

Sguardi internazionali sulla povertà educativa

Simona Finetti

PhD, Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Parma

Introduzione

Affrontare il tema della *povertà educativa* (Morabito et al., 2014) sul piano della letteratura internazionale è una questione complessa; non sembra esistere un costrutto corrispondente. Il sintagma *educational poverty* è perlopiù sovrapponibile a livello di significato all'italiano *povertà di istruzione*. Già Riccardo Massa rilevò come nella cultura anglo-americana “*education* vuol dire appunto soltanto istruzione” (1987, 13). La povertà di istruzione è un aspetto importante della povertà educativa, ma l'aggettivo *educativo* posto accanto a *povertà* non si riferisce esclusivamente all'educazione formale, scolastica o prescolastica. L'istruzione non coincide con l'educazione, che si configura come campo di esperienze più ampio e variegato. La stessa definizione concettuale di istruzione può essere compresa “soltanto all'interno dell'educazione come struttura fondante” (Massa, 1987, 46).

Attraverso una revisione della letteratura internazionale in database generalisti e socio-psico-pedagogici, supportata dal dialogo con esperti internazionali, sono state esplorate le occorrenze del sintagma *educational poverty* con un significato più ampio rispetto a *povertà di istruzione*. Prime tracce sono riscontrabili nella seconda metà dell'Ottocento, ma solo a partire dagli anni '90 del Novecento si è assistito a un costante incremento. Senza pretese di esaustività, nei paragrafi seguenti si offrono alla riflessione pedagogica alcune direzioni di senso emerse¹.

1. Educational poverty nei test internazionali

Sul piano internazionale si tende a identificare l'*educational poverty* con la bassa performance, intesa come mancato raggiungimento del livello 2 (soglia minima di sufficienza) in determinate aree disciplinari. La valutazione si limita spesso alla dimensione cognitiva.

1. Tutte le traduzioni delle fonti citate sono state effettuate dall'autrice.

Nel 1964 fu organizzato dall'International Association for the Evaluation of Educational Outcome il primo test per la valutazione e comparazione delle competenze in matematica (*IEA First International Mathematics Study, FIMS*). Dal 2000 le indagini triennali PISA (*Programmes for International Student Assessment*) dell'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) esaminano – in modo coordinato a livello mondiale – le abilità dei quindicenni in matematica, scienze e lettura, alternando tra queste discipline il dominio principale. Ulteriori campi di indagine sono stati affiancati negli anni: problem solving creativo nel 2012, problem solving collaborativo nel 2015, competenza globale² nel 2018 (INVALSI, 2016, 2019), pensiero creativo³ nel 2022. Il rapporto tra i livelli ottenuti dai partecipanti del primo e del quarto quartile socioeconomico evidenzia le differenze esistenti tra sistemi educativi e scolastici di diversi Paesi. Combinare i dati relativi ai risultati con quelli riferiti alle condizioni del contesto familiare consente di valutare il grado di equità dell'*education* e la sua funzione di compensazione. Idealmente il livello di performance dovrebbe essere indipendente dalle variabili dell'ambiente domestico. I Paesi che mostrano molta distanza tra i risultati medi di quartili differenti hanno ancora molto da fare per prevenire e contrastare forme di *educational poverty* correlate all'organizzazione della didattica e, più in generale, dei sistemi educativo e scolastico (Villar, 2016a).

Antonio Villar (2016b) dell'Universidad Pablo de Olavide di Siviglia (Spagna) ha proposto il concetto di *welfare loss*, perdita di benessere connessa all'*educational poverty*: i Paesi che non sono in grado di portare gli studenti al livello 2 (competenza base) nei test PISA si troveranno infatti ad affrontare una maggiore presenza di abbandono scolastico e una perdita di forza lavoro tra i giovani adulti. L'*educational poverty* è il prodotto di incidenza (percentuale di *low performer*) e *inequality adjusted intensity*, fattore composto che misura quanto i risultati siano disuguali (*inequality*) e distanti dalla soglia minima (*intensity*) (Villar, 2016b). Il rischio di *educational poverty* si origina da tre aree:

- ambiente familiare: svantaggio socioeconomico, background migratorio, lingua parlata diversa da quella utilizzata a scuola, residenza in aree rurali, monogenitorialità;

2. “La Competenza Globale è la capacità di esaminare temi locali, globali ed interculturali, di comprendere ed apprezzare le prospettive e visioni del mondo degli altri, di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse e di agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile”. Tr. it. di Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani, <https://adiscuola.it/pubblicazioni/preparare-i-nostri-giovani-per-un-mondo-inclusivo-e-sostenibile/> (ultimo accesso 25/03/2023).

3. Definito come “modo di pensare che porta alla generazione di idee preziose e originali”, è stato misurato “in quattro domini: espressione scritta, espressione visiva, risoluzione di problemi sociali, risoluzione di problemi scientifici”, <https://www.invalsiopen.it/pensiero-creativo-ocse-pisa-2022/> (ultimo accesso 25/03/2023).

- caratteristiche individuali (attitudini e comportamenti): non aver usufruito di servizi educativi prescolastici, aver ripetuto un grado scolastico;
- fattori correlati al sistema scolastico: poca eterogeneità nel livello socioeconomico e nelle abilità degli studenti raggruppati in classi (Villar, 2016b, 448).

Più recentemente, Villar ha denunciato un aumento delle disuguaglianze e della polarizzazione dei *risultati educativi*.

Chi sono i genitori conta. Questo non riguarda principalmente le differenze di reddito, bensì la preoccupazione da parte dei genitori di ottenere un'*education* adeguata per i propri figli, le abitudini familiari (ad esempio leggere, discutere, prendersi cura) e – forse tra gli aspetti più impercettibili – l'aver aspirazioni. PISA non è l'unica fonte di informazioni che si può prendere in considerazione, ma fornisce, almeno per i Paesi dell'OCSE, un ricco quadro dei risultati accademici e dei relativi fattori determinanti. Ho l'impressione che le disuguaglianze sociali stiano aumentando all'interno dei Paesi. La polarizzazione causata dalla cosiddetta Quarta Rivoluzione Industriale sembra fare dell'*education* un modo per dividere la società fin dalle prime fasi di vita. Nella maggior parte dei Paesi sviluppati un'istruzione di livello superiore è generalmente diffusa. Eppure, le differenze tra chi ha titoli simili sembrano aumentare [...]. La mia impressione è quindi che, dietro a un'evidente diffusione generale degli studi di livello secondario e terziario, ci sia un divario crescente tra coloro che hanno potuto trarre vantaggio da percorsi formativi di alta qualità e coloro che semplicemente li hanno attraversati.

[...] Probabilmente tutti hanno a disposizione libri e lezioni simili di geografia, storia o matematica. Ma quanto leggano, quale musica imparino, quanto siano curiosi, come se la cavino con le lingue straniere, quanto tempo e fatica dedichino all'apprendimento, ecc., tutti questi fattori – che probabilmente dipendono più dalla famiglia che dalla scuola – generano differenze. [...] l'istruzione pubblica dovrebbe pensare modi per compensare gli svantaggi di coloro che crescono in un ambiente meno sfidante dal punto di vista educativo (Villar, 2019).

Indagini internazionali sono condotte dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), nella cui prospettiva il sintagma *educational poverty* si riferisce alla mancata offerta di quell'*education* di cui un bambino ha bisogno per sviluppare competenze di base ed esprimere il proprio potenziale (Hastedt, 2019). Bambini provenienti da famiglie con svantaggio socioeconomico frequentano spesso scuole con minori risorse e si relazionano con pari nella stessa condizione, non senza conseguenze per il percorso di crescita. Il background socioeconomico è ancora un predittore dominante rispetto agli apprendimenti in quasi tutti gli assessment effettuati su ampia scala: TIMMS (*Trend in International Mathematics and Science Study*), TIMMS *Advanced* (matematica e fisica), PIRLS (*Progress in the International*

Reading Literacy Study), ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) e ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*). Gli indicatori di *educational poverty* includono:

- risorse dell’ambiente domestico (tra cui disponibilità di libri e possibilità di visite culturali nel territorio);
- qualità delle interazioni genitori-figli e sostegno familiare;
- accesso a un’educazione precoce di alta qualità;
- fattori relativi agli insegnanti (es. formazione, motivazione, rapporto numerico studenti-docente);
- fattori relativi alla scuola (es. risorse, organizzazione, leadership);
- fattori relativi ai pari (es. i risultati mediamente ottenuti tra compagni di classe) (Hastedt, 2019).

Le ricerche della IEA si concentrano sulla cosiddetta *opportunity to learn*, che è il confronto tra *intended curriculum* (i programmi dei Ministeri), *implemented curriculum* (quanto l’insegnante dichiara di fare in classe) e *achieved/reached curriculum* (ciò che gli alunni effettivamente hanno appreso). Per la IEA l’*educational poverty* è definibile come deprivazione di opportunità di apprendimento.

2. Individuo, famiglia, scuola, territorio

Il supporto parentale durante la prima infanzia è un forte predittore di una forma di *educational poverty* ampia, composta da fattori che riguardano il singolo, il nucleo familiare e l’ambiente (Allmendinger, 2019). Relativamente alla famiglia vi concorrono: le opportunità di apprendimento domestico, la salute mentale della madre, la genitorialità positiva⁴, l’età della madre alla nascita del figlio e le sue qualifiche (educative, scolastiche, professionali, altre). Per quanto concerne invece l’ambiente, è rilevante la qualità dei centri dedicati alla prima infanzia (aspetti del setting come *facilities* e risorse umane, processi educativi e di cura quotidiani, percezione della popolazione) (Field, 2010).

In Germania nel 2018 è stato studiato il rapporto tra le scelte che un individuo compie per la propria formazione e l’offerta locale, focalizzandosi sul significato che le infrastrutture disponibili hanno per i processi decisionali del soggetto (Sixt, Bayer, Müller, 2018). In particolare, bambini e ragazzi che provengono da famiglie svantaggiate a livello socioeconomico e culturale hanno maggiore probabilità di visitare e frequentare un teatro se ce n’è uno disponibile nel comune di residenza, che sia attivo e informi quotidianamente

4. Si compone di: 1. relazione calda: basata su affettività agita, apprezzamento ed empatia da parte dei genitori, nonché apertura, affettuosità e sentimenti del bambino; 2. controllo: correlato a richiesta di disciplina da parte dei genitori e grado di disponibilità del bambino.

sulle attività in modo coinvolgente (+ 10,6%). Quando persone di non elevata cultura si spostano da zone rurali in aree urbane, si registra un incremento significativo nella loro partecipazione ad attività che arricchiscono il bagaglio culturale. Le strutture influenzano gli stili di vita, soprattutto di chi parte in condizioni di svantaggio (Sixt, Thürer, 2018). L'educazione e la formazione culturale sono frutto dell'interazione continua tra ricezione e produzione, apprendimento individuale e collettivo, percezione estetica, conoscenza e azione artistica. Per questo è opportuno inserire nei servizi educativi e nelle scuole attività e stimoli che possano ampliare gli interessi e far scoprire talenti e attitudini (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013).

Da un lato, la disuguaglianza educativa di cui soffrono bambini e adolescenti è una componente e una conseguenza dell'esclusione che ha *formato* genitori in condizioni di povertà materiale e insufficiente partecipazione sociale e culturale. Dall'altro, un'educazione e un'istruzione *povere* riducono le opportunità dei futuri cittadini di migliorare le proprie condizioni di partenza. Le conseguenze dell'*educational poverty* sono a lungo termine: minori opportunità lavorative, minori entrate salariali, peggiore stato di salute, minore capacità di partecipazione alla vita democratica, minore coinvolgimento sociale e culturale, minori opportunità nel processo di umanizzazione (sviluppo dell'identità e delle competenze personali). L'*education* può essere efficace contro la povertà solo se le politiche sociali, educative e del mercato del lavoro sono interconnesse e sussiste una responsabilità educativa cooperativa e condivisa tra politica, società civile, famiglie e gruppi di pari. Per generare equità serve un'ottica sistemica, grazie alla quale interagiscono in modo mirato i livelli macro (sociopolitico), meso (dei sistemi educativo e scolastico) e micro (delle singole lezioni e dei rapporti tra educatore ed educando). Trattare i bambini come se fossero tutti uguali non consente di integrare veramente e riproduce gerarchie sociali (Grümme, 2017). Per superare le disuguaglianze si deve tenere presente anche l'*effetto Pigmaliione* (Rosenthal, Jacobson, 1968). Docenti che considerano dotati i propri studenti dedicano loro la migliore attenzione e cura possibili, nutrendone il potenziale. L'educazione scolastica – per essere equitativa – deve disincentivare l'individualismo e la coltivazione dei talenti in modo orientato solo a se stessi, perché una buona vita può realizzarsi solo attraverso la partecipazione del soggetto alla società (Grümme, 2017).

Ci si potrebbe aspettare che il libero accesso alla conoscenza che deriva dall'uso di tecnologie della comunicazione e dell'informazione possa contrastare l'*educational poverty*, ma i risultati dell'indagine ICILS 2018 (in attesa di quelli dell'edizione 2023) hanno mostrato una realtà diversa. L'utilizzo delle tecnologie non è sufficiente per superare gap educativi precoci, che permangono soprattutto nei ragazzi con svantaggio socioeconomico, origine

e lingua madre straniera e/o storia di migrazione (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, Duckworth, 2020).

I docenti hanno un ruolo fondamentale per la resilienza e il successo accademico dei bambini provenienti da contesti fragili: la loro qualità sembrerebbe maggiormente benefica rispetto alla costituzione di classi con ridotto numero di alunni. L'efficacia dei servizi di doposcuola ed estivi dipende dalle relazioni e dai programmi. La scuola sembra comunque determinante, diversamente dalle proposte extrascolastiche. La vera sfida contro l'*educational poverty* è pertanto riuscire a formare – e soprattutto attrarre nelle scuole più frequentate da studenti svantaggiati – docenti di qualità e dirigenti con una leadership positiva, capaci di creare una rete socioeducativa nella comunità di appartenenza (Ladd, 2012).

Pur non ricorrendo frequentemente all'uso del sintagma *pauvreté éducative*, sin dai primi anni '80 del secolo scorso la politica dell'*éducation prioritaire* ha mirato a ridurre le disuguaglianze tra i minori francesi. Dal 1981 sono state create zone d'educazione prioritaria (ZEP)⁵, allo scopo di rinforzare l'azione educativa nelle aree della Francia con condizioni sociali ritenute tali da costituire un fattore di rischio, o addirittura un ostacolo, per il successo scolastico dei residenti e, a lungo termine, per la loro integrazione. Le politiche dell'*éducation prioritaire* – attualmente oggetto di acceso dibattito – hanno avuto l'obiettivo di agire primariamente sulla dimensione cognitiva. Nei contesti svantaggiati si sommano elementi di vulnerabilità che possono causare ritardi già riscontrabili all'inizio del percorso scolastico. L'*éducation prioritaire* sembra contenere gli effetti negativi normalmente presenti in aree con altissima concentrazione di difficoltà sociali, come il progressivo deterioramento delle prestazioni scolastiche (Stéfanou, 2017). L'esperienza francese conferma il valore di un'alleanza educativa per ogni singolo bambino o bambina: una collaborazione in rete – con un coordinamento efficace ed efficiente – “tra gli attori delle sfere pedagogica, educativa, sociale e sanitaria in tutte le fasi del processo e a partire dalla scuola primaria” (TreeLLLe, 2017, 100-101).

3. Prima infanzia al centro

La famiglia rappresenta il primo ambiente educativo e di apprendimento, probabilmente il più influente per la formazione nell'ambito di linguaggio, conoscenza, competenze e comportamenti. Ricerche svolte nel Regno Unito hanno mostrato che, per lo sviluppo cognitivo, socio-relazionale e comportamentale, “*what parents do is more important than who parents are*” (Melhuish,

5. Vd. A. Savary, *Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981* e *Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981*, <https://eduscol.education.fr/3568/education-prioritaire-reperes-historiques> (ultimo accesso: 25/03/2023).

Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, 2001, 28-29). Anche madri e padri istruiti e/o benestanti possono generare *educational poverty* a causa di poca presenza, scarso coinvolgimento nelle attività intraprese con i figli e limitato interesse per l'esperienza educativa/scolastica (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, 2004). L'*early Home Learning Environment* influisce fino ai 18 anni (Melhuish, 2016).

Per prevenire l'*educational poverty* attraverso servizi educativi ECEC (*Early Childhood Education and Care*), i principali requisiti sono costituiti da:

1. qualità dell'interazione verbale tra adulto e bambino;
2. conoscenza e comprensione del curricolo da parte dell'intero staff;
3. conoscenza di come i bambini apprendono da parte dello staff;
4. competenze degli adulti nell'aiutare i bambini a gestire e risolvere i conflitti;
5. supporto genitoriale (Melhuish, 2016, 11).

È inoltre ritenuta rilevante una particolare forma di interazione, in cui un adulto facilita due o più bambini nel processo di risoluzione di un problema o nell'utilizzo della creatività (Melhuish, 2016); il *sustained shared thinking* (SST) o "ragionamento condiviso sostenuto" include "*scaffolding, extending, discussing, modelling, and playing*" (Siraj-Blatchford, Sylva, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot, 2003, 167). Per garantire ai minori la possibilità di apprendere al meglio e di riflettere in modo profondo, gli adulti devono essere in grado di valutare, monitorare e supportare lo sviluppo socio-emozionale, linguistico e cognitivo, e parallelamente riuscire a farli sentire sicuri, a loro agio, stimolati e interessati. La capacità di autoregolazione maturata nella prima infanzia può mediare gli effetti della qualità dei servizi (Melhuish, 2016). Ciò che avviene nei primi anni di vita consente di prevedere i livelli di successo accademico, felicità e benessere che un soggetto potrà esperire nel tempo.

L'International Early Learning and Child Well-being Study (IELS) mostra che quanto svolto quotidianamente insieme, genitori e figli, ha un peso predittivo maggiore rispetto al background socioeconomico. I risultati ottenuti in Gran Bretagna, Estonia e Stati Uniti inducono ad affermare che le attività genitoriali più protettive a lungo termine contro stati di *educational poverty* sono:

- leggere con i figli quasi tutti i giorni;
- garantire la presenza di numerosi libri per bambini nel contesto domestico;
- avere conversazioni interattive "botta e risposta" con i figli;
- accompagnare i figli a prendere parte ad attività speciali (es. danza, nuoto, scoutismo);
- partecipare attivamente alla vita del servizio educativo per la prima infanzia o della scuola frequentati dai figli (OECD, 2020, 12).

Ricerche canadesi hanno dimostrato che minori provenienti da famiglie a basso stato socioeconomico, quando coinvolti in servizi per l'infanzia ad alta intensità, possono ottenere risultati in lettura, scrittura e competenze matematiche di base molto migliori rispetto a pari che non hanno potuto accedervi o ne hanno frequentati a bassa intensità. In generale i servizi per l'infanzia aiutano a ridurre gap nei risultati scolastici fino alla prima adolescenza, mentre la frequenza precoce (dai due anni) può annullarli del tutto (Laurin et al., 2015).

4. Uno sguardo ecologico

Le povertà degli adulti costringono i minori a crescere a loro volta poveri. In prospettiva sistemica ecologica, negli Stati Uniti sono stati individuati tre aspetti da considerare nella prevenzione dell'*educational poverty*:

1. l'associazione positiva tra qualità della relazione bambino-adulto di riferimento e risultati di apprendimento osservabili nel bambino;
2. l'effetto protettivo (ai fini dell'apprendimento) che una relazione di qualità tra il bambino e l'educatore/insegnante offre in presenza di fattori di rischio (es. attaccamento insicuro del bambino con il *caregiver*);
3. la mediazione esercitata dai comportamenti di bambini e adulti in classe (in particolare dal coinvolgimento dei bambini) sugli effetti che le relazioni hanno sui risultati (O'Connor, McCartney, 2007, 340).

La qualità della relazione educativa è correlata alle competenze comunicativo-relazionali degli adulti (Chory, McCroskey, 1999; McCroskey, Richmond, Bennett, 2006). Il potere compensatorio del sistema scolastico è stato confermato circa due tipi di svantaggio presenti nei bambini: in competenze cognitive e in indice di massa corporea. La scuola non sembra invece in grado di colmare gap in competenze sociali e comportamentali (Downey, Condon, 2016).

Se non si garantisce il superamento della povertà educativa minorile, si commette una vera e propria violazione dei diritti umani del bambino (McKinney, 2014). Ci sono aspetti da non sottovalutare nel tentativo di eradicare la povertà materiale e l'*educational poverty*. Uno di questi è l'estraniamento del povero (*the othering of the poor*), fenomeno che va oltre lo stigma e consiste nel considerare altro-da-sé – a volte persino nell'oggettivare – la soggettività dell'altro, distanziandolo. Farne esperienza può ledere fortemente l'autostima dei bambini *poveri*. Inoltre, una scuola di bassa qualità, soprattutto nei Paesi in via di sviluppo, è fattore di doppio rischio: può far perdere competenze manuali (o altre utili nel mondo del lavoro tradizionale) e contemporaneamente fallire nel formare giovani adulti dotati di capacità adeguate alle economie moderne. Bambini invisibili – con accesso limitato o nessun accesso al mondo

dell'educazione formale – costituiscono categorie di povertà dentro la povertà (*poverty within poverty*); sono sottratti alla vista e agli studi i minori che vivono in case dei bambini o alloggi temporanei, ostelli, ospedali, prigionieri, figli di richiedenti asilo, rifugiati, minori non accompagnati, bambini di strada, soggetti che vivono nell'illegalità (vagabondando o segregati) e minori con particolari forme di disabilità, esclusi a causa di barriere insormontabili.

Per prevenire e contrastare povertà materiali e immateriali è necessaria una nuova cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento. *Best practices* in Australia, America e Gran Bretagna mostrano quattro elementi comuni di interesse pedagogico: 1) la prospettiva e lo sguardo devono essere condivisi tra tutti i membri della comunità scolastica e ben oltre, in quella locale di appartenenza; 2) tutti i bambini e i ragazzi meritano di essere inclusi: le esperienze non devono essere rivolte a gruppi particolari; 3) è opportuno che l'insegnamento e l'apprendimento siano connessi con la vita e il mondo; 4) la leadership della scuola va sempre condivisa con gli insegnanti oppure loro delegata (McKinney, 2014).

5. Education, sviluppo e welfare

Educational poverty è un costrutto in divenire, in continuo aggiornamento sulla base dei cambiamenti socioeconomici (Botezat, 2016). Il fenomeno dell'analfabetismo funzionale è ancora diffuso e non consente di applicare le conoscenze concettuali alla pratica. Una maggiore durata del periodo di istruzione sembra aumentare la consapevolezza, facilitare un più alto livello di produttività e incrementare l'acquisizione di competenze utili per la mobilità sociale e la riduzione della povertà materiale (Mihai, Țițan, Manea, 2015). I livelli di *education* e *welfare* di un Paese sono correlati e, se tradotti in grafici, al crescere della prima variabile diminuisce il valore speso per la seconda.

Soprattutto tre categorie di fattori determinano *educational poverty* e dispersione scolastica:

- caratteristiche individuali e familiari (es. reddito, istruzione che i genitori offrono ai figli);
- caratteristiche sociali (es. opportunità lavorative, dialogo tra genitori e figli);
- caratteristiche della scuola (es. risultati ottenuti) (Marin, 2020, 507).

L'intreccio tra povertà educativa e materiale sembra condurre a basse performance scolastiche anche nel caso di deprivazioni in aspetti non cognitivi – come motivazione, capacità sociali e affettivo-emotive – che possono però essere incrementate attraverso attività di counseling.

6. Alcune occorrenze peculiari di *educational poverty*

Nei Paesi asiatici la questione dell'*educational poverty* è stata affrontata anche da prospettive che provocano il lettore occidentale; si riportano tre esempi significativi.

Ahmad Nisar (2013) dell'Imperial College of Business Studies di Lahore in Pakistan ha denunciato il ruolo delle agenzie governative nel creare deliberatamente *educational poverty*, in modo da salvaguardare la classe dominante. Quest'ultima negherebbe un'istruzione di base alla popolazione (possibilità e *facilities*), allo scopo di mantenerla in uno stato di ignoranza e inconsapevolezza dei propri diritti.

Radhey Shyam Goyal (2014) dell'Himgiri Zee University di Dehdrun in India ha problematizzato se e come una condizione di *educational poverty* possa influenzare la salute sessuale e la vulnerabilità riproduttiva delle adolescenti. Un'educazione sessuale *povera* – connessa a povertà educativa affettivo-emotiva e comunicativo-relazionale di minori e adulti – riguarda tutti i Paesi. In quelli poveri e in via di sviluppo le bambine subiscono ancora disuguaglianze in termini di *education* e dal punto di vista della cura, dell'educazione alla salute e alla nutrizione. La categoria di adolescenti a rischio è composta soprattutto da ragazze escluse dal circuito scolastico. Il comportamento dei pari è influente, al contrario dell'esposizione a programmi televisivi e della lettura di riviste popolari. Goyal (2014) ha seguito la realizzazione di interventi educativi integrati sul territorio indiano e ha constatato che, se la comunità viene coinvolta attivamente, dopo la partecipazione a tali progetti il livello di scolarizzazione non influisce più sui comportamenti delle ragazze. Alcune forme di *educational poverty* possono essere prevenute e contrastate indipendentemente dall'istruzione scolastica.

Nel 2019 in Cina sono state tirate le fila di una riflessione che per certi versi segue e amplia gli spunti offerti da Nisar (2013). Zhan Lijie, Niu Jiaxin e Hou Dongpin (2019) hanno rilevato una povertà generata dalle politiche educative e derivata da uno stato di deprivazione *territoriale*.

Conclusioni

Nei limiti della revisione della letteratura effettuata, si può affermare che il sintagma *educational poverty* – in riferimento al mondo occidentale – sia spesso associato a dispersione scolastica, fenomeno dei NEET (*Not (engaged) in Education, Employment or Training*) e nuove forme di povertà (immateriali e in competenze utili a integrarsi nella società). Per quanto concerne Paesi poveri o in via di sviluppo, invece, *educational poverty* riguarda perlopiù:

- esclusione dei minori dal sistema scolastico (*out-of-school children*), bambini di strada, lavoro e mortalità minorili;

- analfabetismo e mancato raggiungimento di livelli di competenza ritenuti sufficienti;
- gap formativi connessi a disabilità;
- questione di genere: discriminazioni nell'accesso all'istruzione e nell'educazione finanziaria, rischio di precocizzazione (matrimoni e maternità precoci, diffusione di malattie sessualmente trasmissibili, ecc.).

Il presente articolo ha mostrato che il sintagma *educational poverty* è utilizzato anche per indicare *povertà* della rete educativa territoriale, osservata con uno sguardo ecologico e con particolare attenzione alla prima infanzia; un approccio sistemico congiunge *education*, sviluppo e *welfare*. Si segnala che dal 2017, sollecitati da colleghi italiani, ricercatori di diversi Paesi hanno iniziato a interrogarsi sull'*educational poverty* ispirandosi alla definizione di *povertà educativa* proposta da Save the Children Italia (Morabito et al., 2014) e tradotta dall'Istat come: "*Deprivation in education, read also as deprivation of opportunities and rights i.e. health, culture, participation, social relations*" (Pratesi, Quattrociochi, Bertarelli, Gemignani & Giusti, 2021, 563). Il processo è avvenuto in Francia, Paesi Bassi, Cina, Australia, Spagna e Regno Unito (TreeLLLe, 2017; Fondazione «Emanuela Zancan», 2019). Si sta diffondendo una lettura internazionale del costrutto di *educational poverty* come privazione di diritti e di opportunità immateriali, non necessariamente correlata alla povertà economica e a livelli di istruzione insufficienti.

Bibliografia

- Allmendinger J. (2019), Intervista di Simona Finetti, 1 ottobre 2019.
- Botezat A. (2016), Educational Poverty, *NESET II Ad Hoc Question*, 5 (1), 14.
- Chory R.M., McCroskey J.C. (1999), The relationship between teacher management communication style and affective learning, *Communication Quarterly*, 47(1), 1-11.
- Downey D.B., Condrón D.J. (2016), Fifty years since the Coleman report: Re-thinking the relationship between schools and inequality, *Sociology of Education*, 89(3), 207-220.
- Field F. (2010), *The Foundation Years: preventing poor children becoming poor adults*, HM Government, London.
- Fondazione «Emanuela Zancan» (2019), *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, XVII (3-4).
- Fraillon J. et al. (2020), *Preparing for life in a digital world: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018*, IEA, Amsterdam.
- Goyal R.S. (2014), Whether Educational Poverty (Deprivation Of Schooling) Affects The Adolescent Girls' Vulnerability To Reproductive And Sexual Health Concerns? *Population Association of America 2014 Annual Meeting*, Boston.

- Grümme B. (2017), Educational Justice Due to More Education? Requests for a Solution Strategy, *Education Sciences*, 7(1), 21.
- Hastedt D. (2019), Intervista di Simona Finetti, 19 novembre 2019.
- INVALSI (2016), *Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*, INVALSI, Roma.
- INVALSI (2019), *OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, INVALSI, Roma.
- Ladd H.F. (2012), Presidential Address: Education and Poverty: Confronting the Evidence, *Journal of Policy Analysis and Management*, 31(2), 203-227.
- Laurin J.C. et al. (2015), Child Care Services, Socioeconomic Inequalities, and Academic Performance, *Pediatrics*, 36(6), 1112-1124.
- Lijie Z., Jiabin N., Dongpin H. (2019), Analysis and countermeasures on paradox of “poverty caused by education” under the background of rural revitalization, *The Frontiers of Society, Science and Technology*, 1(5), 15-165.
- Marin I. (2020), The role of education in reducing poverty social exclusion, *Proceedings of the 14th International Conference on Business Excellence*, 14(1), 505-513.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- McCroskey J.C., Richmond V.P., Bennett V.E. (2006), The Relationships of Student End-of-Class Motivation with Teacher Communication Behaviors and Instructional Outcomes, *Communication Education*, 55(4), 403-414.
- McKinney S. (2014), The relationship of child poverty to school education, *Improving Schools*, 17(3), 203-216.
- Melhuish E. (2016), Longitudinal research and early years policy development in the UK, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10, article number 3, 1-18.
- Melhuish E.C. et al. (2001), *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project: A longitudinal Study funded by the DfES (1997-2003), Technical Paper 7, Social/behavioural and Cognitive Development at 3-4 years in relation to family background*, University of London, London.
- Mihai M., Țițan E., Manea D. (2015), Education and Poverty, *Procedia Economics and Finance, Emerging Markets Queries in Finance and Business 2014 (Bucharest)*, 32, 855-860.
- Morabito C. et al. (2014), *Aladdin’s Lamp. Save the Children’s index to measure educational poverty and illuminate the future of children in Italy*, Save the Children Italia Onlus, Rome.
- Nisar A. (2013), Educational Poverty by Design: A Case of Mismanagement of National Resources, *World Journal of Education*, 3(5), 34-44.
- O’Connor E., McCartney K. (2007), Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development, *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.

- OECD (2020), *Early Learning and Child Well-Being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD, Paris.
- Pratesi M. et al. (2021), Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation, *Social Indicators Research*, 156, 563-586.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Sammons P. et al. (2003), *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project, Technical paper 8b, Measuring the Impact of Pre-school on Children's Social/behavioural Development over the Pre-school Period*, University of London, London.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013), *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*, Kultusministerkonferenz, Bonn.
- Sixt M., Bayer M., Müller D. (Hrsg.) (2018), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf*, Waxmann, Münster-New York.
- Sixt M., Thürer S. (2018), Theater und regelmäßiger Theaterbesuch: Zum Zusammenhang von lokalem Angebot und kultureller Teilhabe, in Sixt M., Bayer M., Müller D. (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf*, Waxmann, Münster-New York, 217-245.
- Stéfanou A. (2017), Éducation Prioritaire : Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012, *Éducation & Formations: Les panels d'élèves de la DEPP: Source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif*, 95, 87-106.
- Sylva K. et al. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project, Final Report, A Longitudinal Study Funded by the DfES (1997-2004)*, University of London, London.
- TreeLLLe (2017), *Pratiche di contrasto alla povertà educativa minorile. Casi di Francia, Inghilterra, Paesi Bassi. Atti del Seminario n. 15*, Associazione TreeLLLe, Con i Bambini Impresa Sociale, Roma.
- Villar A. (2016a), How Bad Is Being Poor for Educational Performance? A Message from PISA 2012, *Advances in Social Sciences Research Journal*, 3(3), 133-140.
- Villar A. (2016b), Educational poverty as a welfare loss: Low performance in the OECD according to PISA 2012, *Modern Economy*, 7(4), 441-449.
- Villar A. (2019), Intervista di Simona Finetti, 29 agosto 2019.