

Publicato il: gennaio 2024

©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

Through a Critical Exploration of the Definitions of Educational Poverty: Limits and Open Questions

Verso un'esplorazione critica delle definizioni di povertà educativa: limiti e questioni aperte

di

Emanuele Liotta

emanueleliotta01@gmail.com

Università degli Studi di Catania

Abstract:

Educational poverty is considered a multidimensional concept that goes beyond the mere lack of economic resources, including elements such as access to educational opportunities, the quality of education received and support. However, the lack of a sufficiently shared definition, which can operate as a reference background, has led to a variety of methodological approaches and different analyses of the phenomenon, making it complex, if not impossible, to compare and synthesize emerging evidence. The unresolved issues are numerous, starting from a key to understanding the phenomenon, and concern the assessment of emergencies related to educational poverty in the specific context of the different territorial realities and communities. The paper offers a reflection on the possible interpretations to overcome the current limits of research on the subject, in order to develop a more comprehensive and shared framework of the concept of educational poverty.

Keywords: Educational poverty, equal access, educational agencies, quality of education, cultural participation.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16118

Abstract:

La povertà educativa è considerata un concetto multidimensionale che va oltre la mera mancanza di risorse economiche, includendo elementi come l'accesso alle opportunità educative, la qualità dell'istruzione ricevuta e il supporto ad essa. Tuttavia, la mancanza di una definizione sufficientemente condivisa, che possa fungere da sfondo di riferimento, ha portato a una varietà di approcci metodologici e ad analisi opache del fenomeno, rendendo complesso, se non impossibile, un confronto e una sintesi delle evidenze emergenti. Le questioni irrisolte sono numerose, a partire da una chiave di lettura del fenomeno fino ad una valutazione delle emergenze legate alla povertà educativa nel contesto specifico delle diverse realtà e comunità territoriali. Il contributo propone una riflessione sulle possibili interpretazioni per superare gli attuali limiti della ricerca sul tema, al fine di sviluppare un quadro più comprensivo e condiviso del concetto di povertà educativa.

Parole chiave: Povertà educativa, parità di accesso, agenzie educative, qualità dell'istruzione, Partecipazione culturale.

1. Finché non ci guardiamo indietro: note a margine della letteratura di settore

Le povertà educative in Italia rappresentano un problema significativo, che va affrontato con approcci mirati e multidisciplinari; la dimensione multifattoriale del fenomeno richiede un'attenzione particolare e un approccio olistico che consideri le diverse dimensioni e origini del problema.

Nel 2002, Salvatore Patera ha esplorato in maniera più completa e innovativa il concetto di povertà educativa e le sue implicazioni, addentrandosi nelle sfide e nei limiti affrontati nel campo pedagogico, in particolare nell'affrontare e prevenire la povertà educativa (Patera, 2002). Patera presenta chiaramente il fenomeno “povertà educativa” come non determinato solo da fattori economici, ma anche da fattori educativi contestuali e personali che creano un divario culturale tra i modelli educativi e culturali prevalenti e quelli delle giovani generazioni.

Il lavoro di Patera presenta una prospettiva teorica e metodologica che problematizza queste questioni, offrendo esempi di possibili traiettorie di ricerca e interventi che mirano a posizionare la sfida educativa come sfida culturale. L'approccio enfatizzato nello studio di Patera è culturalmente sensibile e inclusivo, concentrato sul progresso e la crescita delle giovani generazioni nelle esperienze di apprendimento e partecipazione sociale. Questo orientamento è visto come una chiave per gestire la povertà educativa in modo pedagogicamente interculturale e inclusivo, considerando la diversità e le specificità che caratterizzano i bisogni educativi speciali diffusi (ibidem).

Sono passati quasi dieci anni dalla pubblicazione de *La lampada di Aladino*, il report di Save the Children Italia, pubblicato il 12 maggio 2014, elaborato per la prima volta dall'organizzazione con il contributo di un comitato scientifico e volto a misurare le povertà educative e a illuminare il futuro dei bambini in Italia; esso rappresenta un importante strumento di analisi per comprendere e affrontare le sfide legate alle povertà educative nel contesto italiano, pochi altri apporti hanno evidenziato come le povertà educative in Italia fossero influenzate non solo dall'accesso all'istruzione, ma anche dalla qualità delle opportunità educative e dall'ambiente familiare e sociale in cui i bambini crescono (Agasisti e Vittadini, 2002) e quanto questi fattori contribuiscano a determinare un divario educativo che può persistere per generazioni (Ballarino e Checchi, 2006).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16118

A distanza di un decennio, comunque, la concettualizzazione del fenomeno resta ancora un problema aperto per le scienze dell'educazione. Le ricerche attuali hanno presentato un orientamento investigativo più concentrato alla restituzione dei risultati e degli effetti, in un ribaltamento del rapporto fenomeno-conseguenza: si è più guardato agli effetti delle povertà educative e alle misure di contrasto, piuttosto che procedere con la riduzione fenomenologica, che ha lo scopo di esplorare il fenomeno fino a raggiungere la sua essenza fondamentale. Così, gli studi hanno approfondito le implicazioni delle povertà educative sull'equità e sull'inclusione sociale, rilevando come le disuguaglianze siano strettamente correlate a fattori educativi, socioeconomici e geografici (Agasisti e Longobardi, 2014); però, allo stesso tempo, hanno nutrito il problema fondamentale, e cioè l'accento mai posto sull'importanza di una enunciazione sufficiente condivisa di cosa vuol dire "povertà educative". Qualsiasi tentativo di orientare la ricerca verso una definizione del sintagma "povertà educative" non può prescindere dal trattare le stesse come una sfida che va oltre la semplice mancanza di risorse economiche nella cultura e nelle strutture sociali, e che influenza non solo l'accesso all'istruzione ma anche la qualità e l'equità dell'esperienza educativa (Tripi, 2021). Openpolis, nel report *Quali sono le cause delle povertà educative* del 2019, analizza i dati relativi alla condizione dei minori in Italia e suggerisce un'ulteriore definizione del costrutto "povertà educative", e cioè: «la condizione in cui un bambino o un adolescente si trova privato del diritto all'apprendimento in senso lato, dalle opportunità culturali e educative al diritto al gioco» (Openpolis, 2019, s.p.) Viene sottolineato come le povertà educative riguardino ambiti come l'istruzione prescolare, l'accesso alla cultura, e gli effetti del background socio-economico sull'esperienza scolastica. Tuttavia, anche questa definizione presenta il rischio di essere incompleta: la spiegazione circoscritta al bambino o all'adolescente potrebbe concentrarsi solo su certi aspetti dell'educazione, trascurando altri fattori importanti come la disuguaglianza di base nell'accesso alle risorse; e non esplorando adeguatamente il modo in cui le povertà educative sono collegate ad altri aspetti della disuguaglianza, a partire da quella economica. Nel 2019, Demòpolis ha pubblicato i primi risultati di uno studio che affronta la tematica della percezione della povertà educativa nell'opinione pubblica italiana, evidenziando una visione distorta tra gli italiani. Nelle risposte degli intervistati, si pone un'enfasi particolare sulle manifestazioni emergenziali di questo fenomeno, attribuendone stereotipamente la prevalenza al Sud e agli adolescenti. Lo studio condotto ha rivelato che una significativa parte della popolazione era a conoscenza della povertà educativa; tuttavia, una porzione non trascurabile non ne comprendeva la natura esatta (Demòpolis, 2019). In un'indagine successiva, svoltasi dopo tre anni, è emerso che una maggioranza più ampia era informata su questo argomento, sebbene una frazione simile a quella precedente non ne avesse una chiara comprensione. I partecipanti hanno identificato principalmente il limitato accesso a opportunità di crescita, il disagio sociale che circonda i minori, i bassi livelli di rendimento accademico e la povertà materiale come aspetti chiave della povertà educativa. Il documento sottolinea anche un cambiamento nella percezione della responsabilità dello sviluppo dei minori, passando da un approccio che la identificava esclusivamente con il sistema scolastico a uno che la attribuisce all'intera comunità (Demòpolis, 2022).

Dai due studi di Demòpolis è possibile ricavare che l'importanza di una definizione sufficientemente condivisa sottolinea l'esigenza di approfondire la complessità delle stesse povertà educative, esaminando come siano un concetto in continua evoluzione, influenzato da diversi fattori culturali, sociali e politici – elemento che di per sé chiarisce anche come il semplice etichettare alcune persone o ambienti come "educativamente poveri" sia problematico, perché questo approccio può creare stereotipi

negativi e ignora il valore delle diverse esperienze e situazioni educative.

Questa considerazione sottolinea l'importanza di una comprensione più sfumata e profonda delle povertà educative, che vada oltre le semplici etichette; ed evidenzia quindi come esse siano un concetto multidimensionale che trascende la sola assenza di istruzione formale (evitando così la sovrapposizione tra i fenomeni di “povertà educative” e “abbandono scolastico”). L'argomento riveste un ruolo fondamentale nelle discussioni sulla qualità e l'accessibilità dell'educazione: una definizione sufficientemente condivisa non solo facilita l'identificazione delle esperienze di povertà educative, ma permette comparazioni tra studi tra contesti internazionali, sulle buone pratiche adottate come misure di contrasto, oltre a sostenere la produzione di studi più precisi (Basili, 2020). In questo ambito, il contributo di organizzazioni non governative come le già citate Save the Children, Openpolis e Demòpolis, che pubblicano report e studi sul campo, è altrettanto essenziale per una comprensione a tutto tondo del fenomeno (Save the Children, 2014; 2017; 2018, Openpolis, 2019).

In ambito pedagogico, l'importanza di una definizione condivisa e chiaramente articolata delle povertà educative riveste un ruolo cruciale anche per l'elaborazione di paradigmi pedagogici efficaci e coerenti. Questa premessa trova sostegno nel lavoro di Dewey (1916), il quale sosteneva che un'adeguata comprensione delle povertà educative è fondamentale per lo sviluppo di un approccio pedagogico che sia tanto riflessivo quanto adattivo. Una definizione condivisa garantisce che educatori e decisori politici operino su una piattaforma comune di comprensione, come evidenziato da Freire (1970), il quale sottolineava l'importanza della costruzione di significati condivisi nell'ambito educativo; così, una definizione condivisa di povertà educative facilita la costruzione di un quadro teorico omogeneo, essenziale per l'analisi critica e lo sviluppo di pratiche pedagogiche efficaci (Biesta, 2015). Queste coordinate condivise e aperte al dibattito permetterebbero agli educatori di sviluppare strategie educative che siano non solo coerenti con i principi teorici, ma anche adattabili ai diversi contesti educativi, come rilevato dalle recenti discussioni aperte sull'etica della cura nell'educazione (Noddings, 2012). Pertanto, una definizione sufficientemente condivisa di povertà educative si rivela un pilastro fondamentale per l'elaborazione di paradigmi pedagogici che siano allo stesso tempo innovativi, efficaci e contestualmente rilevanti. La definizione di “povertà educative” dovrebbe anche includere anche la mancanza di opportunità per lo sviluppo socio-emotivo, culturale e cognitivo (Hartas, 2015). Questa visione è rafforzata dall'esplorazione, in queste note a margine della letteratura in materia, del concetto di "capability" come elemento fondamentale per comprendere la povertà in termini di opportunità e potenziale umano, piuttosto che unicamente in termini di reddito (Sen, 1999). In questo contesto, le povertà educative rappresentano un ostacolo alla realizzazione delle capacità individuali e al pieno sviluppo del potenziale umano, inserendosi nell'approccio pedagogico all'istruzione come agenzia per promuovere il valore umano (Nussbaum, 2011).

La recente ricognizione fatta da Maddalena Sottocorno ha affrontato direttamente la problematica di una definizione di povertà educative in tal senso, con un focus particolare sui minori. Lo studio affronta il rapporto tra la povertà materiale, quella di istruzione, e la mancanza di offerte educative e socioculturali nei territori. Una questione centrale è come educatori e pedagogisti possono lavorare per contrastare le varie forme di impoverimento nell'ambito educativo attuale: così, Sottocorno propone di fornire un quadro dettagliato dell'attuale dibattito sulla povertà educativa minorile, creando un campo semantico specificamente pedagogico. Questo è connesso alla definizione della qualità delle esperienze educative; in più, una sezione importante del lavoro di Sottocorno è dedicata all'analisi di un progetto territoriale, per rendere la questione comprensibile anche in termini pratici (Sottocorno, 2022).

Per comprendere il sintagma “povertà educative”, è inevitabile quindi una disamina approfondita di vari elementi chiave che influenzano direttamente l'esperienza educativa degli individui. Tra questi, l'accesso alle opportunità educative emerge come un fattore cruciale che sottolinea l'importanza dell'equità di base come un fattore determinante nell'espressione del valore umano della singola persona (Coleman, 1988). Anche nelle loro analisi, Bruzzone e Finetti effettuano un esame critico delle diverse dimensioni e manifestazioni della povertà educativa, considerando le implicazioni sociali, economiche e culturali che essa comporta, e soffermandosi inoltre sulle cause e sui fattori che contribuiscono alle povertà educative, tra cui le disuguaglianze socio-economiche, le barriere culturali e linguistiche, e l'accesso limitato a risorse educative di qualità (Bruzzone e Finetti, 2020); Finetti ha poi esplorato ancora le origini delle povertà educative, considerando nuovamente i medesimi fattori, ma dando ampio spazio alla discussione su come le povertà educative si manifestino in diverse dimensioni, influenzando non solo le prestazioni scolastiche, ma anche l'autostima degli individui, le loro aspirazioni future e la loro capacità di partecipare pienamente alla società. (Finetti, 2023). In più, Finetti sottolinea l'importanza dell'educazione come diritto fondamentale e come strumento cruciale per lo sviluppo individuale e sociale, invitando a un impegno collettivo per garantire che tutte le persone, indipendentemente dal loro background, abbiano accesso a opportunità educative di qualità (ibidem).

Un altro aspetto fondamentale è il livello di qualità dell'educazione, da non ricondurre soltanto alle metodologie proprie delle agenzie formali (e cioè in primo luogo dell'istruzione scolastica), ma anche al contesto culturale e sociale in cui l'educazione viene trasmessa (Mortari, 2007). Il supporto, sia a livello emotivo che cognitivo, è anch'esso un elemento indispensabile: ad esempio - guardando alle implicazioni critiche dell'agenzia scolastica, per la loro evidenza - si può notare come le differenze nei codici linguistici e culturali tra casa e scuola possano influenzare significativamente l'apprendimento degli studenti, suggerendo quindi l'importanza del supporto nel colmare queste differenze (Bernstein, 1971).

Solo muovendosi quindi su una linea che sia tanto diacronica quanto sincronica (e cioè guardando allo stesso modo sia il fenomeno nel corso del tempo, osservando come esso cambi e si sviluppi, sia nel suo stato a un dato momento), senza perdere né far prevalere alcuna delle due dimensioni, è possibile scorrere sui binari di una disamina delle complessità, delle sfide e delle incertezze che caratterizzano l'attuale comprensione della questione: questi elementi, quando considerati insieme, forniscono una visione olistica delle povertà educative, evidenziando la necessità di approcci multifattoriali per affrontare efficacemente le sfide dell'istruzione in contesti diversi.

2. Sulle criticità, i limiti e le questioni aperte nella definizione corrente del concetto

La letteratura pedagogica più recente rivela, dunque, la significativa mancanza di una definizione condivisa e accettata di povertà educative, una lacuna che presenta notevoli sfide per gli studiosi e i professionisti del settore. Questa assenza di consenso emerge in modo particolare se si evidenzia come diverse interpretazioni di povertà educative possano portare ad un uso corrente del sintagma che manchi di chiarezza e a interventi diversificati, talvolta contraddittori (Raffo et al., 2009). Un'esplorazione puntuale della problematica sottolinea come la variabilità delle definizioni e degli approcci rifletta le diverse prospettive teoriche e culturali presenti nel dibattito pedagogico (Mortari, 2007; Basili, 2020; Tripi, 2023). La mancanza di uniformità nella esplicitazione comporta difficoltà nell'implementazione di politiche educative efficaci e nella ricerca di soluzioni concrete per combattere le povertà educative; senza una descrizione chiara e condivisa, diventa poi arduo valutare in modo oggettivo e accurato

l'efficacia degli interventi educativi (Field, 2010). La necessità di una definizione più chiara e uniforme si fa quindi sentire con urgenza nella comunità pedagogica, per permettere un approccio più olistico e integrato nella lotta contro le povertà educative. Nonostante questo concetto sia spesso oggetto di dibattiti e discussioni critiche, e sia considerato una priorità di intervento e investimento, la mancanza di un consenso sulla sua definizione rende difficile affrontarlo efficacemente (Tripi, 2023).

Nell'esaminare le metodologie di ricerca e analisi relative alle povertà educative è cruciale considerare l'ampio spettro di fattori che influenzano l'educazione in contesti diversificati. Gli approcci qualitativi, ad esempio, possono fornire intuizioni profonde sull'esperienza individuale e sul contesto socioculturale; ma l'approccio qualitativo, sebbene fornisca intuizioni profonde, può essere limitato dalla sua natura non generalizzabile, mentre le metodologie quantitative possono offrire una visione panoramica delle tendenze e delle correlazioni a livello più ampio (Lareau, 2018). Inoltre, è fondamentale considerare il ruolo delle prospettive teoriche, come l'approccio basato sui diritti delle classi sociali Freire o Gramsci (1949) o quello sulle *capabilities* di Nussbaum, nel plasmare la comprensione e l'interpretazione dei dati. La criticità emerge nel garantire che tali metodologie siano non solo rigorose ma anche sensibili alle diverse realtà socioculturali, evitando così generalizzazioni eccessive e promuovendo un'analisi più inclusiva e rappresentativa delle diverse esperienze educative. La ricerca sulle povertà educative richiede un'attenzione particolare alle strutture di potere e alle dinamiche sociali (Bourdieu, 1986) oltre che agli agenti di riproduzione sociale delle disuguaglianze (Bourdieu, 1973); l'importanza di un approccio interdisciplinare e critico è ulteriormente sostenuta dall'evidente necessità di integrare analisi sociologiche, economiche e politiche per comprendere appieno il fenomeno (Connell, 2013). Tali approcci offrono una visione più olistica ma presentano anche la sfida di sintetizzare e applicare teorie e metodi provenienti da discipline diverse (Di Profio, 2020). Le difficoltà nel confrontare e sintetizzare le evidenze sulle povertà educative sono dunque significative nel campo della ricerca pedagogica. La varietà delle metodologie di ricerca e dei quadri teorici utilizzati rende complesso armonizzare i risultati provenienti da diversi studi, ed enfatizza ulteriormente le sfide intrinseche all'esplorazione del concetto di povertà educative in un contesto multidimensionale - focalizzandosi sulle aree di deprivazione che influenzano l'individuo e il contesto sociale ed economico - sottolineando come le differenze culturali e i contesti educativi possano influenzare la percezione e l'interpretazione delle stesse povertà educative. Queste differenze metodologiche e contestuali richiedono un approccio critico e riflessivo nella sintesi delle evidenze, per evitare generalizzazioni eccessive e per garantire che le conclusioni siano pertinenti e applicabili ai vari contesti (Mortari, 2007; Baroni e Di Genova, 2022).

Nella comprensione del fenomeno delle povertà educative, una chiave di lettura significativa può essere rintracciata in un certo carattere "militante" nella pratica pedagogica, inteso come un impegno attivo e continuo nella trasformazione e nella verifica delle prassi educative, e che suggerisce che l'educazione non debba essere passiva o acritica, ma piuttosto un processo dinamico in cui il pensiero riflessivo e il potere operativo interagiscono costantemente (Tomarchio, 2015). Ciò implica che gli educatori dovrebbero impegnarsi non solo nella trasmissione della conoscenza, ma anche nell'analisi critica e nella trasformazione della realtà educativa e sociale. Un approccio che unisce attivismo e educazione è fondamentale per comprendere come le pratiche educative possano essere utilizzate per affrontare e mitigare le disuguaglianze sociali e educative; in più, concepire l'educazione come pratica di libertà offre una nuova prospettiva in questo senso. Tuttavia, questo aspetto è spesso trascurato nelle analisi tradizionali sulle povertà educative, che tendono a concentrarsi maggiormente su fattori quantitativi come l'accesso alle risorse e i risultati degli apprendimenti. Ciò non fa che mettere in luce una

preoccupante tendenza nell'ambito della progettazione educativa: la prevalenza di approcci che favoriscono soluzioni rapide a discapito di una solida fondazione pedagogica. Questa osservazione avverte del rischio che i saperi e le competenze pedagogiche possano essere confinati in paradigmi estranei alla loro natura, compromettendo l'integrità e l'efficacia dell'educazione; richiama allo stesso tempo l'attenzione sulla necessità di resistere a una tendenza verso soluzioni semplificate che non tengono conto della complessità e della ricchezza dei processi educativi. Invece, è fondamentale riaffermare l'importanza di una progettualità educativa radicata in principi pedagogici solidi e riflessivi (Tomarchio e Ulivieri, 2015).

La valutazione delle emergenze legate alle povertà educative a livello locale richiede un metodo che tenga conto delle specificità e delle dinamiche territoriali. Queste situazioni richiedono una risposta immediata e adeguata per minimizzare i danni e garantire la continuità dell'apprendimento. In questo contesto, le competenze di resilienza diventano strumenti preziosi per rispondere efficacemente alle esigenze specifiche delle persone in condizioni di svantaggio (Di Genova, 2021). I vettori della ricerca finora sondati hanno evidenziato come le disuguaglianze educative si manifestino in modi diversi a seconda del contesto locale, suggerendo la necessità di strategie di valutazione e intervento adattate alle realtà specifiche. Inoltre, una modalità di studio così orientata sottolinea l'importanza di coinvolgere le comunità locali nella valutazione delle povertà educative, per garantire che le soluzioni proposte siano radicate nella realtà di riferimento (Di Genova, 2021; Tripi, 2023). L'approfondimento della valutazione delle emergenze legate alle povertà educative a livello locale richiede un'analisi sensibile alle differenze socioeconomiche e culturali tra diverse aree geografiche. La ricerca di un modello "ecologico" (cioè, in senso lato, correlato all'interazione tra persone e ambiente) fornisce una cornice teorica per comprendere come i diversi livelli di contesto (dalla famiglia alla comunità) influenzino l'educazione (Bronfenbrenner, 1979; Strongoli, 2023). Ciò implica che le strategie di valutazione dovrebbero considerare non solo gli aspetti economici, ma anche i fattori culturali, sociali e ambientali che contribuiscono alle povertà educative; scendendo nel dettaglio, ad esempio, la connessione tra la degradazione ambientale, il sessismo e altre forme di oppressione sociale, proponendo paradigmi come l'ecofemminismo che possano offrire modelli educativi e didattici innovativi che promuovano l'equità sociale, la solidarietà e la pace. Questa prospettiva aggiunge una dimensione critica e trasformativa alla comprensione e al trattamento delle povertà educative, ponendo enfasi sulla necessità di un approccio educativo più inclusivo e consapevole (Strongoli, 2023). A ciò si aggiunge, volendo spostare il discorso dai limiti alle questioni aperte, che è fondamentale valutare le capacità e le opportunità educative in relazione al benessere e allo sviluppo degli individui, piuttosto che limitarsi a misurazioni quantitative di risorse e risultati (Sen, 1999).

Nell'orientare verso il divenire la discussione sulle criticità, i limiti e le questioni aperte nella definizione corrente del concetto di povertà educative, emerge chiaramente l'esigenza di superare approcci riduttivi e frammentari; se ne discute già nel sancire l'importanza di integrare diversi approcci metodologici e teorici per una comprensione più completa del fenomeno, tenendo conto delle diverse realtà socioculturali. Una tale maniera del fare evidenzia la necessità di un'educazione impegnata attivamente nella trasformazione sociale, adottando una prospettiva critica e trasformativa, per affrontare le disuguaglianze educative e promuovere un'educazione inclusiva e consapevole (Tomarchio e Ulivieri, 2015). La necessità di un'analisi più profonda e integrata, che tenga conto delle specificità culturali, sociali e ambientali, diventa imprescindibile.

3. Prospettive future e riflessioni d'orientamento

Per una chiara definizione di povertà educative che sia chiara e inclusiva e multifattoriale, capace di riconfigurazione continua e di destrutturazione e ricostruzione, e che sia figlia di quel connubio felice che vede la luce quando si uniscono alfabeto pratico ed alfabeto teorico, per indirizzare efficacemente gli interventi pedagogici. Tale definizione dovrebbe abbracciare non solo la mancanza di accesso a risorse educative di base, ma anche considerare aspetti socioaffettivi e culturali (Sen, 1999). L'indice di povertà educativa (IPE) elaborato da Save the Children già nel 2014, e aggiornato nel 2016 e nel 2018, costituisce in tal senso un parametro fondamentale per la valutazione e l'analisi delle disuguaglianze nell'ambito dell'istruzione; offre, quindi, una prospettiva comprensiva che riflette la complessità dell'educazione come diritto fondamentale e come strumento essenziale per lo sviluppo individuale e collettivo (Sen, 1999; Nussbaum, 2000; 2011). Lungo questa linea è fondamentale includere nella definizione la qualità delle interazioni educative nel modello ecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979; Strongoli, 2023).

Un'integrazione così considerata richiede un'analisi che vada oltre i parametri tradizionali, come i tassi di frequenza scolastica, e consideri fattori più ampi come l'equità, l'inclusione e la sostenibilità nell'educazione. Questo richiede un passaggio da un approccio meramente assistenzialistico a uno più *empowerment-oriented* (Rappaport, 1981) allineato con il concetto di "educazione trasformativa" (Mezirow, 1991), che enfatizza l'importanza di esperienze educative che non solo trasmettono conoscenze, ma che facilitano anche la riflessione critica e la crescita personale. In questo contesto, il lavoro di agenzie internazionali come l'UNESCO e l'OCSE è fondamentale per sviluppare standard globali e indicazioni su come l'educazione possa contribuire allo sviluppo di capacità individuali e collettive. Ad esempio, l'UNESCO sottolinea l'importanza dell'equità e dell'inclusione, promuovendo una visione dell'istruzione che vada oltre la semplice alfabetizzazione (Unesco, 2015). La stessa *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, adottata dalle Nazioni Unite nel 2015, rappresenta un importante quadro di riferimento anche per affrontare la questione delle povertà educative (Nazioni Unite, 2015). All'interno di questo programma globale, l'obiettivo di sviluppo sostenibile (SDG, *Sustainable Development Goal*) numero 4 è specificatamente dedicato all'educazione, con l'intento di assicurare un'educazione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti (Nazioni Unite, 2015, s.p.). Questo obiettivo si radica in maniera diretta nel contesto delle povertà educative, poiché mira a eliminare le disparità nel campo dell'istruzione, assicurando l'accesso universale a un'educazione di qualità a tutti i livelli, dalla prima infanzia all'istruzione superiore. Viene data particolare attenzione all'eliminazione delle disparità di genere e alla parità di accesso per le persone vulnerabili, incluse le persone con disabilità, i migranti e i bambini in situazioni di vulnerabilità (ibidem). L'Agenda 2030 riconosce che le povertà educative non risiedono solo nelle questioni di accesso, ma anche di qualità dell'educazione ricevuta. Di conseguenza, uno degli obiettivi chiave è migliorare la qualità dell'istruzione a livello mondiale, assicurando che tutti gli studenti acquisiscano le competenze, tra cui l'educazione per lo sviluppo e gli stili di vita sostenibili, i diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura di pace e non-violenza, la cittadinanza globale, e l'apprezzamento della diversità culturale. Inoltre, l'Agenda 2030 sottolinea l'importanza della costruzione e del potenziamento delle strutture educative. In questo contesto, il lavoro esplorativo di Lorena Milani (2020) collega proprio il concetto di povertà educativa agli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile e al contesto della Global Education. Milani esamina la povertà educativa non solo come mancanza di opportunità e qualità della vita, ma anche come deprivazione morale, considerando l'impatto della pandemia di

coronavirus. Introduce un nuovo paradigma etico, il Prodotto Etico Lordo (PEL), e considera l'educazione all'eticità, promuovendo la Global Education come approccio pedagogico per un'educazione alla cittadinanza attiva globale.

Parlare di Agenda 2030 aprirebbe di conseguenza un dibattito complesso sulla questione del mancato sforzo nel raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda stessa nel campo dell'educazione (Nazioni Unite, 2023). Secondo analisi condotte da enti come l'UNESCO e l'INVALSI, ci sono diverse ragioni che ostacolano il progresso verso questi traguardi. L'allontanamento dagli obiettivi dell'Agenda 2030 sull'educazione, in particolare, può essere attribuito a una serie di sfide interconnesse. Secondo i rapporti del Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (UNRIC) e di INVALSI, le principali difficoltà riguardano l'accesso all'istruzione, la qualità dell'educazione e le disuguaglianze persistenti (UNRIC, n.d.; INVALSIopen, n.d.).

La pratica educativa è e rimane un processo dinamico, capace di adattarsi e rispondere alle diverse esigenze e sfide poste dalle povertà educative: questo richiede un impegno costante nella trasformazione e nella verifica delle stesse prassi formative, sottolineando l'importanza di un approccio pedagogico che sia attivo, critico e trasformativo.

4. Conclusioni

Sinteticamente, quindi, è possibile definire il sintagma “povertà educative” in tutte quelle situazioni in cui le persone non hanno accesso a opportunità, risorse o esperienze educative di qualità a causa di limitazioni economiche, sociali, culturali o ambientali. Questo concetto va oltre la mancanza di istruzione formale, includendo l'assenza di stimoli educativi in contesti familiari e comunitari. È anche legato alla qualità dell'educazione, che dovrebbe essere adatta alle esigenze singole e collettive, per favorire lo sviluppo del pieno potenziale personale. Combattere la povertà educativa richiede un approccio olistico che integra agenzie educative formali, informali, non formali.

Un quadro comprensivo e condiviso delle povertà educative richiede un impegno costante nella ricerca, nell'innovazione pedagogica, e nelle politiche educative, per assicurare che ogni individuo abbia l'opportunità di realizzare il proprio potenziale in un contesto educativo stimolante. La ricerca sulle povertà educative è destinata a evolvere in modo significativo nei prossimi anni. I nuovi paradigmi pedagogici che emergono si concentrano sull'analisi multidimensionale di questa problematica, esplorando non solo le carenze materiali, ma anche le limitazioni in termini di opportunità, relazioni, e benessere degli individui coinvolti (Bronfenbrenner, 1979; Sen, 1999).

La sfida futura per i pedagogisti consiste nel tradurre queste comprensioni teoriche in ipotesi di pratiche educative concrete e inclusive, che possano effettivamente mitigare gli effetti delle povertà educative attraverso interventi mirati e collaborazioni multidisciplinari. Inoltre, l'adozione di tecnologie emergenti e metodologie innovative nella ricerca e nella pratica pedagogica offre nuove opportunità per comprendere e affrontare queste sfide in modi precedentemente inimmaginabili (Bates, 2019), permettendo di comprendere meglio e di rispondere alle disuguaglianze, e riabbracciando quell'azione educativa che diventa pratica di liberazione.

Riferimenti bibliografici:

- Agasisti, T., & Vittadini, G. (2012). Regional Economic Disparities as Determinants of Students' Achievement in Italy. *Research in Applied Economics*, 4(2), 33-54.
- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2014). Inequality in education: Can Italian disadvantaged students close

the gap?. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 52, 8-20.

Ballarino, G., & Checchi, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale: scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino

Baroni, S., & Di Genova, N. (2022). Promuovere il benessere e contrastare le povertà educative. Una sintesi narrativa della letteratura. *Formazione & Insegnamento*, XX (1), 765-776.

Basili, D. (2020). Le povertà educative. Una bibliografia ragionata con i contributi degli studi sulla gioventù. *Orientamenti Pedagogici*, 67(4), 103-113.

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver: BCcampus.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londra: Routledge.

Biesta, G. (2015). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Londra: Routledge.

Bourdieu P., (1973) Cultural reproduction and social reproduction. in R. Brown (ed.), *Knowledge, education, and cultural change*, (pp. 71-112), Londra: Routledge.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (pp. 241-258). Santa Barbara: Greenwood.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruzzo, D., & Finetti, S. (2020). La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo. In Di Profio, L. (ed.) *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 59-102). Milano: Mimesis.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.

Connell, R. (2013). *Poverty and Education*. Harvard Educational Review, 83(3), 409-424.

Demòpolis & Con i Bambini (2019). Gli italiani e la povertà educativa minorile. Disponibile su: https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2019/11/CartellaStampa_18_NOV_Presentazione_Demopolis_Con_i_Bambini-002.pdf (ultima consultazione 23.12.2023)

Demopolis & Con i Bambini. (2022). Gli italiani e la povertà educativa minorile: Quanto futuro perdiamo? Il ruolo della scuola e della Comunità educante nel Paese. Recuperato da https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2022/11/Estratto_Media_grafica_Con_i_Bambini_Demopolis_16_11_2022.pdf (ultima consultazione 23.12.2023)

Dewey, J. (2018). *Democrazia ed educazione*; Roma: Anicia (Opera originale pubblicata nel 1916)

Di Genova, N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.

Di Profio, L. (2020). *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano: Mimesis.

Field, J. (2010). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books.

Finetti, S. (2023). *La povertà educativa: Origini, dimensioni, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1970)

- Gramsci A. (1949). *Quaderni del carcere. Vol. II Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.
- Hartas, D. (2015). Patterns of Parental Involvement in Selected OECD Countries: Cross-National Analyses of PISA. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 185-195
- INVALSIopen. (n.d.). L'Obiettivo 4 dell'Agenda ONU 2030: il diritto all'istruzione. Disponibile su <https://www.invalsiopen.it/agenda-onu-2030-diritto-istruzione/> (ultima consultazione 19.12.2023)
- Lareau, A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In D.B. Grunsky, J. Bill (ed.) *Inequality in the 21st Century* (pp. 444-451). Londra: Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milani L. et alii (2020) Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 11, 444-457.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nazioni Unite (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponibile su <https://sdgs.un.org/2030agenda> (ultima consultazione 20.12.2023)
- Nazioni Unite, Dipartimento degli Affari Economici e Sociali (2023). The Sustainable Development Goals Report 2023. Disponibile su <https://sdgs.un.org/documents/sustainable-development-goals-report-2023-53220> (ultima consultazione 19.12.2023)
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Openpolis (2019), Quali sono le cause delle povertà educative, <https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/> (ultima consultazione 19.12.2023)
- Patera S. (2002). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2009). *Education and Poverty in Affluent Countries*. Londra: Routledge.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American journal of community psychology*, 9(1), 1-25..
- Save the Children (2014) *La lampada di Aladino*, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino> (ultima consultazione 19.12.2023)
- Save The Children (2017). *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf> (ultima consultazione 19.12.2023)
- Save the Children (2018) *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, 2018, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resi-lienza-italia.pdf> (ultima consultazione 19.12.2023)
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: goWare & Guerini Associati.
- Strongoli, R. C. (2023). Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze ed educazione alla pace. *MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 13(1), 242-257.

Tomarchio, M. (2015). Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 25-36). Pisa: ETS.

Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (2015). Frontiere culturali e terreno d'impegno di una pedagogia militante. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.

Tripi M. (2021). *Povert  educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povere, servizi educativi invisibili e utopia sociale*. Societ  Italiana di Pedagogia – 45: Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire, (pp. 45-50), Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.

Tripi, M. (2023). Per una pedagogia perturbabile. Un approccio critico alle povert  educative. *Educazione Aperta*, 13, 14-29.

UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Parigi: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). 2023 SDG 4 scorecard report on progress towards national SDG 4 benchmarks. Disponibile su <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384295> (ultima consultazione 19.12.2023)

UNRIC. (n.d.). Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualit , equa ed inclusiva, e opportunit  di apprendimento per tutti. Disponibile su <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/> (ultima consultazione 19.12.2023)