente con il proprio comune (G. V., 2A).

Le povertà educative possono manifestarsi in molteplici forme di disagio e gli adulti dovrebbero essere preparati a coglierne le sfumature, anche nei bambini e nelle bambine che non sono ancora in grado di esprimersi a parole. Se la famiglia non è sufficiente come sostegno alla crescita e alla progettualità, diventa utile ricorrere all'aiuto di uno specialista. Può essere desiderabile che il contatto con professionisti della relazione di aiuto sia garantito dalla scuola e che le consulenze siano gratuite, almeno per i soggetti più fragili e svantaggiati.

Il genitore dovrebbe seguire i figli e accorgersi di eventuali “disagi” e successivamente risolverli anche con l’aiuto della scuola o di terze parti. Quindi consiglio ai genitori di essere sempre presenti nei percorsi scolastici dei propri figli (L. G. V., 2B).

Gli adulti e la società devono aiutare i giovani nel capire chi sono e li devono spronare nell’intento di fare qualcosa che li possa rendere adulti migliori con degli obiettivi (G. C., 2B).

Un appoggio psicologico agli adolescenti, più colpiti dagli effetti della società (G. S., 2A).

4. Conclusioni

L’indagine sulla povertà educativa minorile ha stimolato nei partecipanti il confronto a casa con i genitori (esperienza che nell’attuale società non è scontata), la ricerca di senso, il pensiero critico, la creatività per un problem solving mirato. La partecipazione, avvenuta durante la frequenza del biennio del Liceo delle Scienze Umane, ha inoltre permesso di osservare il processo in divenire di una ricerca in ambito pedagogico – area disciplinare centrale nel percorso di studi – nonché di esserne protagonisti attivi (Sorzio, 2019).

I ragazzi e le ragazze di Fiorenzuola d’Arda (PC) confermano che, per contrastare la povertà educativa, serve un’unione feconda tra famiglia, scuola e realtà extrascolastiche del territorio, o meglio un’alleanza tra tutti gli adulti che vivono nella comunità territoriale. Diverse forme di povertà educativa possono essere prevenute senza ingenti investimenti economici. Valide azioni per contribuire al contrasto della povertà educativa minorile potrebbero essere svolte attraverso il potenziamento delle competenze affettivo-emotive e comunicativo-relazionali di genitori, educatori, insegnanti, nonché dei professionisti che entrano in contatto, a qualsiasi titolo, con i minori.

Riprendendo la domanda di ricerca, si conclude che gli adolescenti abbiano attribuito maggiore rilevanza a componenti immateriali e qualitative della povertà educativa, invitando gli adulti a un approfondimento del costruito e a una revisione delle modalità di misurazione, prevenzione e contrasto del fenomeno in tale direzione.

References

Artoni M., Tarozzi M. (2010). Fenomenologia come metodo e filosofia di ricerca nelle scienze umane. *Encyclopaideia*, 14(27): 11-22.

- Biesta G.J.J. (2016). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Caritas Italiana (2018). *Povert  in attesa. Rapporto 2018 su povert  e politiche di contrasto in Italia*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
- Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child - CRC*), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con Legge n. 176 del 27 maggio 1991.
- Cook-Sather A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4): 3-14.
- Di Profio L., a cura di (2020). *Povert  educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Englander M. (2010). L'uso dell'intervista nella ricerca descrittiva fenomenologica nel campo delle scienze umane. *Encyclopaideia*, 14(27): 33-56.
- Gambacorti-Passerini M.B., Biffi E. and Zannini L. (2017). L'utilizzo di un software per l'analisi nella ricerca qualitativa. Potenziali e limiti di NVivo in un progetto fenomenologico-ermeneutico. In: L. Ghirotto, a cura di, *Formare alla ricerca empirica in educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di lavoro SIPED - Teoria e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione*. Bologna: Alma Mater Studiorum - Universit  di Bologna, Dipartimento di Scienze per la Qualit  della Vita (QuVi).
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Giorgi A. (1975). An Application of Phenomenological Method in Psychology. In: A. Giorgi, C. Fischer and E. Murray, editors, *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi A. (2010). Introduzione al metodo fenomenologico descrittivo: l'uso in campo psicologico. *Encyclopaideia*, 14(27): 23-32.
- Grion V., Maretto M. (2017). Student Voice e didattica partecipativa: un valore aggiunto per l'innovazione scolastica. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3): 174-187. DOI: 10.13128/formare-21261
- Mortari L. (2019). La fenomenologia empirica. In: L. Mortari e L. Ghirotto, a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019). Una mappa per orientarsi. In: L. Mortari e L. Ghirotto, a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Mortari L., Tarozzi M. (2010). Phenomenology as Philosophy of Research: An Introductory Essay. In: L. Mortari e M. Tarozzi, editors, *Phenomenology and Human Science Today*. Bucharest: Zeta Books.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). La povert  educativa e culturale: un fenomeno a pi  dimensioni. In: Caritas Italiana, *Povert  in attesa. Rapporto 2018 su povert  e politiche di contrasto in Italia*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
- Pratesi M., Quattrociochi L., Bertarelli G., Gemignani A. and Giusti C. (2020, March 30; 2021, August). Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation. *Social Indicators Research*, 156: 563-586. Doi: 10.1007/s11205-020-02328-5.

- Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children Italia (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo? Un'analisi regionale*. Roma: Save the Children Italia.
- Sorzio P. (2019) La ricerca-azione. In: L. Mortari e L. Ghirotto, a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci editore.
- Trincherò R. (2019). Mixed method. In: L. Mortari e L. Ghirotto, a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.