

Publicato il: ottobre 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Educational poverty and emergencies: actions to fight educational poverty in
L'Aquila after the earthquake 2009**

**Povert  educativa e emergenze: azioni di contrasto alla povertà educativa in
territorio aquilano dopo il sisma 2009**

di

Nicoletta Di Genova

nicoletta.digenova@uniroma1.it

Universit  degli Studi di Roma "La Sapienza"

Abstract

The contribution reports the data related to the monitoring of the first year of the project "Solo posti in piedi. Educare oltre i banchi", financed by the Social Enterprise "Con i Bambini", with the aim of fighting educational poverty in L'Aquila, ten years after the earthquake that struck it in 2009. The monitoring action was carried out by the University of L'Aquila through the administration of questionnaires to students, parents and teachers involved in the project actions. The objective is to analyze and describe the levels of educational poverty present in the city of L'Aquila in order to initiate a reflection on the combination of educational poverty and emergencies, indicating models and good practices to be disseminated as actions to prevent and fight educational poverty among other educational communities.

Keywords: educational poverty; emergency; good practices; prevention; educational community.

Abstract

Il contributo riporta i dati relativi al monitoraggio della prima annualità di progetto “Solo Posti in Piedi. Educare oltre i banchi”, finanziato dall’Impresa sociale “Con i bambini” con l’obiettivo di contrastare la povertà educativa a L’Aquila a dieci anni dal terremoto che l’ha colpita nel 2009. L’azione di monitoraggio è stata svolta dall’Università degli Studi dell’Aquila attraverso la somministrazione di questionari a alunni, genitori e insegnanti coinvolti nelle azioni progettuali e si propone di analizzare e descrivere i livelli di povertà educativa presenti nella città dell’Aquila al fine di avviare una riflessione riguardo il rapporto che intercorre tra povertà educativa e emergenze, indicando modelli e buone pratiche da diffondere come azioni di prevenzione e contrasto alla povertà educativa presso le altre comunità educanti.

Parole chiave: povertà educativa; emergenza; buone pratiche; prevenzione; comunità educante.

1. Povertà educativa e emergenze tra scuola, famiglia e territorio

Approcciare alla riflessione sulla povertà educativa significa porsi dinanzi alla difficoltà di affrontare lo studio di un fenomeno complesso, composto da una moltitudine di dimensioni e di variabili che, se da un lato consentono di inquadrare numerose situazioni di marginalità e disuguaglianza in un unico *framework* interpretativo, dall’altro rischiano di confluire in un costrutto eccessivamente ampio, che coinvolge attori e contesti eterogenei e che richiede, quindi, un grande lavoro riflessivo e di sintesi nel progettare ricerche e azioni deputate ad osservarlo e contrastarlo. La condizione di povertà educativa è, infatti, multidimensionale (Sen, 2014; 2010), frutto del confluire di fattori di svantaggio che riguardano sicuramente la sfera economica, ma anche quella sanitaria, quella familiare e abitativa, quella della possibilità di accesso a servizi e occasioni di apprendimento, quella delle relazioni sociali e più in generale della qualità della vita e del benessere (Nussbaum, 2012; Sen, 2014). Riguarda tutte quelle condizioni che si pongono come ostacolo ad uno sviluppo completo, sano e armonico di bambini e adolescenti, privandoli della possibilità di apprendere ed esprimere compiutamente il proprio potenziale educativo (Petracchi, 1995; Save the Children, 2014). Nell’esplorare i fattori che concorrono a produrre o esacerbare situazioni di povertà educativa in contesti di emergenza occorre individuare quali siano le dimensioni che subiscono variazioni significative a seguito dell’evento emergenziale (Isidori, Vaccarelli, 2013) e come e in che misura si correlino a quelle che compongono il costrutto di povertà educativa. In questo senso il contesto della città dell’Aquila offre uno scenario di osservazione che consente di mettere a fuoco aspetti riguardanti il momento dell’emergenza e lo spazio temporale successivo, il post-emergenza, attraverso l’analisi di studi e progetti significativi che hanno preso vita dal 6 aprile 2009 ad oggi. Il terremoto dell’Aquila e quello del centro Italia del 2016 hanno costituito un campo di studio dal punto di vista pedagogico piuttosto interessante, aprendo la strada ad un’idea di intervento educativo in emergenza e post-emergenza non solo “praticata” (come le maggiori organizzazioni internazionali fanno nei contesti di catastrofe disseminati nel pianeta), ma anche teoricamente e scientificamente orientata (Vaccarelli, Mariantoni, 2018).

Potrebbe essere utile cominciare questa breve analisi prendendo in considerazione tre ambiti dell'esperienza educativa globale degli individui strettamente interconnessi tra loro: la scuola, la famiglia e il territorio inteso nella sua più ampia connotazione (Catarci, 2013). L'impatto di situazioni emergenziali su queste tre agenzie educative è significativo sotto vari aspetti (Mariantoni, Vaccarelli, 2018) inficiando su questioni che molto hanno a che fare con l'equità nelle possibilità di accesso dei cittadini a quelle che Dewey definisce esperienze educative di qualità (Dewey, 2014). Nel caso aquilano, a livello generale, il trauma del terremoto, le politiche abitative adottate, l'assenza di misure di sostegno all'economia, al lavoro e al reddito, hanno determinato nel loro insieme un deterioramento della vita economica e sociale, generando, nell'immediato e con strascichi a lungo termine, "un impoverimento del territorio, una crescita della disoccupazione ed un forte aumento del disagio e della marginalità sociale" (Puglielli, 2018, p. 239). Questo ha avuto conseguenze dirette sullo status socio-economico delle famiglie che si sono viste impoverite e disorientate non solo a livello strettamente economico ma anche relazionale, relativamente alle dinamiche interne ai nuclei e a quelle di contatto con la comunità oltre che a livello di possibilità di fruizione proficua dell'area territoriale di riferimento (Calandra, González, Vaccarelli, 2016). Le disuguaglianze socio-spaziali, determinate dal terremoto, oltre a limitare le possibilità di un ancoraggio al tessuto sociale, hanno ridotto gli ambiti di scelta e di libertà e le occasioni per esercitare a pieno la propria cittadinanza.

Il territorio, qui inteso globalmente come spazio di vita, contenitore e mediatore delle esperienze educative, ma anche come luogo di svolgimento della vita democratica, ricopre un ruolo cruciale tra i fattori che incidono sulla povertà educativa. Ruolo che si può declinare in una duplice funzione: da un lato nell'erogazione di servizi inclusivi e egualitari finalizzati ad implementare il panorama di proposte educative a disposizione delle famiglie, dei minori e della popolazione tutta, dall'altro nel fornire occasione di contatto con l'esperienza di cittadinanza, intesa come parte dell'identità individuale, e senso di appartenenza, ma anche come consapevolezza di quei comportamenti istituzionali, collettivi e individuali che sono alla base di processi di partecipazione attiva.

Appare chiaro come, nell'esperienza aquilana, assieme a tutte le mancanze e ai vuoti generati dalla catastrofe, sia venuta a mancare quella che potremmo definire "città educante" (Frabboni, Guerra, 1991). Questo ha creato conseguenze dirette sulla possibilità delle bambine e dei bambini nati a L'Aquila negli anni a ridosso del terremoto di costruire il proprio percorso identitario, individuale e collettivo, attorno all'esperienza comunitaria e a tutto ciò che ad essa si accompagna in termini di vivere, sperimentare e fare esercizio di democrazia come pratica educativa deweyanamente intesa (Dewey, 1992). Si tratta di quella "generazione dei senza città" come spiega Vaccarelli (2012; 2015), la quale, essendo stata privata di memoria storica, incontra grandi difficoltà a individuare le proprie radici e a vivere e crescere "nella" e "con la" propria città, con conseguenze dirette sullo sviluppo del senso di appartenenza che, in questo caso, si costruisce e si identifica in un contesto emergenziale che rischia di "normalizzarsi" e di divenire "abitudine".

Nel quadro di incertezza appena descritto assume una posizione centrale la scuola - seppure la gran parte delle scuole aquilane siano ancora ubicate nei MUSP (Moduli ad Uso Scolastico Provvisorio) - come colonna portante, come *base sicura*, citando "alla larga" Bowlby (1989), come luogo di sostegno alla resilienza (Vaccarelli, 2016). L'esempio dell'istituzione scolastica aquilana come simbolo di ripartenza nell'incontro e nella relazione tra le persone richiama al ruolo di snodo all'interno della rete inter-istituzionale che la scuola ricopre, anche e soprattutto nelle emergenze. Una scuola che dialoghi con la famiglia e con il territorio e componga un *unicum* con la comunità

educante, condividendo responsabilità e azioni in piena continuità e integrazione educativa (Benvenuto, 2011; Dewey, 1970). Una sfida, ancora oggi fortemente in discussione all'Aquila (così come accaduto, sempre con le dovute sfumature contestuali, nelle altre realtà emergenziali italiane), in cui i nessi tra ricostruzione visibile e ricostruzione invisibile dovrebbero trovare la giusta sintesi in un lavoro pedagogico che miri ad accompagnare e sostenere processi di ricostruzione di una città vista come contesto educativo. Per farlo è opportuno tenere conto di tutti quegli aspetti trasversali che possono garantire la qualità delle esperienze educative e che riguardano la socialità, la condivisone, la costruzione delle idee individuali e collettive di cittadinanza e di democrazia e che si configurano come potenti fattori protettivi dai rischi di povertà educativa.

2. Il progetto Solo Posti in piedi. Educare oltre i banchi nel territorio aquilano a dieci anni dal sisma del 2009

Il discorso intorno al tema della povertà educativa viene messo in luce nel contesto italiano dopo che la Legge di stabilità del 2016¹ ha dedicato un fondo destinato “al sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori”, atto a finanziare quindi azioni di contrasto al fenomeno attraverso le fondazioni bancarie. La Legge di bilancio 2019² conferma il fondo per il triennio 2019-2021. Il soggetto attuatore individuato per la gestione del fondo è l'impresa sociale “Con i bambini” che assicura l'assegnazione delle risorse tramite bandi. Il progetto “Solo posti in piedi” nasce nell'alveo di queste esperienze progettuali che dal 2016 hanno attraversato il Paese da Nord a Sud adattandosi, di volta in volta, alle esigenze dei territori su cui operavano.

L'analisi dei bisogni svolta in fase progettuale ha messo in luce quanto ancora ci fosse da fare, a dieci anni dal terremoto, per garantire ai bambini, ai ragazzi, alle famiglie e alla popolazione tutta il ritorno ad una “riappropriazione” autentica e realmente concreta, potremmo dire quotidiana, del centro storico della città, nonché la necessità di potenziare l'interazione sociale, soprattutto tra le famiglie con minori, quale strumento fondamentale perché la comunità potesse ri-costruire una nuova realtà condivisa. Il centro della città è infatti ancora scarsamente frequentato da questo target sociale e sprovvisto di un luogo gratuito, pubblico e a misura di bambino che favorisca la socialità e lo sviluppo della creatività e che possa consentire alle famiglie di ritornare ad essere partecipi del destino della loro città e avere finalmente uno spazio di incontro e confronto nel centro dell'Aquila. Il progetto “Solo posti in piedi” nasce proprio con l'intenzione di rispondere a questo bisogno tramite l'attivazione di una ludoteca comunale in centro.

Il bando “Nuove Generazioni”³ è stata l'occasione per dare concretezza a quell'idea e per aprire collaborazioni e partenariati ad ampio respiro che hanno coinvolto enti pubblici (Comune e

¹ LEGGE 28 dicembre 2015, n. 208. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016). (G.U. n. 302 del 30-12-2015 - Suppl. Ordinario n. 70)

² LEGGE DI BILANCIO 2019, (Legge 30 dicembre 2018, n. 145 - GU Serie Generale n. 302 del 31-12-2018 - Suppl. Ordinario n. 62)

³ Bando che l'impresa sociale Con i Bambini rivolge agli enti di Terzo settore e al mondo della scuola con l'obiettivo di mettere in campo progetti di contrasto alla povertà educativa minorile. Scopo del bando è quello di promuovere il benessere e la crescita armonica dei minori nella fascia di età 5-14 anni, in particolare di quelli a rischio o in situazione di vulnerabilità: di tipo economico, sociale, culturale, richiedendo progetti in grado di promuovere e sviluppare competenze personali, relazionali, cognitive dei ragazzi. I progetti devono essere in grado di incidere in modo significativo sia sui loro percorsi formativi che su quelli di inclusione sociale, attraverso azioni congiunte “dentro e fuori la scuola”, sviluppando e rafforzando l'alleanza, le competenze, il lavoro e la capacità di innovazione dei soggetti

Università degli studi dell'Aquila); otto associazioni (Bibliobus, Nati nelle Note, Ass. Koinonia, Atelier Kontempo'ra neo, Esprit Film s.u.r.l., Ass. Fablab, MuBAQ- Museo dei bambini L'Aquila, UISP Comitato Territoriale L'Aquila - Unione Italiana Sport per Tutti), quattro scuole (Istituto Comprensivo Gianni Rodari, Direzione Didattica Silvestro dell'Aquila, Direzione Didattica Amiternum, Direzione Didattica Galileo Galilei), e l'Ente di valutazione (Fondazione LABOS – Laboratorio per le Politiche Sociali).

La costruzione dell'idea progettuale ha visto interessate tutte le realtà partner che hanno messo a disposizione dei destinatari le proprie potenzialità nei diversi campi di azione specifici. Il percorso previsto dal progetto è distribuito per fasi e si articola in azioni che possono essere così sintetizzate:

- *“IncurSIONI pacifiche” durante l’orario scolastico.* Tutte le associazioni hanno svolto dimostrazioni a sorpresa per i bambini ma con la collaborazione attiva degli insegnanti, stimolando così l’interesse dei bambini verso le discipline proposte (danza, musica, arti teatrali e circensi, fabbricazione digitale, sport e sana educazione, arte contemporanea, ludicità, avvicinamento alla lettura, video-making).
- *Percorsi laboratoriali in orario scolastico e extrascolastico.* L’azione prevede l’attivazione di percorsi laboratoriali nelle classi, nelle sedi delle associazioni (orario extrascolastico) e l’attivazione di due scuole estive; ciascuna associazione ha in carico l’organizzazione e la predisposizione dei laboratori.
- *Scuole aperte.* Organizzazione di Open Day all’interno delle scuole coinvolte con una duplice finalità: informare, sensibilizzare e responsabilizzare le famiglie su tematiche legate alla povertà educativa e migliorare e rafforzare le relazioni tra bambini e insegnanti, insegnanti e genitori, bambini e genitori.
- *Performance interattive itineranti nel centro della città.* Organizzazione di momenti aggregativi e di coinvolgimento delle famiglie e dei bambini tramite le arti circensi, la musica, la danza le arti visive e digitali e lo sport (tornei) organizzate dalle associazioni partner del progetto nel centro della città.
- *Co-gestione della ludoteca.* Le famiglie coinvolte nel progetto saranno coinvolte in un percorso partecipativo condotto dal laboratorio “Cartolab” dell’Università degli Studi dell’Aquila con la finalità di redigere un “regolamento” per l’allestimento e il funzionamento dello spazio da destinare alla co-gestione delle famiglie e delle associazioni partner del progetto.
- *Monitoraggio e valutazione.* Svolto dall’Università degli Studi dell’Aquila (cattedra di Pedagogia generale e sociale) con la finalità di verificare l’andamento delle azioni progettuali, di questa azione si darà conto in modo più dettagliato nei successivi paragrafi.

La composizione eterogenea del partenariato, il coinvolgimento di attori istituzionali e la finalità di partecipazione e co-gestione di uno spazio pubblico fanno del progetto “Solo posti in piedi. Educare oltre i banchi” un’esperienza di innovazione pedagogica marcatamente orientata alla costruzione di una comunità educante consapevole e partecipe.

3. Il disegno della ricerca

che si assumono la responsabilità educativa (“comunità educante”) e prevenendo precocemente varie forme di disagio: dispersione e abbandono scolastico, bullismo e altri fenomeni di disagio giovanile. <https://www.conibambini.org/bando-nuove-generazioni-5-14-anni/>

Nella prima annualità di progetto (da gennaio a maggio 2019), è stata monitorata l'attività progettuale riguardante i laboratori nelle scuole, prendendo in considerazione tutte le classi coinvolte nell'azione come target di ricerca. La scelta di campo dal punto di vista metodologico è stata quella della ricerca-azione (Benvenuto, 2015), un tipo di indagine che può essere definita come lo studio di una situazione didattica e sociale che alimenta e viene alimentata dall'azione, con lo scopo di sviluppare “giudizi pratici” in “situazioni concrete” (Nuzzaci, 2018, p. 140). Il monitoraggio infatti consente non solo di verificare l'efficacia e dunque il raggiungimento di specifici obiettivi, ma anche di formulare proposte più generali e modelli di intervento utili eventualmente ad altri contesti e altre comunità educanti con caratteristiche simili. Pertanto le domande di ricerca a cui si è tentato di dare risposta sono state:

- Quali sono i livelli di povertà educativa a L'Aquila?
- Quali dimensioni di povertà educativa sono maggiormente colpite a L'Aquila?
- Esiste una relazione tra tali dimensioni e l'evento sismico che ha colpito la città nel 2009?
- Quale impatto hanno i laboratori di Solo Posti in Piedi su:
 - Interessi culturali delle alunne e degli alunni coinvolti nelle azioni progettuali?
 - Relazioni sociali nella classi coinvolte?

3.1 Il campione

Nel caso specifico la popolazione di riferimento è composta da tutti i beneficiari diretti e indiretti delle azioni previste: genitori, insegnanti e alunni delle 30 classi destinatarie, si tratta nello specifico di 8 classi terze, 12 classi quarte, 8 classi quinte di scuola primaria e 2 classi prime di scuola secondaria di primo grado, per una fascia di età che va dagli 8 agli 11 anni. Il numero complessivo degli alunni è di 625 unità, a cui corrispondono 625 genitori e 30 insegnanti (1 per ogni classe presa in considerazione), per un totale di 1.280 soggetti raggiunti. Sono stati raccolti 29 questionari per gli insegnanti, 548 questionari per i genitori e 565 questionari per gli alunni.

3.2 Gli strumenti e le modalità di somministrazione

Per conseguire gli obiettivi di monitoraggio sono stati predisposti, come strumenti di analisi, dei questionari differenziati per le tre tipologie di soggetti interessati dalla ricerca:

- *Il questionario rivolto agli alunni beneficiari:* attraverso il quale sono stati rilevati, dati generali e di *background*, dati sulla fruizione di strumenti tecnologici, di attività sportive, ricreative e culturali, sulla socialità e il tempo libero, sull'idea di città e di ludoteca. Sono stati rilevati anche indicatori che permettono di fare delle valutazioni delle attività svolte, attraverso una somministrazione pre e una post-attività laboratoriali.
- *Il questionario rivolto ai docenti coinvolti:* lo strumento di indagine relativo alla raccolta dati dei docenti contiene, così come quello dedicato agli alunni, due sezioni da compilare precedentemente e successivamente ai percorsi laboratoriali. Questo al fine di fare delle valutazioni rispetto all'andamento delle attività proposte anche dal punto di vista degli insegnanti. Attraverso questo strumento sono state esplorate le seguenti dimensioni: considerazioni sulla città in relazione all'emergenza e al post-emergenza, svantaggio sociale degli alunni, situazione della classe, presenza di problemi specifici in classe, coinvolgimento e partecipazione nelle attività scolastiche, socialità in classe, scelte didattiche e partecipazione a progetti/laboratori/gite. Per ogni classe è stato individuato un docente

incaricato di riempire il questionario. È stato richiesto che nessun insegnante lo compilasse per più di una classe, al fine di evitare sovrapposizioni di dati in particolare rispetto alle dimensioni personali. Nello stesso tempo, i docenti sono stati invitati al confronto con il resto del *team* per le questioni riguardanti la situazione globale della classe.

- *Il questionario rivolto ai genitori:* A differenza dei questionari alunni e docenti, il questionario genitori non presenta una rilevazione pre e una post-attività in quanto i genitori non sono stati coinvolti direttamente dall'azione monitorata. Questo strumento è stato utile a fare rilevazioni sulle seguenti dimensioni: situazione familiare, situazione di contesto, informazioni sui genitori, idee e percezioni sul territorio aquilano in relazione all'emergenza e al post-emergenza, supporto all'educazione esterno al nucleo, tempo speso con i figli, interesse per attività culturali/ricreative, qualità della vita, percezione delle competenze genitoriali, aspetti dell'esperienza scolastica e extrascolastica del figlio.

I questionari semi-strutturati sono stati progettati con domande a risposta multipla, scale, scale di tipo Likert, domande a risposta aperta. I tre strumenti contemplano, per consentire comparazioni, numerose domande in comune. Il numero di persone da raggiungere per la somministrazione ha portato a scegliere, in fase di disegno della ricerca, la modalità dell'auto-somministrazione. Ogni classe ha ricevuto un plico contenente:

- una lettera di accompagnamento nella quale sono state esplicitate le istruzioni per la compilazione e la restituzione dei questionari;
- i questionari per la compilazione da parte dei genitori;
- i questionari per la compilazione da parte dei bambini;
- il questionario per la compilazione da parte degli insegnanti;
- modulo di consenso informato per insegnanti;
- modulo di consenso e autorizzazione dei genitori per la compilazione dei questionari da parte degli alunni;
- modulo di consenso informato per genitori.

La distribuzione degli strumenti è stata preceduta da una serie di riunioni che hanno coinvolto lo *staff* di monitoraggio, i rappresentanti delle associazioni e il personale docente direttamente interessato nella progettualità per concordare le modalità di somministrazione e favorire il passaggio delle informazioni utili alla corretta compilazione e restituzione del materiale. Per ragioni legate alla privacy non è stato possibile collegare i questionari compilati dalle alunne a dagli alunni con quelli dei genitori, per questo motivo i dati sono stati analizzati in forma aggregata per tipologia di destinatari e per gruppi classe.

4. Alcuni dati relativi alla povertà educativa all'Aquila

In virtù di quanto detto in apertura di questo articolo e allo scopo di sottolineare quanto le situazioni di emergenza generino condizioni che, anche a lungo termine, possono influire negativamente sul benessere della popolazione e di conseguenza sui livelli di povertà educativa, appare utile aprire alla lettura dei dati con quanto emerso in relazione alla percezione di benessere della popolazione nel post-emergenza dal punto di vista degli insegnanti aquilani coinvolti nel progetto.

Il contesto aquilano si presenta ancora oggi fortemente condizionato dagli effetti di lunga durata del terremoto che ha colpito la città nel 2009; le insegnanti che hanno risposto al questionario indicano

che queste condizioni di criticità di tipo sociale, economico e urbanistico hanno ancora un impatto sulla popolazione aquilana (Figura 1).

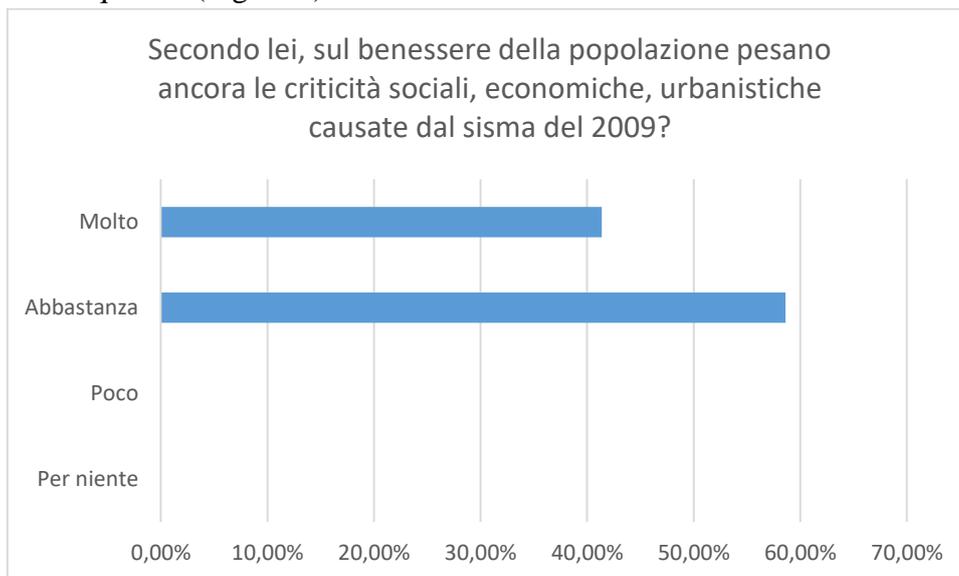


Fig. 1 – Insegnanti – Percezione del benessere della popolazione nel post-emergenza

Le criticità del territorio sono messe in luce anche dalla scarsità della fruizione dei servizi educativi. Save the Children (2014) considera come uno dei fattori rilevanti nello studio della povertà educativa la frequenza di asili nido. Dal questionario somministrato ai genitori emerge che solo il 24,1% dei bambini e delle bambine coinvolte nel progetto Solo Posti in Piedi ha frequentato il nido nel periodo 0-3 anni (Figura 2).

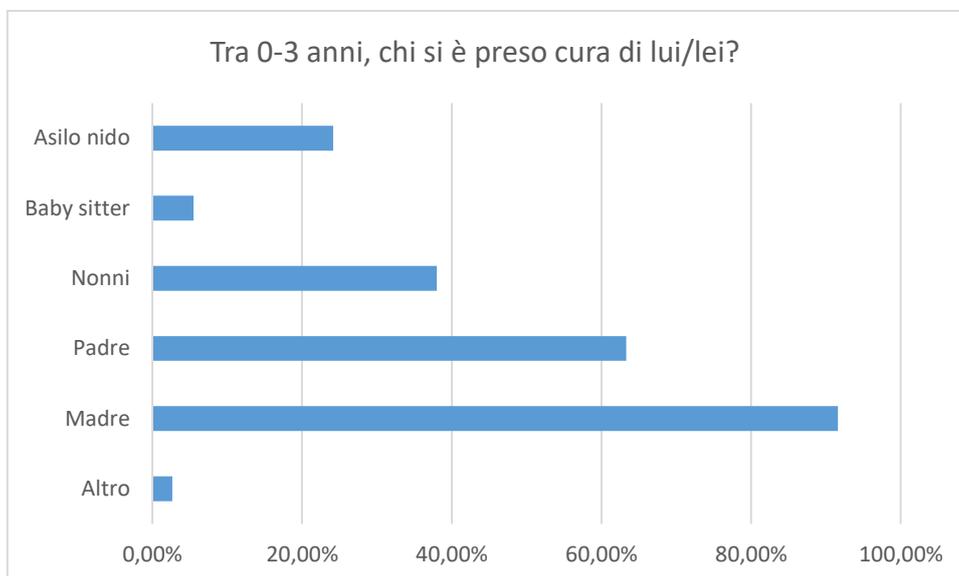


Fig. 2 – Questionario Genitori – frequenza di asili nido

Altro fattore da considerare come critico a livello di offerta educativa del territorio riguarda l'ubicazione delle scuole che sono ancora largamente ospitate nei MUSP (18 scuole su 30 partecipanti al progetto); costruiti nell'estate del 2009 per garantire la ripresa delle attività didattiche dell'autunno successivo e ancora attivi a distanza di undici anni. L'attività scolastica svolta negli edifici provvisori presenta delle problematiche, nello specifico, le insegnanti coinvolte,

indicano difficoltà legate alle condizioni ambientali quali temperatura, luminosità, areazione, gradevolezza, ecc. e alla mancanza di manutenzione che si rivela fondamentale per garantire buone condizioni in strutture caratterizzate primariamente dalla loro provvisorietà. Facile immaginare quanto queste variabili siano implicate nella percezione di un ambiente scolastico accogliente e generatore di benessere. Nello stesso tempo è utile sottolineare la buona valutazione che le insegnanti danno alla sicurezza degli edifici in merito al rischio sismico (Figura 3).

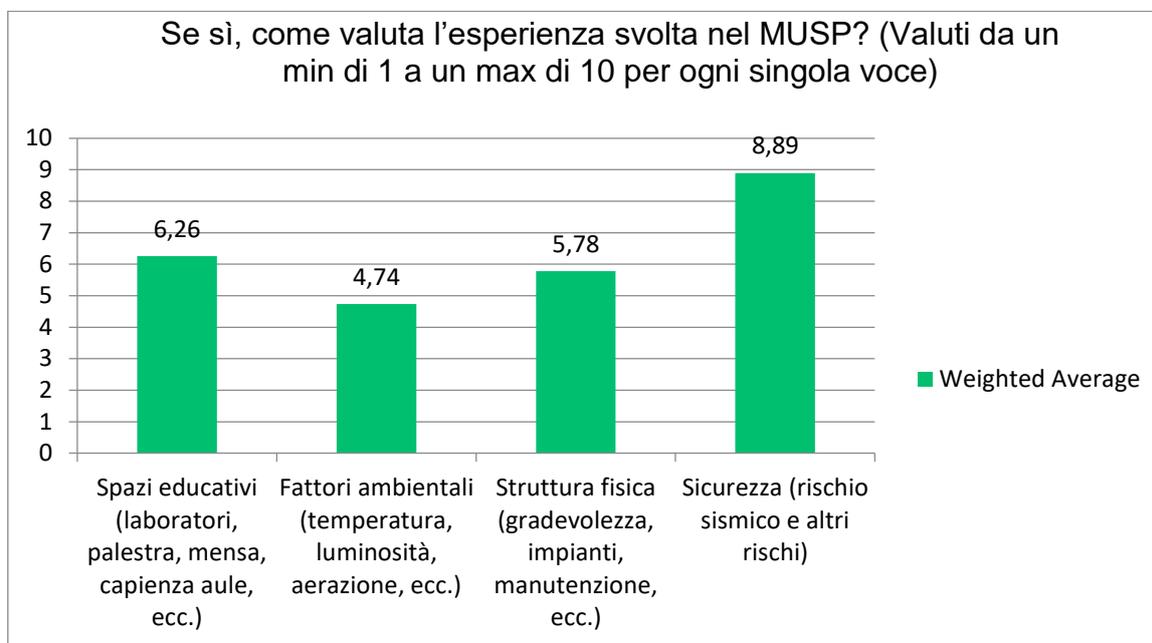


Fig. 3 –Questionario Insegnanti - valutazione dell'esperienza nell'eventuale ubicazione provvisoria della scuola

Entrando nello specifico delle variabili individuali che si possono considerare come indicatori di condizioni di povertà educativa, è stato utile svolgere delle rilevazioni in merito al *background* familiare degli alunni coinvolti nel monitoraggio. Nello specifico sono state aree di interesse la sfera economica, la sfera della stimolazione culturale e delle condizioni abitative. Continuando il discorso sulla vivibilità dei luoghi deputati all'apprendimento e allo studio, già avviato relativamente agli edifici scolastici, nell'osservazione dei dati relativi alle condizioni per lo studio in casa, emerge che solo il 17,4% dei soggetti dichiara di avere un posto tranquillo per studiare, solo il 23,2% dispone di un collegamento a internet e solo il 12,4% di una propria scrivania per fare i compiti (Figura 4). Anche in questo caso si può presumere che una parte di questi numeri siano spiegabili con strascichi dei disagi abitativi causati dal terremoto del 2009.

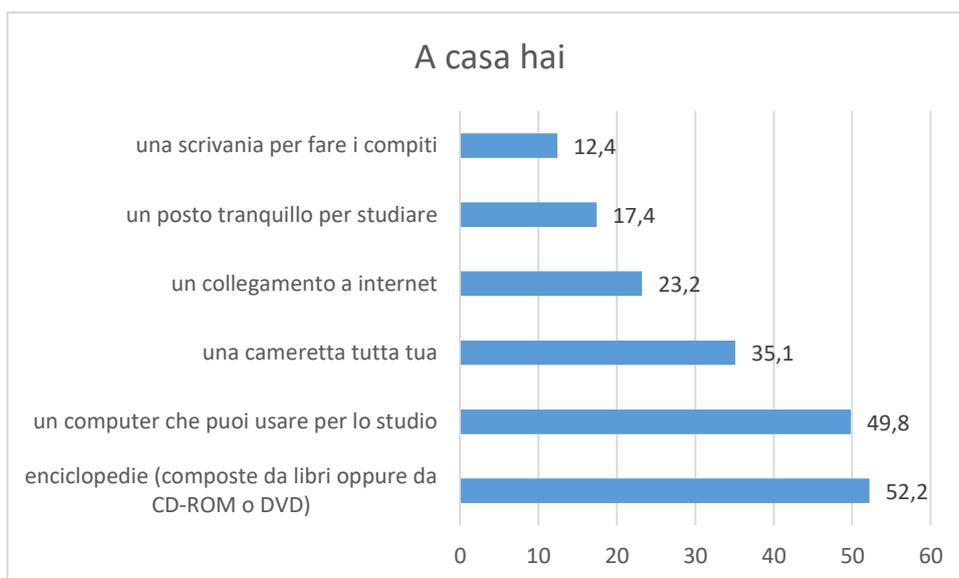


Fig. 4 – Questionario Alunni – Condizioni per lo studio in casa

La variabile relativa al numero di libri posseduti in casa (cfr. INVALSI, a. s. 2014/2015⁴) evidenzia un'importante sacca di povertà educativa, con il 30,5% di bambini e bambine che possiedono una quantità di libri insufficiente (Figura 5) e che quindi si possono presumibilmente considerare come scarsamente stimolati a livello culturale da parte delle famiglie.

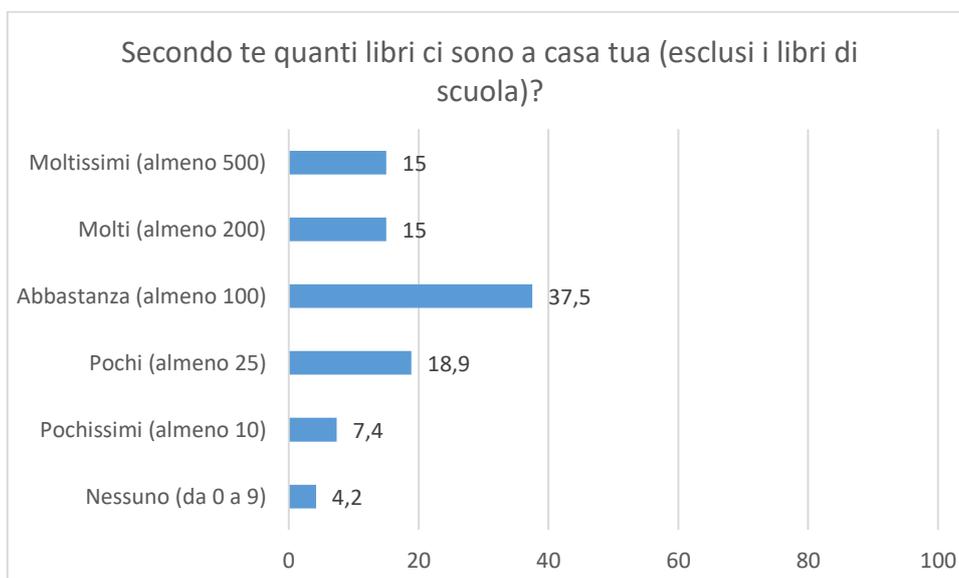


Fig. 5 – Questionario Alunni - Libri presenti in casa

Sulla stessa dimensione si pone la variabile relativa alla fruizione di attività culturali fuori casa nel tempo extrascolastico. Nel termini del discorso in essere sono da sottolineare i dati relativi alla partecipazione a spettacoli teatrali e concerti musicali che ottengono, per la voce “mai” oltre il 65% di risposte (Figura 6).

⁴ INVALSI Rilevazione degli apprendimenti a. s. 2014/2015 – Questionario studente – Scuola primaria – classe quinta https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/05_Questionario_STAMPA.pdf

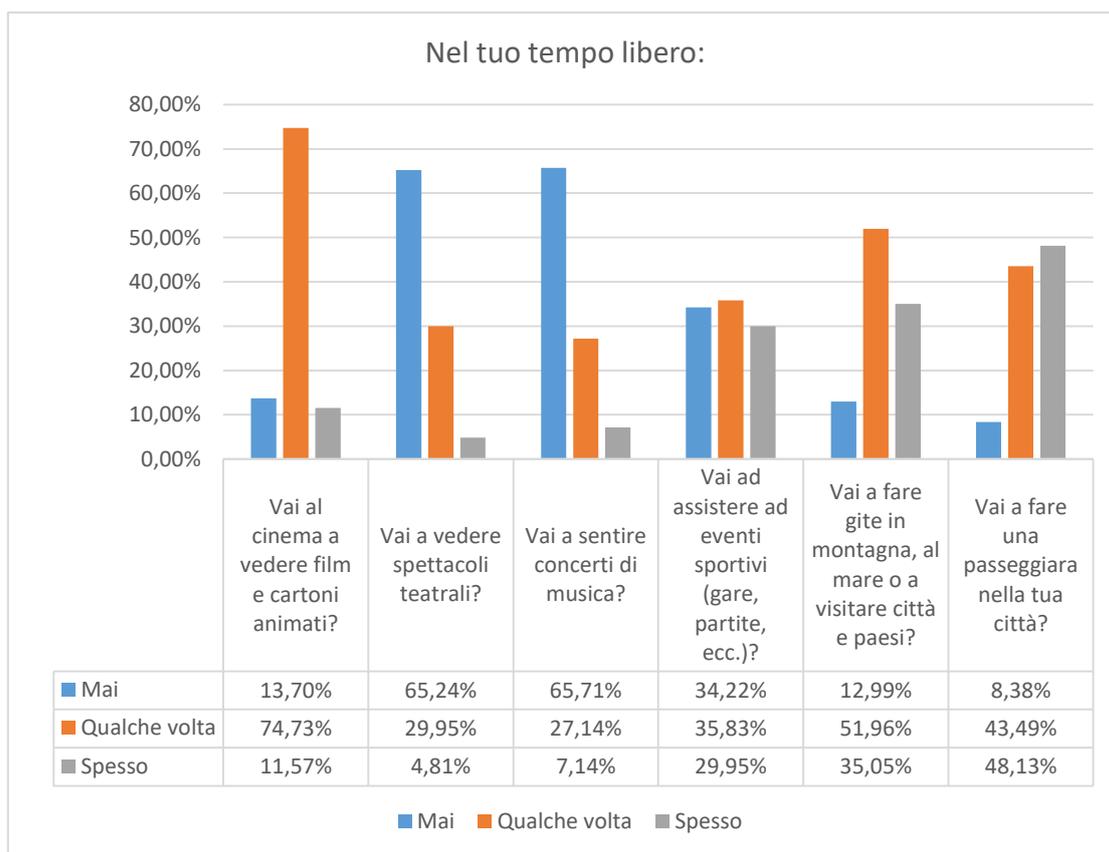


Fig.6 - Questionario Alunni – Fruizione di attività culturali fuori casa

Altra opportunità educativa è rappresentata dalle attività legate al periodo di vacanza. Stando ai dati, l'8,8% dei bambini coinvolti non ha fatto vacanze in località diverse dalla propria città e il 9% le ha trascorse all'estero a visitare posti nuovi.

Diversi studi sul tema confermano che esiste una correlazione, tra il titolo di studio dei genitori e le manifestazioni di povertà educativa nei figli (Franzini, Raitano, 2008). Seguendo questa linea interpretativa si può ipotizzare che gli interessi culturali a livello familiare influenzino e educino alla fruizione di attività culturali offrendo la possibilità di fare esperienze educative significative anche in contesti informali e non formali (Nuzzaci, 2006; 2011; 2012).

Per quanto riguarda il tempo trascorso con i figli, i genitori che hanno partecipato all'indagine dichiarano per l'83,9% di spendere quotidianamente abbastanza/molto tempo con i figli per supportarli nei compiti. Tale attività risulta essere quella che riporta le più alte percentuali alle voci "molto" e "abbastanza", seguita dall'attività ludica (60,2%), dal fare passeggiate (45,7%) e infine dalle attività culturali-sportive (22,3%). Questi dati possono essere letti come una conferma che la condivisione delle attività extrascolastiche, culturali o sportive e presumibilmente vissute al di fuori dell'ambiente domestico risulta essere un'area che può evidenziare delle carenze nell'ottica della povertà educativa più ampiamente intesa, soprattutto per quanto riguarda l'accesso alle attività culturali e alle occasioni di esperienza educativa fornite dal territorio di riferimento.

Aspetto rilevante a chiusura di questa presentazione di dati, potrebbe essere rappresentato dall'impatto dei laboratori svolti dal progetto all'interno delle scuole coinvolte sugli interessi degli alunni. In particolare, se consideriamo il grado di interesse prima e dopo le attività SPINP,

osserviamo che le medie dei punteggi si alzano e lo fanno in modo statisticamente significativo. L'unico item che si comporta diversamente (punteggio medio più basso ottenuto nel post-test) riguarda la voce "giocare da solo", il che va assunto come un successo, nella misura in cui le attività hanno favorito la propensione alla relazione nelle attività di gioco (Figura 7).

Gli interessi che maggiormente marcano una differenza tra pre e post riguardano le attività di tipo manuale (disegnare, ecc.), espressivo (teatro), tecnologiche e musicali. Il test T di Student, applicato per verificare se le differenze medie tra pre test e post test siano statisticamente significative, e dunque non dovute al caso, restituisce risultati ampiamente positivi con sig. 0,000 e comunque nei limiti di 0,005, ad esclusione delle voci relative alle abilità logiche e sportive all'aria aperta (Figura 8).

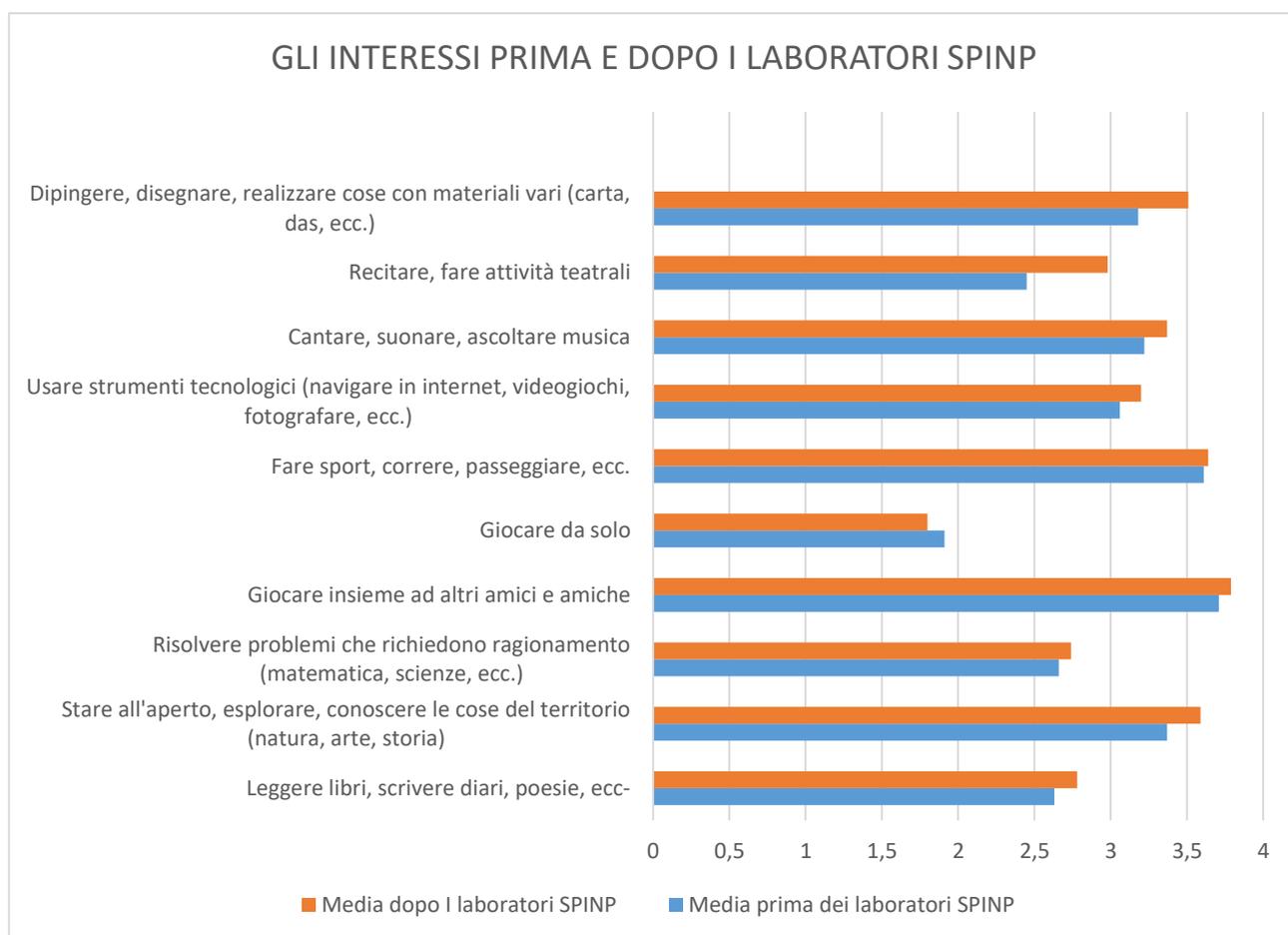


Fig. 7 Questionario Alunni – gli interessi prima e dopo le attività laboratoriali di SPINP

Test campioni accoppiati		t	Sign. (a due code)
Coppia 1	Dipingere, disegnare, realizzare cose con materiali vari (carta, das, ecc.) PRE - Dipingere, disegnare, realizzare cose con materiali vari (carta, das, ecc.) - POST	-9,02	0,000
Coppia 2	Recitare, fare attività teatrali PRE - Recitare, fare attività teatrali - POST	-11,68	0,000
Coppia 3	Cantare, suonare, ascoltare musica PRE - Cantare, suonare, ascoltare musica - POST	-4,56	0,000
Coppia 4	Usare strumenti tecnologici (navigare in internet, videogiochi, fotografare, ecc.)PRE - Usare strumenti tecnologici (navigare in internet, videogiochi, fotografare, ecc.) - POST	-3,77	0,000
Coppia 5	Fare sport, correre, passeggiare, ecc. PRE - Fare sport, correre, passeggiare, ecc. - POST	-0,54	0,584
Coppia 6	Giocare da solo PRE - Giocare da solo - POST	2,90	0,004
Coppia 7	Giocare insieme ad altri amici e amiche PRE - Giocare insieme ad altri amici e amiche - POST	-2,80	0,005
Coppia 8	Risolvere problemi che richiedono ragionamento (matematica, scienze, ecc.) - PRE - Risolvere problemi che richiedono ragionamento (matematica, scienze, ecc.) - POST	-1,63	0,102
Coppia 9	Stare all'aperto, esplorare, conoscere le cose del territorio (natura, arte, storia) PRE - Stare all'aperto, esplorare, conoscere le cose del territorio (natura, arte, storia) - POST	-5,97	0,000

Fig.. 8 – Test campioni accoppiati

Si è osservato anche un significativo miglioramento nelle relazioni sociali in classe. Si è calcolato infatti, prima e dopo le attività Solo Posti in Piedi, il numero dei compagni che ogni rispondente ha indicato come “buon amico/buona amica” e si è osservato che complessivamente il numero dei buoni amici riconosciuti nella classe si è alzato di oltre 4 punti percentuali, passando da percentuale media del 62,7% prima dei laboratori SPINP ad una del 66,8% dopo il loro svolgimento. Anche in questo caso, il test T di Student restituisce valori altamente significativi (T -2,98, sig. 0,003). I dati sottolineano come le attività laboratoriali proposte nell’ambito di “Solo posti in piedi” riescono ad elevare le risposte motivazionali dei bambini e delle bambine rispetto ad interessi di tipo culturale e a migliorare alcuni aspetti della loro socialità, incidendo come azione di contrasto ad alcuni dei fattori costitutivi del costrutto di povertà educativa.

Conclusioni

Il quadro complessivo delineato porta a circoscrivere il discorso sulle dimensioni di povertà educativa che possono essere amplificate e inasprite da situazioni di emergenza, nelle quali i fattori di squilibrio che interessano l’area psico-educativa, sociale ed economica, influiscono significativamente nell’enfatizzare forme di svantaggio e di rischio educativo. Il territorio aquilano, ancora fortemente segnato dalle conseguenze del sisma del 2009, si caratterizza per una generale inadeguatezza degli spazi deputati all’educazione, segnalata dall’ubicazione delle scuole in strutture provvisorie ancora attive a distanza di dieci anni dal terremoto, ma anche dalle carenze di spazi deputati allo studio e di servizi quali il collegamento ad internet all’interno delle abitazioni, fattori

che possono essere considerati connessi alla più generale idea di deprivazione culturale. Questo il contesto nel quale si inserisce la situazione evidenziata dai dati relativa al possesso di libri in casa che indica una scarsa propensione delle famiglie all'approfondimento culturale. Le risposte del territorio a queste problematiche appaiono essere ancora carenti e molto legate all'iniziativa del privato o del terzo settore ma poco coordinate a livello istituzionale, con una conseguente offerta di occasioni di fruizione culturale o di tipo extrascolastico poco significativa o comunque poco inclusiva e egualitaria, vista la scarsa partecipazione segnalata dalle famiglie. Viceversa i primi risultati della ricerca ci dicono che le attività laboratoriali proposte nell'ambito di "Solo posti in piedi. Educare oltre i banchi" riescono a implementare i livelli di interesse dei bambini e delle bambine verso attività culturali, ad elevarne le risposte motivazionali e a migliorare alcuni aspetti della loro socialità.

I primi risultati dell'azione di monitoraggio del progetto, che sono stati qui brevemente esposti, offrono numerosi spunti di riflessione in merito all'efficacia dell'educazione non formale (soprattutto quando entra in sinergia con la scuola) e dunque della rete interistituzionale e della collaborazione tra istituzioni scolastiche e locali e associazionismo, organizzazioni del terzo settore e realtà impegnate sul territorio nel mettere in atto azioni di contrasto alla povertà educativa. Questo incoraggia nel proseguire analoghe iniziative di progettazione, facendo della rete e del coordinamento tra realtà istituzionali e associative il punto di forza che riesce a trasformare le "buone volontà" in progetti politici e territoriali. Si presenta quindi la necessità della costruzione (e la ricostruzione) di un ambiente educativo globalmente inteso che assuma le caratteristiche dell'equità e che presupponga l'inclusione sociale come valore che i territori e le agenzie educative dovrebbero promuovere (Benvenuto, 2019). Questo è il contesto che permette ai dispositivi educativi di calarsi nelle narrazioni identitarie di ogni singolo individuo per valorizzarne le risorse e sostenere quei processi resilienti e resistenti indispensabili a realizzare il benessere dei bambini, quello delle loro famiglie e della comunità di riferimento, in un'ottica inclusiva integrata e partecipata (Cyrulnik, 2005; Vaccarelli, 2016). Nella visione migliorista di Dewey (1970) tutto questo è contenuto in un discorso che pone la scuola al centro di questo processo, non soltanto come il prodotto di un sistema che sia sostanzialmente democratico, ma che sia essa stessa produttrice di democrazia e, anzi, sia in grado di rilanciare quest'ultima nelle sue migliori forme, divenendo "laboratorio", anche sociale e politico.

Riferimenti bibliografici:

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Benvenuto, G. (2019). La "povertà educativa": misure e interventi per l'inclusione. In G. Benvenuto, P. Sposetti, G. Szpunar (eds.). Tutti bisogni educativi sono "speciali": Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche. (pp.19-34). *Quaderni di ricerca in Scienze dell'Educazione*, n.14, Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Benvenuto, G. (ed.). (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.

Bowlby, J. (1989). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina.

Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Cyrulnik B. (2005). Abbandono e tutori di resilienza. In Cyrulnik B., Malaguti E., a cura di, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi*. Trento: Erickson.

- Dewey J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1970). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (1938 ed.). Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F., Guerra L. (1991). *La città educativa verso un sistema formativo integrato*, Bologna: Cappelli.
- Franzini, M., & Raitano, M. (2008). Persistence of inequality: Fathers' income and sons' achievements. Theoretical problems and new evidence on European countries. *Centro di Ricerca Interuniversitario sullo Stato Sociale (CRISS). Working Papers*, 39.
- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza/didattica nell'emergenza*. Franco Angeli.
- Mariantoni A., Vaccarelli A. (eds) (2018). *Individui, istituzioni, comunità in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: FrancoAngeli. https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/308
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il mulino.
- Nuzzaci A. (2011) (ed). *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci A. (2018). La ricerca-azione nel rapporto tra teoria e pratica: praticare la teoria o teorizzare la pratica? *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 8(2), 137-175
- Nuzzaci, A. (2006). *Valutare la qualità dei servizi extrascolastici*. Roma: Kappa.
- Nuzzaci, A. (2012). *Progettare, pianificare e valutare gli interventi educativi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Petracchi, G. (1995). *Decondizionamento*. Brescia: La scuola.
- Puglielli, E. (2018). L'Aquila 2009. Shock economy e rischi di marginalità sociale tra la popolazione adulta. In S. Mariantoni, A. Vaccarelli (eds), *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: FrancoAngeli.
- Save the Children. (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia Onlus. www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf.
- Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Vaccarelli A. (2012). La generazione dei senza-città. I bambini all'Aquila dopo il terremoto. In Corsi M., Ulivieri S. (eds), *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- Vaccarelli A., Mariantoni S., (eds) (2018). *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A., Emotions and representations of “the city” after the 2009 earthquake in L'Aquila: children, education and social reconstruction in a post-catastrophe context, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 10, 3, 2015.