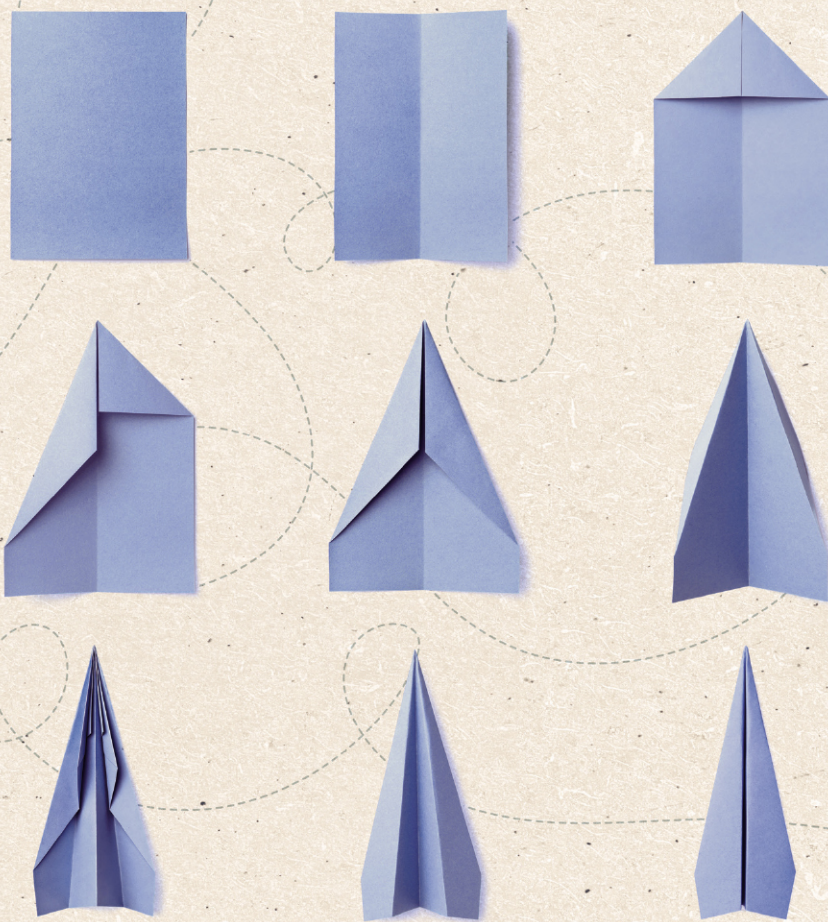


LE DIMENSIONI DELLA POVERTÀ EDUCATIVA

*OPPORTUNITÀ ED ESCLUSIONE
DEI MINORI CON
BACKGROUND MIGRATORIO*



FRANCESCA
GABRIELLI



Roma TriE-Press
2024



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

*Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione*

01

*COLLANA RICERCHE DI
PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE*

FRANCESCA GABRIELLI

LE DIMENSIONI DELLA POVERTÀ EDUCATIVA

*OPPORTUNITÀ ED ESCLUSIONE
DEI MINORI CON
BACKGROUND MIGRATORIO*



Roma TriE-Press
2024

Direttrici della collana:

Lavinia Bianchi, Università degli Studi Roma Tre

Veronica Riccardi, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico della collana:

Lavinia Bianchi (Università degli Studi Roma Tre)

Veronica Riccardi (Università degli Studi Roma Tre)

Marco Catarci (Università degli Studi Roma Tre)

Massimiliano Fiorucci (Università degli Studi Roma Tre)

Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi L'Aquila)

Rosita Deluigi (Università degli Studi di Macerata)

Mercedes Morey López (Universitat de les Illes Balears)

Silvia Nanni (Università degli Studi L'Aquila)

Nicoletta Di Genova (Università degli Studi L'Aquila)

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitotoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

Avant Garde, Baskerville, Futura (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: *Roma T₁E-Press*©

Roma, settembre 2024

ISBN: 979-12-5977-352-4

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma T₁E-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Ricerche di pedagogia generale e sociale

Scopo e finalità

La Collana si propone come uno spazio per approfondire ricerche sul campo nei diversi contesti educativi.

Verranno proposti volumi che diano conto di percorsi di ricerca sia qualitativa che quantitativa in due ambiti principali.

Un primo ambito riguarda il campo della “pedagogia generale”, con contributi relativi a esiti di ricerca nella scuola, nei servizi 0-6 e, più ampiamente, ai processi educativi in tutto il ciclo di vita.

Un secondo ambito concerne il campo della “pedagogia sociale”, con particolare riferimento al sistema non formale (famiglia, associazionismo, spazi della partecipazione sociale e politica, servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), e al sistema informale (territorio, contesti di vita, personal e social media.).

La Collana intende configurarsi come *repository* della ricerca empirico-sperimentale sul piano teorico-pratico e su quello metodologico-procedurale.

L'approfondimento metodologico, valorizzato nell'impostazione generale della ricerca, appare utile sia per scegliere metodi e strumenti di indagine, sia per progettare e realizzare percorsi scientificamente fondati per affrontare i problemi della scuola, dell'università e dei contesti educativi.

Aree scientifiche e tematiche individuate

L'area scientifica di riferimento per la collana è quella definita dal SSD “M-PED/01 Pedagogia generale e sociale”, che comprende gli studi della pedagogia generale, interculturale, sociale e dell'educazione degli adulti.

In base a quanto previsto al Regolamento del Dipartimento di Scienze della Formazione per le Collane editoriali Roma TrE-Press, verranno adottate le seguenti procedure di revisione:

- Il Comitato Scientifico garantisce l'applicazione della procedura di peer review.
- Il Comitato Scientifico invia il contributo a due Revisori da esso individuati in base al tema e all'area disciplinare della proposta di pubblicazione. I due revisori possono far parte del Comitato Scientifico o essere membri esterni.
- Entro il termine di 60 giorni dal momento dell'invio del testo, i revisori redigono un giudizio complessivo motivato in relazione alla pubblicabilità o meno del contributo e, se necessario, possono formulare suggerimenti all'Autore.

- Qualora uno dei Revisori giudichi non pubblicabile il lavoro, il Comitato Scientifico invia il contributo a un terzo Revisore.
- Il Comitato Scientifico comunica i giudizi dei Revisori all'Autore.
- Nel caso di giudizio negativo conforme da parte di due Revisori, il lavoro non può essere pubblicato.

I volumi pubblicati dalla collana sono liberamente accessibili in formato elettronico sul sito dell'editore Roma TrE-Press. La versione a stampa è acquistabile in modalità 'Print on demand'.

Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva ed eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

*Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.*

Indice

Introduzione	11
1. La povertà educativa: definizioni, indici e dimensioni	15
1.1 La povertà educativa come privazione di istruzione	16
1.2 La povertà educativa come un fenomeno multidimensionale	21
1.2.1 Il contributo di Save the Children	21
1.2.2 Il contributo dell'ISTAT	27
1.3 Le dimensioni pedagogiche della povertà educativa: uno sguardo multiprospettico	30
2. Le politiche di contrasto alla povertà minorile ed educativa	39
2.1 La normativa internazionale	40
2.1.1 Lo scenario globale	40
2.1.2 Lo scenario europeo	44
2.2 La normativa nazionale italiana	51
2.3 Le politiche del secondo <i>welfare</i> in Italia	59
3. Il disegno della ricerca	69
3.1 L'origine della ricerca	70
3.2 La metodologia	71
3.3 La tecnica e lo strumento	73
3.4 Il campionamento	79
4. Gli esiti della ricerca sul campo	87
4.1 Le procedure di analisi dei dati	87
4.2 Le caratteristiche dei partecipanti	88
4.3 L'ambiente socio-economico-culturale	98
4.4 Le caratteristiche dei territori	112
4.5 L'esperienza scolastica	118
4.5.1 Il benessere scolastico	118
4.5.2 Il rendimento scolastico	140
4.5.3 La frequenza scolastica	146
4.6 Le prospettive future	159
4.7 Il tempo libero	169
4.7.1 Lo sport e le attività extracurricolari	169
4.7.2 I luoghi e gli eventi culturali	175
4.7.3 I viaggi	184
4.7.4 Le relazioni sociali e internet	190
4.8 I principali esiti dell'indagine	196

INDICE

Considerazioni conclusive	201
Bibliografia	207
Allegato: il questionario	223

Introduzione

Il presente lavoro si inserisce nell'ambito della pedagogia sociale e interculturale, laddove la prima «fa dei fenomeni sociali (dal tema dell'emarginazione a quello delle nuove povertà [...], ecc.) il suo specifico oggetto di indagine» (Bertolini, 1996: 416-417) e mira a sviluppare strategie di discriminazione positiva in un'ottica di equità e giustizia sociale, e la seconda considera «le differenze [...] e la complessità come categorie fondanti e ineludibili dell'esistenza umana» (Portera, 2017: 308). Nello specifico, l'indagine si inquadra nella cornice del fenomeno della povertà educativa che, grazie al contributo di studi e ricerche, nonché di un percorso legislativo incentivato – anche – dall'attività di *advocacy* del Terzo Settore (Save the Children, 2014, 2016, 2018), negli ultimi anni è divenuto centrale nel dibattito scientifico e politico, entrando a far parte dell'agenda delle politiche pubbliche (L. 208/2015; MIUR, 2018; MI, 2020; MI, 2021) e rendendo imprescindibile un'analisi multi-livello che ne evidenzi la peculiare complessità (Maia, 2018).

Il problema di ricerca da cui trae origine l'indagine è il fenomeno della povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori che «sono particolarmente esposti alla povertà educativa per condizioni familiari ed economiche più faticose, ostacoli burocratici, disuguaglianze nell'accesso agli indirizzi della scuola superiore, abbandono precoce degli studi» (Centro studi e ricerche IDOS & Istituto di studi politici S. Pio V, 2021: 98). Pertanto, l'ipotesi alla base dell'indagine è che i minori provenienti da contesti migratori siano maggiormente a rischio di povertà educativa rispetto ai loro coetanei senza background migratorio.

A fronte di ciò, l'obiettivo dello studio è quello di indagare il fenomeno della povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori, al fine di colmare un vuoto nell'analisi di quest'ultimo e contribuire alla realizzazione di interventi di prevenzione e contrasto della povertà educativa.

Le domande di ricerca da cui trae origine l'indagine sono: 1) Quali differenze è possibile individuare tra minori con e senza background migratorio rispetto al fenomeno della povertà educativa? 2) Quali sono le caratteristiche del fenomeno della povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori? 3) Come alcuni tra i più rilevanti fattori – quali il background socio-economico, il genere e il tipo di background migratorio – influiscono sulla povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori?

Dal punto di vista metodologico, la ricerca si è avvalsa di un approccio quantitativo. Difatti, la natura estensiva dell'oggetto della ricerca e il carattere descrittivo ed esplicativo dell'obiettivo dell'indagine hanno suggerito l'utilizzo di tale prospettiva, seppur consapevoli dell'unicità dell'«angolazione visiva» (Corbetta, 1999: 74) con cui si è osservata la realtà e, dunque, della limitatezza

della conoscenza acquisita. In particolare, si è scelto di adottare la tecnica dell'inchiesta campionaria (o *survey*): la procedura ha previsto la somministrazione di un questionario semistrutturato autocompilato con rilevazione di gruppo (Corbetta, 2003a: 180) a un campione statisticamente rappresentativo di 1761 alunni iscritti al terzo anno di scuola secondaria di primo grado nell'anno accademico 2021/2022 nel Comune di Roma. Dacché la ricerca si è voluta focalizzare in particolar modo sugli studenti provenienti da contesti migratori, è stato scelto un disegno di campionamento probabilistico stratificato, che consente di «aumentare l'efficienza [...] del campione» se sono presenti «aree di maggiore omogeneità» (*ivi*, p. 29). L'elaborazione dei dati è stata realizzata con il software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versione 28.0.1.

Per quel che riguarda la sua struttura, il lavoro è articolato in quattro capitoli. Il primo affronta il costrutto della povertà educativa, inteso come un concetto polisemico dagli ampi confini semantici, multidimensionale e con una «caratterizzazione poli-prospettica» (Sannipoli, 2019: 97), che consente di declinarlo come una «realtà ogni volta diversa ogni qualvolta si rilevino delle situazioni che limitano la crescita dell'individuo, l'apertura del suo orizzonte di possibilità e il campo di esperienza al quale può accedere» (Sottocorno, 2019: 147). La povertà educativa è un «universo materiale e immateriale di deprivazione ed esclusione» (Maia, 2018: 154) che si riferisce a diversi tipi di disagio educativo – quali le difficoltà scolastiche, l'abbandono, il mancato conseguimento dei livelli fondamentali di competenza, il limitato accesso alle opportunità formative extrascolastiche, ecc. – che limitano il pieno sviluppo del potenziale umano (Di Genova, 2023; Finetti, 2023; Patera, 2022; Sottocorno, 2022). In particolare, vengono presentati l'evoluzione concettuale di tale costrutto e i tentativi di sviluppo di un indice per quantificarlo, dando particolare rilievo alle diverse dimensioni che lo caratterizzano.

Il secondo capitolo è incentrato sulle politiche di contrasto alla povertà minorile ed educativa, considerate «politiche lungimiranti» (Compagnia di San Paolo *et al.*, 2018: 143), perché non si limitano alla mitigazione immediata degli impatti negativi della povertà sulle vite dei minori in termini di educazione, salute, benessere, e così via, ma, con una prospettiva di lungo periodo, mirano a tutelare il futuro di un Paese. La povertà minorile e quella educativa, in quanto fenomeni multidimensionali, richiedono un approccio globale e integrato e implicano un impegno attivo, coordinato e duraturo da parte di tutti gli attori coinvolti. In questo capitolo viene presentata una disamina delle principali politiche di contrasto alla povertà minorile ed educativa, senza pretese di esaustività, a più livelli: internazionale (con un focus sia sullo scenario globale che su quello europeo), nazionale e del secondo *welfare* in Italia.

Il terzo capitolo descrive il disegno della ricerca, al fine di esplicitare e motivare le scelte compiute e le procedure adottate nell'ambito di questo progetto, in un'ottica di riflessività che caratterizza ogni indagine (Benvenuto, 2015). Pertanto, si propone un'analisi sul tragitto tracciato, con l'obiettivo di riper-

correre le decisioni prese ed esaminarle in modo critico. In particolare, dapprima vengono presentati gli elementi che hanno originato la ricerca, ossia il problema da cui nasce l'indagine, l'ipotesi, l'obiettivo, le domande di ricerca e i risultati attesi; segue una riflessione sul piano metodologico e su quello delle tecniche, con un focus specifico sulla strategia di ricerca adottata, cioè l'inchiesta campionaria, e sullo strumento utilizzato, vale a dire il questionario; da ultimo, ci si sofferma sull'unità di analisi, la popolazione di riferimento e il relativo disegno di campionamento.

Il quarto capitolo presenta gli esiti della ricerca empirica. In apertura ci si sofferma sulle procedure di analisi dei dati utilizzate: in particolare, per ogni domanda è stata realizzata l'analisi monovariata, al fine di descrivere il fenomeno studiato, e quella bivariata, con l'obiettivo di studiare la relazione fra ciascuna variabile e il background migratorio (Corbetta, 2003b). Successivamente, si dà conto dell'analisi dettagliata di ciascuno degli aspetti indagati mediante il questionario: nel dettaglio, sono presentate le caratteristiche dei partecipanti all'indagine, dell'ambiente socio-economico-culturale di questi ultimi e dell'area territoriale in cui vivono, la loro esperienza scolastica, le prospettive future degli studenti e dei loro genitori e l'utilizzo del tempo libero. In chiusura, vengono illustrati i risultati empirici più rilevanti ottenuti dall'analisi dei dati.

Infine, le conclusioni rappresentano l'epilogo di questo percorso di studio: offrendo una sintesi dei risultati emersi, esse permettono non solo di rispondere alle domande di ricerca da cui trae origine l'indagine, discutere l'ipotesi e analizzare i limiti e gli elementi innovativi dello studio, ma anche di fornire una visione d'insieme di un percorso che può dirsi concluso solo in parte, proponendo nuove piste di ricerca e indicando alcune aree di intervento che potrebbero contribuire alla prevenzione e al contrasto della povertà educativa.

Consapevoli della complessità della questione affrontata e dei limiti dell'approccio adottato, questo studio può apportare un contributo significativo alla comprensione del fenomeno della povertà educativa, con particolare riferimento ai minori con background migratorio, arricchendo dunque il dibattito scientifico esistente e coadiuvando nella realizzazione di nuovi interventi di prevenzione e contrasto della povertà educativa.

La povertà educativa: definizioni, indici e dimensioni

Lo studio della povertà, in tutte le sue manifestazioni, spesso rappresenta una sfida impegnativa, a causa delle molteplici difficoltà legate da un lato alla definizione di un concetto così complesso e, dall'altro, alla sua misurabilità.

La nozione di povertà in ambito educativo è emersa nel dibattito delle scienze sociali alla fine degli anni Novanta del Novecento per richiamare l'attenzione sulla multidimensionalità del fenomeno della povertà, non riconducibile *in toto* ad aspetti meramente economici. Gli studiosi concordano sui limiti della definizione della povertà come mera mancanza di reddito e la descrivono come un concetto multidimensionale, che coinvolge una vasta gamma di aspetti, quali l'educazione, la salute, il lavoro, la sicurezza alimentare, la partecipazione attiva nella vita sociale e politica, ecc. (Alkire & Foster, 2011; Anand & Sen, 1997; Bourguignon & Chakravarty, 2003).

In particolare, il costrutto di povertà educativa affonda le due radici nel Capability Approach, sviluppato negli anni Ottanta del Novecento dal premio Nobel per l'economia Amartya K. Sen (Sen, 1999/2000) e ulteriormente approfondito dalla filosofa Martha C. Nussbaum (2007/2007, 2011/2012), con l'obiettivo di proporre un nuovo paradigma teorico per lo sviluppo umano, alternativo ai modelli economici e politici predominanti. Il Capability Approach pone l'attenzione su ciò che le persone sono in grado di essere e fare, piuttosto che concentrarsi su ciò che hanno, spostando dunque il focus dalle risorse materiali – come il reddito – ai bisogni degli individui e alle loro reali opportunità di realizzarli. Esso, dunque, mette in discussione il ruolo centrale spesso riservato al reddito nella misurazione della povertà: «[...] anziché i mezzi per vivere bene, si può anche mettere al primo posto, in alternativa, la *vita reale* che la gente riesce a vivere (o, facendo un passo in più, la *libertà* di realizzare vite reali cui si possa a ragion veduta dare valore)» (Sen, 1999/2000: 77, corsivi dell'autore). Pertanto, il reddito diviene un semplice mezzo per realizzare le opportunità che una persona ha e ritiene intrinsecamente importanti: Amartya K. Sen afferma, infatti, che sia necessario concepire la povertà «[...] come incapacitazione fondamentale e non come pura e semplice scarsità di reddito» (*ivi*, p. 92), che viene invece considerata come uno dei fattori che agiscono sull'incapacitazione e quindi sulla povertà reale, e lo sviluppo come l'espansione delle proprie capacità, il «processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani» (*ivi*, p. 9).

In questi decenni l'importanza di sviluppare strumenti di studio e analisi della dimensione educativa della povertà è stata ampiamente discussa in letteratura (Agasisti *et al.*, 2021; Alivernini *et al.*, 2017; Allmendinger, 1999; Allmendinger & Leibfried, 2003; Checchi, 1998; Curti *et al.*, 2022; Di Genova,

2023; Finetti, 2023; Giancola & Salmieri, 2023; Lohmann & Ferger, 2014; Minzyuk & Russo, 2016; Patera, 2022; Pratesi *et al.*, 2021; Quattrocioni, 2018; Sánchez García *et al.*, 2019; Sottocorno, 2022). Tuttavia, nonostante i numerosi studi a riguardo, manca a tutt'oggi una teorizzazione condivisa di tale nozione (Battilocchi, 2020; Botezat, 2016), che viene definita come «un oggetto di cui non è possibile dare una definizione univoca, ma per il quale esistono molteplici descrizioni» (Sottocorno, 2022: 21).

Pertanto, nel presente capitolo, verrà presentata l'evoluzione concettuale del fenomeno della povertà educativa: si vedrà come i primi studi sulla povertà in ambito educativo delineino una prospettiva di questa problematica come una carenza di istruzione, intesa come l'assenza di uno specifico titolo di studio o di determinate competenze; seguirà un'analisi dell'apporto di Save the Children e dell'ISTAT nella definizione della povertà educativa come un fenomeno che coinvolge diverse dimensioni afferenti anche al piano delle opportunità educative e delle competenze non cognitive, con lo sviluppo di un indice per quantificarlo; infine, si argomenterà che la povertà educativa è un fenomeno complesso caratterizzato da più dimensioni, che non può essere completamente compreso o spiegato attraverso un'unica lente o un singolo punto di vista, e, attraverso un'analisi multiprospettica, se ne restituiranno i principali punti di vista pedagogici.

1.1 La povertà educativa come privazione di istruzione

Sebbene l'espressione 'povertà educativa' sembri essere di recente ingresso nella letteratura scientifica, la questione della povertà in ambito educativo è stata affrontata a partire dalla fine dello scorso secolo in numerosi studi principalmente afferenti all'ambito socio-economico, nati, come accennato, allo scopo di evidenziare il carattere multidimensionale della povertà. Dalle prime ricerche sulla povertà in ambito educativo emerge una visione di questo fenomeno come privazione di istruzione, intesa come mancanza di uno specifico titolo di studio o di determinate competenze (Agasisti *et al.*, 2021; Allmendinger, 1999; Allmendinger & Leibfried, 2003; Checchi, 1998; Giancola & Salmieri, 2023; Lohmann & Ferger, 2014; Minzyuk & Russo, 2016; Sánchez García *et al.*, 2019).

Il concetto di povertà di istruzione è stato introdotto per la prima volta dall'economista italiano Daniele Checchi, che lo ha definito come la «mancanza di acquisizione di una determinata soglia di istruzione ritenuta indispensabile alla sopravvivenza» (Checchi, 1998: 20). Checchi sostiene che la mancanza di specifiche conoscenze possa portare a una «doppia privazione» (*ivi*, p. 32): da una parte può provocare povertà economica e disoccupazione, poiché, secondo lo studioso, a ciascun livello di studi corrisponde un «rendimento differenziale sul mercato del lavoro» (*ivi*, p. 26). Dall'altra riduce le capacità individuali, generando disuguaglianza:

«la mancata acquisizione di queste conoscenze riduce la sfera esperienziale accessibile ad un individuo, nonché la sua capacità di esercitare i propri diritti sul piano istituzionale. In questo senso la mancata acquisizione di questo livello minimo di conoscenza riduce le *capacità di funzionamento* individuali, ed è generatrice di disegualianza e povertà nei livelli di benessere goduti da una popolazione» (*ivi*, p. 20, corsivo dell'autore).

Pertanto, Checchi concepisce la povertà di istruzione sia come assenza di una risorsa funzionale all'inclusione sociale in diverse sfere della vita (*in primis* quella lavorativa), sia come privazione di una capacità indipendente e indispensabile di per sé (insieme al lavoro, la salute, la casa, ecc.), nel quadro di una visione multidimensionale di povertà, radicata nel Capability Approach di Sen. Checchi ritiene sia necessario stabilire una soglia di povertà di istruzione che, in mancanza, al tempo, di un insieme definito di conoscenze ritenute necessarie e di uno strumento per appurare il reale possesso delle stesse da parte della popolazione (*ibidem*), fa corrispondere al possesso di un determinato titolo di studio e, nello specifico, a quello previsto dalla legislazione per l'istruzione obbligatoria; inoltre, considerando il fisiologico ritardo che intercorre tra l'introduzione di una nuova normativa e il reale adempimento della stessa, ritiene che debba essere reputato come soglia di povertà di istruzione il «possessione dei requisiti di istruzione obbligatoria previsti dalla legislazione vigente al momento in cui il soggetto inizia l'ordine di scuola corrispondente, purché tale obbligo sia già assolto da almeno il 60% degli obbligati» (*ivi*, p. 22). È importante sottolineare come Checchi prediliga una visione della povertà di istruzione in termini assoluti, sostenendo che una misura relativa sia inappropriata, in quanto, secondo lo studioso, computa allo stesso modo gli anni di scolarità corrispondenti a diversi ordini scolastici, non tiene conto dell'aumento del livello di istruzione che normalmente caratterizza il passaggio da una generazione all'altra e non prevede la perdita di efficacia dell'istruzione acquisita nel tempo (*ivi*, pp. 16-18).

Jutta Allmendinger (1999) riprende il concetto di povertà educativa, definendola '*Bildungsarmut*'. La studiosa abbraccia, come Checchi, una visione multidimensionale della povertà e, in particolare, ritiene che sia fondamentale focalizzarsi sull'impatto che quest'ultima ha sulle condizioni di vita: nello specifico, ritiene che l'educazione debba essere considerata una dimensione a sé stante, da tutelare come la salute, il lavoro o l'abitazione. Pertanto, Allmendinger considera la povertà educativa come un livello di istruzione inaccettabilmente basso all'interno di una specifica società e sottolinea come essa possa essere considerata il *trait d'union* tra politica educativa e sociale, strettamente interconnesse. Nel tentativo di avvicinarsi a una definizione di povertà educativa, Allmendinger realizza un'analisi del concetto lungo le direttrici assoluto/relativo e nazionale/internazionale, dando luogo a quattro possibili livelli di studio: assoluto-nazionale, assoluto-internazionale, relativo-nazionale

e relativo-internazionale (*ivi*, p. 39). Con riferimento al primo, la studiosa sostiene, al pari di Checchi, che un buon indicatore di povertà educativa assoluta a livello nazionale sia il mancato conseguimento del titolo di studio previsto dall'istruzione obbligatoria del Paese considerato; per quanto riguarda il livello di analisi assoluto-internazionale, ritiene che la soglia di povertà educativa possa essere fissata all'analfabetismo; il livello di analisi relativo-nazionale implica, secondo la studiosa, che possano essere collocati al di sotto della soglia di povertà educativa coloro che abbiano conseguito un titolo di studio inferiore rispetto alla media del Paese; infine, il livello relativo-internazionale prevede che siano considerate al di sotto della soglia di povertà educativa le persone che si trovino in un sistema educativo caratterizzato da una distribuzione dei titoli di studi inferiore rispetto alla media degli altri Paesi. Allmendinger, al pari di Checchi, privilegia una concezione di povertà educativa assoluta-nazionale, considerando come soglia di povertà di istruzione il conseguimento del titolo di studio previsto dalla legislazione relativa all'obbligo scolastico del Paese considerato.

Successivamente, Allmendinger e Leibfried (2003) considerano la possibilità di concepire la povertà educativa come la mancanza di competenze, misurate attraverso indagini campionarie del Programma per la valutazione internazionale dell'allievo (Programme for International Student Assessment, PISA), promosso dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE). Secondo i due autori, le competenze sono rappresentative del capitale culturale e sociale dell'individuo nella sua totalità, sono costruite lungo tutto il corso della vita e non possono essere aumentate in un breve lasso di tempo; inoltre, stimano il livello di istruzione di un Paese e le differenze tra le scuole in modo molto più preciso rispetto ai titoli di studio, sono più affidabili e semplificano la realizzazione di confronti a livello internazionale.

«First, competences, measured as forms of cultural and social capital (as they are in PISA), build up over the entire life course, relate to the person as a whole, and can hardly be improved within a short period of time. [...] Second, competence indicators measure differences and change and they do so in an extremely finely graded way compared with school types and graduation certificates. Third, a big difference is that certification is much more school-driven than competence scores as schools have a lot of leeway when they measure achievements and grant certificates. In contrast, competences are measured by profiles developed outside and independent of the school system. [...] Also competence measures simplify international comparisons, since differences between education systems no longer distort the picture. Nonetheless international comparisons of the level of competency reached may allow conclusions on the salience of differences between educational systems» (*ivi*, p. 70).

Tuttavia, gli autori sottolineano come misurare la povertà educativa attraverso le competenze abbia anche alcuni limiti, come quello di non essere necessariamente rappresentative del successo lavorativo. Pertanto, Allmendinger e Leibfried ritengono che la povertà educativa possa essere misurata sia in termini di titoli di studio sia di competenze, due parametri che, focalizzandosi su aspetti diversi parimenti importanti, possono essere considerati ugualmente utili e tra loro complementari.

«Whether to use competence or certification measures is not an either/or question and crucially depends on the national context. As long as both measures do not duplicate each other but measure different things both should be used in tandem to define the educationally poor. Competence measures cannot replace certification measures but they can surely complement them» (*ivi*, p. 71).

La stessa posizione è abbracciata anche da Giancola e Salmieri che ritengono che la definizione proposta da Allmendinger e Leibfried sia la più efficace. I due autori sostengono che definire la povertà educativa sia in termini di titoli di studio, sia di competenze, «contemperi le diverse situazioni di povertà educativa» (Giancola & Salmieri, 2023: 16): essa infatti include, al suo interno, da una parte chi non abbia conseguito il titolo di studio previsto dalla legislazione relativa all'obbligo scolastico del Paese considerato, e dall'altra chi, pur avendo completato la scuola dell'obbligo, non abbia un livello minimo di competenze di base. Secondo i due autori «una definizione del genere cattura bene la diffusione del fenomeno a partire dalle condizioni di ogni singola persona e consente studi longitudinali, comparativi e del ciclo di vita» (*ibidem*).

Lohmann e Ferger (2014), richiamando i lavori di Checchi (1998), Allmendinger (1999) e Allmendinger e Leibfried (2003), concepiscono l'educazione sia come una risorsa necessaria per l'inclusione (in particolare quella lavorativa), sia come una dimensione a sé stante e cruciale di per sé. In entrambi i casi, la povertà educativa è intesa come un livello di istruzione situato al di sotto di una certa soglia socialmente definita come minima: se l'educazione è concepita come una risorsa funzionale all'inclusione, la soglia minima è data dal livello di istruzione richiesto per l'inclusione sociale nei diversi ambiti della vita; se l'educazione è considerata come una dimensione a sé stante e come un aspetto integrale della personalità e dell'identità sociale, la soglia minima è definita con riferimento al livello minimo accettabile in una data società.

«[...] we will use a general definition of educational poverty that includes the notion of education as a resource and as a separate aspect of living conditions. In both perspectives, educational poverty is defined as a level of education below a threshold that is socially defined as a minimum. If education is perceived pri-

marily as a resource, this minimum is defined with reference to the level of education required for social inclusion in different life domains. [...] when we regard education as an aspect of living conditions [...] we need to ask what minimum level of education is acceptable in a given society. In contrast to the resource perspective, this level is not derived from minimum qualifications needed for the labour market, etc. but from an understanding of education as an integral aspect of personality and social identity» (Lohmann & Ferger, 2014: 7).

In particolare, Lohmann e Ferger sottolineano come la povertà educativa non sia solo un termine descrittivo per indicare un basso livello di istruzione, ma rappresenti un concetto normativo radicato in una concezione di povertà come uno stato inaccettabile in una determinata società. In particolare, i due autori evidenziano come gli studi sulla povertà educativa siano focalizzati sulla disuguaglianza di condizioni, in una prospettiva di giustizia sociale: questa implica il rifiuto di una legittimazione meritocratica e funzionale delle disuguaglianze educative, in favore di una concezione della povertà come socialmente inaccettabile, che richiede necessariamente l'intervento della politica sociale.

«In analogy to the general notion of poverty, educational poverty is understood as a low level of education that is considered to be unacceptably low in a society. In contrast to research on educational inequalities which is primarily concerned with inequalities of opportunity, research on educational poverty focuses on inequalities of condition. Consequently [...] the state of educational poverty requires social policy intervention. Educational poverty is not just a new term for a low level of education or the lower part of the educational distribution but a normative concept rooted in an understanding of poverty as an unacceptable state in a particular society» (Lohmann & Ferger, 2014: 1).

Con riferimento alla misurazione della povertà educativa, i due studiosi concordano con Allmendinger e Leibfried (2003) nell'affermare che i diversi parametri degli anni scolastici realizzati, delle competenze acquisite e dei certificati ottenuti differiscano profondamente tra di loro e influenzino i risultati delle ricerche ma, allo stesso tempo, siano ugualmente importanti e tra loro complementari; tuttavia, prendono le distanze dai loro predecessori sostenendo che una misura assoluta della povertà educativa sia opportuna solo nei Paesi in cui la maggior parte della popolazione sia del tutto priva di educazione formale, mentre in quei Paesi caratterizzati da alti livelli educativi, in cui la legislazione relativa all'obbligo scolastico cambia profondamente nel tempo e nello spazio, sia più appropriata una misura della povertà educativa relativa.

1.2 La povertà educativa come un fenomeno multidimensionale

1.2.1 Il contributo di Save the Children

Un importante sviluppo nella teorizzazione del concetto di povertà educativa si realizza con la pubblicazione del rapporto *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia* dell'ONG Save the Children, che definisce il fenomeno come «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014: 4). Con questa definizione Save the Children ha ampliato i confini semantici del concetto di povertà educativa: secondo l'Organizzazione, infatti, esso non è incentrato solo sui risultati in termini di istruzione e di competenze, ma coinvolge anche il piano delle opportunità educative. Pertanto, anche la povertà educativa ha carattere multidimensionale, il quale è evidenziato dalla declinazione plurale del fenomeno in 'povertà educative'. Essa infatti può essere considerata non solo come la privazione delle competenze cognitive, ma anche di quelle non cognitive – quali la motivazione, l'autostima, la cooperazione e l'empatia – altrettanto fondamentali. Save the Children descrive infatti la povertà educativa come

«un processo che limita il diritto dei bambini ad un'educazione e, quindi, allo sviluppo delle competenze cognitive e non cognitive di cui avranno bisogno per crescere dal punto di vista emotivo, per instaurare delle relazioni e per pianificare il proprio futuro» (Save the Children, 2017: 48).

Il riferimento teorico alla base della definizione di Save the Children è, nuovamente, il Capability Approach e, in particolare, la versione definita da Martha C. Nussbaum (2011/2012), con la sua lista delle capacità¹ centrali. Secondo la filosofa, l'approccio delle capacità può essere definito come «un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita e alla teorizzazione di una giustizia sociale di base» (*ivi*, p. 26). Esso risulta essere lo spazio più idoneo per valutare la qualità della vita di ciascun individuo, considerato come un fine: l'attenzione è indirizzata alle esigenze e alle opportunità di scelta e azione del singolo e considera la dimensione del gruppo solo per derivazione; inoltre, essendo incentrato sulla nozione di scelta e puntando «al rispetto del potere di definizione di sé delle persone» (*ibidem*), l'approccio si interessa dell'ingiustizia sociale e delle disuguaglianze più radicate ed è orientato alla co-

¹ Mentre nei lavori di Sen il termine 'capability' è tradotto con quello di 'capacitazione' (per distinguerlo da 'ability' e indicare una capacità data o negata all'individuo dalla società), nei lavori di Nussbaum esso è tradotto con il termine 'capacità'. Pertanto, nel presente lavoro si riportano entrambe le traduzioni utilizzate all'interno dei testi di riferimento.

struzione di una teoria della giustizia sociale di base. Nussbaum stila una vera e propria lista di dieci «capacità centrali», fondamentali per condurre una vita all'altezza della dignità umana: come afferma la studiosa, esse sono caratterizzate da un'«irriducibile eterogeneità» (*ivi*, p. 41), che implica la necessità di garantirle e tutelarle tutte, una ad una. Secondo la studiosa, infatti, l'approccio richiede, in un'ottica di giustizia sociale, che gli individui raggiungano un alto livello di capacità in tutte le seguenti dieci sfere:

1. vita, ossia poter vivere una vita di normale durata;
2. salute fisica, poter godere di una buona salute, alimentazione e abitazione;
3. integrità fisica, poter godere di libertà e integrità fisica;
4. sensi, immaginazione e pensiero, poter usare liberamente i propri sensi, l'immaginazione e l'espressione;
5. sentimenti, poter godere di un libero sviluppo emotivo;
6. ragion pratica, essere in grado di formarsi un'idea di ciò che è bene;
7. appartenenza, essere capaci di vivere con e per gli altri;
8. altre specie, essere in grado di rispettare il mondo animale e vegetale;
9. gioco, poter godere di attività ricreative;
10. controllo del proprio ambiente, essere in grado di controllare il proprio ambiente politico e materiale.

A partire da queste ultime, Save the Children (2015) individua come proprie del contesto educativo quattro tipologie di capacità da garantire a tutti gli esseri umani:

1. apprendere per comprendere, ossia per acquisire la capacità di pensiero critico, risolvere problemi e prendere decisioni; questa opportunità interessa, quindi, sia l'assimilazione della conoscenza che il suo impiego pratico;
2. apprendere per essere, o per acquisire capacità di controllo della propria vita, rafforzando la motivazione e la stima in se stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni e sogni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la pienezza dei propri sentimenti e la capacità di controllarli anche nelle situazioni di difficoltà e di stress; questo aspetto è connesso, dunque, alla capacità di reputare se stessi come i protagonisti del proprio futuro;
3. apprendere per vivere assieme, ossia per acquisire competenze interpersonali e sociali come la capacità di relazione, di cooperazione, rispetto reciproco e non discriminazione, comunicazione, empatia, negoziazione, assertività, rifiuto; in sintesi, tutte quelle capacità personali essenziali per gli esseri umani in quanto esseri sociali;
4. apprendere per condurre una vita autonoma e attiva, o rafforzare le possibilità di vita, la longevità, la sicurezza, la salute e l'integrità fisica; in breve, tutte quelle condizioni 'funzionali' all'educazione e all'apprendimento.

Con l'obiettivo di monitorare il fenomeno della povertà educativa e rilevare

in modo integrato l'effettiva capacità complessiva dei territori di favorire il pieno sviluppo dei minori, Save the Children, in collaborazione con il Comitato scientifico sulla povertà educativa², nel 2014 sviluppa per la prima volta un Indice di Povertà Educativa (IPE) sperimentale (Save the Children, 2014). Per scongiurare il rischio di un approccio unidimensionale, l'IPE è composto da quattordici indicatori, suddivisi in due sub-indici: il primo relativo al contesto scolastico (indicatori 1-7) e il secondo inerente alla partecipazione dei minori ad attività educative di tipo non formale e informale (indicatori 8-14). L'IPE è costituito dai seguenti indicatori:

1. Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici³
2. Classi a tempo pieno nella scuola primaria⁴
3. Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado
4. Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa⁵
5. Scuole con certificato di agibilità/abitabilità
6. Aule connesse a internet
7. Dispersione scolastica⁶
8. Bambini che sono andati a teatro⁷
9. Bambini che hanno visitato musei o mostre⁸
10. Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici⁹
11. Bambini che sono andati a concerti¹⁰
12. Bambini che praticano sport in modo continuativo¹¹

² Il comitato scientifico coinvolto nella costruzione dell'IPE del 2014 è composto da Daniela del Boca (Università degli Studi di Torino), Maurizio Ferrera (Università degli Studi di Milano La Statale), Marco Rossi Doria (esperto di istruzione e integrazione sociale), Maria Emma Santos (University of Oxford), Chiara Saraceno (Honorary Fellow del Collegio Carlo Alberto).

³ Si fa riferimento ai bambini tra 0 e 2 anni che usufruiscono dei servizi per l'infanzia comunali o privati convenzionati o sovvenzionati dal settore pubblico, mentre sono esclusi i servizi privati *tout court*.

⁴ Per tempo pieno si intende, anche di seguito, un minimo di 30 ore di servizio scolastico.

⁵ Per istituzioni scolastiche principali si intendono Istituti Comprensivi e Istituti di Istruzione Superiore.

⁶ Si fa riferimento all'indicatore europeo degli *Early School Leavers*, ossia il numero di giovani tra i 18 e 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi senza aver conseguito un titolo di istruzione secondario superiore, che non hanno concluso un corso di formazione professionale riconosciuto di durata superiore ai 2 anni e che non frequentano corsi scolastici né svolgono attività formative.

⁷ L'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

⁸ L'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

⁹ L'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

¹⁰ Si fa riferimento ai minori tra i 6 e i 17 anni. L'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

¹¹ Si fa riferimento ai minori tra i 3 e i 17 anni. L'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

13. Bambini che utilizzano internet¹²

14. Bambini che hanno letto libri¹³

Da un primo esame dell'IPE spicca il peso che, nell'intento di analizzare il fenomeno della povertà educativa, Save the Children dà alle diverse forme di fruizione culturale e alle attività extracurricolari, considerate al pari dell'offerta educativa nel contesto scolastico: gli indicatori relativi alla partecipazione ad attività educative non necessariamente connesse all'ambito scolastico (indicatori 8-14), ben rispecchiano le caratteristiche sociali, culturali ed economiche dell'ambiente in cui vive il minore, sia a livello familiare che territoriale. Invece, per quanto riguarda gli indicatori relativi all'offerta educativa nel contesto scolastico, essi sono molto diversi tra loro e cercano di coprire l'ampio ventaglio delle possibili manifestazioni di povertà educativa a livello scolare: l'unico indicatore prettamente inerente all'ambito dei risultati scolastici è il settimo, relativo alla dispersione scolastica; maggior rilievo viene dato invece alla qualità dei servizi scolastici offerti dal proprio territorio, sulla base di alcuni parametri, quali la copertura dei servizi per la prima infanzia, la disponibilità del tempo pieno, del servizio mensa, della connessione internet, l'agibilità e l'abitabilità delle strutture scolastiche.

Come evidenziano Nanni e Pellegrino, «l'indice IPE elaborato da Save the Children, per sua stessa ammissione, non intende esaurire tutte le possibili dimensioni della povertà educativa all'interno di un territorio» (Nanni & Pellegrino, 2018: 99): ad esempio, a causa dell'indisponibilità di dati disaggregati, non considera la sfera delle competenze, che invece – come si vedrà di seguito – è stata integrata nella versione del 2016; inoltre, considerando il fenomeno della dispersione scolastica in un'ottica di lungo periodo, non tiene conto di una serie di fenomeni altrettanto rappresentativi della regolarità del percorso scolastico, quali, a titolo esemplificativo, le ripetenze e i ritardi scolastici.

Due anni più tardi, grazie alla disponibilità di nuovi dati forniti da fonti istituzionali¹⁴, Save the Children, in collaborazione con il Comitato scientifico sulla povertà educativa¹⁵, propone un nuovo IPE, rivisto rispetto al precedente¹⁶ (Save the Children, 2016). L'IPE del 2016 è composto da dieci indicatori, suddivisi in due sub-indici: il primo riguardante l'apprendimento e lo sviluppo (indicatori 1-4) e il secondo attinente all'offerta educativa nel contesto

¹² Si fa riferimento ai minori tra i 6 e i 17 anni che utilizzano internet quotidianamente. L'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana*.

¹³ Si fa riferimento ai minori tra i 6 e i 17 anni. L'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

¹⁴ Si fa riferimento, *in primis*, ai dati OCSE PISA 2015.

¹⁵ Il comitato scientifico coinvolto nella costruzione dell'IPE del 2016 è composto da Andrea Brandolini (Banca d'Italia), Daniela del Boca (Università degli Studi Torino), Maurizio Ferrera (Università degli Studi di Milano La Statale), Marco Rossi Doria (esperto di istruzione e integrazione sociale), Chiara Saraceno (Honorary Fellow del Collegio Carlo Alberto).

¹⁶ L'IPE del 2016 è costruito attraverso la metodologia AMPI (Mazziotta & Pareto, 2013), una metodologia più raffinata, sviluppata da ricercatori dell'ISTAT, che consente di ovviare ai limiti del precedente IPE e di realizzare confronti più precisi tra le diverse regioni italiane.

scolastico (indicatori 5-10). Il nuovo IPE è costituito dai seguenti indicatori:

1. % ragazzi di 15 anni che non raggiunge i livelli minimi di competenze in matematica misurati attraverso i test OCSE PISA¹⁷
2. % ragazzi di 15 anni che non raggiunge i livelli minimi di competenze in lettura misurati attraverso i test OCSE PISA
3. % dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore europeo *Early School Leavers*¹⁸
4. % minori tra 6 e 17 anni che non hanno svolto 4 o più attività ricreative e culturali tra 7 considerate¹⁹
5. % bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per l'infanzia²⁰
6. % classi della scuola primaria senza tempo pieno²¹
7. % classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno
8. % alunni che non usufruiscono del servizio mensa²²
9. % alunni che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate per l'apprendimento misurato attraverso l'indicatore OCSE PISA²³
10. % aule didattiche senza connessione internet veloce

Da una prima analisi del nuovo IPE emerge come esso sia costruito con l'intento di enfatizzare il carattere di deprivazione del concetto di povertà educativa: infatti, mentre gli indicatori dell'IPE del 2014 sono tutti formulati in termini positivi, con il fine di analizzare la presenza dei servizi educativi e la fruizione delle opportunità educative da parte dei minori, quello del 2016 mette l'accento sulla mancanza delle opportunità educative dentro e fuori il contesto scolastico. Inoltre, la principale novità dell'IPE del 2016 è la predominanza degli indicatori relativi all'ambito scolastico: nello specifico, nel nuovo IPE sono presenti due

¹⁷ Per livello minimo di competenze si intende, anche di seguito, il livello 2 dei test PISA.

¹⁸ Come per l'IPE del 2014, si fa riferimento all'indicatore europeo degli *Early School Leavers*, ossia il numero di giovani tra i 18 e 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi senza aver conseguito un titolo di istruzione secondario superiore, che non hanno concluso un corso di formazione professionale riconosciuto di durata superiore ai 2 anni e che non frequentano corsi scolastici né svolgono attività formative.

¹⁹ Le 7 attività considerate sono le seguenti: praticare uno sport in modo continuativo, utilizzare internet ogni giorno, andare a teatro, concerti, musei, siti archeologici e leggere. L'indicatore è stato sviluppato dall'ISTAT per *Save the Children*, è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

²⁰ Come per l'IPE del 2014, si fa riferimento ai servizi per l'infanzia comunali o privati convenzionati o sovvenzionati dal settore pubblico, mentre sono esclusi i servizi privati *tout court*.

²¹ Come per l'IPE del 2014, per tempo pieno si intende, anche di seguito, un minimo di 30 ore di servizio scolastico.

²² A differenza dell'IPE del 2014, in cui è monitorata la presenza del servizio mensa nelle principali istituzioni scolastiche, questo indicatore calcola la reale fruizione del servizio mensa da parte degli studenti. Sono esclusi dal computo gli alunni delle scuole secondarie di secondo grado.

²³ A differenza dell'IPE del 2014, in cui sono rilevate l'agibilità e l'abitabilità delle strutture scolastiche, questo indicatore è relativo all'adeguatezza per l'apprendimento delle infrastrutture scolastiche e prende in esame la condizione degli edifici, aule, cucina e impianto di riscaldamento ed elettrico. Un valore minore a 0 nell'indice PISA indica una scuola inadeguata per l'apprendimento.

indicatori prettamente inerenti alle competenze in matematica e in lettura (rispettivamente il primo e il secondo), che si aggiungono a quello relativo alla dispersione scolastica (il terzo), già presente nella versione del 2014; inoltre, sei indicatori sono relativi alla qualità dei servizi scolastici offerti dal proprio territorio; pertanto, su dieci indicatori, solo uno (il quarto) analizza la partecipazione dei minori ad attività culturali e ricreative, attraverso una misura composita che ha sostituito i sette indicatori dell'IPE 2014 relativi allo stesso ambito. In sintesi, Save the Children, nel tentativo di analizzare un fenomeno complesso come quello della povertà educativa, con l'IPE del 2016 ne amplia ulteriormente la teorizzazione, inserendovi anche l'ambito dei risultati di apprendimento.

Nel 2018 Save the Children, in collaborazione con il Comitato scientifico sulla povertà educativa²⁴, in occasione della pubblicazione del rapporto *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia* e con l'intento di presentare una nuova fotografia della povertà educativa nelle regioni italiane, propone un ultimo IPE che, in mancanza di alcuni dati aggiornati²⁵, si differenzia rispetto ai due precedenti (Save the Children, 2018). L'IPE del 2018 è costituito da dodici indicatori, dei quali i primi cinque sono relativi al contesto scolastico e i restanti sette riguardano la partecipazione dei minori ad attività educative di tipo non formale e informale:

1. % bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia²⁶
2. % classi della scuola primaria senza tempo pieno²⁷
3. % classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno
4. % alunni che non usufruiscono del servizio mensa²⁸
5. % dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore europeo *Early School Leavers*²⁹
6. % minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro³⁰

²⁴ Il comitato scientifico coinvolto nella costruzione dell'IPE del 2018 è composto da Andrea Brandolini (Banca d'Italia), Daniela del Boca (Università degli Studi Torino), Maurizio Ferrera (Università degli Studi di Milano La Statale), Marco Rossi Doria (esperto di istruzione e integrazione sociale), Chiara Saraceno (Honorary Fellow del Collegio Carlo Alberto).

²⁵ Si fa riferimento ai dati relativi alla presenza della connessione internet nelle scuole e alle infrastrutture scolastiche e ai dati OCSE PISA.

²⁶ Come per l'IPE del 2014 e del 2016, si fa riferimento ai servizi per l'infanzia comunali o privati convenzionati o sovvenzionati dal settore pubblico, mentre sono esclusi i servizi privati *tout court*.

²⁷ Come per l'IPE del 2014 e del 2016, per tempo pieno si intende, anche di seguito, un minimo di 30 ore di servizio scolastico.

²⁸ Come per l'IPE del 2016, questo indicatore calcola la reale fruizione del servizio mensa da parte degli studenti. Sono esclusi dal computo gli alunni delle scuole secondarie di secondo grado.

²⁹ Come per l'IPE del 2014 e del 2016, si fa riferimento all'indicatore europeo degli *Early School Leavers*, ossia il numero di giovani tra i 18 e 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi senza aver conseguito un titolo di istruzione secondario superiore, che non hanno concluso un corso di formazione professionale riconosciuto di durata superiore ai 2 anni e che non frequentano corsi scolastici né svolgono attività formative.

³⁰ Come per l'IPE del 2014, l'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

7. % minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre³¹
8. % minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti³²
9. % minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti/siti archeologici³³
10. % minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo³⁴
11. % minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri³⁵
12. % minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet³⁶

L'IPE del 2018 si riavvicina molto a quello del 2014, restituendo maggiore peso alla partecipazione dei minori alle attività extracurricolari, misurata attraverso ben sette voci (indicatori 6-12), e limitando nuovamente gli indicatori prettamente inerenti all'ambito dei risultati scolastici al solo indicatore della dispersione scolastica (indicatore 5); resta più o meno invariato in tutte e tre gli indici il rilievo dato all'offerta educativa del contesto scolastico (indicatori 1-4).

1.2.2 Il contributo dell'ISTAT

Un ulteriore contributo significativo nella teorizzazione del fenomeno della povertà educativa è offerto dall'ISTAT che, oltre ad aver collaborato allo sviluppo dell'IPE di Save the Children, nel 2018 propone una definizione di povertà educativa e un nuovo indice per la sua misurazione nei giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni. L'ISTAT definisce la povertà educativa come un

«insieme di problemi di tipo relazionale, culturale e materiale che impediscono il pieno sviluppo di capacità essenziali per vivere in una società moderna e complessa, sempre più caratterizzata dalla conoscenza e dall'innovazione nei rapporti economici e sociali» (Quattrocchi, 2018: 5).

Tale definizione è, come quella di Save the Children, basata su una lettura multidimensionale del fenomeno della povertà educativa e profondamente ra-

³¹ Come per l'IPE del 2014, l'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

³² Come per l'IPE del 2014, l'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

³³ Come per l'IPE del 2014, l'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

³⁴ A differenza dell'IPE del 2014, in cui questo indicatore si riferisce ai minori tra i 3 e i 17 anni, qui si fa riferimento ai minori tra i 6 e i 17 anni. L'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

³⁵ Come per l'IPE del 2014, l'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

³⁶ Come per l'IPE del 2014, l'indicatore è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fa riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

dicata nel Capability Approach di Amartya K. Sen e Martha C. Nussbaum: infatti essa considera la povertà educativa come la privazione della completa formazione di diverse capacità, fondamentali per vivere nella società di oggi. Pertanto, per cogliere pienamente il carattere multidimensionale del fenomeno, l'ISTAT individua quattro specifiche dimensioni da analizzare (Pratesi *et al.*, 2021; Bertarelli *et al.*, 2021):

1. partecipazione, ossia la capacità di contribuire alla vita sociale;
2. resilienza, ossia la capacità di avere fiducia in se stessi e nelle proprie abilità;
3. standard di vita, ossia la capacità di condurre una vita sana e sicura;
4. amici e capacità, ossia la capacità di instaurare relazioni sociali e di sviluppare le competenze necessarie nella società moderna.

A partire da queste, l'ISTAT sviluppa un Indice di Povertà Educativa per i giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni (Pratesi *et al.*, 2021; Bertarelli *et al.*, 2021), costituito da quattordici indicatori³⁷, di cui tre relativi alla dimensione della 'partecipazione' (indicatori 1-3), sei alla sfera della 'resilienza' (indicatori 4-9), tre all'ambito dello 'standard di vita' (indicatori 10-12) e due al dominio di 'amici e capacità' (indicatori 13-14):

1. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che non svolgono attività politica
2. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che non usano internet quotidianamente
3. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che non svolgono attività di volontariato
4. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che non sono soddisfatti del loro tempo libero
5. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che non hanno nessuno su cui fare affidamento
6. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che svolgono meno di 4 attività culturali
7. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che non leggono libri o che ne leggono meno di 4 all'anno
8. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che non hanno fiducia nel prossimo
9. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che non utilizzano internet per interagire con la Pubblica Amministrazione
10. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che non praticano sport
11. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che vivono in zone che presentano elementi di degrado urbano
12. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che vivono in zone prive di spazi verdi pubblici
13. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che non hanno amici o se ne hanno li frequentano di rado
14. % di giovani tra i 15 e i 29 anni che hanno basse competenze digitali

L'IFE dell'ISTAT rappresenta il primo tentativo di costruzione di un indice per analizzare la povertà educativa dei giovani di età compresa tra i 15 e i 29

³⁷ Gli indicatori sono aggregati, come nel caso dell'IFE di Save the Children del 2016 e del 2018, con la metodologia AMPI (Mazziotta & Pareto, 2013).

anni. La scelta di focalizzarsi su questa fascia è dovuta da una parte alla scarsità dei dati relativi ai più giovani, in quanto, per questioni di *privacy*, sono difficili da raccogliere e spesso mediati dalle risposte degli adulti³⁸; e, dall'altra, dall'interesse dell'Istituto per coloro i quali sono chiamati a partecipare in modo attivo alla vita politica, sociale e culturale. Inoltre, colpisce come l'IPSE dell'ISTAT sia del tutto privo di indicatori relativi all'ambito dell'istruzione e sia interamente costituito da voci attinenti alla sfera individuale, relazionale, territoriale e alla partecipazione dei giovani alla vita sociale e culturale.

Tirando le fila di questa disamina, si può affermare che Save the Children e l'ISTAT, in questi anni di riflessioni e analisi, abbiano indubbiamente contribuito allo sviluppo di una definizione e di uno strumento di misurazione di un concetto così complesso come quello della povertà educativa. Senza dubbi, hanno messo in risalto il carattere multidimensionale di quest'ultima, sottolineando come non si debba considerare solo l'aspetto dell'istruzione – seppur importantissimo – e sia fondamentale dare il giusto peso anche ad altre dimensioni, analogamente rilevanti:

«la povertà educativa e i mezzi per contrastarla non hanno come unico, seppur importantissimo riferimento, i risultati e i fallimenti scolastici. Altri fattori, altrettanto significativi, sin dalla prima infanzia, sono legati alle opportunità di crescita culturale, relazionale, emotiva, creativa, di svago, di movimento, di contatto con la natura. Sono queste opportunità 'sociali' [...] che faranno fiorire talenti e aspirazioni delle bambine e dei bambini» (De Marchi, 2020: 109).

Nonostante ciò, non è possibile asserire che si sia giunti a un punto di arrivo. Difatti è necessario sottolineare che questo concetto rappresenta un campo di studio ancora in evoluzione, che attualmente è oggetto di un vivace dibattito interdisciplinare, volto ad arrivare a una lettura che restituisca la complessità del fenomeno:

«occorre indubbiamente sottolineare che l'aspetto definitorio di questo concetto rappresenta un campo conoscitivo ancora aperto sul quale un fiorente dibattito interdisciplinare oggi giorno si confronta per pervenire a una concettualizzazione in chiave ontologica ed epistemologica nonché a una modellizzazione metodologica e operativa in grado di restituire la complessità del fenomeno da una prospettiva condivisa, plurale, integrata» (Patera, 2022: 30).

Pertanto, si può concludere che il preziosissimo apporto dell'Organizza-

³⁸ Ad esempio le risposte alle domande dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* relative ai minori sono, in realtà, fornite dai genitori.

zione e dell'Istituto rappresenti senza dubbi l'abbrivio per un'analisi multiprospettica del fenomeno della povertà educativa, di cui si cercherà di restituire i principali punti di vista, senza pretesa di esaustività, nel paragrafo seguente.

1.3 Le dimensioni pedagogiche della povertà educativa: uno sguardo multiprospettico

La letteratura pedagogica recente descrive la povertà educativa come un concetto estremamente complesso, che «necessita di una lettura multi-livello e di un'interpretazione problematizzante che ne colga le sfumature» (Maia, 2018: 153). Senza dubbi, infatti, le proprietà più ricorrenti che emergono dagli ultimi studi sono la multidimensionalità e la complessità, che riflettono una rete intricata di fattori interconnessi, tutti legati alla sfera della povertà: si tratta di un «universo materiale e immateriale di deprivazione ed esclusione» (Maia, 2018: 154) che tocca numerosi aspetti della vita individuale e sociale e abbraccia una vasta gamma di dimensioni – economica, sociale, familiare, culturale, abitativa, sanitaria, relazionale, ecc. – che ostacolano l'accesso e la fruizione di esperienze educative, limitando il pieno sviluppo del potenziale umano. Essa, infatti, viene definita come un «termine ombrello» (Benvenuto *et al.*, 2020: 118) che include diversi tipi di dimensioni che influenzano i percorsi educativi o, ancora, come un fenomeno che riguarda non solo la scuola, ma l'intera società, che implica la mancanza delle risorse e delle condizioni necessarie per favorire uno sviluppo educativo completo e armonioso nei bambini e negli adolescenti (Benvenuto, 2019: 19). Digennaro (2020) definisce la povertà educativa come un concetto polisemico che si riferisce a diversi tipi di disagio educativo, quali le difficoltà scolastiche, l'abbandono, il mancato conseguimento dei livelli fondamentali di competenza, il limitato accesso alle opportunità formative extrascolastiche, la conduzione di uno stile di vita di bassa qualità: essa, dunque, si manifesta in tutti gli aspetti della vita quotidiana – individuali, relazionali, materiali, ecc. – e compromette il benessere dell'individuo, limitando la possibilità di sviluppare pienamente il proprio potenziale e, dunque, di avere una vita appagante. Perciò, la povertà educativa ha una «caratterizzazione poli-prospettica» (Sannipoli, 2019: 97), che consente di declinarla come una «realtà ogni volta diversa ogni qualvolta si rilevino delle situazioni che limitano la crescita dell'individuo, l'apertura del suo orizzonte di possibilità e il campo di esperienza al quale può accedere» (Sottocorno, 2019: 147).

Il carattere multidimensionale della povertà educativa è avvertito a tal punto da aver indotto alcuni studiosi a parlare di 'povertà educative', al plurale, accogliendo il suggerimento sottotraccia di Save the Children (2014), che usa quest'espressione già nel suo rapporto *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, spartiacque nell'analisi del fenomeno. A tal proposito, Patera sottolinea che

«la povertà educativa, indubbiamente rimanda a una questione epistemologica complessa e multi-prospettica, a una questione metodologica articolata e multi-fattore, a una questione fenomenologica ampia e multi-contesto ma soprattutto a una questione “meta” inerente alla riflessione sulle modalità attraverso le quali viene tematizzata la povertà educativa, anzi, le povertà educative nelle diverse forme» (Patera, 2022: 12).

Tuttavia, Nanni e Pellegrino sottolineano come il costrutto di povertà educativa risenta «della stessa ambiguità semantica che caratterizza tutte le situazioni in cui il termine “povertà” viene associato *ad extra* a ulteriori categorie concettuali» (Nanni & Pellegrino, 2018: 91) e avverte il rischio di «una categorizzazione *ad infinitum* di *tipi* di povertà, dotati di incerti confini concettuali» (*ivi*, p. 92, corsivo dell'autore). A tal proposito, Di Genova evidenzia che le diverse dimensioni «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» (Di Genova, 2020: 408, corsivo dell'autrice). Pertanto, viene enfatizzata l'esigenza di uno sforzo di analisi, finalizzato ad accogliere la complessità del fenomeno della povertà educativa. Di Genova sottolinea la necessità di «un grande lavoro riflessivo e di sintesi nel progettare ricerche e azioni deputate ad osservarlo e contrastarlo» (*ibidem*) e Barbero Vignola *et al.* (2016), nel tentativo di delineare i «volti» della povertà educativa, sostengono che considerarne le diverse dimensioni e i principali determinanti «non significa soltanto avere uno sguardo multidimensionale nell'analisi ma anche fare spazio alla possibilità che il problema non venga semplificato e standardizzato» (p. 9). Inoltre, Zoletto evidenzia la difficoltà di interpretare e intervenire pedagogicamente in contesti complessi utilizzando una sola prospettiva e suggerisce di avvalersi delle prospettive di ricerca offerte dagli studi sull'intersezionalità, che

«appaiono rilevanti in ambito pedagogico in quanto invitano a focalizzarsi sui percorsi di formazione delle persone, evidenziandovi sia l'intersezione di diverse dimensioni (ad esempio: età, repertori linguistici e culturali, genere, gruppo sociale, abilità/funzionamento, consumi culturali ecc.), sia il ruolo fondamentale svolto dai diversi contesti educativi» (Zoletto, 2020: 97).

Tra le molte dimensioni della povertà educativa emerge quella di ‘mancanza di ricchezza formativa’, ossia il limitato accesso alle opportunità di istruzione e formazione, ma anche a occasioni di apprendimento lungo l'intero corso della vita. Il riferimento è a tutti i contesti dell'apprendimento – formali, non formali e informali (Tramma, 2009) – e a tutte quelle esperienze educative «che consentano l'acquisizione di processi alfabetici multipli (New London

Group, 1996; Nuzzaci, 2011; 2020a; 2020b) necessari per il conseguimento di uno sviluppo sano e ben integrato nell'ambiente sociale di riferimento» (Nuzzaci *et al.*, 2020: 76). Questa mancanza, dunque, ostacola lo sviluppo dell'individuo e lo priva della possibilità di sprigionare appieno il proprio potenziale educativo, non solo in termini di competenze cognitive (quali la lettura, il calcolo, ecc.), ma anche relativamente a quelle non cognitive (quali la motivazione, l'autostima, la cooperazione, l'empatia, ecc.). In particolare, queste ultime giocano un ruolo cruciale: secondo diversi autori (Alivernini *et al.*, 2017; Batini, 2020; Benvenuto *et al.*, 2020), infatti, elementi come la resilienza, la motivazione e la capacità di affrontare gli errori influenzano significativamente le possibilità di contrasto della povertà educativa. Inoltre, tali caratteristiche non sono esclusivamente legate alla propria condizione socio-economica, ma emergono dall'ambiente sociale ed educativo in cui si trovano gli individui; a tal proposito, Benvenuto, Vaccarelli e Di Genova sottolineano

«il bisogno di approcci che possano indagare le dimensioni di taglio psico-pedagogico in integrazione e in relazione alle “caratteristiche umane” dei soggetti ben descritti da Bloom (1979), che vanno ad influire sui fattori chiave del successo – come la resilienza, la motivazione, la perseveranza di fronte all'errore, solo per citarne alcuni – e che si definiscono nell'*humus* sociale ed educativo che si viene a comporre tra famiglia ed extrascuola, non necessariamente in rapporto alla condizione di classe sociale o all'appartenenza a qualche gruppo minoritario» (Benvenuto *et al.*, 2020: 118).

Diversi autori (Di Genova, 2021; Nuzzaci *et al.*, 2020; Sottocorno, 2019, 2022) evidenziano che tali esperienze educative debbano essere 'di qualità', ossia, con Dewey (1938/2014), caratterizzate da continuità con quelle che le hanno precedute e che seguiranno e da interazione tra l'individuo e il suo ambiente (Sottocorno, 2022: 86). L'importanza di tale approccio, secondo Sottocorno, sta nel dare maggiore risalto non tanto a elementi quantitativi dell'offerta educativa quanto piuttosto a caratteri qualitativi:

«fare riferimento a questo modo di intendere l'esperienza educativa permette di tenere conto della questione della povertà di esperienze non solo in termini quantitativi, ovvero afferente ai livelli di istruzione raggiunti, al numero di scuole presenti sul territorio o alla quantità di attività culturali da esso offerte, ma piuttosto andando a osservare più da vicino in che termini i minori e le loro famiglie possano effettivamente fruire di esperienze che siano coerenti con il proprio mondo interno e l'ambiente in cui sono inseriti» (*ivi*, p. 87).

Da questa angolazione, la problematica della povertà educativa è esplorata non soltanto in relazione alla carenza di opportunità educative, ma anche come deprivazione a livello morale, di orientamenti e visioni di vita, della qualità dell'offerta educativa, così come dei valori impliciti in essa e dei significati forniti per la formazione di una personale prospettiva di senso e significato in relazione alla vita e al mondo (Milani, 2020: 453). Un'esperienza educativa, per essere di qualità, deve quindi configurarsi come «generativa e pedagogicamente orientata, volta all'esercizio di abilità utili per abitare il contesto attuale» (Sottocorno, 2022: 187) e al pieno esercizio della cittadinanza (Rossi Doria, 2017): essa deve dunque essere indirizzata all'*empowerment* dell'individuo e, in quanto tale, può essere situata «in continuità a sollecitazioni pedagogiche come quelle freireane, fortemente centrate su una prospettiva di emancipazione sociale e personale» (Zoletto, 2020: 90-91). In questa prospettiva, l'esperienza educativa deve essere critica, creatrice, trasformatrice, problematizzante, liberatrice, volta all'emancipazione, orientata verso la coscientizzazione e l'autodeterminazione, tesa alla liberazione degli individui da qualsiasi forma di oppressione (Freire, 1968/2011). Riprendendo il pensiero di Paulo Freire (1967/1977, 1968/2011, 1996/2004), di don Lorenzo Milani (Scuola di Barbiana, 1967) e di tutte quelle figure educative capaci di «trasformare la spinta ideale in azione concreta e di armonizzare la dedizione totale all'altro [...] con un impegno politico rigoroso, anche spigoloso per molti versi» (Bocci, 2020: 103), la povertà educativa può essere definita come un una forma di oppressione: essa può essere letta come un tipo di disumanizzazione, ossia «una distorsione della vocazione ad essere di più» (Freire, 1968/2011: 28), e come il «risultato di un ordine ingiusto» (*ibidem*), che può e deve essere combattuto e trasformato, con il fine di liberare sia gli «oppressi» che gli «oppressori» e recuperare la loro umanità.

Tale approccio alla povertà educativa, legando «la capacità di soggettivazione alla presenza di competenze trasversali e di cittadinanza di tipo trasformativo, piuttosto che al puro possesso di beni o di risorse meramente adattive» (Aiello, 2020: 64), richiama anche i concetti di *social capabilities* e di *agency*, del già menzionato Capability Approach di Sen (1999/2000) e Nussbaum (2007/2007, 2011/2012). Con la lente del Capability Approach, l'educazione può essere considerata una capacitazione, da tutelare alla stregua della salute, del lavoro o dell'abitazione, e la deprivazione in ambito educativo una forma di povertà: la povertà educativa, infatti, può essere vista come la privazione di una capacitazione di base, necessaria per avere delle aspirazioni, fare delle scelte e realizzare i propri progetti di vita. Secondo Sen e Nussbaum, infatti, un maggior livello di educazione incoraggia la riflessione critica, la propensione al dibattito, i ragionamenti pubblici e l'inclusione delle voci escluse, permette agli individui di essere parte attiva nelle decisioni della famiglia, della comunità o del Paese (Sen, 1999/2000): l'educazione dovrebbe dunque aumentare il ventaglio delle reali opportunità dei minori di soddisfare i loro funzionamenti presenti e futuri, ampliando le loro capacitazioni, ossia la reale libertà di fare scelte

consapevoli per costruirsi una vita che abbia senso vivere e, in estrema sintesi, promuovendo la «fioritura umana» (Di Profio, 2020; Pignalberi, 2020).

Questa chiave di lettura è particolarmente interessante per le implicazioni sia sul piano gnoseologico che su quello della progettazione di misure di contrasto della povertà educativa (Matutini, 2020): per quanto riguarda il primo, considerare la povertà come deprivazione di capacitazioni implica la necessità di analisi focalizzate sulle reali possibilità degli individui di «fare delle scelte, di avere il controllo sulla propria vita e raggiungere gli obiettivi ai quali si attribuisce valore» (*ivi*, p. 78); con riferimento al secondo, essa comporta la necessità di progettare interventi finalizzati a potenziare lo «spazio delle aspirazioni» del minore (*ivi*, p. 76), a «rafforzare l'insieme delle possibilità e delle potenzialità di cui ogni persona è portatrice» (*ivi*, p. 77) e a potenziare le risorse necessarie per una piena realizzazione personale e per la partecipazione nella società (De Vivo & Fasano, 2020: 83), secondo un modello inclusivo 'umanista' (Nanni, 2019). Al pari della dimensione economica, anche in questo caso si mira all'obiettivo di assicurare a ciascun individuo il «diritto alla capacità» (Matutini, 2020: 78):

«si tratta di un diritto individuale che però risulta strettamente legato a fattori di natura contestuale che possono facilitare, oppure limitare, lo spazio di azione della persona, vale a dire il ventaglio dei possibili vettori di funzionamenti tra i quali il soggetto può scegliere per conseguire ciò a cui dà valore. Le persone dispongono di un numero diverso di alternative a disposizione per convertire le risorse in loro possesso in opportunità e in risultati effettivi, funzionamenti acquisiti» (*ibidem*).

Per tale scopo, non sono sufficienti le sole risorse economiche, ma si richiedono anche strumenti utili al raggiungimento della piena cittadinanza, vale a dire risorse culturali e riflessive: «il livello culturale e l'educazione sono considerati fattori di conversione in grado di influenzare in maniera significativa la gamma delle capacità e abilità di convertire le risorse in funzionamenti per produrre benessere» (*ibidem*).

Nel processo di espansione delle capacitazioni individuali, gioca un ruolo fondamentale il contesto territoriale che, richiamando nuovamente Sen (1999/2000), «potremmo definire "capacitante"» (Cederna, 2019: 188), per lo sviluppo di conoscenze, competenze, attitudini, ecc. Difatti, il contesto ha un peso preponderante nel plasmare i destini individuali: le esperienze educative mediate e favorite da quest'ultimo sono il punto di partenza per tracciare percorsi che possono essere inclusivi o, al contrario, portare alla marginalizzazione (Maia, 2018: 161). Il territorio, dunque, non è solamente un luogo fisico, bensì, richiamando Tramma (1999), è un «ambito di riferimento teorico e operativo per l'iniziativa di formazione» (Catarci, 2013: 79), caratterizzato da dimensioni pedagogiche. Esso agisce come «contenitore e mediatore delle

esperienze educative, ma anche come luogo di svolgimento della vita democratica» (Di Genova, 2020: 409; il territorio, dunque, da un lato influenza l'accesso alle esperienze educative, dall'altro contribuisce alla formazione dell'identità individuale, giocando un ruolo significativo nell'incidenza sulla povertà educativa. A tal proposito, Aiello (2020) e Maia (2018) sottolineano come il fenomeno della povertà educativa sia legato alle opportunità educative *lato sensu* e sia connesso, dunque, non solo al contesto scolastico, ma anche all'offerta educativa di uno specifico territorio, chiamando in causa tutte le agenzie educative di un determinato ambiente. Digennaro sottolinea il peso della povertà ecologica, legata alla carenza di offerte educative di uno specifico territorio, che si configura come un «dato strutturale» (Digennaro, 2020: 41), mettendo in luce l'insuccesso di molte politiche volte a ostacolare le disuguaglianze educative: difatti, tale scarsità compromette il diritto dell'individuo all'apprendimento, alla formazione, allo sviluppo di capacità e competenze, nonché alla coltivazione delle proprie aspirazioni e talenti (Save the Children, 2014).

Sottocorno (2022) approfondisce ulteriormente l'importanza del contesto, non solo relativamente all'offerta delle esperienze educative, ma anche nella determinazione della qualità di queste ultime: come accennato, il contesto riveste un ruolo importante, in quanto, con Dewey (1938/2014), si pone in relazione con l'individuo e con i suoi attributi interni, facilitando o ostacolando la piena fruizione delle esperienze educative (Sottocorno, 2022: 147). Pertanto, la povertà educativa può essere interpretata, richiamando Massa (2000), come «povertà del milieu educativo diffuso» (Sottocorno, 2022: 148), ossia «quel contesto che dà senso alle proposte della scuola, dei gruppi, delle associazioni» (*ibidem*), contraddistinto dal «compito di ricomprendere in un orizzonte di senso più ampio quanto appreso nei contesti educativi» (*ibidem*). La povertà educativa si può configurare, dunque, come incapacità di leggere e dare significato alle esperienze educative vissute nei diversi ambiti. Risulta quindi centrale continuare a interrogarsi su come sia possibile favorire l'interrelazione fra contesto formale, non formale e informale (Tramma, 2009), allo scopo di «ridare senso alle occasioni educative e alla loro intenzionalità» (Sottocorno, 2022: 148) e, dunque, poter conferire l'attributo di qualità alle esperienze educative. De Vivo e Fasano (2020) sottolineano che la prevenzione della povertà educativa richiede un costante scambio di reciproca influenza tra famiglia, territorio e scuola; questo implica il superamento della concezione limitante dell'educazione ristretta alle sole aule scolastiche e promuove una responsabilità pedagogica estesa a tutta la comunità territoriale, coinvolgendo i vari attori che contribuiscono all'educazione. A tal fine, è necessario che l'opportunità educativa «sia organizzata come l'apertura di un campo di esperienza, come un rituale istitutivo di azioni educative successive che intercettino la famiglia e il territorio nel suo complesso» (Sottocorno, 2022: 141). Questa prospettiva implica il totale riconoscimento del compito di ogni soggetto educativo presente all'interno di un determinato territorio, ricordando l'importanza dell'idea frab-

boniana di un «sistema formativo integrato» (Frabboni, 1989), cioè «una rete sistemica di agenzie formative nel contesto locale» (Catarci, 2013: 100) caratterizzata da «integrazione e interconnessione razionale e democratica delle risorse intenzionalmente educative presenti sul territorio» (*ibidem*). Un progetto politico di «costruzione di una cultura condivisa dell'educazione» (Maia, 2018: 168), nutrita dai diversi soggetti educativi di un determinato contesto, in un'ottica democratica e inclusiva. Da questa angolazione, il sistema formativo integrato assume anche il carattere di una «strategia di empowerment territoriale» (Catarci, 2013: 100), che consente alla comunità presente in uno specifico territorio di aumentare la propria capacità di autodeterminazione, di autoefficacia e di resilienza (Vaccarelli *et al.*, 2021): non il singolo soggetto, dunque, bensì la comunità intesa nella sua complessità si trova in condizione di sviluppare una maggiore capacità di controllo del proprio sé e di riprogettazione della propria esistenza, consentendo così una maggiore autonomia decisionale sul proprio destino e sulle dinamiche che la coinvolgono.

Nel quadro che si sta delineando, emerge la rilevanza del ruolo della comunità nel contrastare la povertà educativa: Zandonai e Taraschi (2020) sottolineano l'importanza di promuovere comunità capaci di svolgere un autentico ruolo educativo, evidenziando l'importanza del coinvolgimento attivo del territorio e della comunità stessa. Curti, Fornari e Moroni evidenziano che la comunità educante rappresenta un vero e proprio «fattore protettivo» contro la povertà educativa (Curti *et al.*, 2020: 336), agendo come un presidio sociale che rende la comunità tutta capace di autodeterminarsi: «la comunità educa perché è spazio di partecipazione, educa perché abilita all'esercizio di alcuni valori, educa perché vigila sul compito educativo ed educa perché in molti casi assume direttamente responsabilità ed iniziative educative» (Del Gottardo, 2016: 7). Curti, Fornari e Moroni (2022) propongono di reinterpretare il concetto di comunità come una relazione dinamica in continuo divenire, enfatizzando l'esposizione reciproca come elemento ontologico: la comunità, in questa prospettiva, agisce come un agente educativo in formazione, estrinsecando la sua essenza nel perseguire la sua forma, che si traduce in competenza e generazione di benessere. «In questo continuo processo di trasformazione, la comunità e-duce, tira fuori la sua essenza» (Curti *et al.*, 2022: 48). La povertà educativa, da questa angolatura, viene dunque vista come una deviazione dalla naturale inclinazione della comunità a generare benessere: la prospettiva è quella di lavorare sulla comunità stessa e sulla sua capacità di tirare fuori la sua essenza, nell'«idea di un noi responsabile del proprio percorso formativo, trasformativo e migliorativo» (*ivi*, p. 60).

A conclusione di questa disamina delle molte dimensioni della povertà educativa, risulta necessaria una puntualizzazione. Sebbene, come argomentato, quella economica non sia l'unica componente del costrutto di povertà educativa, è importante sottolineare che essa gioca comunque un ruolo fondamentale: la povertà economica, infatti, «agisce come concausa alla formazione di spirali che limitano le possibilità educative» (Nuzzaci *et al.*, 2020: 76), esacer-

bando lo svantaggio e l'iniquità. È possibile affermare che tra povertà economica e povertà educativa esista una «contaminazione reciproca» (Rosati *et al.*, 2020: 17), in cui l'una alimenta l'altra, in un circolo vizioso di povertà. Diversi autori (Fornasari *et al.*, 2020; Nanni & Pellegrino, 2018; Sannipoli, 2019) enfatizzano come la povertà educativa sia una forma di deprivazione con una chiara impronta ereditaria, spesso legata a fattori socio-economici: questi determinano il ripetersi dello svantaggio educativo in un circolo vizioso, dando luogo a una cristallizzazione dello stesso attraverso diverse generazioni e tramutando fattori culturali in elementi ereditari, alla stregua di quelli naturali. A tal proposito Sottocorno, riprendendo Goffman (1963/2018), evidenzia come la povertà possa configurarsi come un «attributo stigmatizzante» (Sottocorno, 2022: 61), che condiziona l'identità e le aspirazioni dell'individuo, andando a confermare la condizione di partenza.

D'altro canto, è fondamentale considerare che forme di povertà educativa sono rintracciabili anche in famiglie in condizioni socio-economiche non svantaggiate: in alcuni casi, infatti, è possibile parlare di

«povertà date dall'abbondanza, dove il problema non è più la mancanza in termini economici, ma la difficoltà ad affrontare le molteplici complessità del mondo attuale [...] Di conseguenza, emerge una visione di disegualianza che non nasce dall'essere esclusi ma dall'averne, ma che diviene una disegualianza dell'essere» (Sottocorno, 2022: 153).

A tal proposito, alcuni autori (Nanni & Pellegrino, 2018; Sottocorno, 2022) hanno messo in evidenza un ulteriore aspetto del costruito di povertà educativa, ossia quello della mancanza di competenze genitoriali e della fragilità delle figure adulte. Si tratta di una sfumatura meno codificata ma altrettanto significativa: famiglie che, pur disponendo di risorse economiche, affrontano difficoltà nella relazione con i propri figli e non riescono a essere dei punti di riferimento per questi ultimi (Sottocorno, 2022: 124); ambienti in cui si assiste al depauperamento del linguaggio e della comunicazione intergenerazionale, con una difficoltà nel narrare se stessi e la propria quotidianità (*ivi*, p. 126). Tale scenario è aggravato in contesti in cui si rileva un abuso degli strumenti tecnologici (*ivi*, p. 131) o una difficoltà nell'organizzare e interpretare la mole di informazioni disponibili. Questi aspetti sono tutti riflesso dell'incertezza e del disorientamento che caratterizzano il tempo presente (*ivi*, pp. 157-162) e, con Bauman (2000/2011), della «liquidità» della modernità. Pertanto, la povertà educativa mette in luce il bisogno di una «ridefinizione del ruolo genitoriale, affinché esso esprima una generatività radicata nel tempo presente, piuttosto che un modello di infallibilità ormai desueto» (Sottocorno, 2022: 172). Dunque, urge investire nell'educazione degli adulti, al fine di ostacolare la fragilità genitoriale e tutelare il loro ruolo educativo (*ivi*, p. 174). A corollario di quanto discusso, bisogna sottolineare che la povertà educativa è un feno-

meno che non riguarda necessariamente solo bambini e adolescenti: difatti, diversi autori (Basilicata & Nanni, 2019; Nanni & Pellegrino, 2018) hanno evidenziato come essa possa investire anche giovani, adulti e anziani. In questi casi essa si configura come una «povertà culturale ad ampio spettro» (Basilicata & Nanni, 2019: 111) e, nella quasi totalità dei casi, risulta come l'esito di situazioni di povertà educativa vissute durante l'infanzia o l'adolescenza. Pertanto, lo studio della povertà educativa degli adulti può rappresentare un punto di vista integrativo a quello della povertà educativa minorile: i due fenomeni si trovano in un rapporto di complementarità, nel quale l'approfondimento dell'uno getta luce sull'altro.

Sulla scorta degli elementi emersi, è possibile concludere che la povertà educativa è un fenomeno che può essere osservato da diversi punti di vista: è stato argomentato come esso possa configurarsi come mancanza di ricchezza formativa e di esperienze educative di qualità, come forma di oppressione, come privazione di una capacitazione essenziale, come povertà ecologica, come incapacità di leggere e dare significato alle esperienze educative vissute nei diversi ambiti, come deviazione dalla naturale inclinazione della comunità a generare benessere, come forma di deprivazione con una chiara impronta ereditaria, come mancanza di competenze genitoriali e come un fenomeno che può investire tanto i minori quanto gli adulti. Naturalmente, molte altre potrebbero essere le dimensioni della povertà educativa e i diversi sguardi con cui la si potrebbe osservare. Senz'altro, è un fenomeno polisemico dagli ampi confini semantici, multidimensionale e con una «caratterizzazione poli-prospettica» (Sannipoli, 2019: 97), che si riferisce a diversi tipi di disagio educativo che limitano il pieno sviluppo del potenziale umano (Di Genova, 2023; Finetti, 2023; Patera, 2022; Sottocorno, 2022). Pertanto, «presenta le caratteristiche di ampiezza necessarie ad inquadrare la complessità di situazioni sociali e educative legate alle disuguaglianze e ai temi dell'equità, della giustizia sociale e dell'accesso ai diritti, non relegabili alla sola sfera economica» (Benvenuto *et al.*, 2020: 115). La povertà educativa potrebbe essere interpretata come il risultato di un processo di esclusione, piuttosto che una condizione, che limita il diritto al pieno sviluppo del proprio potenziale educativo (Biemmi & Macinai, 2021). Senza dubbi, è un fenomeno che richiede interventi mirati che considerino tutte le dimensioni coinvolte; pertanto, nel confrontarsi con esso, è necessario equipaggiarsi di uno sguardo multiprospettico, al fine di coglierne le diverse sfaccettature.

Le politiche di contrasto alla povertà minorile ed educativa

Una delle manifestazioni più gravi di povertà è quella minorile, definita come una situazione in cui i bambini

«sono privati delle risorse materiali, spirituali ed emozionali necessarie per sopravvivere, svilupparsi e crescere, impossibilitati a soddisfare i loro diritti, a realizzare il loro pieno potenziale e a partecipare nella società come membri paritari e a pieno titolo» (UNICEF, 2005: 10).

Con la lente del Capability Approach anch'essa può essere interpretata come la privazione di alcune capacitazioni di base, frutto non solo delle condizioni economiche, ma anche del contesto familiare, relazionale, abitativo, sanitario, della disponibilità o meno di servizi di cura e tutela dell'infanzia e di opportunità educative e di sviluppo. Pertanto, la povertà dei minori ci interroga sulla giustizia ancor più di quella degli adulti (Saraceno, 2015).

La povertà minorile si differenzia da quella degli adulti per l'orizzonte temporale dei suoi effetti, che non sono limitati al presente, ma interessano anche il futuro della società e le sue potenzialità di sviluppo economico e sociale (Bradbury *et al.*, 2001): la povertà minorile, soprattutto se colpisce la prima infanzia, può nuocere i minori fisicamente, emotivamente e psicologicamente, con effetti di lungo termine che comportano un maggiore rischio di esclusione sociale per gli adulti di domani. Pertanto, per analizzare la povertà minorile è necessario sostituire il concetto di *well-being* con quello di *well-becoming* e considerare l'impatto dello stato di povertà non solo sul benessere attuale del minore, ma anche sulla sua crescita e sulla società del futuro (Ben-Arieh, 2008).

La lotta contro le varie forme di povertà e deprivazione minorile rappresenta un obiettivo essenziale per lo sviluppo di ogni nazione. La povertà minorile mina lo sviluppo di un Paese, con ovvie ricadute negative per la società *tout court*. Pertanto, le politiche per contrastare la povertà minorile sono «politiche lungimiranti» (Compagnia di San Paolo *et al.*, 2018: 143), che vanno oltre la mitigazione degli impatti negativi della povertà sulle vite dei minori in termini di salute, benessere, istruzione e sviluppo professionale, mirando a tutelare il futuro di un Paese. La povertà minorile, in quanto fenomeno multidimensionale, richiede un approccio globale e integrato alle politiche. Questo implica un impegno attivo, coordinato e duraturo da parte di tutti gli attori coinvolti: è necessario combinare diverse politiche, tra cui quelle sociali per il sostegno del reddito, quelle per l'occupazione, quelle per la fornitura di servizi di cura di alta qualità e a bassa soglia di accesso, quelle educative, quelle per la parte-

cipazione dei minori nella vita sociale, quelle per la tutela dei diritti fondamentali dei minori, e così via. In questo capitolo verrà presentata una disamina delle principali politiche di contrasto alla povertà minorile in generale e a quella educativa in particolare, senza pretese di esaustività; l'analisi sarà condotta a più livelli: internazionale (con un focus sia sullo scenario globale che su quello europeo), nazionale e del secondo *welfare* in Italia.

2.1 La normativa internazionale

2.1.1 *Lo scenario globale*

A livello globale, uno dei primi riconoscimenti politici dei diritti dei minori può essere rintracciato nella *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* (comunemente nota come la *Dichiarazione di Ginevra*), adottata dalla Società delle Nazioni il 23 febbraio del 1924 per far fronte alle conseguenze disastrose prodotte dalla prima guerra mondiale sui bambini. Va notato che questa dichiarazione rappresenta un passo importante, sebbene le disposizioni in essa contenute non fossero vincolanti per gli Stati membri: essa infatti riconosce che l'umanità debba offrire al fanciullo quanto di meglio possiede e, in particolare, che

- «1. Al fanciullo si devono dare i mezzi necessari al suo normale sviluppo, sia materiale che spirituale.
2. Il fanciullo che ha fame deve essere nutrito; il fanciullo malato deve essere curato; il fanciullo il cui sviluppo è arretrato deve essere aiutato; il minore delinquente deve essere recuperato; l'orfano ed il trovatello devono essere ospitati e soccorsi.
3. Il fanciullo deve essere il primo a ricevere assistenza in tempo di miseria.
4. Il fanciullo deve essere messo in condizioni di guadagnarsi da vivere e deve essere protetto contro ogni forma di sfruttamento.
5. Il fanciullo deve essere allevato nella consapevolezza che i suoi talenti vanno messi al servizio degli altri uomini» (Società delle Nazioni, 1924).

La *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* legittima, dunque, la centralità dei diritti dei minori, che si afferma con forza nel corso del XX secolo, non a caso denominato da Ellen Key (1900/2019) come «il secolo del bambino». A tal proposito, Macinai (2016, 2017) sottolinea come questo sia il risultato di un difficile percorso sul piano culturale, e in particolar modo pedagogico, che ha anticipato e alimentato quello normativo, consentendo di «passare da una mentalità basata sul concetto di protezione del fanciullo, inteso come dovere, a una basata sul concetto positivo di promozione dei diritti dei bambini» (Sottocorno, 2022: 35):

«con molte difficoltà, nel primo quarto del secolo XX questo concetto comincia già a prendere forma nelle opere di intellettuali, pedagogisti ed educatori illuminati che in una certa misura si dimostrano capaci di anticipare i tempi e di avviare la propagazione dei contenuti culturali che alimenteranno, una volta che si saranno sufficientemente diffusi nel sentire collettivo, i principi fondamentali di quella cultura dei diritti dell'infanzia che potrà imporsi soltanto in tempi più recenti» (Macinai 2017: 92).

Con specifico riferimento all'ambito educativo, una delle prime attestazione del diritto all'istruzione può essere trovata nella *Dichiarazione universale dei diritti umani*, nota anche come *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948: l'articolo 26 afferma che

- «1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.
2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.
3. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli» (Assemblea generale delle Nazioni Unite, 1948, art. 26).

Pertanto, viene sancito il diritto all'accesso all'istruzione di base e fondamentale per tutti, senza discriminazioni. Inoltre, l'articolo sottolinea che l'educazione non dovrebbe limitarsi alla trasmissione di conoscenze, ma dovrebbe mirare al pieno sviluppo della personalità umana e alla promozione di alcuni valori, quali la tolleranza, la comprensione reciproca e la pace tra i popoli e le nazioni.

Negli anni seguenti, questo principio è stato progressivamente ampliato e rafforzato mediante l'emanazione di una serie di accordi e trattati a livello internazionale che sanciscono i diritti fondamentali dei minori a livello globale. Tuttavia, bisogna aspettare il periodo a cavallo tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta del Novecento per l'adozione di uno strumento a carattere vincolante: il 20 novembre del 1989 è stata adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, entrata in vigore il 2 settembre del 1990 e ad oggi ratificata da 196 Stati. Essa rappresenta

un fondamentale dispositivo legale che sintetizza e celebra cinquant'anni di impegno nella tutela dei diritti dei minori. I quattro pilastri fondamentali di tale convenzione sono i seguenti: il principio di non discriminazione; il principio del superiore interesse; il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo del bambino e dell'adolescente; e il diritto all'ascolto delle opinioni del minore. La convenzione è composta da un totale di 54 articoli, i quali sono suddivisi in tre parti ben definite: la prima, che va dall'articolo 1 al 41, contiene l'enunciazione dei diritti fondamentali riconosciuti ai bambini e agli adolescenti in tutto il mondo; la seconda, che comprende gli articoli dal 42 al 45, si focalizza sull'identificazione degli organismi e delle procedure per il miglioramento e la supervisione dell'applicazione della convenzione; la terza, che include gli articoli dal 46 al 54, dettaglia il processo di ratifica della convenzione e dunque specifica le modalità e i passaggi necessari affinché gli Stati membri possano formalmente aderire e impegnarsi a rispettare i principi e i diritti sanciti nel documento. Con specifico riferimento ai diritti riconosciuti nell'ambito del contrasto alla povertà minorile, l'articolo 27 afferma, al comma 1, che «gli Stati parti riconoscono il diritto di ogni fanciullo a un livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale» (Assemblea generale delle Nazioni Unite, 1989, art. 27), e al comma 3, che

«gli Stati parti adottano adeguati provvedimenti, in considerazione delle condizioni nazionali e compatibilmente con i loro mezzi, per aiutare i genitori e altre persone aventi la custodia del fanciullo ad attuare questo diritto e offrono, se del caso, un'assistenza materiale e programmi di sostegno, in particolare per quanto riguarda l'alimentazione, il vestiario e l'alloggio» (*ibidem*).

Relativamente all'ambito educativo, l'articolo 28 dichiara, al comma 1, che «gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione» (*ivi*, art. 28), promuovono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti, sostengono l'accessibilità all'insegnamento secondario e contrastano il fenomeno dell'abbandono scolastico. Inoltre, all'articolo 29, al comma 1, vengono esplicitate le principali finalità dell'educazione:

- a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità;
- b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;
- c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;

- d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona;
- e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale» (*ivi*, art. 29).

Alla suddetta convenzione sono stati accostati tre protocolli opzionali, aventi lo scopo di approfondire specifiche questioni legate ai diritti dei minori: il *Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza concernente il coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati* (Assemblea generale delle Nazioni Unite, 2000a), il *Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sulla vendita di bambini, la prostituzione dei bambini e la pornografia rappresentante bambini* (Assemblea generale delle Nazioni Unite, 2000b), il *Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sulle procedure di reclamo* (Assemblea generale delle Nazioni Unite, 2011). Il primo, approvato nel 2000, riguarda il coinvolgimento dei bambini in conflitti armati; il secondo, dello stesso anno, è incentrato sullo sfruttamento sessuale dei minori, mirando a proteggere i bambini da abusi sessuali, pornografia e prostituzione; il terzo, approvato nel 2011, introduce la procedura di reclamo, che offre ai minori, singolarmente o in gruppo, la possibilità di presentare denunce relative a specifiche violazioni dei loro diritti: questa disposizione è un importante passo avanti nell'assicurare che i minori abbiano una voce nella tutela dei propri diritti e nel rendere conto di eventuali abusi o violazioni.

Un altro riferimento fondamentale al contrasto della povertà minorile ed educativa a livello globale è l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, adottata il 25 settembre 2015 dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite. L'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* è un programma d'azione a carattere globale, che coinvolge tutte le nazioni e i diversi attori della società, finalizzato a raggiungere 17 *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile* – o *Sustainable Development Goals* (SDGs) – e 169 target entro il 2030; esso è contraddistinto da un approccio integrato, finalizzato a superare l'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale, ma anche su quello economico e sociale, realizzando un importante cambio di paradigma socio-economico. I 17 *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile* rappresentano un quadro globale che affronta in modo equilibrato le tre dimensioni cruciali dello sviluppo sostenibile: economica, sociale ed ecologica. L'obiettivo è porre fine alla povertà, combattere l'ineguaglianza, affrontare le sfide dei cambiamenti climatici e promuovere società pacifiche che rispettano e tutelano i diritti umani.

Il primo dei 17 obiettivi affronta proprio il tema dell'esclusione sociale e si propone di «porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo» (Assemblea generale delle Nazioni Unite, 2015, ob. 1), in due modalità: da una parte elimi-

nando la povertà estrema per tutte le persone in tutto il mondo, attualmente misurata come la quota di persone che vivono con meno di 1,25 dollari al giorno; e, dall'altra, riducendo almeno della metà la percentuale di uomini, donne e bambini di ogni età che vivono in povertà secondo tutte le sue dimensioni, tra cui la fame e la malnutrizione, l'accesso limitato all'istruzione e agli altri servizi di base, la discriminazione e l'esclusione sociale, così come la mancanza di partecipazione nei processi decisionali. Inoltre promuove l'implementazione di adeguati sistemi di protezione sociale e misure di sicurezza per tutti, il rinforzo della resilienza e la creazione di solidi sistemi di politiche a livello nazionale, regionale e internazionale.

Con particolare riferimento all'educazione, l'obiettivo 4 mira a «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti» (Assemblea generale delle Nazioni Unite, 2015, ob. 4) attraverso i seguenti target: garantire un'educazione primaria e secondaria gratuita, equa, inclusiva e di qualità, con risultati di apprendimento adeguati per tutti e tutte; promuovere un adeguato sviluppo infantile e un equo accesso a cure e istruzione prescolare; assicurare un equo accesso all'istruzione tecnica, professionale e terziaria di alta qualità; aumentare notevolmente il numero di giovani e adulti dotati di competenze specifiche, incluse quelle tecniche e professionali, per favorire l'occupazione, creare posti di lavoro dignitosi e promuovere l'imprenditoria; eliminare le disparità di genere nell'educazione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale; garantire che tutti i giovani e la maggior parte degli adulti, sia uomini che donne, abbiano un adeguato livello di alfabetizzazione e capacità di calcolo; assicurare che tutti gli studenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile. Pertanto, questo obiettivo comprende diverse sfaccettature che vanno oltre la mera accessibilità alle aule di classe: non si tratta solo di assicurare che ogni bambino abbia la possibilità di frequentare la scuola, ma anche di garantire che l'istruzione offerta sia inclusiva, equa e di alta qualità. Inoltre, l'obiettivo 4 promuove l'apprendimento permanente, riconoscendo che l'istruzione non finisce con la scuola primaria o secondaria, bensì deve essere una continua fonte di crescita e sviluppo per le persone di tutte le età, in modo da garantire la loro piena partecipazione e contributo alla società. La varietà dei piani coinvolti nell'obiettivo 4 riflette dunque la multidimensionalità del fenomeno della povertà educativa, che richiede un approccio integrato, comprensivo dell'intera gamma di fattori che possono influenzare l'accesso e la qualità dell'istruzione.

2.1.2 Lo scenario europeo

La Comunità Economica Europea (come all'epoca era denominata l'Unione europea) ha avviato i suoi primi progetti pilota sul tema della povertà negli anni Settanta del Novecento: per oltre vent'anni questi si sono svolti tra controversie e conflitti, in quanto mancava una base giuridica che stabilisse la

competenza della Comunità Economica Europea in questo settore e promuovesse, nei singoli Stati membri, il rispetto di specifici standard.

Nel 1999, con l'entrata in vigore del *Trattato di Amsterdam* (Unione europea, 1997), la situazione ha subito un cambiamento significativo: esso ha inserito l'eradicazione della povertà e dell'esclusione sociale tra gli obiettivi della politica sociale comunitaria e ha successivamente aperto la strada alla creazione di una base giuridica per la lotta contro le discriminazioni, integrando il *Trattato che istituisce la Comunità economica europea*, denominato dal 2007 *Trattato sul funzionamento dell'Unione europea* (Unione europea, 2007). Quest'ultimo, insieme al *Trattato che istituisce la Comunità europea dell'energia atomica* (Unione europea, 2016) è uno dei due trattati fondamentali dell'Unione europea e risale alla fondazione della Comunità Economica Europea nel 1957; da allora è stato integrato e modificato più volte. Il *Trattato sul funzionamento dell'Unione europea* afferma, all'articolo 9, che

«nella definizione e nell'attuazione delle sue politiche e azioni, l'Unione tiene conto delle esigenze connesse con la promozione di un elevato livello di occupazione, la garanzia di un'adeguata protezione sociale, la lotta contro l'esclusione sociale e un elevato livello di istruzione, formazione e tutela della salute umana» (Unione europea, 2007, art. 9).

In particolare, l'articolo 153 afferma che «l'Unione sostiene e completa l'azione degli Stati membri [nella] lotta contro l'esclusione sociale» (*ivi*, art. 153), seppur unicamente mediante la cooperazione non legislativa e il cosiddetto metodo di coordinamento aperto (M.C.A.), secondo il quale la potestà legislativa resta di appartenenza dei singoli Stati e le istituzioni europee possono solo indirizzare le politiche nazionali attraverso la definizione di obiettivi comuni da perseguire. Inoltre, l'articolo 160 ha previsto la creazione di un Comitato per la protezione sociale, con l'obiettivo di favorire la collaborazione tra gli Stati membri e la Commissione.

Un ulteriore sforzo nella promozione dell'inclusione sociale è stato fatto con la Strategia di Lisbona (Consiglio europeo, 2000), che mira a rendere l'Europa l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica a livello globale, capace di generare una crescita economica sostenibile, nuove e migliori opportunità di lavoro e una maggiore coesione sociale entro il 2010. La Strategia di Lisbona ha introdotto un sistema di supervisione e coordinamento per la misurazione della povertà: questo prevede l'identificazione di obiettivi, indicatori e criteri di riferimento, oltre alla formulazione di linee guida rivolte agli Stati membri per la creazione di piani d'azione nazionali contro la povertà. Inoltre, essa ha proposto una revisione completa del sistema d'istruzione europeo e ha introdotto, per la prima volta, un obiettivo comune in materia di lotta alla povertà educativa, che consiste nel ridurre del 10% il tasso di abbandono scolastico, aumentare il livello di istruzione dei giovani e degli adulti e garantire l'accesso alla formazione lungo tutto l'arco della vita.

Nel 2010 il Consiglio europeo ha presentato la nuova strategia socioeconomica decennale dell'Unione europea, in sostituzione della strategia di Lisbona: *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (COM/2010/2020) (Commissione europea, 2010a). Quest'ultima non mira soltanto a uscire dalla crisi che continua ad affliggere l'economia di molti Paesi, ma vuole anche colmare le lacune del nostro modello di crescita e creare le condizioni per un diverso tipo di sviluppo economico, che sia intelligente, sostenibile e inclusivo. Tra le principali novità introdotte dalla strategia *Europa 2020* spicca il nuovo obiettivo comune in materia di lotta alla povertà e all'esclusione sociale, che prevede una riduzione del 25% del numero di europei che vivono al di sotto della soglia nazionale di povertà, sollevando così almeno 20 milioni di persone dalla povertà, attraverso il raggiungimento di target definiti nei programmi nazionali da parte di tutti gli Stati membri. Inoltre, la strategia *Europa 2020* ha rilanciato l'obiettivo di riduzione del 10% del tasso di abbandono scolastico della *Strategia di Lisbona*, che al termine del 2010 non era ancora stato raggiunto per la maggior parte dei Paesi europei, e si è prefissata di portare la quota dei *low performers* nel campo delle scienze, della lettura e della matematica al di sotto del 15%. Nel dicembre 2010, al fine di facilitare il raggiungimento di tali obiettivi politici, la Commissione europea ha istituito la *Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale* (Commissione europea, 2010b) che, a partire dal 2011, riunisce i decisori politici e i principali *stakeholders* attraverso la Convenzione annuale. Mediante l'istituzione della Piattaforma, l'Unione europea ha agito come coordinatrice delle politiche tra gli Stati membri, individuando le migliori pratiche, promuovendo lo scambio di esperienze tra Paesi, stabilendo normative comuni a livello dell'UE e fornendo finanziamenti specifici.

Con particolare riferimento al tema della povertà educativa, nel 2011 la Commissione europea ha adottato la comunicazione *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori* (COM (2011) 66). Essa afferma la cruciale rilevanza dell'educazione e della cura nella prima infanzia – o Early Childhood Education and Care (ECEC) – per l'apprendimento permanente, l'integrazione sociale, lo sviluppo individuale e l'accesso al lavoro:

«Assumendo un ruolo complementare a quello centrale della famiglia, l'ECEC ha un impatto profondo e duraturo che provvedimenti presi in fasi successive non sono in grado di conseguire. Le primissime esperienze dei bambini gettano le basi per ogni forma di apprendimento ulteriore. [...] L'ECEC è in grado di offrire a tutti i giovani la possibilità di affacciarsi al mondo di domani in maniera positiva e di interrompere il circolo vizioso di condizioni di svantaggio che si tramanda da una generazione all'altra» (Commissione europea, 2011: 2)

La raccomandazione europea *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori* contribuisce dunque al conseguimento dei due obiettivi della Strategia riguardanti il contrasto della povertà e della povertà educativa. Nello stesso anno il Consiglio dell'Unione europea ha adottato la *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01)* (Consiglio dell'Unione europea, 2011), la quale mira a mettere in atto un insieme completo e adattabile di politiche volte a prevenire, intervenire e compensare l'abbandono scolastico, basate sull'armonizzazione, la collaborazione e la partnership tra vari attori a diversi livelli (nazionale, regionale e territoriale).

Nonostante nel primo decennio del nuovo millennio siano state attuate politiche europee volte a debellare l'esclusione sociale e a combattere varie forme di povertà, inclusa quella legata all'istruzione, è stato necessario attendere il 2013 per vedere politiche specificamente indirizzate a contrastare la povertà minorile, con l'adozione da parte della Commissione europea della raccomandazione *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale (2013/112/UE)*. Quest'ultima invita gli Stati membri ad «adottare ed applicare politiche volte ad eradicare la povertà e l'esclusione sociale dei minori e a promuovere il loro benessere mediante strategie multidimensionali» (Commissione europea, 2013), che vadano oltre l'assicurazione della sicurezza materiale e «promuovano la parità delle opportunità affinché essi possano sfruttare pienamente il loro potenziale» (*ibidem*). Le strategie integrate sono basate su tre pilastri: garantire l'accesso a risorse adeguate, attraverso il supporto all'inserimento degli adulti nel mercato del lavoro e l'offerta di aiuti economici e beni essenziali alle famiglie; l'accesso a servizi di alta qualità a costi sostenibili mediante investimenti nei servizi educativi, mirando a ridurre le disuguaglianze territoriali in termini di offerta e qualità, unitamente a politiche orientate a prevenire l'abbandono scolastico; e il riconoscimento del diritto dei minori a partecipare attivamente alla vita sociale, favorendo il coinvolgimento in attività ludiche, culturali, sportive e ricreative e implementando meccanismi di coinvolgimento dei minori nelle decisioni che li riguardano. La raccomandazione insiste sui diritti dei minori, sottolineando l'importanza del loro interesse superiore e dell'uguaglianza di opportunità; inoltre, mette in rilievo quanto i primi anni di vita siano fondamentali per i bambini, poiché le esperienze e le opportunità di questo periodo hanno un impatto determinante sul loro futuro.

Due anni più tardi, nel 2015, il Parlamento europeo adotta la *Risoluzione del Parlamento europeo del 24 novembre 2015 sulla riduzione delle disuguaglianze, con un'attenzione particolare alla povertà infantile (2014/2237(INI))* che raccomanda agli Stati membri di

«impegnarsi realmente per mettere a punto politiche intese a contrastare la povertà infantile, che siano incentrate sulla correzione dei fattori di tale povertà e aumentino l'efficacia, la quantità, l'am-

montare e la portata del sostegno sociale specificamente rivolto ai bambini, ma destinato anche ai genitori disoccupati e al fenomeno del lavoratore povero (come ad esempio, sussidi di disoccupazione e reddito minimo adeguato), e a promuovere leggi sul lavoro che garantiscano diritti sociali, compreso un salario minimo garantito per legge nel rispetto delle pratiche nazionali e dei contratti collettivi, in modo da offrire maggiore sicurezza alle famiglie e contrastare il lavoro precario, promuovendo nel contempo un'occupazione con adeguati diritti sociali» (Parlamento europeo, 2015).

La Risoluzione nasce dall'esigenza di dare maggiore visibilità al contrasto della povertà minorile ai vertici europei, garantendo il rispetto dei diritti dei minori sanciti della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*: viene dato avvio allo sviluppo di un Sistema europeo di garanzia per i bambini vulnerabili (*European Child Guarantee*), finalizzato a promuovere pari opportunità e garantire l'accesso ai servizi essenziali ai minori a rischio di povertà o esclusione sociale. Nello stesso anno l'Unione europea si è impegnata nella lotta all'esclusione sociale anche sul versante internazionale, sottoscrivendo nel 2015 l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (Assemblea generale delle Nazioni Unite, 2015) delle Nazioni Unite, di cui si è già trattato (cfr. § 2.1.1).

Nell'aprile del 2017 il Parlamento europeo, il Consiglio e la Commissione hanno firmato il *Pilastro europeo dei diritti sociali*, con l'obiettivo di affrontare le nuove sfide del mondo del lavoro nel XXI secolo e concretizzare la visione di un'economia sociale di mercato altamente competitiva, orientata verso il pieno impiego e il progresso sociale. Il Pilastro stabilisce 20 principi e diritti, articolati in tre categorie: pari opportunità e accesso al mercato del lavoro, condizioni di lavoro eque, protezione e inclusione sociale. Si tratta di un importantissimo strumento di lotta alla povertà in tutte le sue forme: nel Preambolo viene infatti affermato che «l'Unione combatte l'esclusione sociale e le discriminazioni e promuove la giustizia e le protezioni sociali, la parità tra donne e uomini, la solidarietà tra generazioni e la tutela dei diritti del minore» (Parlamento europeo *et al.*, 2017: 4). Inoltre, con particolare riferimento alla povertà minorile, al Capo III, punto 11b, si afferma che «i minori hanno il diritto di essere protetti dalla povertà. I bambini provenienti da contesti svantaggiati hanno diritto a misure specifiche tese a promuovere le pari opportunità» (*ivi*, p. 19). Infine, il Pilastro affronta anche il tema della povertà educativa, affermando al Capo I, punto 1, che

«ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro» (*ivi*, p. 11)

e precisando, al Capo III, punto 11a, che «i bambini hanno diritto all'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità» (*ivi*, p. 19).

Nel 2019 la Commissione europea ha avviato uno studio di fattibilità per esplorare le possibili applicazioni della *European Child Guarantee*, già menzionata. Un anno più tardi, nel 2020, la Commissione ha dato avvio a una fase pilota, con l'intento di formulare proposte e valutare la fattibilità sia dal punto di vista sociale che economico – in base all'area geografica di interesse – delle iniziative a favore dei bambini a rischio di povertà ed esclusione sociale. Nel 2021 il Consiglio dell'Unione europea ha adottato la *Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio del 14 giugno 2021 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia*, al fine di prevenire e contrastare l'esclusione sociale, garantendo ai bambini e agli adolescenti a rischio di povertà o di emarginazione l'effettivo accesso all'educazione e alla cura della prima infanzia, all'istruzione, ad attività scolastiche inclusive, all'assistenza sanitaria, a una dieta equilibrata, nonché ad alloggi adeguati. Nella raccomandazione si legge che

«l'obiettivo della presente raccomandazione è prevenire e combattere l'esclusione sociale garantendo l'accesso dei minori bisognosi a una serie di servizi fondamentali, anche integrando la prospettiva di genere, al fine di tenere conto delle diverse situazioni di ragazze e ragazzi attraverso la lotta alla povertà infantile e la promozione delle pari opportunità. I minori bisognosi sono persone di età inferiore ai 18 anni che sono a rischio di povertà o di esclusione sociale. Si tratta di minori che vivono in famiglie a rischio di povertà, o che si trovano in condizioni di grave privazione materiale e sociale, o con un'intensità di lavoro molto bassa» (Consiglio dell'Unione europea, 2021).

Dunque, particolare attenzione è rivolta alla dimensione di genere e a specifiche forme di svantaggio, quali i minori senza fissa dimora o in situazioni di grave disagio abitativo, i minori con disabilità, i minori provenienti da contesti migratori, i minori appartenenti a minoranze etniche (in particolare i rom) e i minori che si trovano in strutture di assistenza alternative (specialmente istituzionale), nonché quelli in situazioni familiari precarie.

Gli strumenti finanziari a disposizione dell'Unione europea per raggiungere tutti questi obiettivi sono molti. Quello principale è il Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+): con un bilancio complessivo di circa 99 miliardi di euro per il periodo 2021-2027, l'FSE+ è il più importante strumento dell'Unione europea per promuovere politiche in materia di povertà, occupazione, istruzione, ecc. Esso riunisce i seguenti strumenti di finanziamento che erano separati nel periodo di programmazione 2014-2020: il Fondo Sociale Europeo (FSE), il Fondo di aiuti europei agli indigenti (Fund for European Aid to the most Deprived, FEAD) e il programma europeo per l'occupazione e l'innovazione sociale (Programme for Employment and Social Inclusion, EaSI).

Il Fondo Sociale Europeo, istituito con il trattato di Roma nel 1957, è il più antico tra i fondi strutturali. Pur mantenendo l'incremento del tasso di occupazione come suo principale obiettivo, il Fondo Sociale Europeo ha adattato la sua direzione nel corso degli anni per affrontare le varie sfide emergenti: ad oggi, infatti, è finalizzato a promuovere il benessere economico e favorire la coesione economica e sociale tra gli Stati membri; difatti, oltre il 20% delle risorse disponibili è allocato per sostenere politiche di inclusione sociale. Gli Stati membri hanno il margine di autonomia per determinare i gruppi beneficiari, le forme specifiche di sostegno fornite, l'ambito geografico dei loro programmi e la possibilità di collaborare con organizzazioni partner, come enti pubblici o organizzazioni non profit, per implementare i programmi del Fondo Sociale Europeo.

Il Fondo di aiuti europei agli indigenti (Fund for European Aid to the most Deprived, FEAD) è stato istituito nel 2014, con una dotazione complessiva di 3,8 miliardi di euro per il periodo 2014-2020, per ridurre le forme più gravi di povertà, quali la mancanza di una fissa dimora, la povertà infantile e la deprivazione alimentare. Inoltre, nel maggio 2020, la Commissione ha presentato ulteriori emendamenti al regolamento FEAD in risposta alla pandemia di Covid-19 e alle crescenti necessità: questi cambiamenti mettono a disposizione risorse supplementari per il FEAD per gli anni 2020, 2021 e 2022, nell'ambito dell'incremento delle risorse destinate alla politica di coesione nel quadro del bilancio dell'UE per il periodo 2014-2020. Il FEAD può essere impiegato attraverso programmi operativi elaborati dagli Stati membri e approvati dalla Commissione europea per fornire assistenza ai gruppi più svantaggiati della società in due modi: nel primo (PO I), viene prevista la distribuzione di generi alimentari (latte, prodotti lattieri, cereali, frutta, verdura, ecc.) o beni essenziali (abbigliamento, calzature, articoli per l'igiene, materiali scolastici, ecc.) o una combinazione di entrambe le categorie di prodotti; il secondo (PO II) implica l'organizzazione di attività di inclusione sociale. Tuttavia, l'assistenza materiale fornita tramite il PO I deve essere integrata con interventi di supporto finalizzati a promuovere l'inclusione sociale dei beneficiari finali: ciò potrebbe includere l'orientamento verso servizi sociali, consigli su una dieta equilibrata, consulenza sulla gestione del bilancio familiare o sull'educazione dei figli, supporto psicologico o assistenza legale gratuita. Anche nel caso del FEAD le risorse vengono distribuite tra gli Stati membri in base ai programmi operativi nazionali che essi preparano e che successivamente vengono approvati dalla Commissione europea.

Il programma europeo per l'occupazione e l'innovazione sociale (Programme for Employment and Social Inclusion, EaSI) è un'iniziativa finanziaria europea che si propone di promuovere l'occupazione sostenibile e di alta qualità, garantire a tutti i cittadini una protezione sociale adeguata e dignitosa, combattere l'emarginazione e la povertà, nonché migliorare le condizioni di lavoro. Questo strumento mira a contribuire al benessere e al progresso sociale nell'Unione europea attraverso politiche e investimenti mirati a promuovere una crescita economica inclusiva e sostenibile.

Infine, l'azione dell'FSE+ può essere affiancata dal Fondo europeo di svi-

luppo regionale (FESR), nato nel 1975 per stimolare lo sviluppo delle zone più arretrate dell'allora Comunità Economica Europea. Dato che il rischio di povertà può essere influenzato anche dal livello di sviluppo del territorio in cui le persone risiedono, questo fondo può giocare un ruolo cruciale nel mitigare la concentrazione di povertà nelle regioni meno sviluppate. Esso ha come obiettivo quello di contribuire ad affrontare le disuguaglianze presenti tra le diverse regioni europee in termini di sviluppo, al fine di migliorare la qualità della vita nelle aree meno sviluppate. L'iniziativa presta particolare attenzione alle regioni che si trovano in condizioni di svantaggio permanente, sia a causa di fattori naturali che demografici.

2.2 La normativa nazionale italiana

Le politiche nazionali a contrasto della povertà minorile hanno il loro fondamento nella Legge del 27 maggio 1991 n. 176, con cui l'Italia ratifica la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* dell'Organizzazione delle Nazioni Unite del 1989 (cfr. § 2.1.1), che assume dunque un valore giuridicamente vincolante. Il principale mezzo di implementazione in Italia della Convenzione è la Legge del 28 agosto 1997 n. 285, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, con la quale è stato istituito il Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. La legge rappresenta l'investimento finanziario più significativo effettuato in Italia a favore dell'infanzia, con l'intento di creare le condizioni per promuovere i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, assicurando al contempo i mezzi necessari per assicurarne l'effettivo godimento:

«È istituito, presso la Presidenza del Consiglio dei ministri, il Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza finalizzato alla realizzazione di interventi a livello nazionale, regionale e locale per favorire la promozione dei diritti, la qualità della vita, lo sviluppo, la realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, privilegiando l'ambiente ad esse più confacente ovvero la famiglia naturale, adottiva o affidataria, in attuazione dei principi della Convenzione sui diritti del fanciullo resa esecutiva ai sensi della legge 27 maggio 1991, n. 176, e degli articoli 1 e 5 della legge 5 febbraio 1992, n. 104» (L. 285/1997, art. 1 comma 1).

Questa legge, vista come il primo e significativo strumento di trasformazione nel sistema delle politiche sociali italiane, si distingue per la sua profonda innovazione: introduce un nuovo approccio metodologico basato sulla pianificazione e la progettazione delle azioni a un livello territoriale più esteso, non limitato ai singoli comuni, e supera il mero approccio assistenziale nelle politiche minorili, concentrandosi maggiormente sulla promozione dei diritti, sulla

prevenzione del disagio e sul rafforzamento dell'identità. Inoltre, tra i settori di intervento, non è incluso solo il contrasto alla povertà, ma anche il sostegno della relazione genitore-figli, l'innovazione dell'ambito socio-educativo rivolto alla prima infanzia, la realizzazione di attività ricreative ed educative per il tempo libero e la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Pertanto, l'ampio ventaglio delle finalità dei progetti ammessi al finanziamento al Fondo conferma l'innovatività dell'approccio alla base di questa normativa.

Un altro importante passo istituzionale è l'approvazione della Legge n. 451 del 23 dicembre 1997, che istituisce la Commissione parlamentare per l'infanzia e l'Osservatorio nazionale per l'infanzia. La Commissione ha il compito di fornire direttive e supervisionare l'effettiva implementazione degli accordi internazionali e della legislazione sui diritti e lo sviluppo dei minori, richiedendo informazioni, dati e documenti relativi ai risultati delle attività svolte da enti pubblici e organizzazioni che si occupano di questioni riguardanti i diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Essa è formata da venti membri provenienti dal Senato e venti dalla Camera dei deputati, nominati rispettivamente dal Presidente del Senato della Repubblica e dal Presidente della Camera dei deputati, in modo proporzionale alla dimensione dei gruppi parlamentari e garantendo la presenza di almeno un rappresentante per ciascun gruppo. L'Osservatorio, invece, è istituito presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri ed è composto da rappresentanti di pubbliche amministrazioni nazionali e locali, di organizzazioni del volontariato e del Terzo Settore, di enti e associazioni ed esperti in materia di infanzia e adolescenza. Esso è incaricato di sviluppare ogni due anni il Piano nazionale di azione di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva: il Piano rappresenta uno strumento di programmazione e orientamento, in linea con gli impegni presi dall'Italia per attuare le disposizioni della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, e stabilisce le strategie di finanziamento delle iniziative da esso pianificate, nonché le modalità di potenziamento e coordinamento delle attività condotte dalle pubbliche amministrazioni, dalle regioni e dagli enti locali. L'ultimo Piano, il V, copre il biennio 2022-2023 e pone al centro i temi dell'educazione, dell'equità e dell'*empowerment*, individuando le seguenti priorità: garantire il diritto all'educazione sin dalla nascita, promuovere la corresponsabilità scuola-famiglia, promuovere il benessere psico-fisico, contrastare la povertà assoluta, rafforzare le opportunità educative per favorire l'inclusione, promuovere un sistema integrato e rafforzare le comunità educanti. Inoltre, l'Osservatorio si avvale del Centro di documentazione e di analisi per l'infanzia, il quale è incaricato di centralizzare e rendere pubbliche tutte le informazioni relative ai diversi aspetti della condizione di vita dei minori, realizzare ogni anno la mappa dei servizi destinati all'infanzia a livello nazionale, regionale e locale – includendo quelli forniti da enti pubblici, privati e del Terzo Settore –, analizzare le condizioni dell'infanzia in Italia, predisporre rapporti e formulare proposte di progetti. È interessante notare come tutti e tre gli strumenti analizzati prevedano il coinvolgimento di organizzazioni del volontariato e del

Terzo Settore che si occupano di difesa dei diritti dei minori, in un'ottica di sinergia tra il pubblico e la società civile: questo aspetto

«ci consente di collocare questi strumenti nell'ambito del policy building, cioè nell'utilizzo di metodi partecipativi per la realizzazione di politiche pubbliche educative in senso più ampio come interventi nell'interesse dei bambini e quindi anche contro le loro condizioni di povertà» (Curti *et al.*, 2022: 127).

Un altro fondamentale sviluppo è rappresentato dall'approvazione della Legge n. 112 del 2011, che ha istituito l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, con l'obiettivo di garantire la completa implementazione e la salvaguardia dei diritti e degli interessi dei minori, in linea con le disposizioni delle convenzioni internazionali, con particolare riferimento alla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Come sancito dalla legge, l'Autorità

«promuove l'attuazione della Convenzione di New York e degli altri strumenti internazionali in materia di promozione e di tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, la piena applicazione della normativa europea e nazionale vigente in materia di promozione della tutela dell'infanzia e dell'adolescenza, nonché del diritto della persona di minore età ad essere accolta ed educata prioritariamente nella propria famiglia e, se necessario, in un altro ambito familiare di appoggio o sostitutivo» (L. 112/2011, art. 3, comma 1, lett. a).

L'Autorità garante è un organo monocratico con poteri autonomi di organizzazione e amministrazione indipendente, scelto tra individui di riconosciuta integrità, con una reputazione morale incontestabile e comprovate competenze, esperienza e professionalità nel settore dei diritti dei minori; esso è nominato d'intesa dai Presidenti della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica, la carica dura quattro anni e il mandato è rinnovabile solo una volta. Ad oggi, oltre all'Autorità nazionale, operano sul territorio 18 Garanti regionali e 2 delle Province Autonome di Trento e Bolzano. L'ultima relazione del Garante (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2023) evidenzia l'importanza cruciale della lotta alla povertà nel realizzare il principio di uguaglianza e nel garantire che i bambini, le bambine e gli adolescenti abbiano effettive opportunità di sviluppare le proprie potenzialità e inclinazioni.

Con particolare riferimento all'istruzione, l'articolo 34 della Costituzione italiana, approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1° gennaio 1948, sancisce il diritto all'istruzione e dichiara l'impegno della Repubblica a renderlo effettivo:

«La scuola è aperta a tutti.
L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso» (Costituzione della Repubblica, 1947, art. 34).

L'articolo 34 della Costituzione italiana sottolinea dunque l'importanza di garantire l'accesso all'istruzione inferiore gratuita per tutti e l'impegno della Repubblica a sostenere il diritto dei capaci e dei meritevoli, anche se privi di mezzi, di raggiungere i più alti gradi dell'istruzione. Esso incarna il concetto dell'istruzione come un bene sociale fondamentale che deve essere accessibile a tutti, al fine di promuovere lo sviluppo delle capacità intellettuali e morali individuali. Questa disposizione legale riflette un principio ormai universalmente accettato, secondo il quale l'istruzione rappresenta un diritto intrinseco all'essere umano, che si ritrova anche nella *Dichiarazione universale dei diritti umani*, adottata lo stesso anno. L'articolo 34 della Costituzione italiana, quindi, si configura non solo come una norma giuridica, ma anche come un pilastro fondamentale per lo sviluppo e il benessere di ogni individuo e della società nel suo complesso.

Un altro passo fondamentale è la Legge 107 del 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (meglio nota come *Buona Scuola*), che riafferma con forza il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza. La legge si pone importanti obiettivi, tra cui il potenziamento dei livelli di istruzione e delle competenze delle studentesse e degli studenti, il contrasto delle disuguaglianze socio-culturali e territoriali, la prevenzione e il recupero dell'abbandono e della dispersione scolastica, la creazione di una scuola aperta che favorisca sperimentazione e innovazione didattica, partecipazione ed educazione alla cittadinanza attiva, nonché l'assicurazione del diritto allo studio, delle pari opportunità di successo formativo e di istruzione continua.

Un punto di svolta nel contrasto alla povertà educativa è rappresentato dalla Legge n. 208 del 2015, con la quale è stato istituito, in via sperimentale, il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile: come si legge nell'articolo 1 del Protocollo d'Intesa per la gestione del Fondo, stipulato il 29 aprile 2016 tra il Presidente del Consiglio dei ministri, il Ministro dell'economia e delle finanze, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e il Presidente di Acri, il Fondo ha lo scopo di sostenere – in assonanza con l'articolo 3 comma 2 della Costituzione italiana¹ – «interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena

¹ «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

fruizione dei processi educativi da parte dei minori»². Il Fondo è istituito dall'Associazione di Fondazioni e di Casse di Risparmio S.p.a. (ACRI) ed è finanziato attraverso i contributi delle fondazioni di origine bancaria: grazie al loro carattere di istituzioni private che perseguono finalità di utilità sociale³, esse sono in grado da un lato di agire come catalizzatori di attori e risorse all'interno di una comunità e, dall'altro, possono sperimentare nuove iniziative e strategie d'intervento. In ragione del loro contributo, alle fondazioni è riconosciuto un credito d'imposta pari al 75% di quanto versato, fino ad esaurimento delle risorse disponibili. Nel triennio 2016-2018 le fondazioni hanno alimentato il Fondo con circa 360 milioni di euro; la Legge di Bilancio del 2019 (L. 145/2018) ha confermato l'esistenza del Fondo per il triennio successivo, ossia il periodo 2019-2021, stanziando 55 milioni di euro all'anno sotto forma di credito d'imposta destinato alle fondazioni di origine bancaria; con il decreto legge del 23 luglio 2021 n. 105, il Governo ha esteso la validità del Fondo anche per gli anni 2022 e 2023. In totale, il Fondo ha un valore attuale di oltre 700 milioni di euro. L'indirizzo strategico del Fondo è gestito dal Comitato di indirizzo strategico del Fondo, costituito da 12 membri con diritto di voto, che rappresentano in modo paritetico il Governo, le fondazioni di origine bancaria e le organizzazioni del Terzo Settore, cui si aggiungono due esperti in materie scientifiche designati uno dall'INAPP (l'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche) e uno dall'EIEF (l'Istituto Einaudi per l'Economia e la Finanza); il Comitato è presieduto dal rappresentante della Presidenza del Consiglio dei ministri e i membri restano in carica per la durata del Fondo. Inoltre, il Comitato esercita la propria funzione identificando le aree di intervento, individuando i mezzi pratici per finanziare le iniziative, stabilendo i criteri e gli strumenti per l'ammissibilità, la valutazione e la selezione dei progetti finanziabili, delineando gli approcci per il monitoraggio *in itinere* e per la valutazione *ex post*, oltre a sovrintendere al funzionamento operativo del Fondo. Il Protocollo d'Intesa per la gestione del Fondo⁴ stabilisce anche le modalità di gestione operativa del Fondo, specificando che l'Acri ha il compito di individuare un soggetto attuatore, che si occupi di tutte le attività operative. Inoltre, viene decretato che le risorse devono essere allocate tramite un processo di selezione aperto a livello nazionale, utilizzando la modalità dei bandi, ai quali possono partecipare, in quanto capofila, organizzazioni senza scopo di lucro quali associazioni, cooperative, enti religiosi, fondazioni, imprese sociali e scuole del sistema nazionale di istruzione. Nel contesto del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile emerge in maniera evidente il signifi-

² Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.forumterzosettore.it/files/2016/05/Protocollo-Fondo-Poverta.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

³ Le fondazioni di origine bancaria sono organizzazioni private senza scopo di lucro, con finalità sociali e piena autonomia statutaria e operativa, nate nel 1990 nell'ambito del processo di privatizzazione delle banche pubbliche messo in atto dalla Legge 218/1990.

⁴ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.forumterzosettore.it/files/2016/05/Protocollo-Fondo-Poverta.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

cativo coinvolgimento e l'importante ruolo di guida svolto dal Terzo Settore (di cui si tratterà nel prossimo paragrafo); ciò rispecchia la natura multiforme e complessa della questione della povertà educativa che, come già argomentato, coinvolge una variegata gamma di attori a livello locale, operanti su differenti piani di intervento. La partecipazione attiva del Terzo Settore sottolinea l'importanza di un approccio collaborativo e sinergico per affrontare questa sfida, evidenziando come il contrasto alla povertà educativa richieda l'impegno congiunto e coordinato di tutti gli *stakeholder*, al fine di promuovere opportunità di crescita e sviluppo per tutti i giovani.

Nel 2017 il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca Valeria Fedeli istituisce la Cabina di regia sulla dispersione scolastica e la povertà educativa, guidata da Marco Rossi Doria, ex Sottosegretario all'Istruzione ed esperto sul tema. Il gruppo nel 2018 ha pubblicato il documento *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* (MIUR, 2018), che non solo fornisce un quadro dettagliato e completo del fenomeno, ma elabora anche una serie di raccomandazioni sulle iniziative da attuare nei successivi cinque anni per contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa, attraverso l'implementazione di un piano nazionale di contrasto. La premessa da cui parte il documento è che

«È tempo per una grande politica nazionale tesa a battere il fallimento formativo in Italia. Affermare – attraverso costanti e ben articolate politiche pubbliche – l'obiettivo di battere la cosiddetta dispersione scolastica – il fallimento formativo – significa occuparsi bene del nostro oggi e guardare lontano. Non si tratta solo di trovare soluzione a un problema del nostro sistema scolastico che dura da decenni ma di puntare alla crescita dell'Italia in un'ottica di equità e nel rispetto dell'art. 3 della Costituzione della Repubblica in accordo con tutti gli indirizzi di politica economica. La dispersione non è un epifenomeno marginale, per quanto numericamente significativo; non è solo una disfunzione della scuola; per il sistema di istruzione e formazione non è un problema, è il problema. Ma, ancora di più, la dispersione è causa e insieme conseguenza di mancata crescita e, al contempo, di deficit democratico nei meccanismi di mobilità sociale del nostro Paese ed è l'indicatore di una deficienza del nostro sistema in termini di equità» (*ivi*, p. 3).

All'interno del documento si afferma che il fallimento formativo, in tutte le sue varie manifestazioni, costituisce una vera e propria emergenza a livello nazionale e, come tale, richiede un'attenzione prioritaria e un intervento deciso. Si sottolinea che, trattandosi di un fenomeno intrinsecamente complesso e multifattoriale, si necessita di una politica ampia e globale che impegni attivamente e in modo coeso e duraturo nel tempo tutti gli attori coinvolti, a qua-

lunque livello. Si raccomanda dunque di istituire un'unica regia, con funzioni di raccordo e collaborazione tra i diversi soggetti istituzionali operanti sul territorio, al fine di ottimizzare l'uso delle risorse disponibili, valorizzare i mezzi e le relazioni già esistenti, favorire la diffusione delle buone pratiche, definire i ruoli e le competenze dei soggetti coinvolti, massimizzare gli sforzi e raggiungere risultati più efficaci. Inoltre, si propone di adottare misure volte a potenziare le strutture educative, ottimizzare la gestione del tempo, promuovere l'innovazione sia in ambito pedagogico che didattico, rafforzare l'istruzione professionale, creare delle aree di educazione prioritaria laddove il rischio di fallimento formativo è più elevato, rafforzare le buone pratiche di contrasto al fallimento formativo e dare avvio a una discussione pubblica ben istruita sugli aspetti critici del sistema educativo nazionale.

In risposta all'emergenza sanitaria da Covid-19, che ha indiscutibilmente acuito le fragilità e aggravato il fenomeno di povertà minorile ed educativa, sono stati presi diversi provvedimenti. Ad esempio, nel 2020 il Ministero dell'Istruzione ha emanato un avviso (MI, 2020) finalizzato a individuare istituzioni scolastiche in grado di pianificare e attuare su scala nazionale iniziative mirate a promuovere collaborazioni, progetti e attività volti a contrastare la povertà educativa. Lo stesso anno, il Dipartimento per le politiche della famiglia della Presidenza del Consiglio dei ministri ha emanato gli avvisi *Educare in comune* (Presidenza del Consiglio dei ministri, 2020a) e *Educare insieme* (Presidenza del Consiglio dei ministri, 2020b). Il primo mira al finanziamento di progetti per il contrasto della povertà educativa e il sostegno delle opportunità culturali ed educative di persone minorenni nelle seguenti tre aree tematiche: *Famiglia come risorsa*, per la promozione di progetti finalizzati all'attuazione di modelli di benessere familiare; *Relazione e inclusione*, per favorire lo sviluppo di competenze relazionali e di gestione delle proprie emozioni; *Cultura, arte e ambiente*, per stimolare la fruizione di iniziative educative e ludiche di qualità e attività culturali. L'avviso *Educare insieme* persegue lo stesso obiettivo, su diverse aree tematiche: *Cittadinanza attiva*, per promuovere progetti in grado di coinvolgere attivamente i minori mediante percorsi partecipati; *Non-discriminazione*, per contrastare fenomeni di discriminazione e promuovere l'*empowerment* individuale e sociale; *Dialogo intergenerazionale*, per rafforzare le relazioni tra diverse generazioni all'interno della famiglia e della comunità; e *Ambiente e sani stili di vita*, per promuovere il rispetto per l'ambiente e il benessere psico-fisico.

Nel 2021 il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato l'avviso *Contrasto alla povertà e all'emergenza educativa* (MI, 2021) diretto a sviluppare una procedura accurata per la selezione e il finanziamento delle iniziative educative proposte dalle Istituzioni scolastiche ed educative statali di ogni ordine e grado nell'ambito del Piano Scuola Estate 2021, promosso dal Ministero dell'Istruzione al fine di rafforzare sia le competenze disciplinari che relazionali degli studenti, compromesse dal confinamento dovuto all'emergenza sanitaria da Covid-19, e per favorire l'introduzione al nuovo anno scolastico.

Infine, nel 2021 è stato approvato il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), al fine di far fronte ai danni economici e sociali derivanti dalla crisi pandemica. Il PNRR è parte del programma europeo Next Generation EU (noto anche come Recovery Fund o Recovery Plan), un fondo da 750 miliardi di euro istituito al fine di sostenere gli Stati membri dell'Unione europea colpiti dall'emergenza sanitaria da Covid-19. Il PNRR, con 235,12 miliardi di euro, è strutturato in sei missioni: *Digitalizzazione, Innovazione, Competitività, Cultura* (M1), *Rivoluzione Verde e Transizione Ecologica* (M2), *Infrastrutture per una Mobilità Sostenibile* (M3), *Istruzione e Ricerca* (M4), *Inclusione e Coesione* (M5) e *Salute* (M6). Di particolare interesse per il contrasto della povertà educativa sono le missioni *Istruzione e ricerca* (M4) e *Inclusione e coesione* (M5). La missione *Istruzione e ricerca* (M4), con uno stanziamento complessivo di 30,88 miliardi di euro, è suddivisa in due componenti: la prima, di 19,44 miliardi di euro, prevede il potenziamento dell'offerta di tutti i servizi di istruzione, da quelli rivolti alla prima infanzia alle università, attraverso l'aumento dell'offerta di servizi educativi per la fascia 0-6 anni, l'estensione del tempo pieno, il potenziamento delle infrastrutture per lo sport a scuola, il contrasto alla dispersione scolastica, la riqualificazione delle scuole; la seconda, di 11,44 miliardi di euro, è volta allo sviluppo della ricerca e alla promozione dell'innovazione nelle imprese. La missione *Inclusione e coesione* (M5) è suddivisa in tre componenti, delle quali è particolarmente rilevante ai fini del presente discorso la terza (denominata *Interventi speciali per la coesione territoriale*) e, in particolare, l'investimento 3, intitolato *Interventi socio-educativi strutturati per combattere la povertà educativa nel Mezzogiorno a sostegno del Terzo Settore*: con una dotazione finanziaria di 220 milioni di euro, questo investimento ha l'obiettivo di rafforzare i servizi socio-educativi destinati ai minori, supportando progetti del Terzo Settore, mirati in particolare ai servizi di assistenza per l'età compresa tra 0 e 6 anni, nonché a quelli volti a contrastare la dispersione scolastica e a migliorare l'offerta educativa per le fasce di età comprese tra 5-10 anni e 11-17 anni.

Dal punto di vista economico, vanno prese in considerazione le risorse del Programma Operativo Nazionale (PON) *Inclusione*, che è stato approvato nel 2014 e successivamente soggetto a diverse riprogrammazioni: si tratta del primo Programma Operativo Nazionale dedicato interamente all'inclusione sociale, cofinanziato dal già citato Fondo Sociale Europeo. Con il PON *Inclusione* per la prima volta i fondi strutturali vengono impiegati a sostegno delle politiche di inclusione sociale: il programma, indipendentemente dalla specificità delle diverse misure, mira a creare un modello di *welfare* fondato sull'inclusione attiva, potenziando i servizi a livello territoriale e promuovendo, tra le altre cose, l'erogazione di finanziamenti attraverso Avvisi pubblici per l'implementazione di interventi finalizzati a contrastare la povertà educativa (De Pietro & De Pascale, 2020; Mangione *et al.*, 2020; Manna & Calzone, 2020). Inoltre il Programma promuove la progettazione e la verifica di modelli di integrazione per individui a rischio di esclusione sociale, mediante iniziative di

sistema e progetti pilota, nonché incoraggia lo sviluppo di attività economiche nel campo sociale (Asse 3); in più promuove iniziative mirate a potenziare la capacità amministrativa degli enti coinvolti a diversi livelli di *governance* nell'implementazione del Programma (Asse 4) e include anche azioni volte a fornire supporto all'Autorità di Gestione nell'esecuzione del Programma (Asse 5). Il PON Inclusione si raccorda con i Programmi operativi regionali, nonché con il FEAD (Fondo di aiuti europei agli indigenti), destinato a fornire aiuti materiali alle persone in povertà estrema. In Italia, il FEAD principalmente finanzia l'acquisto e la distribuzione di beni alimentari, fornisce materiale scolastico a ragazzi provenienti da famiglie svantaggiate, attiva mense scolastiche in aree con elevato disagio socio-economico per agevolare la partecipazione degli studenti ad attività pomeridiane extracurricolari e fornisce assistenza alle persone senza dimora e in condizioni di estrema marginalità. Da ultimo, le più recenti risorse derivanti dal PNRR sono state incorporate con quelle preesistenti, potenziando, come si è argomentato, specifiche iniziative istituzionali sul tema gestite dal MUR e dal Dipartimento per le politiche della famiglia della Presidenza del Consiglio.

In conclusione, sono stati compiuti svariati sforzi per elaborare un piano nazionale di contrasto alla povertà minorile e a quella educativa. Tuttavia, se da una parte sono state avviate numerose misure e iniziative specifiche per affrontare le diverse sfaccettature di questi problemi, dall'altra ciò ha portato a un panorama di politiche pubbliche estremamente articolato e frammentato, anche a causa della complessità innata del fenomeno e della varietà di enti e livelli di competenza coinvolti. Inoltre, l'assenza di una *governance* efficace e di solide strategie di coordinamento tra le diverse istituzioni e i livelli di governo coinvolti, insieme alla frammentazione delle risorse, ha reso gli interventi contro la povertà minorile ed educativa deboli per un lungo periodo. In questo quadro, l'assenza di un primo *welfare* consolidato ha reso evidente l'importanza del coinvolgimento del secondo *welfare* nei processi di politica sociale, che «sembra aver agito da volano per il consolidamento della politica nazionale di contrasto alla povertà» (Compagnia di San Paolo *et al.*, 2018: 203).

2.3 Le politiche del secondo *welfare* in Italia

L'efficacia non sempre garantita del sistema di protezione sociale nazionale nel contrastare e ridurre i livelli di povertà ha determinato una significativa evoluzione nell'ambito delle politiche contro la povertà. Nel corso del tempo, ciò ha stimolato l'avvio e lo sviluppo di programmi di investimento sociale che non si limitano al solo intervento pubblico, ma mirano a integrare l'azione statale per garantire una migliore copertura e una varietà di servizi più adeguata (Agostini, 2017). Questa trasformazione si è concretizzata con l'introduzione di nuovi soggetti nell'ambito del secondo *welfare* e con la ridefinizione delle modalità attraverso cui collaborano e cooperano. Infatti se inizialmente, a par-

tire dagli anni Novanta, il secondo *welfare* nell'ambito della lotta alla povertà era prevalentemente associato all'attuazione delle politiche tramite esternalizzazione da parte dell'amministrazione pubblica o alla semplice erogazione di finanziamenti per gli interventi, negli ultimi tempi l'implicazione di questi soggetti è cresciuta notevolmente e si è resa molto più complessa. Effettivamente, diversi attori sociali – quali imprese, enti locali, fondazioni bancarie e associazioni del Terzo Settore – hanno gradualmente collaborato con lo stato centrale, mettendo in atto interventi di secondo *welfare* per soddisfare i sempre maggiori bisogni sociali dei cittadini, con un impatto significativo sulla definizione attuale della politica nazionale di contrasto alla povertà. Il secondo *welfare* è così definito da un lato per una questione temporale, in quanto si riferisce a realtà che si affiancano al preesistente 'primo' sistema di *welfare*, dall'altro per un motivo funzionale, poiché si aggiunge ai modelli del primo, colmando le sue lacune. Come sottolineato da Maurizio Ferrera nel *Primo rapporto sul secondo welfare in Italia*

«l'aggettivo 'secondo' ha una duplice connotazione:

1. Temporale: si tratta di forme che s'innestano sul tronco del 'primo' *welfare*, quello edificato dallo Stato nel corso del Novecento, soprattutto durante il Trentennio Glorioso 1945-1975;
2. Funzionale: il secondo *welfare* si aggiunge agli schemi del primo, integra le sue lacune, ne stimola la modernizzazione sperimentando nuovi modelli organizzativi, gestionali, finanziari e avventurandosi in sfere di bisogno ancora inesplorate (e in parte inesplorabili) dal pubblico. Soprattutto, il secondo *welfare* mobilita risorse non pubbliche addizionali, messe a disposizione da una vasta gamma di attori economici e sociali.

[...] Il primo *welfare* (in particolare i suoi standard di prestazione) non viene messo in discussione nella sua funzione redistributiva e produttiva di base, ma solo integrato dall'esterno laddove vi siano domande non soddisfatte» (Ferrera, 2013: 8).

Un importante passo in questa direzione è stato compiuto alla fine del 2013, quando, su iniziativa di Acli e Caritas Italiana, è stata fondata l'Alleanza contro la povertà: questa coalizione di soggetti, tra cui associazioni, organizzazioni del Terzo Settore, sindacati, comuni e regioni, si è unita con il comune obiettivo di promuovere il potenziamento delle politiche volte a contrastare le situazioni di indigenza. Essa svolge un ruolo di sensibilizzazione dell'opinione pubblica, promuove un dibattito fondato su dati empirici riguardanti sia gli interventi attuali che quelli prospettati, interagisce con le forze politiche e le istituzioni competenti per favorire decisioni efficaci nella lotta contro la povertà, formula proposte di *policy*, opera per l'integrazione delle misure anti-

povertà adottate recentemente e conduce operazioni di monitoraggio sulle politiche di contrasto alla povertà. Attualmente, l'Alleanza è composta da trentacinque diverse organizzazioni, tra fondatori⁵ e aderenti⁶: queste includono realtà associative, rappresentanze dei comuni e delle regioni, enti di rappresentanza del Terzo Settore e sindacati. Ognuna di queste organizzazioni porta con sé sia il sostegno di un'ampia base sociale, sia l'esperienza di gran parte dei soggetti attualmente impegnati nei territori a favore di chi vive condizioni d'indigenza. La costituzione di un fronte comune con il coinvolgimento di soggetti diversi, che supera la tradizionale frammentazione delle posizioni e degli interessi, è stata particolarmente significativa in un contesto in cui tradizionalmente gli interessi delle persone vulnerabili sono stati scarsamente promossi nel processo di *policy-making*. Fin dalla sua costituzione, l'Alleanza ha contribuito alla formulazione di proposte concrete per l'attuazione di politiche volte a contrastare la povertà, fornendo input e suggerimenti per l'elaborazione di misure e interventi efficaci sul territorio: essa ha così svolto un importante ruolo di *advocacy* sulla questione della povertà e ha promosso un dialogo costruttivo tra i diversi attori coinvolti, al fine di sviluppare soluzioni di *policy* per il contrasto della povertà.

L'apporto degli attori del secondo *welfare* è stato cruciale soprattutto se si considera quanto avvenuto sul fronte del contrasto alla povertà educativa tramite il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Come anticipato (cfr. § 2.2), le procedure per la gestione del Fondo sono definite attraverso un accordo specifico sottoscritto dal Governo, dalle fondazioni di origine bancaria (rappresentate da Acri) e dal Forum Nazionale del Terzo Settore; inoltre, il Comitato di indirizzo strategico del Fondo è costituito, in modo paritetico, da rappresentanti del Governo, delle fondazioni di origine bancaria e del Terzo Settore e da esperti del settore. Pertanto, emerge chiaramente l'ampio coinvolgimento e il ruolo direttivo di spicco del Terzo Settore: questo riflette la natura sfaccettata della povertà educativa che, come già evidenziato in precedenza, coinvolge un diversificato spettro di attori a livello locale, operanti su diversi fronti. L'attiva partecipazione del Terzo Settore sottolinea l'importanza di un approccio collaborativo e sinergico per affrontare questa sfida, mettendo in luce come contrastare la povertà educativa richieda uno sforzo congiunto e coordinato da parte di tutti gli *stakeholder*.

⁵ Acli, Action Aid, Anci, Azione Cattolica Italiana, Caritas Italiana, Cgil-Cisl-Uil, Cnca, Comunità di Sant'Egidio, Confcooperative, Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome, Federazione Nazionale Società di San Vincenzo De Paoli Consiglio Nazionale Italiano – Onlus, fio.Psd – Federazione Italiana Organismi per le Persone Senza Dimora, Fondazione Banco Alimentare Onlus, Forum Nazionale del Terzo Settore, Jesuit Social Network, Legautonomie, Save the Children, Umunità Nuova – Movimento dei Focolari.

⁶ Adiconsum, Arci, Associazione Professione in Famiglia, Atd Quarto Mondo, Banco Farmaceutico, Cilap Eapn Italia, CSVnet – Coordinamento Nazionale dei Centri di Servizio per il Volontariato, Federazione Scs, Focsiv, Fondazione Banco delle Opere di Carità Onlus, Fondazione Ébbene, Gvvaic Italia, Piccola Opera della Divina Provvidenza (Don Orione), Unitalsi – Unione Nazionale Italiana Trasporto Ammalati a Lourdes e Santuari Internazionali.

L'Acri ha designato quale soggetto attuatore della sperimentazione la Fondazione Con il Sud, ente non profit privato fondato nel 2006. La Fondazione è il risultato di una collaborazione tra le fondazioni di origine bancaria e il Terzo Settore, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo del Mezzogiorno attraverso l'impulso di iniziative di coesione sociale e il sostegno di buone pratiche di rete. In particolare, la missione è il potenziamento dell'infrastrutturazione sociale nelle regioni del Sud Italia: per 'infrastrutturazione sociale' si intende la rete immateriale di collegamenti relazionali che consentono di mettere in contatto una varietà di luoghi e individui, permettendo loro di interagire, collaborare e lavorare insieme per il bene comune. Pur non intervenendo direttamente, supporta progetti e forme di collaborazione e aggregazione tra le parti interessate che desiderano contribuire al miglioramento delle comunità locali, promuovendo principi di responsabilità, partecipazione e solidarietà: difatti, la Fondazione incentiva progetti di economia civile e promuove una partecipazione attiva al *welfare* comunitario, valorizzando le risorse sociali e culturali locali, affinché possano fungere da motore trainante per uno sviluppo che si origina sul territorio. In particolare, la Fondazione supporta iniziative finalizzate all'educazione dei giovani, con una particolare attenzione alla promozione della cultura della legalità e dei principi della convivenza civile, promuove la lotta contro l'abbandono scolastico e valorizza i giovani talenti emergenti; essa si impegna anche nella tutela e nella valorizzazione dei beni comuni, quali il patrimonio storico-artistico e culturale, l'ambiente e i beni confiscati alle organizzazioni criminali; promuove altresì il miglioramento dei servizi socio-sanitari, favorisce l'integrazione e, in generale, contribuisce a incentivare il benessere delle comunità. In un periodo di 16 anni, ha sostenuto oltre 1.600 progetti, coinvolgendo più di 7.000 organizzazioni diverse, tra enti non profit, pubblici e privati, e ha erogato complessivamente oltre 280 milioni di euro.

Al fine di garantire massima trasparenza ed efficienza, la Fondazione ha fondato una società dedicata che rivestisse il ruolo di soggetto attuatore del Fondo: nel 2016 è nata pertanto l'impresa sociale Con i Bambini, interamente partecipata dalla Fondazione Con il Sud. Nello Statuto di costituzione, all'articolo 4 comma 2, si legge:

«La Società, in particolare, nel rispetto di quanto previsto alla lettera l) dell'art. 2 del d.lgs. 3 luglio 2017 n. 112, ha per oggetto l'attuazione di interventi e di programmi da realizzare per il contrasto alla povertà educativa minorile, ed in particolare, quale Soggetto Attuatore, quelli previsti dal protocollo d'intesa stipulato in data 29 aprile 2016 tra il Presidente del Consiglio dei Ministri, il Ministro dell'economia e delle finanze, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, il Presidente dell'Associazione di Fondazioni e di Casse di Risparmio S.p.a., con cui sono state definite le modalità di intervento di contrasto alla povertà educativa minorile e sono stati individuati i soggetti abilitati a presentare i pro-

getti da finanziare, le modalità di valutazione e selezione, anche con il ricorso a valutatori indipendenti, e di monitoraggio, al fine di assicurare la trasparenza, il migliore utilizzo delle risorse e l'efficacia degli interventi; con tale protocollo, sono state altresì regolate le modalità di organizzazione e governo del Fondo di cui all'articolo 1, comma 392, della Legge 28 dicembre 2015, n. 208⁷».

L'impresa sociale Con i Bambini è passata alla fase operativa pubblicando diversi bandi finalizzati a migliorare i servizi educativi e a contrastare la povertà educativa, mediante interventi volti a potenziare la comunità educante e a rafforzare il ruolo di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. I programmi sviluppati dal Fondo mirano a contrastare la povertà educativa, promuovendo iniziative tese a ridurre la dispersione scolastica e a rafforzare la comunità educante. Il Fondo è destinato principalmente ai minori che si trovano in situazioni di svantaggio e a rischio di emarginazione e devianza; tuttavia, è anche rivolto alle famiglie, specialmente a quelle più vulnerabili, che risiedono in contesti territoriali difficili o in aree caratterizzate da elevata densità criminale. I programmi del Fondo mirano principalmente a espandere e potenziare i servizi educativi e di cura per i minori, migliorare la qualità, l'accesso, la fruibilità, l'integrazione e l'innovazione dei servizi già esistenti, e promuovere e incentivare la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di dispersione e abbandono scolastico (Borgomeo, 2019; Righetti, 2019). Oltre a promuovere l'uguaglianza sostanziale e garantire pari opportunità educative per tutti i minori, il Fondo ha anche l'obiettivo di sensibilizzare l'opinione pubblica sul tema della povertà educativa, portando l'attenzione sulla questione e diffondendone la consapevolezza nella società. Ad oggi Con i Bambini ha pubblicato decine di bandi, ciascuno focalizzato su un aspetto in particolare del fenomeno della povertà educativa e caratterizzato dunque da un obiettivo specifico. A titolo esemplificativo, il primo bando (*Bando Prima Infanzia*⁸), pubblicato nel 2016, è finalizzato a espandere e potenziare l'offerta di servizi educativi e assistenziali per bambini nell'età compresa tra 0 e 6 anni. Il secondo (*Bando Adolescenza*⁹), anch'esso del 2016, si impegna a favorire e incoraggiare azioni preventive e di contrasto contro la dispersione e l'abbandono scolastico degli adolescenti nella fascia di età compresa tra 11 e 17 anni. Il terzo (*Bando Nuove Generazioni*¹⁰),

⁷ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/statuto/> (ultima consultazione: 21/05/2024).

⁸ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2016/10/Bando-Prima-Infanzia-2016.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

⁹ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2016/10/Bando-Adolescenza-2016.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

¹⁰ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibam->

del 2017, è volto a promuovere il benessere e la crescita equilibrata dei minori di 5-14 anni, concentrandosi in particolare su coloro che si trovano in situazioni di rischio o vulnerabilità di natura economica, sociale o culturale, attraverso iniziative integrate che coinvolgono tutta la comunità educante. Nello stesso anno Con i Bambini ha promosso anche percorsi di progettazione partecipata nelle aree terremotate di Abruzzo, Lazio, Marche e Umbria¹¹, al fine di coordinare e accompagnare un processo partecipativo, creare reti tra gli attori coinvolti e stabilire un sistema di alleanze educative a livello territoriale. Il bando *Un passo avanti*¹², del 2018, mira a sostenere progetti caratterizzati da un approccio particolarmente innovativo, finalizzati a contrastare la povertà educativa minorile, in linea con gli obiettivi del Fondo. Il bando *Ricucire i sogni*¹³, del 2019, è un'iniziativa dedicata alla tutela e al supporto di bambini e adolescenti che hanno subito maltrattamenti, con l'obiettivo di garantire loro protezione, assistenza e promuovere la prevenzione e la lotta contro qualsiasi forma di violenza nei confronti dei minori. Il bando *Cambio di rotta*¹⁴, del 2020, mira a sostenere interventi socio-educativi rivolti ai minori tra i 10 e i 17 anni assistiti dagli Uffici di servizio sociale per i minorenni (USSM) o dai servizi sociali locali, finalizzati a contrastare la devianza minorile attraverso l'implementazione di soluzioni innovative e integrate che combinino percorsi personalizzati con un approccio centrato sulle relazioni come risorsa. Il bando *A braccia aperte*¹⁵, anch'esso del 2020, è rivolto agli orfani vittime di crimini domestici e femminicidio e mira a sostenere interventi di presa in carico, formazione e inclusione socio-lavorativa attraverso la costruzione di partenariati integrati e multidisciplinari. Il bando *Un domani possibile*¹⁶, ancora del 2020, è indirizzato ai minori stranieri non accompagnati e mira a realizzare interventi che favoriscano l'accesso a opportunità educative e di inclusione, attraverso la

bini.org/wp-content/uploads/2017/09/Bando-Nuove-Generazioni-2017-1.pdf (ultima consultazione: 21/05/2024).

¹¹ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2017/11/INIZIATIVA-IN-COPROGETTAZIONE-AREE-TERREROTATE-2017.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

¹² Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2018/10/I-FASE_Documento-pubblicizzazione_DEF.pdf (ultima consultazione: 21/05/2024).

¹³ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2019/07/Bando-Ricucire-i-sogni.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

¹⁴ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/02/Bando-Cambio-rotta.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

¹⁵ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/04/Iniziativa-A-braccia-aperte.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

¹⁶ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/07/Bando-Un-domani-possibile-1.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

creazione di percorsi di inserimento lavorativo a medio-lungo termine, l'offerta di soluzioni abitative adeguate e la promozione dell'integrazione in reti sociali solide e relazioni significative. Il bando *Non uno di meno*¹⁷, del 2020, è finalizzato a prevenire la dispersione scolastica dei bambini tra i 6 e i 13 anni residenti nella Regione Lazio, nella fase immediatamente successiva all'emergenza sanitaria da Covid-19: si favorisce l'implementazione di presidi educativi nei quartieri con maggiore grado di vulnerabilità sociale, privilegiando quelli che offrono spazi verdi e attrezzati, allo scopo di supportare la didattica a distanza; inoltre, si supportano le famiglie attraverso l'attivazione di sportelli di ascolto e sostegno, anche in modalità digitale, al fine di promuovere servizi di prossimità e forme di mutuo aiuto. Il bando *Comincio da zero*¹⁸, anch'esso del 2020, mira ad aumentare l'offerta dei servizi di cura ed educativi per la prima infanzia, con particolare attenzione alla fascia 0-3. Il *Bando per le comunità educanti*¹⁹, del 2021, è rivolto specificatamente al Terzo Settore e mira a promuovere la creazione e il potenziamento di comunità educanti efficaci e sostenibili nel tempo, che si riconoscano come aggregazioni locali di soggetti (famiglie, istituti scolastici, singoli individui, reti sociali, enti pubblici e privati) con un ruolo e una responsabilità nell'educazione e nella cura di bambini e ragazzi che risiedono nel proprio contesto territoriale. Nello stesso anno Con i Bambini ha pubblicato anche un avviso per l'acquisizione di manifestazioni di interesse per la progettazione partecipata e l'attuazione di un intervento denominato *Con i bambini afghani*²⁰, finalizzate ad avviare programmi di assistenza e integrazione rivolti a giovani rifugiati afghani minorenni, che siano giunti in Italia sia con la famiglia che da soli. Il bando *Spazi aggregativi di prossimità*²¹, pubblicato nel 2022, è rivolto a giovani tra i 10 e i 17 anni ed è finalizzato a fornire occasioni di formazione e socializzazione, con una prospettiva preventiva nei confronti del disagio giovanile e di sviluppo dell'*empowerment* e della partecipazione attiva dei ragazzi e delle ragazze, incoraggiando lo scambio di esperienze tra coetanei e coinvolgendo la comunità educante. Il bando

¹⁷ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/12/Non-uno-di-meno.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

¹⁸ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/11/Bando-Comincio-da-zero.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

¹⁹ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/02/Bando-Comunita-educanti_def.pdf (ultima consultazione: 21/05/2024).

²⁰ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/10/Avviso-per-manifestazioni-di-interesse.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

²¹ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2022/01/Bando-Spazi-aggregativi-di-prossimita-_2022.pdf (ultima consultazione: 21/05/2024).

*Vicini di scuola*²², del 2022, è finalizzato a contrastare il fenomeno della segregazione scolastica, ossia la concentrazione all'interno della stessa scuola di studenti con lo stesso background socio-economico; il bando si propone di promuovere interventi che assicurino una formazione di alta qualità anche in contesti più complessi, al fine di contribuire al graduale riequilibrio della composizione sociale degli studenti nelle scuole e alla riduzione delle disparità a livello territoriale. Il bando *Strumenti per crescere*²³, anch'esso del 2022, è rivolto agli studenti che rientrano nella fascia di età compresa tra gli 11 e i 17 anni, residenti nelle regioni del Sud Italia, e mira a offrire percorsi formativi focalizzati sull'ambito digitale e sulle discipline STEAM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria, Arti e Matematica). Il bando *Tutti inclusi*²⁴, ancora del 2022, ha l'obiettivo di assicurare la partecipazione completa alla vita sociale e scolastica dei minori con disabilità che si trovano in situazioni di povertà educativa; il bando mira a sostenere interventi innovativi e sperimentali che abbattano o riducano le barriere, sia di natura fisica che culturale, per l'accesso a opportunità educative e ludiche, garantendo così l'integrale inclusione dei minori disabili in condizione di povertà educativa. Il bando *Liberi di crescere*²⁵, del 2022, mira a promuovere il processo di crescita e integrazione sociale dei minori che hanno genitori detenuti, al fine di garantire la continuità del legame affettivo con i genitori e mitigare gli effetti negativi derivanti dalla separazione all'interno del nucleo familiare. Il *Bando per il benessere psicologico e sociale degli adolescenti*²⁶, del 2023, mira a promuovere la salute e il benessere mentale degli adolescenti tra gli 11 e i 18 anni, mediante la sperimentazione di approcci comunitari, integrati e sistemici volti a prevenire e curare la loro salute psicologica. Nello stesso anno, Con i Bambini, in sinergia con il Comune di Milano, ha pubblicato un avviso per la promozione del protagonismo e della cittadinanza attiva di giovani di età compresa tra i 14 e i 18 anni residenti nel Comune di Milano²⁷. Infine, l'impresa sociale ha promosso anche quattro

²² Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2022/02/Bando-Vicini-di-scuola_-DEF.pdf (ultima consultazione: 21/05/2024).

²³ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2022/05/Bando-Strumenti-per-crescere-1.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

²⁴ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2022/05/Bando-Tutti-Inclusi.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

²⁵ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2022/11/Bando-Liberi-di-crescere.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024).

²⁶ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2023/08/Bando-Benessere-psicologico-degli-adolescenti_def2.pdf (ultima consultazione: 21/05/2024).

²⁷ Per una lettura completa del documento fare riferimento al seguente link: https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2023/08/Avviso-partecipazione-giovani_Comune-di-Milano-e-Coni-Bambini.pdf (ultima consultazione: 21/05/2024).

iniziative di cofinanziamento²⁸, in collaborazione con altri enti erogatori, al fine di acquisire ulteriori risorse per gli obiettivi del Fondo e promuovere un costruttivo scambio con altri tipi di soggetti, consentendo di arricchire reciprocamente la conoscenza, le pratiche e le esperienze relative alla lotta contro la povertà educativa minorile. Dunque, in tutto sono stati selezionati più di 600 progetti in tutta Italia, sostenuti con un contributo di circa 380 milioni di euro, che hanno interessato direttamente circa 8.500 organizzazioni – tra Terzo Settore, scuole, enti pubblici e privati – e oltre mezzo milione di bambini e ragazzi, insieme alle loro famiglie. Questa disamina dei bandi promossi da Con i Bambini ha evidenziato l'ampiezza del ventaglio di iniziative messe in campo dall'impresa sociale: i progetti analizzati dimostrano come le soluzioni per affrontare questa sfida spazino dall'istruzione all'inclusione sociale, dalla promozione di competenze personali all'accesso a risorse culturali e sociali, dal potenziamento di servizi per la prima infanzia al contrasto della devianza minorile, dalla creazione di alleanze educative territoriali allo sviluppo di vere e proprie comunità educanti, dalla tutela di bambini e adolescenti vulnerabili alla promozione del protagonismo e della cittadinanza attiva, dal contrasto alla dispersione scolastica al superamento della segregazione scolastica, dalla promozione del benessere psicologico allo sviluppo di competenze digitali, ecc. Pertanto, questa varietà riflette la complessità del concetto di povertà educativa e l'impresa sociale Con i Bambini emerge come un attore capace di affrontare la questione della povertà educativa in modo completo e integrato.

Come argomentato, dal 2013 a oggi si è verificato un decisivo cambio di passo nella politica italiana di contrasto alla povertà. Sebbene questo cambiamento sia stato in larga parte motivato dall'ampia diffusione della povertà nel corso dell'ultimo decennio, numerosi altri fattori hanno contribuito a sostenerlo, con un ruolo di primo piano svolto dall'incremento dell'implicazione del secondo *welfare*. La creazione dell'Alleanza contro la povertà ha rappresentato una svolta significativa, consentendo al Terzo Settore e alla società civile di influenzare l'agenda politica nazionale, a differenza di quanto accaduto in passato. Inoltre, l'Alleanza ha svolto un ruolo cruciale nel promuovere la partecipazione attiva di cittadini e organizzazioni nella lotta alla povertà, creando una rete di sostegno e collaborazione che ha contribuito a consolidare gli sforzi contro questo grave problema sociale. Il coinvolgimento attivo degli attori del secondo *welfare* ha avuto un impatto significativo anche nella lotta contro la povertà educativa: come evidenziato, l'iniziativa delle fondazioni di origine

²⁸ Per una lettura completa dei documenti fare riferimento ai seguenti link: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2017/12/Regolamento-Iniziative-in-cofinanziamento.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024); <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/12/Iniziative-in-cofinanziamento-edizione-2019.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024); https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2022/11/Cofinanziamento-2021_regolamento-aggiornato.pdf (ultima consultazione: 21/05/2024); https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2023/09/Iniziative-in-cofinanziamento_Regolamento-2023.pdf (ultima consultazione: 21/05/2024).

bancaria nel promuovere il Fondo contro la povertà educativa ha rappresentato una pietra miliare in questo contesto. Questo impegno concreto a favore dell'infanzia e contro le nuove forme di povertà dimostra come il secondo *welfare* sia un partner essenziale nel promuovere il benessere e la prosperità della società nel suo complesso.

La riflessione fin qui condotta consente, da un lato, di mostrare che il secondo *welfare* ha giocato un ruolo cruciale nel plasmare gli attuali sviluppi della politica nazionale di contrasto alla povertà e, dall'altro, solleva importanti riflessioni sul rapporto fra primo e secondo *welfare*. Infatti, in un contesto dove l'intervento pubblico nel contrasto alla povertà è stato tradizionalmente limitato, l'attivo coinvolgimento del secondo *welfare* nei processi di *policy* ha rappresentato un determinante impulso per il consolidamento della politica nazionale in questo campo. L'attuale panorama della povertà in Italia richiede una riflessione immediata per individuare soluzioni capaci di superare le sfide nel sistema di protezione sociale e nelle politiche di supporto per gli individui a rischio di indigenza e di emarginazione sociale. È essenziale superare definitivamente la frammentazione delle politiche che, nel tentativo di ridurre le disuguaglianze sociali, troppo spesso rischia di amplificarle: considerando la complessità multifattoriale del fenomeno, è essenziale adottare un piano organico che coinvolga attivamente, in modo coordinato e sostenuto nel tempo, tutti gli attori coinvolti.

Il disegno della ricerca

«La ricerca scientifica è un processo creativo di scoperta che si sviluppa secondo un itinerario prefissato e secondo procedure prestabilite che si sono consolidate all'interno della comunità scientifica» (Corbetta, 2003a: 13). Come afferma Corbetta, riprendendo il pensiero di Reichenbach (1951/1961), il processo costitutivo della ricerca scientifica può essere suddiviso in due momenti: quello della creatività, in cui si concepisce una nuova idea, definito il 'contesto della scoperta'; e quello della presentazione e della giustificazione della stessa idea, denominato il 'contesto della giustificazione'. Il presente capitolo si colloca nel contesto della giustificazione e ha dunque l'obiettivo di esplicitare e motivare le scelte compiute e le procedure adottate nell'ambito di questo progetto, in un'ottica di riflessività che dovrebbe caratterizzare ogni ricerca. Difatti, dichiarare le scelte realizzate e motivare le ragioni che vi sottendono, non solo serve a «rendere conto» (Benvenuto, 2015: 34) del lavoro svolto alla comunità scientifica, ma anche «costituisce garanzia di un piano di riflessione e di esplicitazione di quelle scelte e di quelle forme di operato [...] per verificare se e quanto abbiano condizionato le ricerche, i dati raccolti, le sue risultanze» (*ibidem*).

Pertanto, nelle righe che seguono si proporrà una riflessione sul tragitto tracciato, con l'obiettivo di ripercorrere le scelte compiute e analizzarle in modo critico. Nella presentazione si seguirà l'itinerario 'tipo' della ricerca sociale ed educativa (Benvenuto, 2015; Cannavò, 2012; Corbetta, 2003a; Trincherò, 2004), strutturato in distinti momenti che ne costituiscono la pianificazione e lo sviluppo, tenendo a mente che si tratta di una suddivisione artificiale e che, come afferma Vardanega (2012a: 54), «non bisogna confondere la mappa con il territorio». I diversi stadi del processo di ricerca, infatti, «[...] non sono da intendersi rigidamente, strutturati linearmente, ma vanno piuttosto concepiti come una sequenza di passaggi indispensabili e interdipendenti che disegnano l'intelaiatura, la struttura della ricerca» (Benvenuto, 2015: 56); passaggi che possono essere rappresentati con una spirale (Corbetta, 2003a), nella quale la fase finale di ogni spira alimenta quella iniziale della successiva, in un circolo virtuoso di conoscenza. Con questa consapevolezza, si procederà come segue: si inizierà presentando gli elementi che hanno originato la ricerca, ossia il problema, l'ipotesi, l'obiettivo, le domande e i risultati attesi; si proseguirà con una riflessione sul piano metodologico; si passerà, successivamente, al piano delle tecniche, con un focus specifico sulla strategia di ricerca adottata, cioè l'inchiesta campionaria, e sullo strumento utilizzato, vale a dire il questionario; infine, verranno analizzati l'unità di analisi, la popolazione di riferimento e il relativo disegno di campionamento.

3.1 L'origine della ricerca

Ogni ricerca nasce dalla necessità di rispondere a un'esigenza di conoscenza, di colmare una lacuna su un determinato fenomeno e di replicare in modo scientificamente fondato a una condizione conoscitiva problematica, ossia «la situazione di disagio cognitivo di fronte a un fenomeno nuovo non governabile con gli strumenti concettuali e tecnici noti» (Cannavò, 2012: 17). Ogni ricerca nasce dunque da un problema, da un ostacolo conoscitivo, che diviene problema scientifico quando è risolvibile attraverso uno specifico percorso di ricerca (Vardanega, 2012a). Il problema di ricerca da cui trae origine la presente indagine è il fenomeno della povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori che «sono particolarmente esposti alla povertà educativa per condizioni familiari ed economiche più faticose, ostacoli burocratici, disuguaglianze nell'accesso agli indirizzi della scuola superiore, abbandono precoce degli studi» (Centro studi e ricerche IDOS & Istituto di studi politici S. Pio V, 2021: 98). Pertanto, trattandosi di una questione senz'altro di recente emersione nel panorama scientifico nazionale e internazionale, risulta difficilmente analizzabile con le sole conoscenze a nostra disposizione.

A ogni bisogno conoscitivo corrisponde un obiettivo, una finalità di conoscenza, poiché «possiamo intendere il perché di una ricerca come il momento della sua nascita, come bisogno di ricerca, ma anche come termine, come fine della ricerca» (Benvenuto, 2015: 63). Nella ricerca educativa è possibile individuare, semplificando, i seguenti principali obiettivi (Trincherò, 2004): la descrizione di una data realtà educativa e la spiegazione delle regolarità empiriche che la caratterizzano; la ricerca di determinate relazioni causali tra i fattori che costituiscono uno specifico fenomeno; la comprensione delle situazioni e delle motivazioni che suscitano certi comportamenti individuali; la delineazione di linee di azione finalizzate alla risoluzione di un particolare problema; la conoscenza approfondita di uno specifico oggetto di studio. La presente ricerca ha come principale obiettivo quello di indagare il fenomeno della povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori, descrivendolo, individuando i diversi fattori che lo caratterizzano e studiandone le relazioni esistenti; pertanto, si colloca sul piano del primo degli obiettivi elencati, ossia quello della descrizione di una determinata realtà educativa e della spiegazione delle regolarità empiriche che la caratterizzano.

Nel difficile processo di traduzione dell'astratto in concreto e del generale in specifico, risulta fondamentale la formulazione di un'ipotesi: «l'ipotesi rappresenta un'articolazione parziale della teoria e rispetto ad essa si pone ad un livello inferiore in termini di generalità. La teoria è 'generale' mentre l'ipotesi è 'specificata'» (Corbetta, 1999: 82). Corbetta sottolinea come l'ipotesi sia contraddistinta da due caratteri distintivi: da un lato la sua provvisorietà, dall'altro la sua minore astrazione e generalità (*ivi*, p. 86). Nel caso specifico, l'ipotesi alla base dell'indagine è che i minori provenienti da contesti migratori siano maggiormente a rischio di povertà educativa rispetto ai loro coetanei senza background migratorio.

Ogni obiettivo genera domande di ricerca, attraverso un ulteriore processo che va dall'astratto al concreto, dal generale al particolare (Benvenuto, 2015: 66). Nell'ambito dell'indagine qui presentata, le domande cui si intende rispondere sono le seguenti: 1) Quali differenze è possibile individuare tra minori con e senza background migratorio rispetto al fenomeno della povertà educativa? 2) Quali sono le caratteristiche del fenomeno della povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori? 3) Come alcuni tra i più rilevanti fattori – quali il background socio-economico, il genere e il tipo di background migratorio – influiscono sulla povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori?

Infine, ogni ricerca è intrinsecamente caratterizzata da uno o più risultati attesi, intesi da una parte come esiti tangibili del lavoro di indagine e, dall'altra, come elementi propulsivi di nuovi spazi di analisi e riflessione. Al termine della presente ricerca ci si attende di conseguire risultati apprezzabili in termini di approfondimento del fenomeno della povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori in relazione ai seguenti aspetti: a) le differenze esistenti tra minori con e senza background migratorio rispetto alla povertà educativa; b) le caratteristiche del fenomeno della povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori; c) i fattori che influiscono maggiormente su di esso. Inoltre, ci si auspica che esplorando questo specifico ambito di indagine sia possibile colmare, almeno in parte, quel vuoto conoscitivo da cui ha avuto origine l'indagine e contribuire ad alimentare, così, una nuova spirale del processo di ricerca e la realizzazione di interventi di prevenzione e contrasto della povertà educativa.

3.2 La metodologia

Il piano della metodologia rimanda al «discorso sul metodo» (Corbetta, 1999: 10) e «si riferisce a quella parte della logica che ha per oggetto le regole, i principi metodici, le condizioni formali che stanno alla base della ricerca scientifica e che consentono di ordinare, sistemare, accrescere le nostre conoscenze» (*ivi*, p. 9). La metodologia non va confusa né con l'epistemologia, da un lato, né con la tecnica, dall'altro: difatti, «nel continuum che va dalla riflessione filosofica alla pratica della ricerca, la metodologia occupa una posizione intermedia, che comporta una tensione continua tra i due poli» (*ivi*, p. 10).

Come è ben noto, sul piano metodologico si sono confrontate generazioni di studiosi delle scienze sociali. Non è questa la sede in cui ripercorrere l'intero dibattito, basti richiamare il carattere multiparadigmatico delle scienze sociali, da cui sono derivati diversi orientamenti metodologici: è possibile infatti affermare che nelle scienze sociali sia presente una «compresenza [...] di più paradigmi» (*ivi*, p. 19), laddove per paradigma si intende una «prospettiva teorica globale, ma non esclusiva e anzi in aperta competizione con altre prospettive [...] che guida e organizza sia la riflessione teorica sia la ricerca empirica» (*ivi*, p. 20). I due

paradigmi fondanti della ricerca nelle scienze sociali sono il positivismo (o oggettivismo) e l'interpretativismo (o soggettivismo), dei quali si sono sviluppate diverse declinazioni e sfumature che occupano posizioni intermedie (Benvenuto, 2015; Corbetta, 1999; Trinchero, 2004). Dal positivismo e dall'interpretativismo sono derivate posizioni ontologiche, visioni epistemologiche e orientamenti metodologici contrapposti e intrinsecamente interrelati: sul piano ontologico è possibile menzionare la dicotomia tra realismo e costruttivismo, su quello epistemologico si può ricordare la polarizzazione tra dualismo e non-dualismo e su quello metodologico è possibile citare l'antinomia tra il metodo quantitativo e quello qualitativo. È su quest'ultimo livello che proseguirà la riflessione. Metodi quantitativi e qualitativi

«sono l'espressione diretta e logicamente consequenziale di due diverse visioni epistemologiche, la declinazione in termini di metodi di ricerca di due diversi paradigmi che implicano modi alternativi di intendere la realtà sociale, gli obiettivi della ricerca, il ruolo del ricercatore, la strumentazione tecnologica» (Corbetta, 1999: 75).

I primi derivano dal paradigma positivista e, pertanto, sono il frutto di una prospettiva che tende a guardare la realtà in modo oggettivo; i secondi, invece, derivano dal paradigma interpretativo e, dunque, nascono da un approccio che propende per una visione soggettiva della realtà. L'approccio quantitativo ambisce a spiegare le variazioni delle proprietà dei fenomeni oggetto di indagine e a pervenire a risultati generalizzabili, attraverso una prospettiva esterna e distaccata e l'utilizzo di strumenti quantitativi; l'approccio qualitativo, invece, intende comprendere i comportamenti individuali e ottenere analisi che vadano in profondità, mediante uno sguardo interno e l'uso di strumenti qualitativi. L'assunto da cui si è partiti nel presente lavoro è che non esista una prospettiva migliore dell'altra, bensì che i due metodi godano di «piena legittimità, utilità e pari dignità» (Corbetta, 1999: 74). A tal proposito, Corbetta afferma:

«Per concludere, approccio neopositivista e approccio interpretativo, tecniche quantitative e tecniche qualitative, portano a conoscenze diverse. Ma questo non è un limite, ma un arricchimento, in quanto c'è la necessità di un approccio multiplo e differenziato alla realtà sociale per poterla effettivamente conoscere, quella stessa esigenza di diverse angolature visuali che al museo ci fa girare attorno alla statua per poterla effettivamente afferrare nella sua completezza. La ricerca sociale – per sviluppare una metafora già accennata – è come un dipinto della realtà. Si sceglie una prospettiva. Ma ce ne possono essere infinite altre. E non solo in termini di angolatura visiva (dipingere un personaggio a cavallo

piuttosto che ritrarne il solo volto, questo di profilo piuttosto che di fronte...), ma anche in termini di fedeltà o meno all'apparenza formale (si può privilegiare espressivamente l'esplicitazione dei tratti psicologici con linee e colori deformanti, collocare il personaggio in un contesto surrealista...). Non c'è un ritratto assoluto come non c'è una rappresentazione assoluta e "vera" della realtà» (*ivi*, p. 76).

Pertanto, non esiste un approccio più o meno adeguato, bensì una prospettiva può risultare più o meno adeguata a seconda dell'oggetto della ricerca, degli obiettivi che si vogliono raggiungere e delle condizioni del contesto in cui si opera. Inoltre, esiste una terza via, in cui approccio quantitativo e qualitativo possono essere utilizzati in modo integrato, in un'ottica di complementarietà: in tal caso si parla di metodi misti, nei quali «le due posizioni, interpretativista e positivista, antagoniste dal punto di vista ontologico ed epistemologico, trovano [...] una ragione di convivenza» (Benvenuto, 2015: 44).

Nell'ambito della presente ricerca, si è scelto di avvalersi di un approccio quantitativo. Difatti, la natura estensiva dell'oggetto della ricerca e il carattere descrittivo ed esplicativo dell'obiettivo dell'indagine hanno suggerito l'utilizzo di una prospettiva quantitativa, seppur consapevole dei limiti che comporta. Se da una parte infatti l'approccio quantitativo permette di ottenere risultati generalizzabili, dall'altra rischia di essere carente del carattere di profondità che contraddistingue, invece, l'approccio qualitativo. Pertanto, nella conduzione della ricerca, nell'analisi dei dati e nello sviluppo dei risultati, è stato importante conservare la consapevolezza dell'unicità dell'«angolatura visiva» (Corbetta, 1999: 74) con cui si è osservata la realtà e, dunque, della limitatezza della conoscenza acquisita.

3.3 La tecnica e lo strumento

Passando dal piano della metodologia a quello dei metodi e, dunque, dal piano della riflessione sulle tecniche, a quello della descrizione delle tecniche utilizzate, il primo passo da compiere è specificare cosa si intenda per 'tecniche': prendendo in prestito le parole di Corbetta, possiamo definire le tecniche come «le specifiche procedure operative di cui una disciplina scientifica si avvale per l'acquisizione e il controllo dei propri risultati di ricerca empirica» (Corbetta, 1999: 10). Come anticipato (cfr. § 3.2), non esistono tecniche migliori di altre in assoluto, ma esistono procedure operative più adeguate di altre in base all'oggetto della ricerca, agli obiettivi e alle condizioni del contesto in cui si lavora. Considerati la natura dell'oggetto della ricerca e il carattere dell'obiettivo dell'indagine, si è scelto di adottare la tecnica dell'inchiesta campionaria (o *survey*), intesa come

«un modo di rilevare informazioni: a) interrogando, b) gli stessi individui oggetto della ricerca, c) appartenenti ad un campione rappresentativo, d) mediante una procedura standardizzata di interrogazione, e) allo scopo di studiare le relazioni esistenti tra le variabili» (Corbetta, 2003a: 124).

Pertanto, l'inchiesta campionaria consiste nell'interrogazione di un campione rappresentativo della popolazione di riferimento (cfr. § 3.4), attraverso una procedura standardizzata (che implica la formulazione delle stesse domande e, a volte, delle stesse opzioni di risposta), al fine non solo di descrivere un determinato fenomeno, ma anche di individuare i diversi fattori che lo caratterizzano e di indagarne le eventuali relazioni esistenti. L'obiettivo ultimo dell'inchiesta campionaria è la generalizzazione dei risultati alla popolazione di riferimento.

A tal proposito, è importante ricordare che, come per la scelta della prospettiva dalla quale si vuole guardare un determinato fenomeno, anche per la scelta della tecnica da utilizzare il ricercatore «fa una scelta di campo: quella di privilegiare la ricerca di uniformità rispetto all'inseguimento dell'individualità, la ricerca di ciò che accomuna gli individui piuttosto di ciò che li distingue» (*ivi*, p. 136). In sintesi, «limitarsi a studiare quel minimo comun denominatore nel comportamento umano che può essere uniformato, classificato, confrontato a dispetto dell'individualità dei soggetti» (*ibidem*). Pertanto, nello sviluppo della ricerca è stato imprescindibile agire con la piena consapevolezza dei limiti della tecnica scelta e fare un uso critico dello strumento utilizzato.

Lo strumento privilegiato nelle inchieste campionarie è il questionario: esso

«può apparire come una sequenza banale e persino un po' ovvia di domande, e la sua stesura come un'operazione tutto sommato elementare. Viceversa, la formulazione di un questionario è un'impresa complicata e difficile, che richiede un lungo impegno e una grande attenzione» (Corbetta, 2003a: 141).

Il questionario è un insieme organizzato di domande, a volte provvisto della lista delle possibili risposte, poste a un campione rappresentativo della popolazione di riferimento, attraverso un processo standard di autosomministrazione o somministrazione, al fine di rilevare dati anagrafici, atteggiamenti, comportamenti, opinioni, competenze, tratti cognitivi o di personalità (Benvenuto, 2015; Cohen *et al.*, 2007; Corbetta, 2003a; Gangemi, 2012; Gattico & Mantovani, 1998; Trincherò, 2004). Come emerge da questa definizione, non esiste un unico tipo di questionario, bensì è uno strumento che si può adattare alla singola ricerca e assumere la forma che più si confà agli obiettivi e alle condizioni in cui quest'ultima viene condotta. A maggior ragione, la sua formulazione è un'operazione molto delicata, che richiede particolare attenzione in tutte le sue fasi, di cui si discuterà nel prosieguo della trattazione.

Il questionario può essere inteso come una «costruzione già fondata su una

seppur semplice struttura» (Gattico & Mantovani, 1998: 117): è uno strumento che normalmente viene utilizzato quando «si conosce già qualche cosa dell'oggetto che si vuole investigare» (*ibidem*) e viene costruito a partire dalle conoscenze pregresse su un dato fenomeno. Nel caso specifico, esso è stato ideato a partire dalle acquisizioni delle recenti ricerche sulla povertà educativa (Di Genova, 2023; Di Genova & Iorio, 2022; Finetti, 2023; Patera, 2022; Sottocorno, 2022) e dall'Indice di Povertà Educativa sviluppato da Save The Children (2014; 2016; 2018).

Il primo passo da compiere nella costruzione di un questionario è individuare i temi da indagare, al fine di raggiungere gli obiettivi cognitivi dell'indagine. Nella ricerca educativa i temi indagabili possono essere suddivisi in tre grandi aree (Trincherò, 2004): i caratteri distintivi del soggetto, le competenze e i tratti cognitivi e di personalità. I primi si riferiscono alle proprietà sociografiche di base, agli atteggiamenti e ai comportamenti del soggetto (Corbetta, 2003a). In particolare, per proprietà sociografiche di base si intendono sia le caratteristiche demografiche (età, genere, luogo di nascita, ecc.), sia gli attributi sociali ereditari (come la classe sociale d'origine), sia i connotati sociali temporanei molto caratterizzanti (quali lo stato civile, la professione, ecc.). L'area degli atteggiamenti, invece, si riferisce alle opinioni dell'individuo, alle motivazioni sottese alle sue azioni, ai giudizi e ai valori; gli atteggiamenti sono senz'altro i più difficili da rilevare, in quanto sono spesso complessi e multidimensionali e, a volte, non sono noti neanche all'intervistato stesso; pertanto, è fondamentale porre particolare attenzione nella formulazione delle domande relative a questa area. L'area dei comportamenti, infine, si riferisce alle azioni dell'intervistato, senz'altro di più facile rilevazione rispetto agli atteggiamenti, in quanto inequivocabili ed empiricamente osservabili. Per quanto riguarda la seconda delle tre grandi aree, ossia quella delle competenze, essa fa riferimento a ciò che l'intervistato «conosce e sa fare, alle sue abilità di cambiare le sue strategie di [...] azione quando queste si rivelino poco efficaci o poco efficienti per il perseguimento dei suoi scopi» (Trincherò, 2004: 29); in particolare, i dati appartenenti all'area delle competenze possono essere di tre tipi: conoscenze, rappresentando dunque un sapere; abilità, quindi un saper fare; o meta-qualità, ossia la capacità di riflettere sulle proprie abilità e di modificarle in base alle necessità e agli obiettivi che si intende raggiungere (*ivi*, pp. 31-32). L'area dei tratti cognitivi e di personalità, infine, riguarda le caratteristiche psicologiche del soggetto, quali, ad esempio, le inclinazioni personali e le abilità intellettive.

La presente indagine si colloca nell'ambito della prima area, quella dei caratteri distintivi del soggetto: difatti, il questionario è stato costruito al fine di rilevare le proprietà sociografiche di base, gli atteggiamenti e i comportamenti del soggetto. In particolare, il questionario è articolato in sei sezioni: la prima è finalizzata a rilevare le caratteristiche socio-ascrittive dei partecipanti, quali il background migratorio, il genere e l'età; la seconda sezione è volta a indagare l'esperienza scolastica dei partecipanti all'indagine e, in particolare, è incentrata sul rapporto con lo studio, sulle aspettative delle famiglie, sul vissuto emotivo e

relazionale degli studenti e sul percorso scolastico; la terza sezione mira ad analizzare le prospettive future degli studenti e delle loro famiglie in merito al percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado e alle prospettive lavorative; la quarta è incentrata sul tempo libero e sullo svolgimento di alcune attività educative o di socialità, quali lo sport, le attività extracurricolari e la frequentazione di luoghi ed eventi culturali; la quinta sezione è finalizzata a rilevare l'ambiente socio-economico-culturale dei partecipanti, con particolare riferimento al livello di istruzione dei genitori, alla loro condizione occupazionale e alla condizione materiale; infine, l'ultima sezione del questionario è focalizzata sul quartiere e sulle caratteristiche del territorio in cui vivono gli studenti, con particolare attenzione alla presenza e alla frequentazione di presidi educativi e di socialità. Le sei sezioni del questionario sono precedute da una breve introduzione, finalizzata a presentare la ricerca, chiarire gli obiettivi, esplicitare l'anonimato delle risposte e valorizzare la collaborazione dei soggetti coinvolti.

Dopo aver individuato i temi da indagare, si è passati all'operativizzazione dei concetti, ossia «la trasformazione dei concetti in variabili, cioè a dire in entità rilevabili» (Corbetta, 2003a: 15). I concetti si collocano sul piano teorico, mentre le variabili si trovano su quello empirico; l'operativizzazione dei concetti consiste nel passaggio dal piano teorico a quello empirico. Difatti, Corbetta afferma che

«i concetti sono “i mattoni della teoria”, e che è attraverso l'operativizzazione dei concetti che si realizza la traduzione empirica di una teoria. È dal concetto che viene gettato il ponte che connette la sponda teorica a quella del mondo empirico osservabile» (*ivi*, p. 26).

L'operativizzazione dei concetti si realizza attraverso tre passaggi: la trasformazione dei concetti in proprietà degli oggetti di studio, lo sviluppo di una definizione operativa delle proprietà e l'applicazione concreta di tale definizione ai casi studiati (*ivi*, pp. 27-28). La variabile è «un concetto operativizzato» (*ivi*, p. 33) o, più precisamente, «la proprietà operativizzata di un oggetto» (*ibidem*). Tuttavia, non sempre è possibile passare direttamente dai concetti alle variabili: in alcuni casi, quando i concetti sono particolarmente complessi e caratterizzati da un elevato livello di generalità e astrazione, si rende necessario individuare le principali dimensioni nelle quali può essere articolato ogni concetto e individuare, per ogni dimensione, i principali indicatori da operativizzare; questi ultimi sono «concetti più semplici, “specifici”, traducibili in termini osservativi, che sono legati ai concetti “generali” da quello che viene definito rapporto di indicazione, o rappresentanza semantica (cioè di significato)» (*ivi*, p. 47). Nel caso specifico, dato il carattere multidimensionale del fenomeno studiato e la complessità di alcuni dei concetti ad esso legati, è stato necessario articolare questi ultimi nelle loro principali dimensioni e individuare i relativi indicatori da trasformare in variabili e, conseguentemente, in domande.

Relativamente allo sviluppo delle domande, il questionario può essere caratterizzato da un diverso grado di libertà, in base al livello di standardizzazione

delle risposte che si vuole ottenere: può passare dalla forma strutturata, in cui si utilizzano esclusivamente o prevalentemente domande a risposta chiusa, alla forma semistrutturata, in cui viene lasciata una certa libertà attraverso l'utilizzo di domande a risposta semi-chiusa o, ancora, alla forma non strutturata, in cui sono presenti esclusivamente o prevalentemente domande a risposta aperta. Nello specifico, le domande a risposta chiusa sono caratterizzate da alternative di risposta predefinite; quelle a risposta semi-chiusa prevedono, oltre alle opzioni di risposta prestabilite, l'utilizzo della categoria 'altro', al fine di lasciare all'intervistato la possibilità di aggiungere una risposta non prevista dal ricercatore; e quelle a risposta aperta non utilizzano alcuna opzione di risposta, bensì lasciano all'intervistato la piena libertà nella formulazione della risposta (Corbetta, 2003a; Mauceri, 2003; Pitrone, 2012). Naturalmente, maggiore è il grado di standardizzazione, maggiore è il carattere oggettivante delle risposte che si otterranno e più facile sarà l'analisi statistica dei dati; viceversa, minore è il grado di standardizzazione, maggiore sarà la possibilità di andare in profondità e di far emergere, eventualmente, sfumature del fenomeno oggetto di indagine non considerate in fase di sviluppo dello strumento. Nel caso specifico, si è scelto di utilizzare un questionario semistrutturato, con l'intento di sfruttare sia le potenzialità di un'alta standardizzazione sia, al contempo, quelle di uno strumento con un maggiore grado di libertà e di flessibilità: pertanto, nel questionario sono state inserite sia domande a risposta chiusa (31), sia domande a risposta semi-chiusa (16), sia domande a risposta aperta (9), per un totale di 56 domande. Relativamente alle domande a risposta chiusa e semi-chiusa, sono presenti sia domande a scelta multipla a risposta singola, sia domande a scelta multipla a risposta multipla, sia scale di Likert; con riferimento a queste ultime, si è deciso di inserire quattro alternative di risposta, eliminando dunque la categoria intermedia, al fine evitare per quanto possibile la convergenza delle risposte sull'opzione centrale neutrale. Inoltre, nella costruzione del questionario si è ritenuto funzionale utilizzare alcune domande elaborate dall'INVALSI (2017) per analizzare l'ambiente economico-culturale dello studente; nell'allegato 1, costituito dal questionario, si riporta l'indicazione delle domande in questione.

Con riferimento alla fase di somministrazione, il questionario può essere autosomministrato, cioè compilato dall'intervistato stesso in autonomia, o somministrato da un intervistatore (Cohen *et al.*, 2007; Corbetta, 2003a; Gangemi, 2012; Trincherò, 2004). Nel primo caso la somministrazione può avvenire: sia con rilevazione di gruppo, in cui un operatore si occupa di distribuire i questionari, impartire le istruzioni di compilazione, supervisionare la somministrazione e raccogliere i questionari al termine della rilevazione; sia con rilevazione individuale, in cui l'intervistato compila il questionario in assenza di un operatore. Nel secondo caso, invece, un operatore somministra il questionario all'intervistato (o faccia a faccia o telefonicamente) e, pertanto, lo strumento impiegato può essere definito 'intervista' o, per fare una distinzione da quello utilizzato nell'approccio qualitativo, «interrogazione tramite questionario» (Corbetta, 1999: 405). Naturalmente anche la scelta della modalità di rilevazione dipende dagli obiettivi della ricerca,

dalle condizioni in cui si opera e dal tipo di strumento che si vuole utilizzare: se da una parte l'autosomministrazione consente un grande risparmio di tempo e costi, dall'altra si incorre nel rischio di errori di compilazione da parte dell'intervistato; tuttavia, nella rilevazione di gruppo è possibile quantomeno limitare tale pericolo, in quanto la presenza di un operatore può prevenire possibili errori fornendo eventuali chiarimenti. Viceversa, l'interrogazione tramite questionario implica senz'altro costi e tempi molto più ingenti dell'autosomministrazione ma, d'altro canto, consente un elevato grado di controllo da parte dell'intervistatore e, dunque, la raccolta di dati certamente più affidabili. Nell'ambito della presente indagine, considerati il contesto in cui si è realizzata l'indagine (quello scolastico) e il tempo a disposizione, ci si è avvalsi dell'autosomministrazione con rilevazione di gruppo, che ha permesso la raccolta di un'ingente mole di dati in un tempo relativamente breve (da febbraio a maggio 2022), sotto la supervisione di chi scrive. Inoltre, per facilitare l'adesione delle scuole, sono state realizzate due versioni identiche del questionario, una cartacea e una digitale (accessibile attraverso la piattaforma LimeSurvey), ed è stata data a ciascuna scuola la possibilità di scegliere la modalità di somministrazione: in totale sono stati raccolti 1848 questionari, di cui il 48,0% digitale e il 52,0% cartaceo.

Al di là delle diverse forme che può assumere un questionario, senza dubbi esso si riferisce all'atto di interrogare nell'ambito dell'approccio quantitativo. Come tale, presenta al contempo vantaggi e limiti: da una parte, il suo carattere oggettivante facilita la ricerca di uniformità e regolarità proprie dell'approccio quantitativo; inoltre, è caratterizzato da semplicità nell'utilizzo, economicità nella rilevazione, controllo dell'attendibilità e velocità di analisi dei dati raccolti (Benvenuto, 2015). D'altro canto, proprio il carattere oggettivante limita, naturalmente, la possibilità di andare in profondità, di rilevare differenze tra gli individui e di far emergere, eventualmente, tematiche non considerate in fase di sviluppo dello strumento. Inoltre, è caratterizzato da ulteriori limiti, quali la possibile assenza di «uniformità dei significati» (Corbetta, 2003a: 135) e l'incertezza sull'«affidabilità del comportamento verbale» (*ivi*, p. 137). Con riferimento al primo, bisogna sempre tenere in considerazione che l'uniformità degli stimoli non garantisce necessariamente l'uniformità dei significati: infatti, è possibile che a stimoli uguali corrispondano, da parte degli intervistati, interpretazioni diverse degli stimoli stessi; da ciò ne deriva che le risposte date non dovrebbero essere paragonate tra loro, in contrasto con la finalità principale di questo strumento. Per ovviare almeno in parte a questo problema, è fondamentale porre una particolare attenzione al linguaggio utilizzato all'interno del questionario, che dovrebbe essere il più semplice e accessibile possibile, ma non banale, e adeguato alla popolazione di riferimento, al fine di rendere le interpretazioni date alle domande il più uniformi possibile (Corbetta, 2003a; Gattico & Mantovani, 1998). Nel caso specifico, si è cercato di curare molto il linguaggio, sia in termini di chiarezza, sia relativamente al sistema valoriale, considerando la specificità della popolazione di riferimento, cioè minori adolescenti con e senza background migratorio. In relazione al-

l'incertezza sull'attendibilità del comportamento verbale degli intervistati, è possibile menzionare due questioni: la desiderabilità sociale e la mancanza di opinioni. La desiderabilità sociale è la tendenza, da parte degli individui, a voler rientrare in un quadro di opinioni, comportamenti o atteggiamenti accettati dalla società di riferimento: pertanto, il rischio è che vengano date risposte distorte, piegate secondo il fattore di desiderabilità della cultura di riferimento. La mancanza di opinioni, invece, è la situazione in cui l'intervistato non ha opinioni in merito all'argomento proposto, soprattutto se complesso, e, pur di dare una risposta, la sceglie in modo pressoché casuale. Per far fronte a questi due limiti, nella ricerca si è cercato di evitare domande relative a comportamenti con una forte connotazione positiva o negativa e ci si è astenuti da temi troppo complessi, prediligendo quesiti relativi perlopiù al piano della quotidianità. Tuttavia, per quanto sia possibile far fronte ai limiti dello strumento scelto, quest'ultimo naturalmente conserverà determinate proprietà; pertanto, in tutte le fasi dell'indagine – dalla costruzione dello strumento, alla fase di analisi dei dati raccolti – è stato indispensabile mantenere tale consapevolezza, al fine di utilizzarlo in modo critico.

3.4 Il campionamento

L'unità di analisi «rappresenta l'oggetto sociale al quale afferiscono, nella ricerca empirica, le proprietà studiate» (Corbetta, 2003a: 29). Essa può essere rappresentata da un individuo, ma anche da un collettivo, da un evento o da un prodotto culturale. Il primo caso è senz'altro quello più frequente nell'ambito della ricerca sociale: spesso al centro della ricerca empirica si trova l'individuo umano, l'attore sociale; il secondo caso è altrettanto comune e il collettivo può essere rappresentato sia da un aggregato di individui, normalmente basato sulla territorialità (per esempio la regione), sia da un gruppo-organizzazione-istituzione, in cui l'unità di analisi è costituita dal collettivo stesso (come l'istituto scolastico); nel terzo caso l'unità di analisi è rappresentata da un evento specifico, come una campagna elettorale, uno sciopero, o una guerra; nell'ultimo caso, infine, l'unità di analisi è costituita da un prodotto culturale, come un testo letterario, uno spettacolo, una trasmissione, ecc. La presente indagine si colloca nell'ambito del primo caso e, in particolare, l'unità di analisi è costituita dagli alunni iscritti al terzo anno di scuola secondaria di I grado.

Se l'unità di analisi è una definizione astratta, questa, localizzata nel tempo e nello spazio, viene definita 'popolazione di riferimento'. Nel caso specifico, la popolazione di riferimento è costituita dagli alunni iscritti al terzo anno di scuola secondaria di I grado nell'anno accademico 2021/2022 nel Comune di Roma. Tuttavia, non potendo disporre della lista completa degli studenti, nella fase di campionamento l'estrazione è stata realizzata sull'elenco costituito dagli istituti comprensivi a gestione statale e dalle scuole secondarie di primo grado a gestione non statale del Comune di Roma.

Considerato l'obiettivo dell'indagine, particolare peso è stato dato alla proprietà sociografica del background migratorio. Nell'indagine si è deciso di accogliere la proposta del recente documento del Ministero dell'Istruzione *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (MI, 2022), in cui si propone di superare la classificazione giuridica di 'studente con cittadinanza non italiana', utilizzata nei documenti dell'Ufficio Statistica e Studi del Ministero dell'Istruzione, e di sostituirla con quella più ampia di 'studente proveniente da contesto migratorio', che ben riflette la galassia di biografie cui si riferisce. Quest'ultima includerebbe tutti quegli studenti

«che non rientrano nella classificazione statistica 'con cittadinanza non italiana' [...] ma sono, con o senza riconoscimento formale della cittadinanza, portatori di sensibilità e provenienze che arricchiscono il tessuto multiculturale e plurilingue delle scuole italiane» (MI, 2022: 10).

Inoltre, la dicitura di 'studente proveniente da contesto migratorio' dà peso al possesso del background migratorio, anziché alla mancanza della cittadinanza italiana, definendo l'individuo per ciò che è, anziché per ciò che non è. Pertanto, sulla scorta di questa raccomandazione, si è deciso di adottare la categoria di 'studente proveniente da contesto migratorio', che include tutti gli alunni nati in Italia o all'estero da almeno un genitore immigrato, a prescindere dunque dal riconoscimento giuridico della cittadinanza (MI, 2022, p.8).

Nella gran parte delle ricerche empiriche non è possibile condurre l'indagine sulla realtà oggetto di studio nella sua totalità, bensì si rende necessario selezionare un sottoinsieme di casi su cui realizzare la ricerca, attraverso il campionamento. Quest'ultimo è

«il procedimento mediante il quale si estrae, da un insieme di unità costituenti l'oggetto di studio (la *popolazione*), un numero ridotto di casi (*campione*) scelti con criteri tali da consentire la generalizzazione all'intera popolazione dei risultati ottenuti studiando il campione» (Corbetta, 2003b, p. 14).

Pertanto, si seleziona una parte del tutto, secondo specifici criteri, che consentono di estendere i risultati ottenuti sulla totalità della realtà oggetto di indagine. La rilevazione campionaria non solo risulta spesso necessaria, ma presenta anche diversi vantaggi rispetto a quella esaustiva: è caratterizzata da costi di rilevazione di molto inferiori, tempi di raccolta e di analisi dei dati ridotti, minore complessità organizzativa e di gestione, maggiore possibilità di approfondimento e superiore qualità della rilevazione. In base alla finalità e all'approccio della ricerca e, dunque, al diverso grado di generalizzabilità e rappresentatività statistica dei risultati che si desidera, e considerando le condizioni in cui avviene la rileva-

zione, è possibile ricorrere a diversi tipi di campionamento, suddivisibili in due macro categorie: probabilistici e non probabilistici. Nei primi la probabilità di selezione di ogni unità è nota e diversa da zero e il processo di estrazione è casuale; nei secondi, invece, non si conosce a priori la probabilità di selezione di ogni unità e il processo non è casuale. I disegni di campionamento di tipo probabilistico sono caratterizzati da un elevato grado di generalizzabilità e rappresentatività statistica degli esiti all'intera popolazione, mentre quelli di tipo non probabilistico consentono di rilevare evidenze e, dunque, di disegnare tendenze, senza pretese di generalizzabilità e rappresentatività statistica.

Nel caso specifico, l'indagine è stata svolta attraverso un disegno di campionamento probabilistico. In particolare, dacché la ricerca si è voluta focalizzare specificatamente sugli studenti provenienti da contesti migratori, è stato scelto un disegno di campionamento probabilistico stratificato, che consente di «aumentare l'efficienza [...] del campione» (*ivi*, p. 29) se sono presenti «aree di maggiore omogeneità» (*ibidem*). Difatti, il campionamento probabilistico stratificato permette, in caso di alta variabilità del fenomeno studiato, di conservare un determinato grado di precisione delle stime campionarie, senza ampliare il campione. A tal fine, è necessario ripartire la popolazione in strati (ossia sottopopolazioni quanto più possibile omogenee al loro interno relativamente al fenomeno oggetto di indagine), estrarre un campione da ogni strato attraverso un campionamento casuale semplice e accorpate i diversi campioni estratti. Tale procedimento può essere realizzato secondo un criterio di proporzionalità: infatti, nel caso in cui l'ampiezza del campione di ogni singolo strato corrisponda all'ampiezza dello strato all'interno della popolazione, è possibile definire il campione come stratificato proporzionale; viceversa, qualora si decidesse, per esigenze di ricerca, di sovrarappresentare alcuni strati e sottorappresentarne altri e, dunque, di non riflettere la struttura della popolazione, il campione viene definito come stratificato non proporzionale.

Nell'ambito della presente ricerca, si è deciso di utilizzare un campione stratificato proporzionale. Per implementare tale disegno campionario, si è ritenuto opportuno suddividere la popolazione degli istituti in strati, in base alla variabile 'presenza percentuale di studenti con cittadinanza non italiana', considerata come *proxy* della presenza percentuale di studenti provenienti da contesti migratori, di cui non si dispongono dati ufficiali: a partire da un valore minimo del 10% – pari all'incidenza media degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale della popolazione scolastica nazionale (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023) – gli istituti sono stati suddivisi nelle classi 10% -| 15%, 15% -| 20%, 20% -| 25%, 25% -| 30%, 30% e oltre. Lo schema di campionamento seguito è stato il seguente: dapprima è stato estratto un campione teorico di 30 istituti, selezionati mediante schema casuale semplice senza reinserimento e ripartiti in modo proporzionale all'ampiezza degli strati della popolazione. Nella tabella 1 sono riportati gli strati in cui è stata suddivisa la popolazione teorica e le numerosità corrispondenti.

Tabella 1 *Piano di campionamento – prima estrazione*¹

Classi % di studenti con cittadinanza non italiana	Ampiezza degli strati della popolazione in valore assoluto (v.a.)	Ampiezza degli strati della popolazione in %	Ripartizione delle unità campionarie teoriche per strato in v.a.
10 - 15	40	36	11
15 - 20	27	24	7
20 - 25	15	13	4
25 - 30	14	13	4
30 e oltre	16	14	4
Totale	112	100	30

Poiché alcuni degli istituti estratti hanno deciso di non partecipare alla ricerca, per aumentare la numerosità campionaria si è deciso di procedere a una seconda estrazione, escludendo dalla popolazione gli istituti appartenenti al primo campione e procedendo con la stessa modalità. A differenza della prima estrazione, però, si è deciso di aumentare l'ampiezza del campione a 50 unità, per far fronte alla difficoltà di coinvolgimento degli istituti. Nella tabella 2 sono riportati i dettagli della seconda estrazione e nella tabella 3 sono restituite le numerosità delle due estrazioni considerate insieme.

Tabella 2 *Piano di campionamento – seconda estrazione*

Classi % di studenti con cittadinanza non italiana	Ampiezza degli strati della popolazione in valore assoluto (v.a.)	Ampiezza degli strati della popolazione in %	Ripartizione delle unità campionarie teoriche per strato in v.a.
10 - 15	40	36	18
15 - 20	27	24	12
20 - 25	15	13	7
25 - 30	14	13	6
30 e oltre	16	14	7
Totale	112	100	50

¹ Nelle tabelle seguenti, laddove presenti, i valori statisticamente significativi sono segnalati in corsivo.

Tabella 3 *Piano di campionamento – prima e seconda estrazione*

Classi % di studenti con cittadinanza non italiana	Ampiezza degli strati della popolazione in valore assoluto (v.a.)	Ampiezza degli strati della popolazione in %	Ripartizione delle unità campionarie teoriche per strato in v.a.
10 - 15	40	36	29
15 - 20	27	24	19
20 - 25	15	13	11
25 - 30	14	13	10
30 e oltre	16	14	11
Totale	112	100	80

Degli 80 istituti estratti complessivamente, ne hanno aderito 27, ossia il 33,8%. Come mostrato in tabella 4, la classe caratterizzata da un maggiore tasso di adesione è la 25% -|30% (pari al 50%), mentre quella caratterizzata da un minore tasso di adesione è la 30% e oltre (pari al 27,3%); il tasso di rifiuto è del 58,7% ed è maggiore nella classe 10% -|15% (pari al 69,0%) e minore nella 25% -|30% (pari al 30%); infine il tasso di irreperibilità si è attestato al 7,5% ed è maggiore nella classe 25% -|30% (pari al 20%) e minore nella 10% -|15% (pari al 3,4%).

Tabella 4 *Tasso di adesione, rifiuto e irreperibilità*

Classi % di studenti con cittadinanza non italiana	Ripartizione delle unità campionarie aderenti per strato in v.a.	Tasso di adesione in %	Tasso di rifiuto in %	Tasso di irreperibilità in %
10 - 15	8	27,6	69,0	3,4
15 - 20	7	36,9	57,9	5,2
20 - 25	4	36,4	54,5	9,1
25 - 30	5	50,0	30,0	20,0
30 e oltre	3	27,3	63,6	9,1
Totale	27	33,8	58,7	7,5

Per ogni istituto aderente sono state coinvolte all'interno del progetto tutte le classi III di tutti i plessi di scuola secondaria di I grado, per un totale di 106 classi in 35 scuole, riportate nella tabella 5 e distribuite uniformemente nel territorio del Comune di Roma, come mostrato nella figura 1. Al termine della

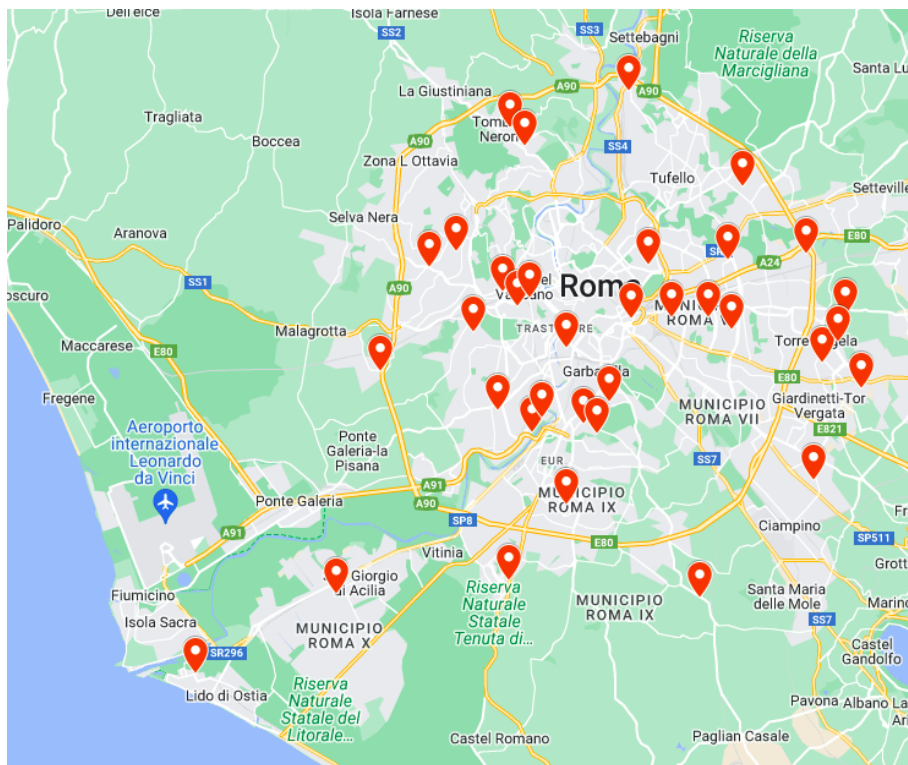
procedura, si è ottenuto un campione statisticamente rappresentativo di 1848 alunni iscritti, nell'anno accademico 2021/2022, al terzo anno di scuola secondaria di primo grado nel territorio del Comune di Roma.

Tabella 5 *Lista istituti e scuole aderenti*

Classi % studenti stranieri	Codice meccanografico	Nome istituto	Nome plesso	Numero classi
10 - 15	RMMM8EU019	IC Via Anagni	Giuseppe Toniolo	6
	RMMM8BS011	ISISS Magarotto	Fabriani	2
	RMMM8E5015	IC Donatello	Donatello	7
	RMMM833018	IC Gianni Rodari	Gianni Rodari	4
	RMMM8FF01G	IC Poggiali Spizzichino	Via Salvatore Di Giacomo	3
			Via Berto	3
			Via Odescalchi	1
	RMMM8EQ01L	IC Belforte del Chienti	Federico Fellini	4
	RMMM854019	IC Aristide Leonori	Aristide Leonori	7
RMMM81101B	IC Levi	Levi	2	
15 - 20	RMMM847016	IC Borgoncini Duca	Manetti	1
			San Francesco d'Assisi	1
			2 ottobre 1870	2
	RMMM8FH017	IC Via Frignani	Nistri	4
			Formato	2
	RMMM805014	IC Elsa Morante	Cattaneo	1
	RMMM8B5019	IC Tullio De Mauro	Tullio De Mauro	2
	RMMM8CX01G	IC Via Laurentina 710	Paola Sarro	3
	RMMM81601E	IC Fratelli Bandiera	Charlie Chaplin	3
RMMM8E101T	IC Aretusa	Michele Fioravanti	5	

20 - 25	RMMM84001B	IC Via delle Azzorre	Parini	3
	RM1M09300C	Istituto Sacro Cuore	Istituto Sacro Cuore	1
	RM1M10900R	Istituto Cor Jesu	Istituto Cor Jesu	1
	RMMM8EZ01C	IC Via dei Sesami	San Benedetto	2
25 - 30	RMMM83201C	IC Maria Grazia Cutuli	Michele Di Veroli	4
	RMMM8FB018	IC Via Poseidone	Dario Pagano	7
	RMMM8G1013	IC Via Cornelia 73	Anna Frank	7
	RMMM827011	IC Melissa Bassi	Ilaria Alpi	3
	RMMM8F2018	IC Sandro Onofri	Quartararo	2
			Pieve Fosciana	3
Capponi			1	
30 e oltre	RMMM8G301P	IC Rosetta Rossi	Ulderico Sacchetto	2
	RMMM86701B	IC Publio Vibio Mariano	Sesto Miglio	3
			San Godenzo	3
RM1M07200B	Istituto Suore Oblate della Sacra Famiglia	Istituto Suore Oblate della Sacra Famiglia	1	
Totale		27	35	106

Figura 1 Scuole secondarie di I grado nelle quali si è svolta l'indagine



Gli esiti della ricerca sul campo

4.1 Le procedure di analisi dei dati

«L'analisi dei dati consiste nell'insieme di elaborazioni, di ordine statistico e testuale, che portano a interpretare le informazioni raccolte con i vari strumenti di rilevazione della ricerca empirica» (Benvenuto, 2015: 120); si tratta, pertanto, dell'analisi delle singole variabili e delle loro relazioni.

La prima fase dell'analisi è la codifica, ossia «la trasformazione del materiale raccolto in fase di rilevazione in informazione significativa, il "dato"» (Vardanega, 2012b: 361). La codifica consiste nella traduzione e l'organizzazione del materiale empirico grezzo in una matrice dei dati, detta anche 'casi per variabili' (Corbetta, 2003b; Marradi, 2007; Vardanega, 2012b). Una volta codificato il materiale, è necessario 'pulire' i dati, ossia individuare ed eliminare eventuali errori di tipo logico, quali la presenza di valori non plausibili o incongruenti: nel primo caso si tratta di valori non appartenenti alla rosa delle modalità previste dalla singola variabile; nel secondo caso, invece, ci si riferisce a valori incongruenti con le risposte date alle domande precedenti. Nella presente indagine, oltre all'ingente lavoro di pulizia dei dati, si è reso necessario anche eliminare alcuni questionari *in toto*: difatti, ai fini dell'analisi, sul totale dei 1848 questionari raccolti sono stati considerati validi solo quelli completi (ossia compilati fino all'ultima pagina, ammettendo la presenza di dati mancanti), per un totale di 1771. Inoltre, sono stati esclusi dall'analisi altri 10 questionari: quelli con più del 60% di valori mancanti e quelli con molte risposte non pertinenti alle domande principali. L'analisi dei dati è stata dunque svolta su un totale di 1761 unità, di cui 532 (30,5%) appartenenti a studenti provenienti da contesti migratori.

L'elaborazione dei dati è stata realizzata con il software IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versione 28.0.1, il programma di elaborazione dei dati più utilizzato nelle scienze sociali. In particolare, per ogni domanda è stata realizzata un'analisi monovariata, ossia «un'analisi puramente descrittiva dei fenomeni studiati, che si limita a dirci come ogni variabile è distribuita fra i casi rilevati, senza porsi problemi sulle relazioni fra le variabili» (Corbetta, 2003b: 81); essa è finalizzata a ricostruire, per ogni singola variabile, la distribuzione di frequenza, cioè la «rappresentazione nella quale ad ogni valore della variabile viene associata la frequenza con la quale essa si presenta nei dati analizzati» (*ivi*, p. 69). I dati sono stati riassunti in tabelle di frequenza e visualizzati mediante grafici; inoltre sono stati calcolati i principali indici di tendenza centrale e di variabilità: i primi esprimono il «baricentro» (*ivi*, p. 83) dei valori in una distribuzione di frequenza; i secondi, invece, rivelano la variabilità della distribuzione di frequenza, ossia la collocazione delle diverse modalità rispetto

a quella centrale. Gli indici di tendenza centrale e di variabilità calcolabili differiscono in base al tipo di variabile, ossia nominale, ordinale o cardinale: difatti, «sono le caratteristiche logico-matematiche delle variabili che definiscono le procedure da seguire nella fase di analisi dei dati» (*ivi*, p. 54). Nel caso specifico, sono stati utilizzati tutti e tre i tipi di variabili e, dunque, sono stati calcolati diversi tipi di indici di tendenza centrale e di variabilità. La seconda parte dell'elaborazione si è concentrata sull'analisi bivariata, finalizzata ad analizzare «la distribuzione congiunta di due variabili, in modo da evidenziare se esista o no, che forma e che forza abbia, una dipendenza funzionale o relazione statistica fra loro» (Di Franco, 2012a: 382), laddove per relazione statistica si intende «una qualche forma di sistematicità (quindi non imputabile agli effetti del caso) nel modo in cui le modalità di tali variabili sono associate» (Di Franco, 2012b: 419). Nel caso specifico, l'obiettivo è stato quello di studiare la relazione fra ciascuna variabile e il background migratorio. In questa sede, per esigenze di sintesi, si riportano solo le analisi delle relazioni statisticamente significative o, tutt'al più, alcune analisi di interesse, seppur non significative¹.

Nel prosieguo del testo si dà conto dell'analisi dettagliata di ciascuno degli aspetti indagati mediante il questionario. In particolare, sono presentate le caratteristiche dei partecipanti all'indagine, dell'ambiente socio-economico-culturale di questi ultimi e dell'area territoriale in cui vivono, la loro esperienza scolastica, le prospettive future degli studenti e dei loro genitori e l'utilizzo del tempo libero. In chiusura di questo capitolo, vengono illustrati i risultati empirici più rilevanti ottenuti dall'analisi dei dati.

4.2 Le caratteristiche dei partecipanti

In questo paragrafo sono presentate le caratteristiche dei partecipanti all'indagine, quali il background migratorio, il genere, l'età, il luogo di nascita degli intervistati e dei loro genitori, gli anni vissuti all'estero e le lingue parlate nel contesto domestico. In relazione alla prima, come anticipato precedentemente (cfr. § 3.4) la categoria di 'studente con background migratorio' include tutti gli alunni nati da almeno un genitore nato all'estero, a prescindere dal riconoscimento giuridico della cittadinanza (MI, 2022). Pertanto, a partire dalle risposte alle domande n. 4 e 5 del questionario, relative al luogo di nascita dei genitori dello studente e di cui si tratterà dettagliatamente più avanti, è stata costruita la categoria di 'studente con background migratorio', al fine di evidenziare eventuali relazioni statistiche tra questa e le altre variabili del questionario. La tabella 6 riporta le distribuzioni di frequenza percentuali: è possibile notare che il campione risulta costituito dal 69,5% di partecipanti senza background migratorio e dal 30,5% di partecipanti con background migratorio.

¹ Le analisi escluse sono relative alle domande del questionario (cfr. Allegato) n. 15, 21, 33, 35, 40, 52, 53 e 54.

Tabella 6 *Background migratorio partecipanti (%)*

	Background migratorio
No	69,5
Sì	30,5
Totale	100,0
(N)	(1744)

Analizzando la composizione del sottocampione degli studenti con background migratorio (tabella 7), si nota che il 71,1% ha entrambi i genitori nati all'estero, mentre il 28,9% ha un genitore nato all'estero e uno nato in Italia; inoltre, il 73,8% è nato in Italia, mentre il 26,2% è nato all'estero.

Tabella 7 *Composizione sottocampione studenti background migratorio (%)*

	Tutti	Studenti nati in Italia	Studenti nati all'estero
Entrambi i genitori nati all'estero	71,1	46,9	24,1
Un genitore nato all'estero	28,9	26,9	2,1
Totale	100,0	73,8	26,2
(N)	(532)	(392)	(139)

Rispetto al genere (tabella 8), il 52,5% dei partecipanti è di genere maschile, il 45,3% è di genere femminile e il 2,2% non si identifica né con il primo né con il secondo, riconoscendosi nella categoria 'altro'. Inoltre, il sottocampione degli studenti senza background migratorio è per il 44,9% di genere femminile, per il 52,6% di genere maschile e per il 2,5% si identifica nella categoria 'altro'; mentre il sottocampione degli studenti con background migratorio è per il 46,0% di genere femminile, per il 52,4% maschile e per l'1,6% 'altro'. Pertanto, il genere maschile è prevalente in entrambi i sottocampioni.

Tabella 8 *Genere partecipanti (%)*

	Tutti	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Femmina	45,3	44,9	46,0
Maschio	52,5	52,6	52,4
Altro	2,2	2,5	1,6
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	(1749)	(1201)	(531)

Con riferimento all'età dei partecipanti, la ricerca ha coinvolto studenti e studentesse iscritti al terzo anno di scuola secondaria di primo grado. Pertanto, come era da attendersi, il campione è risultato costituito da una maggioranza di studenti di 14 anni: come mostrato in tabella 9, l'83,6% dei partecipanti dichiara di avere 14 anni, il 7,1% 13 anni, il 7,8% 15 anni, l'1,3% 16 anni, lo 0,1% 17 anni e lo 0,1% 18 anni. La tabella 10 riporta le principali statistiche descrittive relative a questa variabile, che naturalmente risulta essere distribuita in modo simmetrico e molto concentrata attorno al valore 14 anni.

Tabella 9 *Età partecipanti (%)*

	Valori
13 anni	7,1
14 anni	83,6
15 anni	7,8
16 anni	1,3
17 anni	0,1
18 anni	0,1
Totale	100,0
(N)	(1758)

Tabella 10 *Statistiche descrittive età partecipanti*

	Valori
Media	14,0
Mediana	14,0
Deviazione std.	0,5
Intervallo	5
Minimo	13
Massimo	18
CV	3,3%
(N)	(1758)

È interessante indagare le eventuali differenze tra i sottocampioni degli studenti senza e con background migratorio. Osservando la figura 2 e la tabella 11, si nota una differenza nelle distribuzioni di frequenza percentuali e nelle statistiche descrittive relative alle età: la percentuale di studenti di 13 e 14 anni è prevalente nel sottocampione degli studenti senza background migratorio, mentre quella di studenti di età compresa tra 15 e 18 anni è prevalente nel sottocampione degli studenti con background migratorio; di conseguenza, gli studenti con background migratorio ($\bar{X} = 14,2$) sono in media più grandi di quelli senza background migratorio ($\bar{X} = 14,0$). Tale dato ha, naturalmente, un impatto sulla regolarità del percorso scolastico degli studenti, di cui si tratterà più avanti (cfr. § 4.5.2). La significatività della differenza di età è stata verificata mediante un *t di student* per campioni indipendenti, ossia gli studenti con e senza background migratorio. Il *p-value* relativo al test risulta inferiore di 0,001, ad indicare un forte supporto dell'ipotesi che ci sia una differenza di età significativa tra i due campioni, caratterizzata da una dimensione dell'effetto media ($t(703) = 8,1; p < 0,001; D = 0,5$).

Figura 2 Età studenti senza e con background migratorio (%)

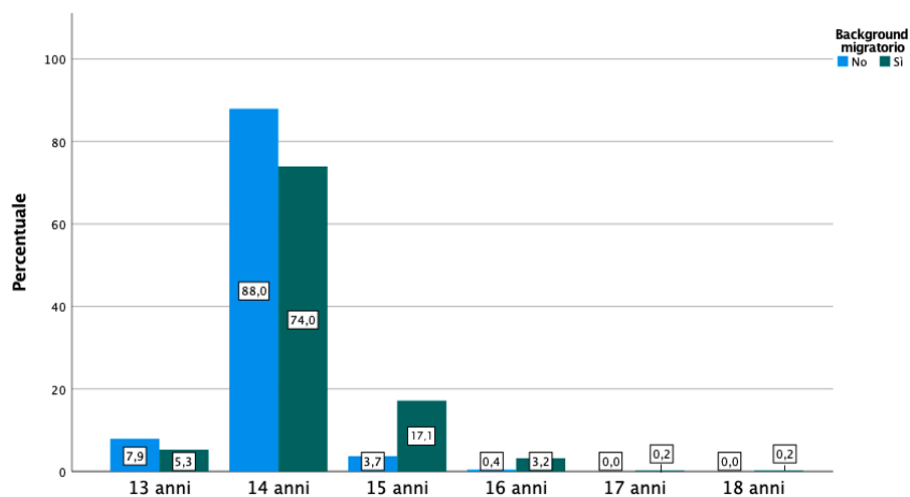


Tabella 11 Statistiche descrittive età studenti senza e con background migratorio

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Media	14,0	14,2
Mediana	14,0	14,0
Deviazione std.	0,4	0,6
Intervallo	3	5
Minimo	13	13
Massimo	16	18
CV	2,6%	4,2%
(N)	(1212)	(530)
$t(703) = 8,1$		
$p < 0,001$		
$D = 0,5$		

Per quanto riguarda il luogo di nascita (tabella 12), il 91,4% dei partecipanti all'indagine dichiara di essere nato in Italia e l'8,6% di essere nato in un altro Paese. Confrontando i sottocampioni degli studenti senza e con background migratorio,

è possibile notare, come era da attendersi, che nel primo solo lo 0,9% è nato all'estero e il 99,1% è nato in Italia, mentre nel secondo la percentuale di studenti nati all'estero sale al 26,2% e quella di studenti nati in Italia scende al 73,8%.

Tabella 12 *Paese di nascita partecipanti (%)*

	Tutti	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Italia	91,4	99,1	73,8
Altro	8,6	0,9	26,2
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	(1759)	(1212)	(531)

Analizzando specificatamente il sottocampione dei 139 studenti con background migratorio nati in un Paese diverso dall'Italia, le distribuzioni di frequenza percentuali mostrano che i Paesi rappresentati sono 37 (figura 3): di questi, i principali sono Romania (12,9%), Filippine (12,3%), Bangladesh (11,5%), Ucraina (7,2%), Perù (6,5%) e Moldavia (5,0%). Suddividendo i dati per continente (tabella 13), emerge che la maggior parte degli studenti con background migratorio nati in un Paese diverso dall'Italia proviene dall'Asia (38,1%), una percentuale altrettanto alta dall'Europa (34,5%), seguiti da America (18,0%) e Africa (9,4%); nessuno studente con background migratorio è nato in Oceania.

Figura 3 *Paesi di nascita studenti con background migratorio nati in un Paese diverso dall'Italia (%)*

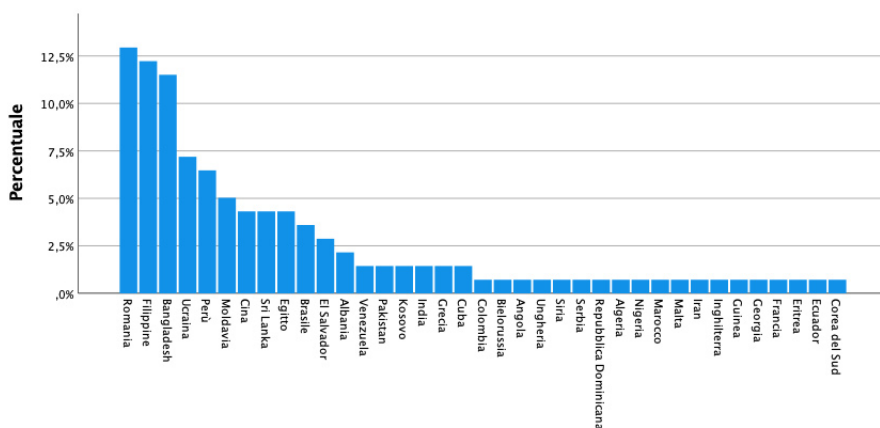


Tabella 13 *Continente di nascita studenti con background migratorio nati in un Paese diverso dall'Italia (%)*

	Studenti con background migratorio nati in un Paese diverso dall'Italia
Asia	38,1
Europa	34,5
America	18,0
Africa	9,4
Oceania	0,0
Totale	100,0
(N)	(139)

Relativamente al luogo di nascita dei genitori dei partecipanti all'indagine (tabella 14), per quanto riguarda i padri il 75,3% è nato in Italia e il 24,7% altrove, mentre con riferimento alle madri il 72,6% è nato in Italia e il 27,4% è nato in un altro Paese. Come anticipato precedentemente (cfr. § 3.4), la categoria di 'studente con background migratorio' include tutti gli alunni nati da almeno un genitore nato all'estero, a prescindere dal riconoscimento giuridico della cittadinanza (MI, 2022). Pertanto, i genitori nati all'estero fanno riferimento al solo sottocampione degli studenti con background migratorio. Difatti, si evince che il sottocampione degli studenti senza background migratorio è caratterizzato dal 100,0% dei genitori nati in Italia; invece nel sottocampione degli studenti con background migratorio il 17,9% dei padri è nato in Italia e l'82,1% è nato all'estero, mentre il 9,8% delle madri è nato in Italia e il 90,2% è nato all'estero.

Tabella 14 *Paese di nascita genitori dei partecipanti (%)*

	Tutti		Studenti senza background migratorio		Studenti con background migratorio	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Italia	75,3	72,6	100,0	100,0	17,9	9,8
Altro	24,7	27,4	0,0	0,0	82,1	90,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1742)	(1753)	(1212)	(1212)	(524)	(532)

Analizzando specificatamente i genitori nati all'estero, i luoghi di nascita dei 430 padri nati in un Paese diverso dall'Italia sono 61 (figura 4): i primi sono Romania (21,4%) e Filippine (11,6), in linea dunque con i Paesi di nascita degli studenti con background migratorio nati in un Paese diverso dall'Italia. I luoghi di nascita delle 480 madri nate in un Paese diverso dall'Italia (figura 5) sono 62 e i principali sono, come per i padri, Romania (22,5%) e Filippine (10,6%).

Figura 4 *Principali Paesi di nascita dei padri nati in un Paese diverso dall'Italia (%)*

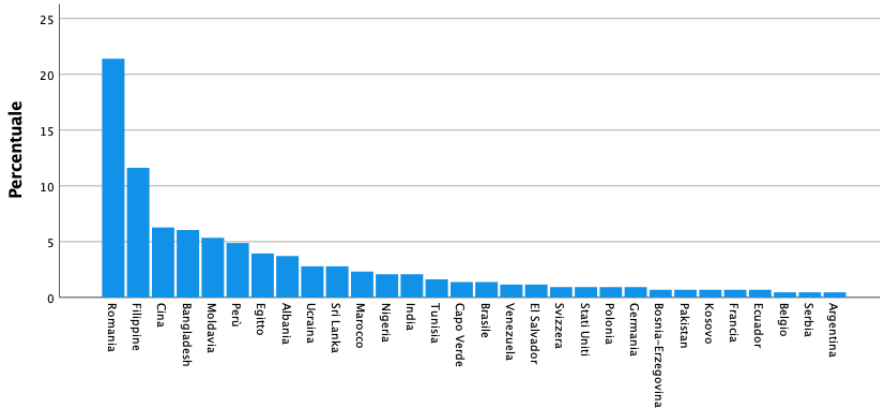
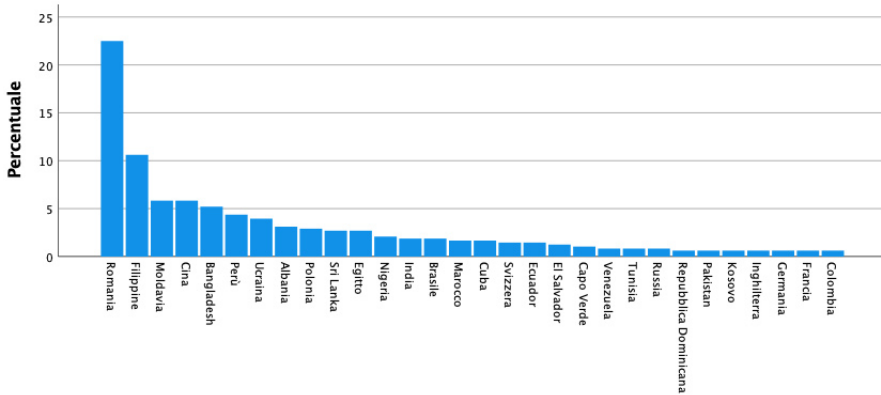


Figura 5 *Principali Paesi di nascita delle madri nate in un Paese diverso dall'Italia (%)*



Suddividendo i dati per continente (tabella 15), emerge che la maggior parte dei genitori nati all'estero proviene dall'Europa (42,2% dei padri e 45,2% delle madri), una percentuale altrettanto alta dall'Asia (30,8% dei padri e

28,8% delle madri), una piccola parte dall'Africa (14,0% dei padri e 11,0% delle madri) e dall'America (12,8% dei padri e 14,8% delle madri) e una piccolissima percentuale dall'Oceania (0,2% dei padri e delle madri).

Tabella 15 *Continente di nascita genitori nati in un Paese diverso dall'Italia (%)*

	Padri	Madri
Europa	42,2	45,2
Asia	30,8	28,8
Africa	14,0	11,0
America	12,8	14,8
Oceania	0,2	0,2
Totale	100,0	100,0
(N)	(429)	(480)

In relazione agli anni vissuti in Italia (tabella 16), emerge che l'88,8% degli intervistati ha sempre vissuto in Italia, mentre l'11,2% ha vissuto anche all'estero. Confrontando i due sottocampioni degli studenti senza e con background migratorio, emerge che le percentuali di studenti che hanno vissuto all'estero sono naturalmente molto diverse: nel primo la percentuale di alunni che hanno vissuto all'estero è pari all'1,3%, mentre nel secondo quest'ultima sale al 33,9%.

Tabella 16 *Studenti che hanno vissuto in Italia e all'estero (%)*

	Tutti	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Studenti vissuti all'estero	11,2	1,3	33,9
Studenti vissuti solo in Italia	88,8	98,7	66,1
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	(1746)	(1203)	(528)

Inoltre, come mostrato in tabella 17, la media degli anni vissuti all'estero per l'intero campione è di 0,8 anni; quest'ultima, come era da attendersi, scende vertiginosamente per il sottocampione degli studenti senza background migratorio ($\bar{X} = 0,0$ anni), mentre sale sensibilmente per l'altro sottocampione

($\bar{X} = 2,4$ anni); il test *t di student* conferma la significatività di tale differenza ($t(534) = -13,4$; $p < 0,001$; $D = -1,0$).

Tabella 17 *Statistiche anni vissuti all'estero*

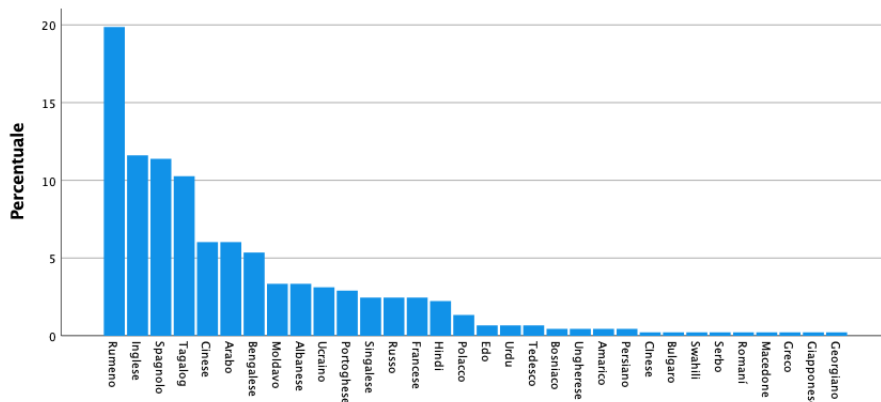
	Tutti	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Media	0,8	0,0	2,4
Mediana	0,0	0,0	0,0
Deviazione standard	2,5	0,5	4,0
Intervallo	15	10	15
Minimo	0	0	0
Massimo	15	10	15
CV	330,8%	1134,2%	168,3%
(N)	(1746)	(1203)	(528)
$t(534) = -13,4$			
$p < 0,001$			
$D = -1,0$			

Infine, in merito alle lingue parlate in casa, la tabella 18 riporta la percentuale degli intervistati che in casa parla solo l'italiano, solo una o più lingue straniere e sia l'italiano sia una o più lingue straniere. Dall'elaborazione delle risposte valide, emerge che il 75,3% degli intervistati parla solo l'italiano, il 18,4% parla sia l'italiano sia almeno una lingua straniera e il 6,3% parla solo una o più lingue straniere. Confrontando i due sottocampioni di studenti, si nota che le frequenze percentuali sono sensibilmente diverse: nel primo, il 97,2% parla solo l'italiano, il 2,8% parla sia l'italiano che almeno una lingua straniera e nessuno studente parla solo lingue straniere; nel secondo, naturalmente, la percentuale di coloro che a casa parlano solo l'italiano scende al 25,0%, quella relativa agli studenti che parlano sia l'italiano sia almeno una lingua straniera sale al 54,1% e quella relativa agli studenti che parlano solo una o più lingue straniere sale anch'essa al 20,9%.

Tabella 18 *Lingue parlate in casa dai partecipanti (%)*

	Tutti	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Solo italiano	75,3	97,2	25,0
Solo lingue straniere	6,3	0,0	20,9
Italiano e lingue straniere	18,4	2,8	54,1
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	(1755)	(1208)	(531)

Inoltre, come mostrato in figura 6, le lingue straniere parlate in casa dagli studenti con background migratorio sono 32: le principali sono il rumeno (19,9%), l'inglese (11,6%), lo spagnolo (11,4%) e il tagalog (10,3%).

Figura 6 *Lingue straniere parlate in casa dagli studenti con background migratorio (%)*

4.3 L'ambiente socio-economico-culturale

In questo paragrafo sono illustrate le caratteristiche dell'ambiente socio-economico-culturale dei partecipanti all'indagine, con particolare riferimento alla composizione del nucleo familiare, al titolo di studio e alla professione dei genitori, alla presenza di determinati beni materiali considerati come misura di prossimità di un contesto favorevole all'apprendimento (Campodifiori *et*

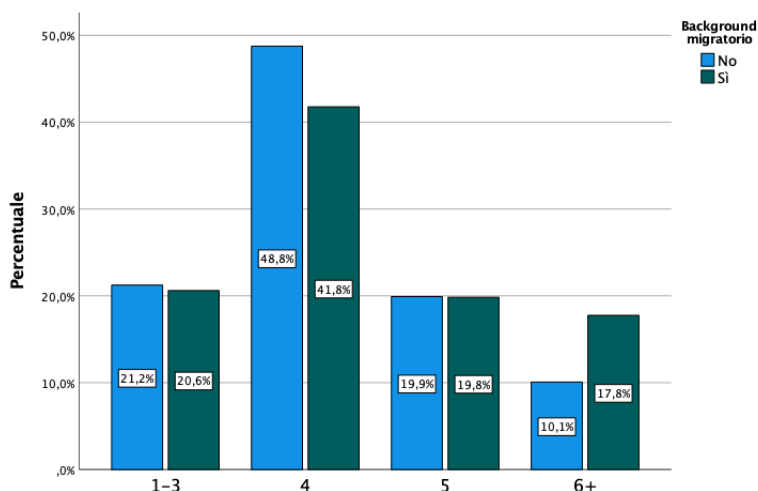
al., 2010; Riccardi *et al.*, 2020). In relazione alla composizione del nucleo familiare (tabella 19), circa la metà degli intervistati (46,6%) ha dichiarato che il proprio nucleo familiare è composto da 4 persone, circa un quinto (21,1%) da 1-3 persone, il 19,9% da 5 persone e il 12,4% da 6 persone o più.

Tabella 19 *Composizione nucleo familiare (%)*

	Tutti i rispondenti
1-3 persone	21,1
4 persone	46,6
5 persone	19,9
6 o + persone	12,4
Totale	100,0
(N)	(1756)

Confrontando il sottocampione dei 1210 studenti senza background migratorio e quello dei 529 studenti con background migratorio (figura 7), si nota che il primo è caratterizzato da una frequenza maggiore delle modalità '1-3 persone' (21,2% contro 20,6%) e '4 persone' (48,8% contro 41,8%); le distribuzioni di frequenza percentuali sono pressoché uguali nella modalità '5 persone' (19,9% per gli studenti senza background migratorio e 19,8% per gli alunni con background migratorio); e nella modalità '6 o più persone' il sottocampione degli studenti con background migratorio riporta una frequenza maggiore rispetto a quello degli alunni senza background migratorio (17,8% contro 10,1%). Pertanto, è possibile affermare che all'aumentare del numero dei componenti del nucleo familiare si assiste a un'inversione del sottocampione caratterizzato dalla frequenza maggiore, passando da quella degli studenti senza background migratorio a quella degli alunni con background migratorio. Difatti, è possibile affermare che esista un'associazione tra il numero dei componenti del nucleo familiare e il background migratorio: tale associazione, pur essendo moderata ($V=0,1$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 21,4$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 7 *Composizione nucleo familiare per studenti senza e con background migratorio (%)*



$$\chi^2 = 21,4; p < 0,001; V = 0,1$$

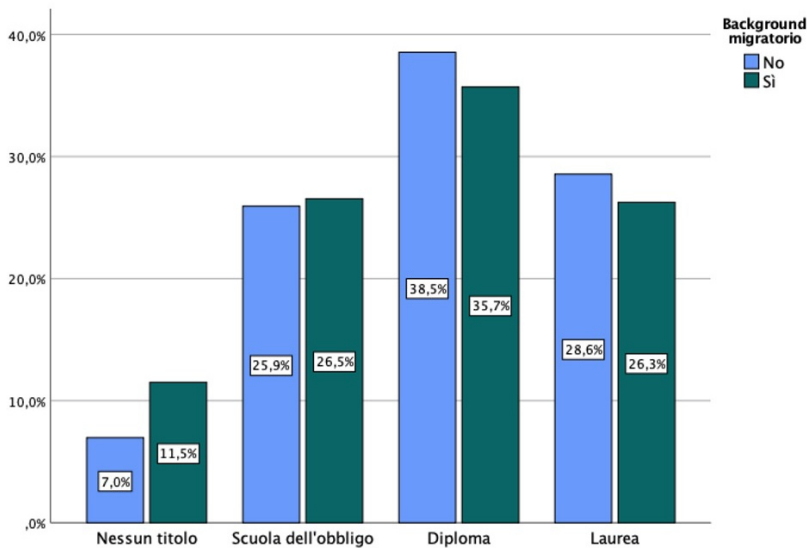
Rispetto al titolo di studio dei genitori (tabella 20), le modalità ‘laurea’ e ‘diploma’ hanno una frequenza maggiore nelle madri (rispettivamente 35,0% e 42,0%) in confronto ai padri (rispettivamente 27,8% e 37,7%); viceversa, le modalità ‘scuola dell’obbligo’ e ‘nessun titolo’ hanno una frequenza maggiore nei padri (rispettivamente 26,3% e 8,1%) in confronto alle madri (rispettivamente 17,7% e 5,3%). Pertanto, le madri sono caratterizzate da un titolo di studio più elevato rispetto ai padri.

Tabella 20 *Titolo di studio genitori tutti i partecipanti (%)*

	Padre	Madre
Nessun titolo	8,1	5,3
Scuola dell’obbligo	26,3	17,7
Diploma	37,7	42,0
Laurea	27,8	35,0
Totale	100,0	100,0
(N)	(1336)	(1404)

Confrontando il sottocampione dei 991 studenti senza background migratorio e quello dei 339 studenti con background migratorio ed escludendo dall'analisi la modalità 'non so' (figura 8), si nota che le modalità 'nessun titolo' e 'scuola dell'obbligo' sono maggiori nel sottocampione degli studenti con background migratorio, mentre le modalità 'diploma' e 'laurea' sono maggiori tra gli studenti senza background migratorio. Pertanto, è possibile affermare che a titoli di studio superiori corrispondono frequenze maggiori nel sottocampione degli studenti senza background migratorio; viceversa, a titoli di studio inferiori corrispondono frequenze maggiori nel sottocampione degli studenti con background migratorio. Difatti, è possibile affermare che esista un'associazione tra il titolo di studio del padre degli studenti intervistati e il background migratorio: tale associazione, pur essendo molto bassa ($V = 0,01$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,05, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 7,5$) e del *p-value*, leggermente al di sopra del valore di 0,005 ($p = 0,058$).

Figura 8 Titolo di studio padre per studenti senza e con background migratorio (%)

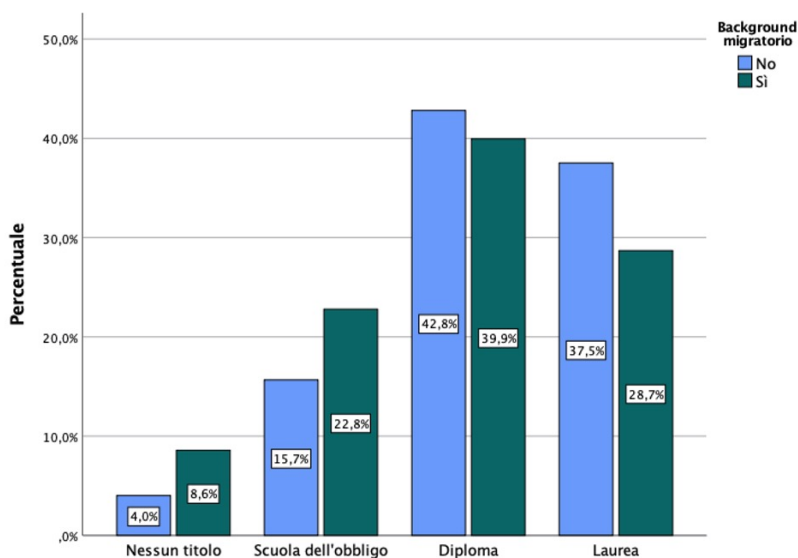


$$\chi^2 = 7,5; p = 0,058; V = 0,01$$

Con riferimento al titolo di studio della madre, confrontando il sottocampione dei 1021 studenti senza background migratorio e quello dei 373 studenti con background migratorio ed escludendo dall'analisi la modalità 'non so' (figura 9), si nota che le modalità 'nessun titolo' e 'scuola dell'obbligo' sono nuovamente maggiori nel sottocampione degli studenti con background migratorio,

mentre le modalità ‘diploma’ e ‘laurea’ sono maggiori tra gli studenti senza background migratorio. Pertanto, anche in questo caso, emerge che a titoli di studio superiori corrispondono frequenze maggiori nel sottocampione degli studenti senza background migratorio; viceversa, a titoli di studio inferiori corrispondono frequenze maggiori nel sottocampione degli studenti con background migratorio. In particolare, è interessante notare come nel caso delle madri vi sia una differenza sensibilmente maggiore per le modalità ‘scuola dell’obbligo’ (7,1 punti percentuali rispetto a 0,6 punti percentuali per i padri) e ‘laurea’ (8,8 punti percentuali rispetto a 2,3 punti percentuali per i padri). Dunque, è possibile affermare che esista un’associazione tra il titolo di studio della madre degli studenti intervistati e il background migratorio: tale associazione, pur essendo moderata ($V = 0,1$), è significativa per l’intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 25,3$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 9 Titolo di studio madre per studenti senza e con background migratorio (%)



$$\chi^2 = 25,3; p < 0,001; V = 0,1$$

Con riferimento alla professione dei genitori, le risposte valide sono state categorizzate secondo la *Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali CP2021* dell’ISTAT², revisione della precedente versione (ISTAT, 2013). Per-

² La *Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali CP2021* è disponibile al seguente link: <https://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionipi/cp2011/?db=2021> (ultima consultazione: 21/05/2024)

tanto, le risposte sono state suddivise nei seguenti nove «grandi gruppi», cui si aggiungono 'altro' e 'non so':

1. *legislatori, imprenditori e alta dirigenza*, ossia tutte quelle professioni che necessitano di un grado di conoscenza, seppur non sempre individuabile in un particolare livello di istruzione formale, necessario a determinare e implementare strategie di indirizzo in ambito istituzionale, politico ed economico;
2. *professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione*, ossia le professioni che richiedono un elevato livello di conoscenza teorica e, dunque, necessitano di un grado di istruzione universitaria di secondo livello o post-universitaria (ad esempio: specialisti in scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali, umane, sociali, artistiche, specialisti nelle scienze della vita, specialisti della salute, ecc.);
3. *professioni tecniche*, ossia le professioni che richiedono conoscenze tecnico-disciplinari e per le quali è necessario un grado di istruzione secondaria, post-secondaria o universitaria di primo livello (ad esempio: tecnici informatici, tecnici del trasporto, professioni sanitarie infermieristiche, ostetriche e riabilitative, tecnici dei servizi, ecc.);
4. *professioni esecutive nel lavoro d'ufficio*, ossia le professioni impiegate con funzioni esecutive e non direttive, caratterizzate da un livello di conoscenze necessarie assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale (ad esempio: addetti alle funzioni di segreteria, addetti alla gestione amministrativa, ecc.);
5. *professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi*, ossia le professioni di assistenza in diversi tipi di servizi (commerciali, di ricezione, di ristorazione, di cura della persona, ecc.), per le quali sono necessarie conoscenze assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale (ad esempio: addetti alle vendite, cuochi, baristi, camerieri, operatori della cura estetica, esercenti di agenzie, ecc.);
6. *artigiani, operai specializzati e agricoltori*, ossia le professioni che richiedono competenze tecnico-pratiche e per le quali sono necessarie conoscenze assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale (ad esempio: artigiani, brattatori, fonditori, fabbri, vasai, agricoltori, allevatori, pescatori, cacciatori, muratori, ecc.);
7. *forze armate*, ossia le professioni svolte nell'ambito dell'Esercito, della Marina Militare, dell'Aeronautica e dei Carabinieri, per le quali, almeno nei livelli iniziali, è necessario un grado di istruzione pari all'obbligo scolastico o a un ciclo breve di istruzione secondaria superiore;
8. *conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili, conducenti di veicoli*, ossia le professioni di conduzione e controllo del funzionamento di macchine e impianti industriali, per le quali sono necessarie cono-

scenze assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico o una qualifica professionale (ad esempio: conduttori di impianti industriali, operai di macchinari fissi, conduttori di veicoli e di macchinari mobili, ecc.);

9. *professioni non qualificate*, ossia le professioni che richiedono lo svolgimento di attività semplici e ripetitive, per le quali non è necessario alcun tipo di istruzione (ad esempio; facchini, venditori ambulanti, uscieri, addetti alle consegne, addetti alle pulizie, operatori ecologici, bidelli, custodi, ecc.).

Per esigenze di sintesi, questi nove gruppi sono stati aggregati in cinque categorie, in base al livello di istruzione necessario per svolgere le professioni presenti al loro interno:

1. *professioni di dirigenza*, che coincide con la categoria '*legislatori, imprenditori e alta dirigenza*', per la quale è necessario un grado di conoscenza non sempre individuabile in un particolare livello di istruzione formale, ma atto a determinare e implementare strategie di indirizzo in ambito istituzionale, politico ed economico;
2. *professioni di elevata specializzazione*, che coincide con la categoria '*professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione*', per la quale è richiesto un grado di istruzione universitaria di secondo livello o post-universitaria;
3. *professioni tecniche* che coincide con la categoria '*professioni tecniche*', per la quale si necessita di un grado di istruzione secondaria, post-secondaria o universitaria di primo livello;
4. *professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche e forze armate*, che comprende le quattro categorie '*professioni esecutive nel lavoro d'ufficio*', '*professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi*', '*artigiani, operai specializzati e agricoltori*' e '*forze armate*', per le quali è richiesto un livello di conoscenze assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale;
5. *conduttori e professioni non qualificate*, che include le due categorie '*conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili, conducenti di veicoli*' e '*professioni non qualificate*', per le quali sono necessarie conoscenze assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico o una qualifica professionale o nessun titolo.

Pertanto, le risposte sono state suddivise nelle stesse cinque categorie, cui si aggiungono 'pensionato', 'inattivo/inoccupato/disoccupato' e 'non so'. Sulla base di questa categorizzazione, dall'analisi delle distribuzioni di frequenza percentuali dei lavori dei padri (tabella 21) emerge che l'8,1% svolge professioni di dirigenza, il 10,8% professioni di elevata specializzazione, il 3,9% professioni tecniche, il 43,5% esecutive, qualificate, tecnico-pratiche o professioni nelle forze armate, il 19,8% professioni di conduzione o non qualificate, l'1,3% è pensionato, il 3,2% è inattivo, inoccupato o disoccupato e il 9,4% degli in-

tervistati non ha saputo rispondere. Invece, con riferimento al lavoro delle madri, emerge che il 4,0% svolge professioni di dirigenza, il 16,8% professioni di elevata specializzazione, il 3,7% professioni tecniche, il 33,6% esecutive, qualificate, tecnico-pratiche o professioni nelle forze armate, il 13,0% professioni di conduzione o non qualificate, lo 0,3% è pensionato, il 22,5% è inattivo, inoccupato o disoccupato e il 6,1% degli intervistati non ha saputo rispondere. Dunque, è interessante notare la differenza tra le distribuzioni di frequenza percentuali relative alle professioni di dirigenza (pari al doppio nel caso dei padri), alla categoria 'pensionato' (di quattro volte superiore per i padri) e a quella 'inattivo/inoccupato/disoccupato' (sette volte superiore per le madri).

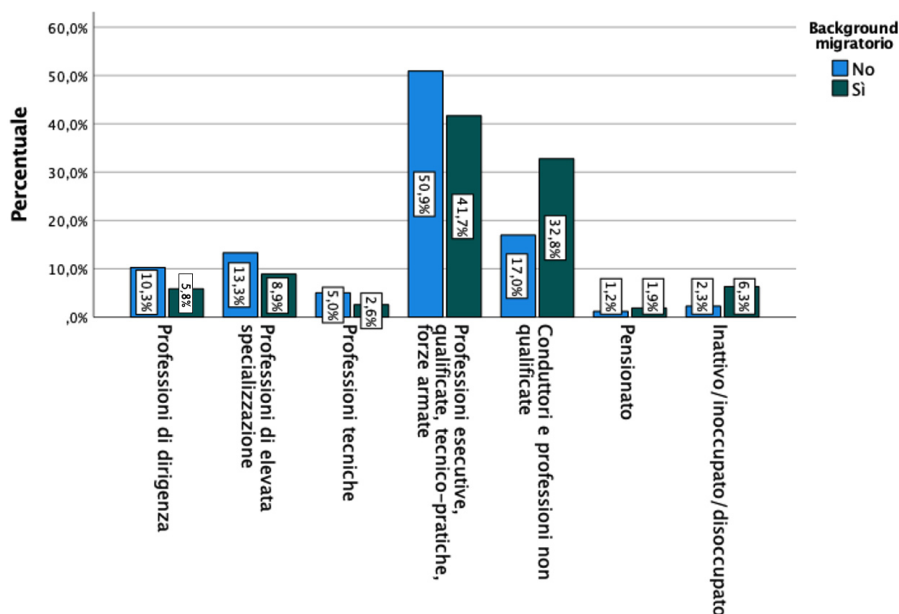
Tabella 21 *Lavoro genitori tutti i partecipanti (%)*

	Padre	Madre
Professioni di dirigenza	8,1	4,0
Professioni di elevata specializzazione	10,8	16,8
Professioni tecniche	3,9	3,7
Professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche, forze armate	43,5	33,6
Conduzione e professioni non qualificate	19,8	13,0
Pensionato	1,3	0,3
Inattivo/inoccupato/disoccupato	3,2	22,5
Non so	9,4	6,1
Totale	100,0	100,0
(N)	(1596)	(1610)

Confrontando il sottocampione dei 1013 studenti senza background migratorio e quello dei 427 studenti con background migratorio ed escludendo dall'analisi la modalità 'non so' (figura 10), si nota che la modalità 'professioni di dirigenza' è quasi il doppio negli alunni senza background migratorio (10,3%) rispetto a quelli con background migratorio (5,9%), la modalità 'professioni di elevata specializzazione' è maggiore di 4,4 punti percentuali negli alunni senza background migratorio (13,3%) rispetto a quelli con background migratorio (8,9%), la modalità 'professioni tecniche' è quasi il doppio negli studenti senza background migratorio (5,0%) rispetto a quelli con background migratorio (2,6%) e la modalità 'professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche, forze armate' è maggiore di 9,2 punti percentuali negli alunni senza background migratorio (50,9%) rispetto a quelli con background migratorio

(41,7%). Al contrario, la modalità ‘conduttori e professioni non qualificate’ è quasi il doppio negli alunni con background migratorio (32,8%) rispetto a quelli senza background migratorio (17,0%), la modalità ‘pensionato’ è maggiore negli studenti con background migratorio (1,9%) rispetto a quelli senza background migratorio (1,2%) e la modalità ‘inattivo/inoccupato/disoccupato’ è quasi il triplo negli alunni con background migratorio (6,3%) rispetto a quelli senza background migratorio (2,3%). Pertanto, è possibile affermare che a categorie professionali mediamente caratterizzate da una retribuzione maggiore (‘professioni di dirigenza’, ‘professioni di elevata specializzazione’, ‘professioni tecniche’ e ‘professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche, forze armate’) corrispondono frequenze maggiori nel sottocampione degli studenti senza background migratorio; viceversa, a categorie professionali mediamente caratterizzate da una retribuzione minore (‘conduttori e professioni non qualificate’ e ‘pensionato’) o nulla (‘inattivo/inoccupato/disoccupato’) corrispondono frequenze maggiori nel sottocampione degli studenti con background migratorio. Difatti, è possibile affermare che esista un’associazione tra il tipo di lavoro del padre degli studenti intervistati e il background migratorio: tale associazione, pur essendo moderata ($V = 0,2$), è significativa per l’intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 70,9$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

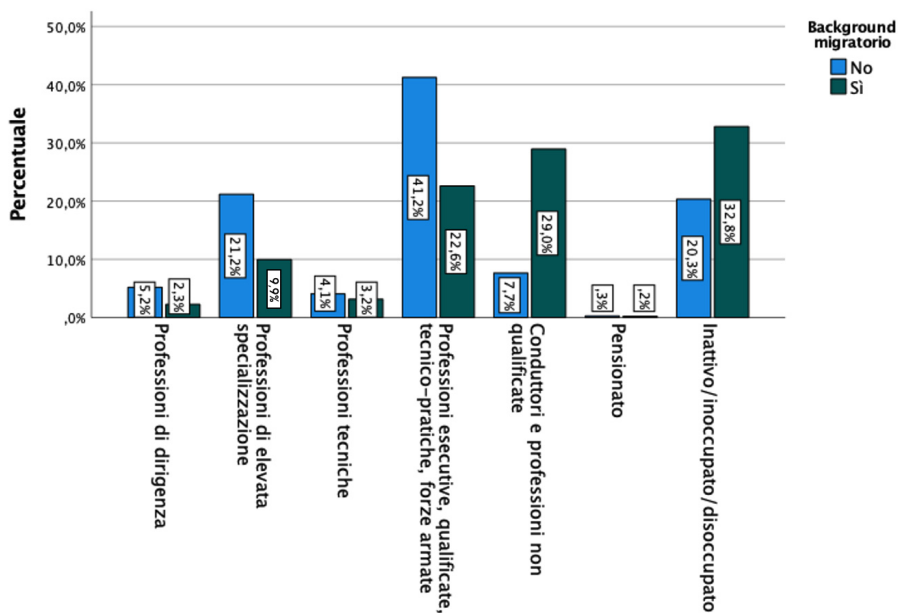
Figura 10 Lavoro padre per studenti senza e con background migratorio (%)



$$\chi^2 = 70,9; p < 0,001; V = 0,2$$

Per quanto riguarda il lavoro delle madri, confrontando il sottocampione dei 1057 studenti senza background migratorio e quello dei 442 studenti con background migratorio (figura 11), si nota che la modalità 'professioni di dirigenza' è più del doppio negli alunni senza background migratorio (5,2%) rispetto a quelli con background migratorio (2,3%), la modalità 'professioni di elevata specializzazione' è più del doppio negli alunni senza background migratorio (21,2%) rispetto a quelli con background migratorio (9,9%), la modalità 'professioni tecniche' è di 0,9 punti percentuali maggiore negli studenti senza background migratorio (4,1%) rispetto a quelli con background migratorio (3,2%), la modalità 'professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche, forze armate' è quasi il doppio negli alunni senza background migratorio (41,2%) rispetto a quelli con background migratorio (22,6%). Al contrario, la modalità 'conduttori e professioni non qualificate' è più del triplo negli alunni con background migratorio (29,0%) rispetto a quelli senza background migratorio (7,7%) e la modalità 'inattivo/inoccupato/disoccupato' è di 12,5 punti percentuali maggiore negli alunni con background migratorio (32,8%) rispetto a quelli senza background migratorio (20,3%). Infine, la modalità 'pensionato' è pressoché equivalente (0,3% negli studenti senza background migratorio e 0,2% in quelli con background migratorio). Pertanto, è possibile affermare che a categorie professionali mediamente caratterizzate da una retribuzione maggiore ('professioni di dirigenza', 'professioni di elevata specializzazione', 'professioni tecniche' e 'professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche, forze armate') corrispondono frequenze maggiori nel sottocampione degli studenti senza background migratorio; viceversa, a categorie professionali mediamente caratterizzate da una retribuzione minore ('conduttori e professioni non qualificate') o nulla ('inattivo/inoccupato/disoccupato') corrispondono frequenze maggiori nel sottocampione degli studenti con background migratorio. Difatti, è possibile affermare che esista un'associazione tra il tipo di lavoro della madre degli studenti intervistati e il background migratorio: tale associazione, pur essendo moderata ($V=0,3$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 180,7$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 11 Lavoro madre per studenti senza e con background migratorio (%)



$$\chi^2 = 180,7; p < 0,001; V = 0,3$$

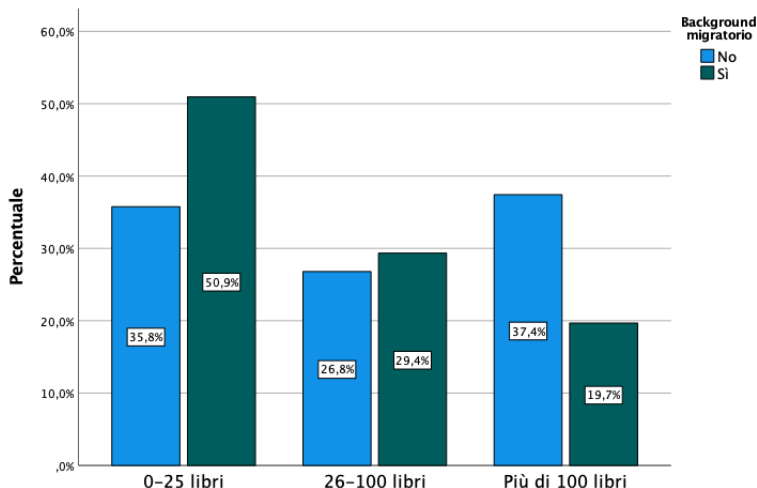
Oltre alle variabili relative alla composizione del nucleo familiare, al titolo di studio e alla professione dei genitori, è stata indagata anche la presenza di determinati beni materiali, quali libri, accesso a internet, ecc., considerati come misura di prossimità di un contesto favorevole all'apprendimento (Campodifiori *et al.*, 2010; Riccardi *et al.*, 2020). Rispetto alla presenza di libri (tabella 22), il 40,6% degli intervistati ha dichiarato di avere in casa una quantità compresa tra 0 e 25 libri, il 27,5% tra 26 e 100 libri e il 31,9% più di 100 libri.

Tabella 22 Quantità libri presenti in casa (%)

	Tutti i rispondenti
0-25 libri	40,6
26-100 libri	27,5
Più di 100 libri	31,9
Totale	100,0
(N)	(1750)

Confrontando il sottocampione dei 1205 studenti senza background migratorio e quello dei 528 studenti con background migratorio (figura 12), si nota che la prima modalità ('0-25 libri') è caratterizzata da una frequenza maggiore tra gli studenti con background migratorio (50,9%) rispetto a quelli senza (35,8%), la seconda modalità ('26-100 libri') ha una distribuzione di frequenza tra i due sottocampioni pressoché equivalente, con una percentuale maggiore negli alunni con background migratorio (29,4%) rispetto a quelli senza (26,8%), e la terza modalità ('più di 100 libri') è caratterizzata da una frequenza maggiore tra gli studenti senza background migratorio (37,4%) rispetto a quelli con (19,7%). Pertanto, è possibile affermare che all'aumentare del numero di libri presenti in casa si assiste a un'inversione del sottocampione caratterizzato dalla frequenza maggiore, passando da quello degli studenti con background migratorio a quello degli alunni senza background migratorio. Inoltre, è interessante notare come mentre nel sottocampione degli studenti senza background migratorio le distribuzioni di frequenza percentuali tra le tre modalità sono abbastanza bilanciate, nel sottocampione degli alunni con background migratorio è possibile osservare un andamento decrescente, con una percentuale pari alla metà degli intervistati nella modalità '0-25 libri' (50,9%). Difatti, è possibile affermare che esista un'associazione tra la quantità di libri presenti in casa e il background migratorio: tale associazione, pur essendo moderata ($V = 0,2$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 57,8$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 12 *Quantità libri presenti in casa per studenti senza e con background migratorio (%)*



$$\chi^2 = 57,8; p < 0,001; V = 0,2$$

Con riferimento al possesso di determinati beni materiali favorevoli all'apprendimento (tabella 23), il 97,6% degli studenti intervistati ha affermato di avere un collegamento internet in casa, il 92,2% una scrivania per fare i compiti, il 92,1% un computer o un tablet per lo studio, l'85,1% un posto tranquillo per studiare e il 59,3% una cameretta per sé.

Tabella 23 *Possesso beni materiali favorevoli all'apprendimento (%)*³

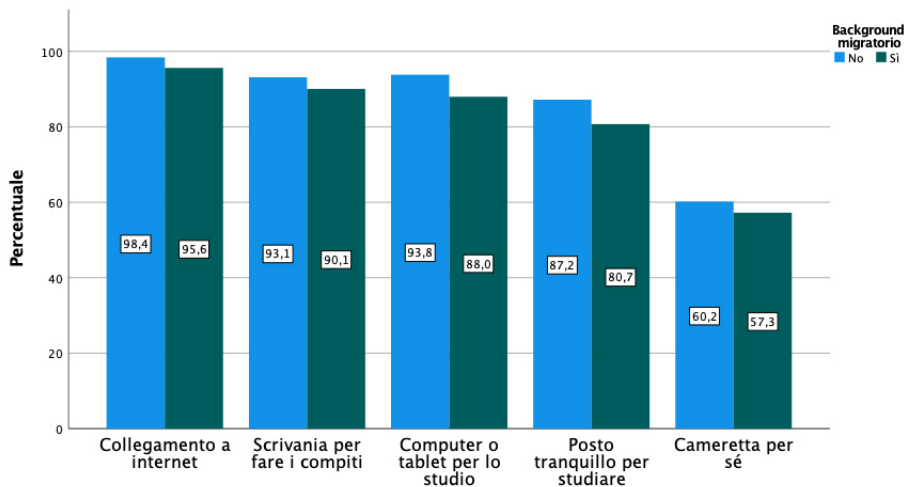
	Tutti i rispondenti
Un collegamento a internet	97,6
Una scrivania per fare i compiti	92,2
Un computer o un tablet che puoi usare per lo studio	92,1
Un posto tranquillo per studiare	85,1
Una cameretta tutta tua	59,3
Totale	426,3
(N)	(1737)

Confrontando il sottocampione dei 1196 studenti senza background migratorio e quello dei 524 studenti con background migratorio (figura 13), emerge che il secondo è caratterizzato da percentuali minori in tutti gli *items*. Nello specifico, la percentuale di studenti con background migratorio con un collegamento a internet (95,6%) è inferiore di 2,8 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (98,4%); il tasso di alunni con background migratorio con una scrivania per fare i compiti (90,1%) è inferiore di 3 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (93,1%); la percentuale di studenti con background migratorio che posseggono un computer o un tablet per lo studio (88,0%) è inferiore di 5,8 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (93,9%); l'incidenza di alunni con background migratorio con un posto tranquillo per studiare (80,7%) è inferiore di 6,5 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (87,2%); infine, la percentuale di studenti con background migratorio che posseggono una cameretta per sé (57,3%) è inferiore di 2,9 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (60,2%). Pertanto, l'*item* caratterizzato da una maggiore differenza tra la percentuale degli studenti senza background migratorio e quella degli alunni con background migratorio è 'un posto tranquillo per studiare', mentre quello che riporta una differenza minore è 'collegamento

³ Nella tabella sono riportate le percentuali delle risposte sul totale dei casi validi; trattandosi di una domanda costituita da più *items*, la somma delle percentuali è necessariamente maggiore di 100%.

a internet'. Pertanto, è possibile osservare un'associazione, seppur moderata, tra il possesso di alcuni beni materiali intesi come variabili di prossimità di un ambiente economico-culturale a sostegno dell'apprendimento e il background migratorio: in particolare, l'associazione tra il possesso di un collegamento a internet e il background migratorio è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 18,5$) e del *p-value* ($p < 0,001$); quella tra il possesso di una scrivania per fare i compiti e il background migratorio è significativa per l'intero campione al livello dello 0,01, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 7,0$) e del *p-value* ($p = 0,008$); quella tra il possesso di un computer o un tablet per lo studio e il background migratorio è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 23,2$) e del *p-value* ($p < 0,001$); quella tra il possesso di un posto tranquillo per studiare e il background migratorio è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 15,0$) e del *p-value* ($p < 0,001$); quella tra il possesso di una cameretta tutta per sé e il background migratorio non è significativa per l'intero campione, dato il valore del *p-value* maggiore di 0,05 ($p = 0,151$).

Figura 13 Possesso beni materiali favorevoli all'apprendimento per studenti senza e con background migratorio (%)



Collegamento a internet: $\chi^2 = 18,5$; $p < 0,001$; $V = 0,1$

Scrivania: $\chi^2 = 7,0$; $p = 0,008$; $V = 0,1$

Computer o tablet: $\chi^2 = 23,2$; $p < 0,001$; $V = 0,1$

Posto tranquillo per studiare: $\chi^2 = 15,0$; $p < 0,001$; $V = 0,1$

Cameretta: $\chi^2 = 2,1$; $p = 0,151$; $V = 0,0$

4.4 Le caratteristiche dei territori

In questo paragrafo si restituisce l'analisi relativa alle caratteristiche dell'area territoriale in cui vivono gli studenti che hanno partecipato all'indagine: in particolare, si presenta la distribuzione degli studenti nelle diverse «città nella città» (Lelo *et al.*, 2021: 2), si analizza la distanza tra l'abitazione degli studenti e la scuola e si approfondiscono la presenza e l'utilizzo di determinati presidi educativi e di socialità.

Con riferimento al primo aspetto, le 1616 risposte valide per la variabile relativa al quartiere in cui vivono gli studenti sono state categorizzate secondo la suddivisione proposta da Lelo, Monni e Tomassi in *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe* (2021): i tre autori, riprendendo le parole di Tocci (2019), sostengono che la città di Roma contenga al suo interno un «caleidoscopio urbano» e che sia possibile individuarvi sette «città nella città» (Lelo *et al.*, 2021: 2), con caratteristiche sociali, demografiche, urbanistiche ed economiche simili; si tratta di aree riconoscibili per le loro peculiarità – quali i livelli di istruzione, le composizioni dei nuclei familiari, le dotazioni urbane, le tipologie occupazionali, le preferenze politiche – che evidenziano le disparità economiche e sociali che caratterizzano la città di Roma. Le sette «città» delineate dai tre autori sono:

- la *città storica*, caratterizzata da una forte presenza di testimonianze storiche, architettoniche, archeologiche e artistiche, da alti livelli di istruzione e occupazione, da un'elevata offerta scolastica e culturale e dalla presenza di ceti sociali diversi; quest'area comprende 9 zone urbanistiche su 155, quali i rioni storici, la zona archeologica e i primi quartieri post-unitari (Villa Borghese, XX Settembre, Esquilino, Celio, Aventino, Trastevere, Aventino, Testaccio);
- la *città ricca*, definita da un'alta qualità urbana, dalla presenza di ceti sociali medio-alti, da elevati livelli di istruzione e occupazione, da un'alta offerta scolastica, culturale e commerciale; quest'area comprende 25 zone urbanistiche su 155, situate lungo una direttrice che va da nord (Giustianiana, Flaminio, Prati, Parioli, Trieste, Monte Sacro, Nomentano, ecc.) a sud (Eur, Appia Antica, ecc.);
- la *città compatta*, contraddistinta prevalentemente da un'edilizia a carattere intensivo sviluppatasi nel secondo dopoguerra, dalla preponderanza del ceto medio, da un'alta densità abitativa, da un'offerta scolastica leggermente superiore alla media romana e da un'offerta culturale leggermente inferiore, da tassi di istruzione e occupazione in linea con la media della città; quest'area comprende 44 zone urbanistiche su 155, situate attorno alla città storica lungo una direttrice che va da est/sud-est (Tiburino, Centocelle, Torpignattara, Tuscolano, Appio, ecc.) a ovest/sud-ovest (Aurelio, Portuense, Garbatella, ecc.);
- la *città del disagio*; corrispondente ai quartieri di case popolari e alle borgate nate abusivamente nel corso del Novecento e caratterizzata da indicatori socio-economici peggiori alla media della città, quali alti livelli di

- povertà, bassi tassi di istruzione e occupazione, scarsa qualità dell'edilizia, bassissimi livelli dell'offerta scolastica e culturale; quest'area comprende 17 zone urbanistiche su 155, situate in zone periferiche, prevalentemente a est della città (San Basilio, Torre Angela, Tor Bella Monaca, Tor Vergata, ecc.), ma anche a sud (Santa Palomba), sud-ovest (Acilia, Ostia Nord), ovest (Primavalle, Corviale) e nord (Fidene, Tufello);
- la *città dell'automobile*, così definita perché costituita da tutte quelle zone sorte lungo le principali direttrici stradali (GRA, via del Mare, autostrada Roma-Fiaticino, ecc.), prevalentemente periferiche e a carattere residenziale, contraddistinte da bassa densità di popolazione, livelli di istruzione e occupazione in linea con la media romana, offerta scolastica e culturale mediamente inferiore alla media della città; quest'area comprende 39 zone urbanistiche su 155, distribuite in modo all'incirca omogeneo lungo l'area periferica della città (Labaro, Grotta Rossa, Morena, Ciampino, Vallerano Castel Di Leva, Torrino, Spinaceto, Palocco, Infernetto, Magliana, Pisana, Val Cannuta, Casalotti, ecc.);
 - la *città campagna*, costituita dal territorio dell'Agro romano, caratterizzato da una bassa densità di popolazione, livelli di istruzione inferiori alla media romana, tassi di occupazione in media con la città, un'offerta scolastica e culturale inferiore rispetto a ogni altra zona della città; quest'area copre il 54% del territorio comunale e comprende 21 zone urbanistiche su 155, distribuite intorno alla città (Prima Porta, Lunghezza, Decima, Ostia Antica, Boccea, ecc.);
 - la *città degli invisibili*, sovrapposta alle sei «città» menzionate, costituita da tutte quelle persone invisibili ai più, quali i senza fissa dimora, i richiedenti asilo e i rifugiati fuori dal sistema di accoglienza istituzionale, i rom, i detenuti e, in generale, tutte le persone socialmente emarginate.

Nell'ambito della presente indagine, le risposte sono state suddivise nelle prime sei categorie, cui è stata aggiunta quella di 'fuori città', per tutti gli studenti che vivono fuori dal Comune di Roma. Secondo tale classificazione, come mostrato in tabella 24, dei 1616 questionari validi, la maggior parte degli studenti partecipanti all'indagine vive nella 'città del disagio' (35,5%), circa un quarto abita nella 'città dell'automobile' (25,6%), poco più di un quinto nella 'città compatta' (22,7%), il 10,1% nella 'città ricca', il 3,4% nella 'città campagna', l'1,6% fuori città e l'1,1% nella 'città storica'.

Confrontando i due sottocampioni degli studenti senza e con background migratorio, si nota che il secondo è caratterizzato da una percentuale superiore per le modalità 'città storica' (1,5% contro 1,0%), 'città ricca' (13,4% contro 8,8%) e 'città dell'automobile' (26,5% contro 25,1%), mentre il primo riporta una frequenza maggiore nella modalità 'città compatta' (23,6% contro 20,9%), 'città del disagio' (36,0% contro 33,8%), 'città campagna' (3,8% contro 2,7%) e 'fuori città' (1,7% contro 1,2%). Tuttavia, non è possibile osservare alcuna associazione tra l'area in cui vivono gli studenti e il background *migratorio*, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 10,8$) e del relativo *p-value* ($p = 0,096$).

Tabella 24 Area di residenza (%)

	Tutti	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Città storica	1,1	1,0	1,5
Città ricca	10,1	8,8	13,4
Città compatta	22,7	23,6	20,9
Città del disagio	35,5	36,0	33,8
Città dell'automobile	25,6	25,1	26,5
Città campagna	3,4	3,8	2,7
Fuori città	1,6	1,7	1,2
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	(1616)	(1121)	(479)
$\chi^2 = 10,8$ $p = 0,096; p > 0,5$ $V = 0,1$			

Rispetto alla variabile relativa al tempo impiegato per arrivare a scuola (tabella 25), emerge che il 73,8% degli intervistati ha dichiarato di impiegare meno di 10 minuti, il 22,9% tra i 10 e i 30 minuti e il 3,3% più di 30 minuti.

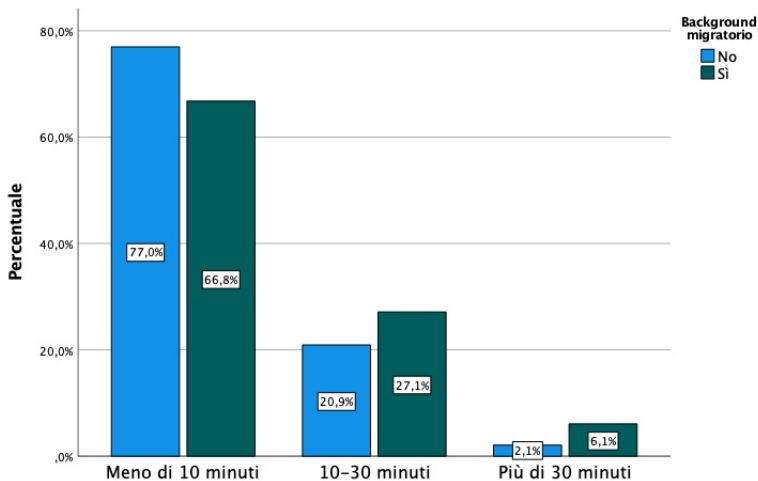
Tabella 25 Tempo impiegato per tragitto casa-scuola (%)

	Tutti i rispondenti
Meno di 10 minuti	73,8
10-30 minuti	22,9
Più di 30 minuti	3,3
Totale	100,0
(N)	(1739)

Confrontando il sottocampione dei 1195 studenti senza background migratorio e quello dei 527 studenti con background migratorio (figura 14), si nota che la prima modalità ('meno di 10 minuti') è caratterizzata da una frequenza maggiore tra gli studenti senza background migratorio (77,0%) rispetto a quelli con (66,8%), mentre la seconda modalità ('10-30 minuti') e la terza modalità ('più di 30 minuti') sono caratterizzate da una frequenza

maggiore tra gli studenti con background migratorio (rispettivamente 27,1% e 6,1%) rispetto a quelli con (rispettivamente 20,9% e 2,1%). Pertanto, è possibile affermare che all'aumentare del tempo impiegato per arrivare a scuola si assiste a un'inversione del sottocampione caratterizzato dalla frequenza maggiore, passando da quello degli studenti senza background migratorio a quello degli alunni con background migratorio; pertanto, risulta che gli studenti con background migratorio vivono mediamente più distanti dalla scuola che frequentano. Difatti, è possibile affermare che esista un'associazione tra il tempo impiegato per arrivare a scuola e il background migratorio: tale associazione, pur essendo moderata ($V = 0,1$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 28,9$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 14 Tempo impiegato per tragitto casa-scuola per studenti senza e con background migratorio (%)



$$\chi^2 = 28,9; p < 0,001; V = 0,1$$

Per quanto riguarda la presenza di presidi educativi e di socialità all'interno del proprio quartiere (tabella 26), l'88,3% degli studenti ha affermato che nel proprio quartiere ci sono spazi verdi, l'84,4% che sono presenti luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche, il 72,2% centri sportivi, il 61,9% gruppi scout, oratori o centri di aggregazione giovanile, il 46,4% biblioteche o ludoteche, il 39,7% teatri o cinema, il 36,7% associazioni culturali e l'11,3% musei o siti archeologici.

Tabella 26 *Presidi educativi e di socialità presenti nel proprio quartiere (%)*⁴

	Tutti i rispondenti
Spazi verdi	88,3
Luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche	84,4
Centri sportivi	72,2
Gruppi scout, oratori, centri di aggregazione giovanile	61,9
Biblioteche, ludoteche	46,4
Teatri, cinema	39,7
Associazioni culturali	36,7
Musei, siti archeologici	11,3
Totale	440,9
(N)	(1669)

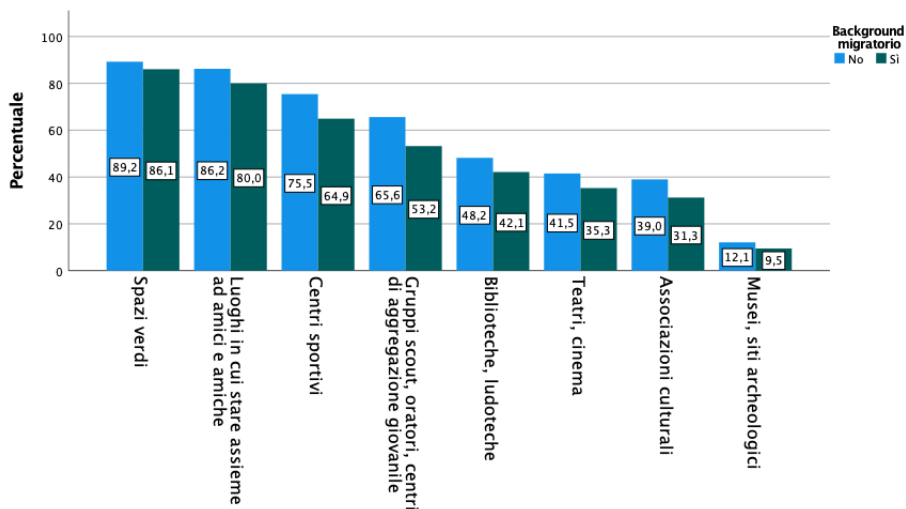
Confrontando il sottocampione dei 1161 studenti senza background migratorio e quello dei 496 studenti con background migratorio (figura 15), emerge che il secondo è caratterizzata da percentuali minori in tutti gli *items*. Nello specifico, la percentuale di studenti con background migratorio che hanno affermato di avere spazi verdi all'interno del proprio quartiere (86,1%) è inferiore di 3,1 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (89,2%); il tasso di alunni con background migratorio con luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche (80,0%) è inferiore di 6,2 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (86,2%); la percentuale di studenti con background migratorio con centri sportivi (64,9%) è inferiore di 10,6 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (75,5%); l'incidenza di alunni con background migratorio che vivono in un quartiere in cui siano presenti gruppi scout, oratori o centri di aggregazione giovanile (53,2%) è inferiore di 12,4 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (65,6%); la percentuale di studenti con background migratorio con biblioteche o ludoteche (42,1%) è inferiore di 6,1 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (48,2%); il tasso di alunni con background migratorio con teatri o cinema (35,3%) è inferiore di 6,2 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (41,5%); la percentuale di studenti con background migratorio con associazioni culturali (31,3%) è inferiore di 7,7 punti percentuali rispetto a quella degli studenti

⁴ Nella tabella sono riportate le percentuali delle risposte sul totale dei casi validi; trattandosi di una domanda costituita da più *items*, la somma delle percentuali è necessariamente maggiore di 100%.

senza background migratorio (39,0%); infine, l'incidenza di alunni con background migratorio che vivono in un quartiere in cui siano presenti musei o siti archeologici (9,5%) è inferiore di 2,6 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (12,1%). Dunque, i due *items* caratterizzati da una maggiore differenza tra la percentuale degli studenti senza background migratorio e quella degli alunni con background migratorio sono 'gruppi scout, oratori o centri di aggregazione giovanile' (12,4 punti percentuali) e 'centri sportivi' (10,6 punti percentuali), mentre i due che riportano una differenza minore sono 'musei o siti archeologici' (2,6 punti percentuali) e 'spazi verdi' (3,1 punti percentuali).

Pertanto, è possibile osservare un'associazione, seppur moderata, tra la presenza all'interno del proprio quartiere di presidi educativi e di socialità e il background migratorio: in particolare, l'associazione tra la presenza di spazi verdi e il background migratorio è significativa per l'intero campione al livello dello 0,01, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 7,4$) e del *p-value* ($p = 0,006$); quella tra la presenza di luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche e il background migratorio è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 14,8$) e del *p-value* ($p < 0,001$); quella tra la presenza di centri sportivi e il background migratorio è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 23,7$) e del *p-value* ($p < 0,001$); quella tra la presenza di gruppi scout, oratori, o centri di aggregazione giovanile e il background migratorio è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 62,10$) e del *p-value* ($p < 0,001$); quella tra la presenza di biblioteche o ludoteche e il background migratorio è significativa per l'intero campione al livello dello 0,01, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 7,2$) e del *p-value* ($p = 0,007$); quella tra la presenza di teatri o cinema e il background migratorio è significativa per l'intero campione al livello dello 0,01, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 7,4$) e del *p-value* ($p = 0,006$); quella tra la presenza di associazioni culturali e il background migratorio è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 11,1$) e del *p-value* ($p < 0,001$); quella tra la presenza di musei o siti archeologici non è significativa per l'intero campione, dato il valore del *p-value* maggiore di 0,05 ($p = 0,083$).

Figura 15 *Presidi educativi e di socialità presenti nel proprio quartiere per studenti senza e con background migratorio (%)*



Spazi verdi: $\chi^2 = 7,4$; $p = 0,006$; $V = 0,1$

Luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche: $\chi^2 = 14,8$; $p < 0,001$; $V = 0,1$

Centri sportivi: $\chi^2 = 23,7$; $p < 0,001$; $V = 0,1$

Gruppi scout, oratori, centri di aggregazione giovanile:
 $\chi^2 = 62,1$; $p < 0,001$; $V = 0,2$

Biblioteche, ludoteche: $\chi^2 = 7,2$; $p = 0,007$; $V = 0,1$

Teatri, cinema: $\chi^2 = 7,4$; $p = 0,006$; $V = 0,1$

Associazioni culturali: $\chi^2 = 11,1$; $p < 0,001$; $V = 0,1$

Musei o siti archeologici: $\chi^2 = 3,0$; $p = 0,083$; $V = 0,0$

4.5 L'esperienza scolastica

4.5.1 Il benessere scolastico

La sezione relativa all'esperienza scolastica è volta a indagare diversi aspetti di quest'ultima: il benessere scolastico, il rendimento, la frequentazione, l'utilizzo di determinate strutture e la partecipazione ad attività scolastiche. Con riferimento al benessere scolastico, esso si configura come un costrutto complesso e multidimensionale (Stanzione, 2021), costituito da più aspetti, tra cui lo stato d'animo a scuola, il rapporto con gli insegnanti e i compagni di classe, il gradimento dell'esperienza scolastica in generale, la relazione con lo studio, e il supporto della famiglia nello studio.

Rispetto allo stato d'animo a scuola, al campione di studenti sono state poste 4 domande (*items*) e, in ciascun caso, le modalità di risposta sono riportate su una scala ordinata da 'mai' a 'sempre'. I risultati ottenuti sono mostrati in tabella 27: l'*item* in cui le frequenze della modalità 'sempre' è maggiore è 'mi sono sentito/a preoccupato/a' (13,2%), seguito da 'mi sono sentito/a arrabbiato/a' (8,2%), 'mi sono sentito/a triste' (4,6%) e 'mi sono sentito/a a disagio' (4,5%); la modalità 'spesso' è più frequente nell'*item* 'mi sono sentito/a preoccupato/a' (34,6%), succeduto da 'mi sono sentito/a arrabbiato/a' (23,9%), 'mi sono sentito/a triste' (23,0%) e 'mi sono sentito/a a disagio' (15,4%); l'*item* in cui è stata riportata una maggiore frequenza della modalità 'qualche volta' è 'mi sono sentito/a triste' (50,5%), seguito da 'mi sono sentito/a arrabbiato/a' (47,2%), 'mi sono sentito/a a disagio' (42,9%) e 'mi sono sentito/a preoccupato/a' (39,2%); infine, la modalità 'mai' è maggiore nell'*item* 'mi sono sentito/a a disagio' (37,2%), succeduto da 'mi sono sentito/a triste' (21,9%), 'mi sono sentito/a arrabbiato/a' (20,7%) e 'mi sono sentito/a preoccupato/a' (13,0%). Pertanto, aggregando le modalità che denotano uno stato d'animo negativo percepito ('sempre' e 'spesso'), è possibile notare come la maggior parte degli studenti intervistati (47,8%) nei mesi precedenti all'indagine si è sentita sempre o spesso preoccupata; una parte inferiore (32,1%) si è sentita sempre o spesso arrabbiata; una fetta di studenti ancora più piccola (27,6%) si è sentita sempre o spesso triste; e, infine, una piccola parte degli intervistati (19,9%) si è sentita sempre o spesso a disagio.

Tabella 27 Stato d'animo negativo a scuola percepito partecipanti (%)

	Mi sono sentito/a triste	Mi sono sentito/a a disagio	Mi sono sentito/a preoccupato/a	Mi sono sentito/a arrabbiato/a
Mai	21,9	37,2	13,0	20,7
Qualche volta	50,5	42,9	39,2	47,2
Spesso	23,0	15,4	34,6	23,9
Sempre	4,6	4,5	13,2	8,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1750)	(1738)	(1745)	(1746)

Come mostrato in tabella 28, le analisi statistiche relative ai singoli *items* della variabile 'stato d'animo negativo a scuola percepito' confermano quanto emerso dall'osservazione della distribuzione delle frequenze: assegnando un punteggio pari a 1 alla modalità 'mai', 2 a 'qualche volta', 3 a 'spesso' e 4 a 'sempre', l'*item* caratterizzato dalla media più alta è 'mi sono sentito/a preoccupato/a', ($\bar{X} = 2,5$) mentre quello caratterizzato dalla media più bassa è 'mi

sono sentito/a a disagio' ($\bar{X} = 1,9$); pertanto, risulta che gli studenti intervistati si sono sentiti nei mesi precedenti all'indagine prevalentemente preoccupati, a seguire arrabbiati, tristi e infine a disagio. Inoltre, tutte e quattro le variabili sono caratterizzate da una forte variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 28 *Statistiche descrittive items stato d'animo negativo a scuola percepito partecipanti*

	Mi sono sentito/a triste	Mi sono sentito/a a disagio	Mi sono sentito/a preoccupato/a	Mi sono sentito/a arrabbiato/a
Media	2,1	1,9	2,5	2,2
Mediana	2,0	2,0	2,0	2,0
Deviazione std.	0,8	0,8	0,9	0,8
CV	37,5%	44,3%	35,5%	39,1%
(N)	(1750)	(1738)	(1745)	(1746)

Dall'analisi del test *t di student* per campioni indipendenti (tabella 29) emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio per gli *items* 'mi sono sentito triste' ($t(978) = -2,4$; $p < 0,02$) e 'mi sono sentito a disagio' ($t(983) = -2,8$; $p < 0,01$), caratterizzata in entrambi i casi da una dimensione dell'effetto trascurabile. Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media superiore per entrambi gli *items* (rispettivamente $\bar{X} = 2,2$ e $\bar{X} = 2,0$) rispetto a quelli senza background migratorio (rispettivamente $\bar{X} = 2,1$ e $\bar{X} = 1,8$); pertanto, è possibile affermare che i primi, nei mesi precedenti all'indagine, si sono sentiti più tristi e più a disagio a scuola rispetto ai secondi.

L'analisi della relazione tra i due gruppi è stata svolta anche attraverso il metodo *Tau-b di Kendall*, che conferma quanto emerso dall'analisi effettuata considerando il test *t di student*: difatti, il *p value* risulta statisticamente significativo per gli stessi due *items*, ossia 'mi sono sentito/a triste' ($p < 0,02$) e 'mi sono sentito/a a disagio' ($p < 0,01$).

Inoltre, come evidenziano i valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, tutti e quattro gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità in entrambi i sottocampioni.

Tabella 29 *Statistiche descrittive items stato d'animo negativo a scuola percepito per gli studenti senza e con background migratorio*

	Bm ⁵	(N)	Media	Dev. std.	CV	<i>t</i> (gl)	<i>p</i> di <i>t</i>	<i>D</i>	τ_b	<i>p</i> di τ_b
Mi sono sentito/a triste	No	(1206)	2,1	0,8	37,6%	-2,4 (978)	0,019	-0,1	0,1	0,013
	Sì	(528)	2,2	0,8	37,1%					
Mi sono sentito/a a disagio	No	(1199)	1,8	0,8	45,0%	-2,8 (983)	0,005	-0,1	0,1	0,002
	Sì	(522)	2,0	0,8	42,7%					
Mi sono sentito/a preoccupato/a	No	(1203)	2,5	0,9	34,5%	-0,8 (927)	0,440	0,0	0,0	0,340
	Sì	(525)	2,5	0,9	37,1%					
Mi sono sentito/a arrabbiato/a	No	(1203)	2,2	0,9	38,6%	0,5 (976)	0,620	0,0	0,0	0,545
	Sì	(526)	2,2	0,9	40,1%					

La scala relativa allo stato d'animo negativo a scuola risulta caratterizzata da una coerenza interna accettabile ($\alpha=0,67$), come mostrato in tabella 30.

Tabella 30 *Statistiche di affidabilità items stato d'animo negativo a scuola percepito*

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su <i>items</i> standardizzati	Numero di <i>items</i>
0,67	0,68	4

Pertanto è possibile sintetizzare tutti gli *items* in un'unica dimensione, denominabile 'stato d'animo negativo a scuola percepito'. Tuttavia, confrontando i due sottocampioni, dall'analisi del test *t di student* a campioni indipendenti non emerge una differenza tra le due medie statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio ($t(956) = -1,9$; $p > 0,05$). Pertanto, è possibile concludere che, a differenza di quanto detto per i due singoli *items* 'mi sono sentito triste' e 'mi sono sentito a disagio', per l'indicatore complessivo dello stato d'animo negativo a scuola percepito non emerge una differenza statisticamente significativa tra i due sottocampioni.

Per quanto riguarda il rapporto con gli insegnanti, al campione di studenti

⁵ D'ora in avanti in alcune tabelle si userà 'Bm' al posto di 'Background migratorio'.

sono state poste 4 domande (*items*), di cui le modalità di risposta sono riportate su una scala ordinata da ‘nessuno’ a ‘tutti’. I risultati ottenuti sono mostrati in tabella 31: l’*item* in cui le frequenze della modalità ‘tutti’ è maggiore è ‘sarebbero disponibili ad aiutarmi se fossi in difficoltà’ (38,8%), seguito da ‘ho un buon rapporto’ (18,2%), ‘mi sento a mio agio’ (15,8%) e ‘ho la possibilità di parlare apertamente’ (12,2%); la modalità ‘più della metà’ è più frequente nell’*item* ‘mi sento a mio agio’ (38,1%), succeduto da ‘ho un buon rapporto’ (37,3%), ‘sarebbero disponibili ad aiutarmi se fossi in difficoltà’ (33,7%) e ‘ho la possibilità di parlare apertamente’ (19,3%); l’*item* in cui è stata riportata una maggiore frequenza della modalità ‘meno della metà’ è ‘ho la possibilità di parlare apertamente’ (50,5%), seguito da ‘mi sento a mio agio’ (41,0%), ‘ho un buon rapporto’ (40,1%) e ‘sarebbero disponibili ad aiutarmi se fossi in difficoltà’ (23,2%); infine, la modalità ‘nessuno’ è maggiore nell’*item* ‘ho la possibilità di parlare apertamente’ (18,0%), succeduto da ‘mi sento a mio agio’ (5,1%), ‘ho un buon rapporto’ (4,4%) e ‘sarebbero disponibili ad aiutarmi se fossi in difficoltà’ (4,3%).

Pertanto, aggregando le modalità che denotano un rapporto con gli insegnanti positivo percepito (‘tutti’ e ‘più della metà’), è possibile notare come la maggior parte degli studenti intervistati (72,5%) crede che tutti o più della metà degli insegnanti sarebbero disponibili ad aiutarli se fossero in difficoltà; una parte leggermente più bassa (55,5%) crede di avere un buon rapporto con tutti o più della metà degli insegnanti; una fetta di studenti ancora più piccola (53,9%) si sente a suo agio con tutti o più della metà degli insegnanti; e, infine, una piccola parte degli intervistati (31,5%) crede di poter parlare apertamente con tutti o più della metà dei propri insegnanti.

Tabella 31 *Rapporto con gli insegnanti positivo percepito per tutti gli studenti (%)*

	Mi sento a mio agio	Ho un buon rapporto	Ho la possibilità di parlare apertamente	Sarebbero disponibili ad aiutarmi se fossi in difficoltà
Nessuno	5,1	4,4	18,0	4,3
Meno della metà	41,0	40,1	50,5	23,2
Più della metà	38,1	37,3	19,3	33,7
Tutti	15,8	18,2	12,2	38,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1745)	(1743)	(1742)	(1746)

Come mostrato in tabella 32, le statistiche descrittive relative ai singoli *items* della variabile ‘rapporto con gli insegnanti positivo percepito’ confermano quanto emerso dall’osservazione della distribuzione delle frequenze: assegnando un punteggio pari a 1 alla modalità ‘nessuno’, 2 a ‘meno della metà’, 3 a ‘più della metà’ e 4 a ‘tutti’, l’*item* caratterizzato dalla media più alta è ‘sarebbero

disponibili ad aiutarmi se fossi in difficoltà' ($\bar{X} = 3,1$), mentre quello caratterizzato dalla media più bassa è 'ho la possibilità di parlare apertamente' ($\bar{X} = 2,3$); pertanto, risulta che gli studenti intervistati credono che più della metà dei loro insegnanti sarebbero disponibili ad aiutarli se fossero in difficoltà, mentre con meno della metà hanno un buon rapporto, si sentono a loro agio e hanno la possibilità di parlare apertamente.

Inoltre, tutti e quattro gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 32 *Statistiche descrittive items rapporto con gli insegnanti positivo percepito*

	Mi sento a mio agio	Ho un buon rapporto	Ho la possibilità di parlare apertamente	Sarebbero disponibili ad aiutarmi se fossi in difficoltà
Media	2,6	2,7	2,3	3,1
Mediana	3,0	3,0	2,0	3,0
Deviazione std.	0,8	0,8	0,9	0,9
CV	30,4%	30,2%	39,5%	28,9%
(N)	(1745)	(1743)	(1742)	(1746)

Dall'analisi del test *t di student* per campioni indipendenti (tabella 33) emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio per gli *items* 'mi sento a mio agio' ($t(907) = 2,5$; $p = 0,01$) e 'ho la possibilità di parlare apertamente' ($t(987) = 4,3$; $p < 0,001$), dei quali, tuttavia, il primo *item* è caratterizzato da una dimensione dell'effetto trascurabile ($D = 0,1$) e il secondo piccola ($D = 0,2$). Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media inferiore in entrambi gli *items* (rispettivamente $\bar{X} = 2,6$ e $\bar{X} = 2,1$) rispetto a quelli senza background migratorio (rispettivamente $\bar{X} = 2,7$ e $\bar{X} = 2,3$); pertanto, è possibile affermare che i primi si sentono meno a loro agio e credono di avere la possibilità di parlare apertamente con meno insegnanti rispetto ai secondi.

L'analisi della relazione tra i gruppi è stata svolta anche attraverso il *Tau-b di Kendall*, che conferma quanto emerso dall'analisi con la *t di student*: difatti, il *p value* risulta statisticamente significativo per gli stessi *items*, ossia 'mi sento a mio agio' ($p < 0,01$) e 'ho la possibilità di parlare apertamente' ($p < 0,001$).

Inoltre, come evidenziano i valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, tutti e quattro gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità in entrambi i sottocampioni.

Tabella 33 *Statistiche descrittive items rapporto con gli insegnanti positivo percepito per studenti senza e con background migratorio*

	Bm	(N)	Media	Dev. std.	CV	t (gl)	p di t	D	τ_b	p di τ_b
Mi sento a mio agio	No	(1206)	2,7	0,8	29,1%	2,5 (907)	0,010	0,1	-0,1	0,008
	Sì	(522)	2,6	0,9	33,5%					
Ho un buon rapporto	No	(1202)	2,7	0,8	29,7%	-1,3 (929)	0,184	-0,1	0,0	0,168
	Sì	(524)	2,7	0,9	31,5%					
Ho la possibilità di parlare apertamente	No	(1202)	2,3	0,9	38,1%	4,3 (987)	<0,001	0,2	-0,1	<0,001
	Sì	(524)	2,1	0,9	42,2%					
Sarebbero disponibili ad aiutarmi se fossi in difficoltà	No	(1204)	3,1	0,9	28,1%	0,8 (933)	0,415	0,0	-0,0	0,650
	Sì	(525)	3,0	0,9	30,7%					

La scala relativa al rapporto con gli insegnanti risulta caratterizzata da una coerenza interna adeguata ($\alpha = 0,74$), come mostrato in tabella 34.

Tabella 34 *Statistiche di affidabilità items rapporto con gli insegnanti positivo percepito*

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su items standardizzati	Numero di items
0,74	0,75	4

Pertanto è possibile sintetizzare tutti gli *items* in un'unica dimensione, denominabile 'rapporto con gli insegnanti positivo percepito'.

Analizzando l'indicatore che sintetizza il rapporto con gli insegnanti positivo percepito, la media di tutte le risposte valide è 2,7, risultando dunque compresa tra le modalità 'meno della metà' e 'più della metà' e collocandosi più vicino alla seconda (tabella 35); pertanto, è possibile affermare che il campione crede di avere un rapporto positivo con circa più della metà dei propri insegnanti.

Inoltre, è presente un'alta variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard ($S = 0,6$) e del coefficiente di variazione ($CV = 24,0\%$).

Tabella 35 *Statistiche descrittive rapporto con gli insegnanti positivo percepito*

	Valori
Media	2,7
Mediana	2,7
Deviazione std.	0,6
CV	24,0%
(N)	(1730)

Confrontando i due sottocampioni, dall'analisi della *t di student* per campioni indipendenti emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio ($t(942) = 2,3$; $p < 0,05$), seppur caratterizzata da una dimensione dell'effetto trascurabile ($D = 0,1$) (tabella 36). Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media inferiore ($\bar{X} = 2,6$) rispetto a quelli senza background migratorio ($\bar{X} = 2,7$); pertanto, è possibile affermare che i primi percepiscono il rapporto con i loro insegnanti peggiore rispetto ai secondi.

Inoltre, entrambi i sottocampioni sono caratterizzati da una variabilità alta, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 36 *Statistiche descrittive rapporto con gli insegnanti positivo percepito per studenti senza e con background migratorio*

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Media	2,7	2,6
Mediana	2,7	2,5
Deviazione std.	0,6	0,7
CV	23,4%	25,2%
(N)	(1197)	(517)
$t(942) = 2,3$		
$p = 0,023$; $p < 0,05$		
$D = 0,1$		

Relativamente al rapporto con i compagni di classe, al campione di studenti sono state poste 4 domande (*items*), di cui le modalità di risposta sono riportate

su una scala ordinata da ‘nessuno’ a ‘tutti’. I risultati ottenuti sono mostrati in tabella 37: l’*item* in cui le frequenze della modalità ‘tutti’ è maggiore è ‘aiuterei se fossero in difficoltà’ (48,2%), seguito da, a pari merito, ‘chiacchiero abitualmente’ (23,9%) e ‘mi trovo bene’ (23,9%) e da ‘considero amici o amiche’ (15,3%); la modalità ‘più della metà’ è più frequente nell’*item* ‘mi trovo bene’ (46,5%), succeduto da ‘chiacchiero abitualmente’ (45,8%), ‘considero amici o amiche’ (35,5%) e ‘aiuterei se fossero in difficoltà’ (30,3%); l’*item* in cui è stata riportata una maggiore frequenza della modalità ‘meno della metà’ è ‘considero amici o amiche’ (44,7%), seguito da ‘chiacchiero abitualmente’ (28,2%), ‘mi trovo bene’ (27,1%) e ‘aiuterei se fossero in difficoltà’ (18,9%); infine, la modalità ‘nessuno’ è maggiore nell’*item* ‘considero amici o amiche’ (4,5%), succeduto da ‘aiuterei se fossero in difficoltà’ (2,6%), ‘mi trovo bene’ (2,5%) e ‘chiacchiero abitualmente’ (2,1%).

Pertanto, aggregando le modalità che denotano un rapporto con i compagni di classe positivo percepito (‘tutti’ e ‘più della metà’), è possibile notare come la maggior parte degli studenti intervistati (78,5%) aiuterebbe tutti o più della metà dei compagni di classe se fossero in difficoltà; una parte leggermente più bassa (70,4%) si trova bene con tutti o più della metà dei compagni di classe; una fetta di studenti ancora più piccola (69,7%) chiacchiera abitualmente con tutti o più della metà dei compagni di classe; e, infine, la minoranza degli intervistati (50,8%) considera amici o amiche tutti o più della metà dei propri compagni di classe.

Tabella 37 *Rapporto con i compagni di classe positivo percepito (%)*

	Chiacchiero abitualmente	Mi trovo bene	Aiuterei se fossero in difficoltà	Considero amici o amiche
Nessuno	2,1	2,5	2,6	4,5
Meno della metà	28,2	27,1	18,9	44,7
Più della metà	45,8	46,5	30,3	35,5
Tutti	23,9	23,9	48,2	15,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1756)	(1754)	(1753)	(1749)

Come mostrato in tabella 38, le statistiche descrittive relative ai singoli *items* della variabile ‘rapporto con i compagni/e di classe positivo percepito’ confermano quanto emerso dall’osservazione della distribuzione delle frequenze: assegnando un punteggio pari a 1 alla modalità ‘nessuno’, 2 a ‘meno della metà’,

3 a 'più della metà' e 4 a 'tutti', l'*item* caratterizzato dalla media più alta è 'aiuterei se fossero in difficoltà' ($\bar{X} = 3,2$), mentre quello caratterizzato dalla media più bassa è 'considero amici o amiche' ($\bar{X} = 2,6$); pertanto, risulta che gli studenti intervistati credono che aiuterebbero più della metà dei loro compagni di classe se fossero in difficoltà, mentre con meno della metà chiacchierano abitualmente, si trovano bene e si sentono amici o amiche.

Inoltre, tutti e quattro gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 38 *Statistiche items rapporto con i compagni di classe positivo percepito*

	Chiacchiero abitualmente	Mi trovo bene	Aiuterei se fossero in difficoltà	Considero amici o amiche
Media	2,9	2,9	3,2	2,6
Mediana	3,0	3,0	3,0	3,0
Deviazione std.	0,8	0,8	0,8	0,8
CV	26,5%	26,6%	26,2%	30,4%
(N)	(1756)	(1754)	(1753)	(1749)

Dall'analisi del test *t di student* a campioni indipendenti (tabella 39) emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio per l'*item* 'chiacchiero abitualmente' ($t(938) = 3,7$; $p < 0,001$), seppur con una dimensione dell'effetto piccola ($D = 0,2$). Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media inferiore ($\bar{X} = 2,8$) rispetto a quelli senza background migratorio ($\bar{X} = 3,0$); pertanto, è possibile affermare che i primi chiacchierano abitualmente con meno compagni di classe rispetto ai secondi.

L'analisi della relazione tra i gruppi è stata svolta anche attraverso il *Tau-b di Kendall*, che conferma quanto emerso dall'analisi con la *t di student*: difatti, il *p value* risulta statisticamente significativo per lo stesso *item* ($p < 0,001$).

Inoltre, come evidenziano i valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, tutti e quattro gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità in entrambi i sottocampioni.

Tabella 39 *Statistiche descrittive items rapporto con i compagni di classe percepito per studenti senza e con background migratorio*

	Bm	(N)	Media	Dev. std.	CV	<i>t</i> (gl)	<i>p</i> di <i>t</i>	<i>D</i>	τ_b	<i>p</i> di τ_b
Chiacchiero abitualmente	No	(1208)	3,0	0,7	25,2%	3,7 (938)	<0,001	0,2	-0,1	<0,001
	Sì	(531)	2,8	0,8	28,9%					
Mi trovo bene	No	(1207)	2,9	0,8	25,8%	0,9 (943)	0,358	0,0	-0,0	0,385
	Sì	(530)	2,9	0,8	28,2%					
Aiuterei se fossero in difficoltà	No	(1206)	3,3	0,8	25,1%	1,6 (938)	0,119	0,1	-0,0	0,250
	Sì	(530)	3,2	0,9	27,9%					
Considero amici o amiche	No	(1203)	2,6	0,8	29,4%	0,6 (935)	0,580	0,0	-0,0	0,448
	Sì	(529)	2,6	0,8	32,4%					

La scala relativa al rapporto con i compagni di classe risulta caratterizzata da una coerenza interna adeguata ($\alpha = 0,75$), come mostrato in tabella 40.

Tabella 40 *Statistiche di affidabilità items rapporto con i compagni di classe percepito*

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su <i>items</i> standardizzati	Numero di <i>items</i>
0,75	0,75	4

Pertanto è possibile sintetizzare tutti gli *items* in un'unica dimensione, denominabile 'rapporto con i compagni di classe positivo percepito'.

Analizzando l'indicatore che sintetizza il rapporto con i compagni di classe positivo percepito, la media di tutte le risposte valide è 2,9, risultando dunque compresa tra le modalità 'meno della metà' e 'più della metà' e situandosi più vicino alla seconda (tabella 41); pertanto, è possibile affermare che il campione crede di avere un rapporto positivo con circa più della metà dei propri compagni di classe.

Inoltre, è presente un'alta variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard ($S = 0,6$) e del coefficiente di variazione ($CV = 20,6\%$).

Tabella 41 *Statistiche descrittive rapporto con i compagni di classe positivo percepito*

	Valori
Media	2,9
Mediana	3,0
Deviazione std.	0,6
CV	20,6%
(N)	(1745)

Confrontando i due sottocampioni, dall'analisi della *t di student* per campioni indipendenti emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio ($t(950) = 2,2$; $p < 0,05$), seppur caratterizzata da una dimensione dell'effetto trascurabile ($D = 0,1$) (tabella 42). Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media inferiore ($\bar{X} = 2,9$) rispetto a quelli senza background migratorio ($\bar{X} = 3,0$); pertanto, è possibile affermare che i primi percepiscono il rapporto con i loro compagni di classe peggiore rispetto ai secondi.

Inoltre, entrambi i sottocampioni sono caratterizzati da una variabilità alta, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 42 *Statistiche descrittive rapporto con i compagni di classe positivo percepito per gli studenti senza e con background migratorio*

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Media	3,0	2,9
Mediana	3,0	3,0
Deviazione std.	0,6	0,6
CV	21,8%	19,9%
(N)	(1200)	(528)
$t(950) = 2,2$		
$p = 0,031$; $p < 0,05$		
$D = 0,1$		

In relazione al gradimento dell'esperienza scolastica in generale (tabella 43), rispetto alle 1750 risposte valide alla domanda 'Ti piace andare a scuola?', più

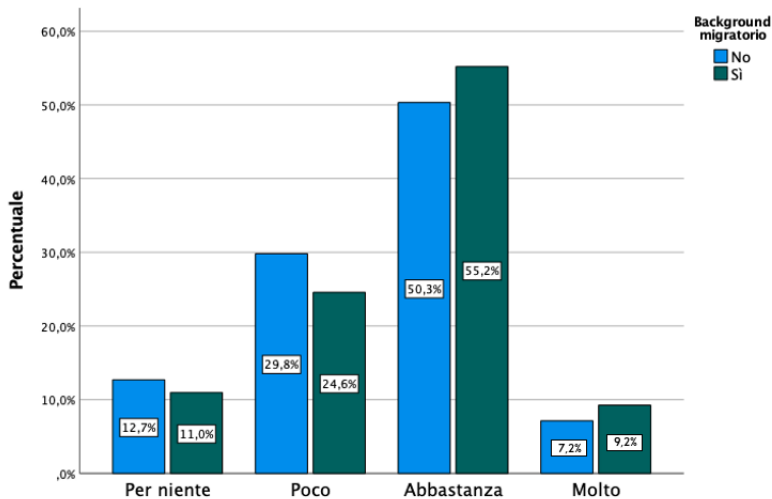
della metà degli studenti (51,6%) ha risposto ‘abbastanza’, più di un quarto (28,4%) ha risposto ‘poco’, circa un ottavo (12,2%) ha risposto ‘per niente’ e una piccolissima fetta (7,8%) ha risposto ‘molto’.

Tabella 43 *Gradimento dell'esperienza scolastica dei partecipanti (%)*

	Tutti i rispondenti
Per niente	12,2
Poco	28,4
Abbastanza	51,6
Molto	7,8
Totale	100,0
(N)	(1750)

Confrontando i due sottocampioni dei 1204 studenti senza background migratorio e dei 529 alunni con background migratorio (figura 16), emerge che i valori relativi alle modalità ‘per niente’ e ‘poco’ sono maggiori nel sottocampione degli studenti senza background migratorio (rispettivamente 12,7% contro 11,0% e 29,8% contro 24,6%), mentre i valori relativi alle modalità ‘abbastanza’ e ‘molto’ sono maggiori nel sottocampione degli studenti con background migratorio (rispettivamente 55,2% contro 50,3% e 9,2% contro 7,2%). Pertanto, gli studenti con background migratorio riportano più piacere ad andare a scuola rispetto agli studenti senza background migratorio. Difatti, risulta un’associazione statisticamente significativa tra la variabile ‘piacere ad andare a scuola’ e ‘background migratorio’: tale associazione, seppur debole ($V= 0,1$), risulta essere significativa al livello dello 0,05, dati i valori del Chi-quadrato ($\chi^2 = 8,3$) e del p-value ($p = 0,04$).

Figura 16 Gradimento dell'esperienza scolastica per studenti senza e con background migratorio (%)



$$\chi^2 = 8,3; p = 0,040; p < 0,05; V = 0,1$$

In merito al rapporto con lo studio percepito, al campione di studenti sono state poste 4 domande (*items*) e, in ciascun caso, le modalità di risposta sono riportate su una scala ordinata da 'per niente' a 'molto'. I risultati ottenuti sono mostrati in tabella 44: l'*item* in cui le frequenze della modalità 'molto' è maggiore è 'studiare è importante per me stesso/a' (57,1%), seguito da 'per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno' (48,9%), 'per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio' (38,8%), 'per me l'importante a scuola è imparare cose nuove' (32,3%) e 'studiare mi piace' (6,8%); la modalità 'abbastanza' è più frequente nell'*item* 'per me l'importante a scuola è imparare cose nuove' (47,2%), succeduto da 'per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio' (43,8%), 'per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno' (38,9%), 'studiare mi piace' (37,7%) e 'studiare è importante per me stesso/a' (32,3%); l'*item* in cui è stata riportata una maggiore frequenza della modalità 'poco' è 'studiare mi piace' (35,8%), seguito da 'per me l'importante a scuola è imparare cose nuove' (16,0%), 'per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio' (13,1%), 'per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno' (9,0%) e 'studiare è importante per me stesso/a' (8,1%); infine, la modalità 'per niente' è maggiore nell'*item* 'studiare mi piace' (19,7%), succeduto da 'per me l'importante a scuola è imparare cose nuove' (4,5%), 'per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio' (4,3%), 'per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno' (3,2%) e 'studiare è importante per me stesso/a' (2,5%).

Pertanto, aggregando le modalità che denotano un rapporto con lo studio positivo percepito ('molto' e 'abbastanza'), è possibile notare come la maggior parte degli studenti intervistati (89,4%) crede molto o abbastanza che studiare sia importante per loro stessi; una parte leggermente più bassa (87,8%) crede molto o abbastanza che l'importante a scuola sia migliorare nel corso dell'anno; una fetta di studenti leggermente più piccola (82,6%) crede molto o abbastanza che l'importante a scuola sia capire veramente quello che si studia; un gruppo ancora più piccolo (79,5%) ritiene molto o abbastanza che a scuola sia importante imparare cose nuove; e, infine, una piccola parte degli intervistati (44,5%) dichiara di trovare molto o abbastanza piacere nello studio.

Tabella 44 *Rapporto con lo studio positivo percepito (%)*

	Studiare mi piace	Studiare è importante per me stesso/a	Per me l'importante a scuola è imparare cose nuove	Per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio	Per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno
Per niente	19,7	2,5	4,5	4,3	3,2
Poco	35,8	8,1	16,0	13,1	9,0
Abbastanza	37,7	32,3	47,2	43,8	38,9
Molto	6,8	57,1	32,3	38,8	48,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1755)	(1748)	(1744)	(1751)	(1743)

Come mostrato in tabella 45, le statistiche descrittive relative ai singoli *items* della variabile 'rapporto con lo studio positivo percepito' confermano quanto emerso dall'osservazione della distribuzione delle frequenze: assegnando un punteggio pari a 1 alla modalità 'per niente', 2 a 'poco', 3 a 'abbastanza' e 4 a 'molto', l'*item* caratterizzato dalla media più alta è 'studiare è importante per me stesso/a' ($\bar{X} = 3,4$), mentre quello caratterizzato dalla media più bassa è 'studiare mi piace' ($\bar{X} = 2,3$); pertanto, risulta che gli studenti intervistati sono abbastanza convinti che studiare sia importante per loro stessi, che l'importante a scuola sia migliorare nel corso dell'anno, capire veramente quello che studiano e imparare cose nuove, mentre provano poco piacere nello studio.

Inoltre, tutti e quattro gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 45 *Statistiche descrittive items rapporto con lo studio positivo percepito*

	Studiare mi piace	Studiare è importante per me stesso/a	Per me l'importante a scuola è imparare cose nuove	Per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio	Per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno
Media	2,3	3,4	3,1	3,2	3,3
Mediana	2,0	4,0	3,0	3,0	3,0
Deviazione std.	0,9	0,7	0,8	0,8	0,8
CV	37,3%	21,8%	26,4%	25,7%	23,1%
(N)	(1755)	(1748)	(1744)	(1751)	(1743)

Dall'analisi del test *t di student* a campioni indipendenti (tabella 46) emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio per gli *items* 'studiare mi piace' ($t(1001) = -3,8; p < 0,001$), 'per me l'importante a scuola è imparare cose nuove' ($t(1021) = -2,7; p < 0,01$), 'per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio' ($t(1074) = -2,2; p < 0,05$) e 'per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno' ($t(1080) = -2,2; p < 0,05$). Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media superiore in tutti e quattro gli *items* rispetto a quelli senza background migratorio; pertanto, è possibile affermare che i primi hanno un rapporto con lo studio migliore rispetto ai secondi.

L'analisi della relazione tra i gruppi è stata svolta anche attraverso il *Tau-b di Kendall*, che conferma quanto emerso dall'analisi con la *t di student*: di fatti, il *p value* risulta statisticamente significativo per gli stessi *items*, ossia 'studiare mi piace' ($p < 0,001$), 'per me l'importante a scuola è imparare cose nuove' ($p < 0,01$) e, anche se di poco superiori al valore di 0,05, 'per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio' e 'per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno'.

Inoltre, come evidenziano i valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, tutti e cinque gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità in entrambi i sottocampioni.

Tabella 46 *Statistiche descrittive items rapporto con lo studio positivo percepito per studenti senza e con background migratorio*

	Bm	(N)	Media	Dev. std.	CV	t (gl)	p di t	D	τ_b	p di τ_b
Studiare mi piace	No	(1209)	2,3	0,9	37,8%	-3,8 (1001)	<0,001	-0,2	0,1	<0,001
	Sì	(529)	2,4	0,9	35,5%					
Studiare è importante per me stesso/a	No	(1206)	3,4	0,8	22,0%	-0,2 (1037)	0,835	-0,0	0,0	0,909
	Sì	(525)	3,4	0,7	21,1%					
Per me l'importante a scuola è imparare cose nuove	No	(1201)	3,0	0,8	26,7%	-2,7 (1021)	0,008	-0,1	0,1	0,006
	Sì	(527)	3,2	0,8	25,3%					
Per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio	No	(1207)	3,1	0,8	26,3%	-2,2 (1074)	0,027	-0,1	0,0	0,053
	Sì	(527)	3,2	0,8	23,8%					
Per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno	No	(1201)	3,3	0,8	23,6%	-2,2 (1080)	0,028	-0,1	0,0	0,055
	Sì	(525)	3,4	0,7	21,2%					

La scala relativa al rapporto con lo studio risulta caratterizzata da una coerenza interna elevata ($\alpha=0,82$), come mostrato in tabella 47.

Tabella 47 *Statistiche di affidabilità items rapporto con lo studio positivo percepito*

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su items standardizzati	Numero di items
0,82	0,82	5

Pertanto è possibile sintetizzare tutti gli *items* in un'unica dimensione, denominabile 'rapporto con lo studio positivo percepito'.

Analizzando l'indicatore che sintetizza il rapporto con lo studio positivo percepito, la media di tutte le risposte valide è 3,1, risultando dunque compresa tra le modalità 'abbastanza' e 'molto' e collocandosi più vicino alla prima (tabella 48); pertanto, è possibile affermare che il campione crede abbastanza di avere un rapporto positivo con lo studio.

Inoltre, è presente un'alta variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard ($S = 0,6$) e del coefficiente di variazione ($CV = 19,9\%$).

Tabella 48 *Statistiche descrittive rapporto con lo studio positivo percepito*

Media	3,1
Mediana	3,2
Deviazione std.	0,6
CV	19,9%
(N)	(1726)

Confrontando i due sottocampioni, dall'analisi della *t di student* per campioni indipendenti emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio ($t(1057) = -3,0$; $p < 0,01$), seppur caratterizzata da una dimensione dell'effetto trascurabile ($D = -0,2$) (tabella 49). Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media superiore ($\bar{X} = 3,1$) rispetto a quelli senza background migratorio ($\bar{X} = 3,0$); pertanto, è possibile affermare che i primi percepiscono il rapporto con lo studio in modo più positivo rispetto ai secondi.

Inoltre, entrambi i sottocampioni sono caratterizzati da una variabilità alta, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 49 *Statistiche descrittive rapporto con lo studio positivo percepito per gli studenti senza e con background migratorio*

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Media	3,0	3,1
Mediana	3,2	3,2
Deviazione std.	0,6	0,6
CV	20,4%	18,4%
(N)	(1192)	(518)
$t(1057) = -3,0$		
$p = 0,003; p < 0,01$		
$D = -0,2$		

Infine, con riferimento alla percezione del supporto della propria famiglia nella scuola, al campione di studenti sono state poste 4 domande (*items*), di cui le modalità di risposta sono riportate su una scala ordinata da 'per niente' a 'del tutto'. I risultati ottenuti sono mostrati in tabella 50: l'*item* in cui la frequenza della modalità 'del tutto' è maggiore è 'la mia famiglia vuole che io vada bene a scuola' (50,1%), seguito da 'la mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici' (30,4%), 'la mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica' (30,3%) e 'la mia famiglia mi aiuta nello studio' (12,3%). La modalità 'molto' è più frequente nell'*item* 'la mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica' (49,2%), succeduto da 'la mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici' (45,3%), 'la mia famiglia vuole che io vada bene a scuola' (43,8%) e 'la mia famiglia mi aiuta nello studio' (37,6%). L'*item* in cui è stata riportata una maggiore frequenza della modalità 'poco' è 'la mia famiglia mi aiuta nello studio' (36,0%), seguito da 'la mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici' (19,3%), 'la mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica' (15,4%) e 'la mia famiglia vuole che io vada bene a scuola' (5,6%). Infine, la modalità 'per niente' è maggiore nell'*item* 'la mia famiglia mi aiuta nello studio' (14,1%), succeduto da 'la mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica' (5,1%), 'la mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici' (5,0%) e 'la mia famiglia vuole che io vada bene a scuola' (0,5%).

Pertanto, aggregando le modalità che denotano una percezione maggiore del supporto della famiglia nella scuola ('del tutto' e 'molto'), è possibile notare che quasi tutti gli studenti credono che la propria famiglia voglia che vadano bene a scuola (93,9%), più dei tre quarti degli alunni pensano che la propria famiglia li sostenga nella loro vita scolastica (79,5%), i tre quarti degli alunni sostengono che la propria famiglia valorizzi i loro risultati scolastici (75,7%) e la metà afferma che la propria famiglia li aiuta nello studio (49,9%).

Tabella 50 *Supporto famiglia nella scuola percepito (%)*

	La mia famiglia vuole che io vada bene a scuola	La mia famiglia mi aiuta nello studio	La mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica	La mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici
Media	3,4	2,5	3,0	3,0
Mediana	4,0	2,0	3,0	3,0
Deviazione std.	0,6	0,9	3,0	3,0
CV	18,2%	35,6%	26,6%	27,7%
(N)	(1751)	(1749)	(1748)	(1747)

Come mostrato in tabella 51, le statistiche descrittive relative ai singoli *items* della variabile 'supporto della famiglia nella scuola percepito' confermano quanto emerso dall'osservazione della distribuzione delle frequenze: : assegnando un punteggio pari a 1 alla modalità 'per niente', 2 a 'poco', 3 a 'molto' e 4 a 'del tutto', l'*item* caratterizzato dalla una media più alta è 'la mia famiglia vuole che io vada bene a scuola' ($\bar{X} = 3,4$) mentre quello caratterizzato dalla media più bassa è 'la mia famiglia mi aiuta nello studio' ($\bar{X} = 2,5$). Pertanto, risulta che in media gli studenti sono a metà tra 'del tutto' e 'molto' d'accordo con l'affermazione 'la mia famiglia vuole che io vada bene a scuola', sono molto d'accordo con le affermazioni 'la mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica' e 'la mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici' e sono a metà tra 'poco' e 'molto' d'accordo con l'affermazione 'la mia famiglia mi aiuta nello studio'. Inoltre, tutti e quattro gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 51 *Statistiche descrittive items supporto famiglia nella scuola percepito*

	La mia famiglia vuole che io vada bene a scuola	La mia famiglia mi aiuta nello studio	La mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica	La mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici
Media	3,4	2,5	3,0	3,0
Mediana	4,0	2,0	3,0	3,0
Deviazione std.	0,6	0,9	3,0	3,0
CV	18,2%	35,6%	26,6%	27,7%
(N)	(1751)	(1749)	(1748)	(1747)

Dall'analisi del test *t di student* a campioni indipendenti (tabella 52) emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background

migratorio per tutti e quattro gli *items*. Nello specifico, nell'*item* 'la mia famiglia vuole che io vada bene a scuola' gli studenti con background migratorio riportano una media maggiore rispetto ai loro coetanei senza background migratorio; al contrario, negli *items* 'la mia famiglia mi aiuta nello studio', 'la mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica' e 'la mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici' gli alunni con background migratorio hanno una media minore rispetto ai loro coetanei senza background migratorio. Pertanto, è possibile affermare che gli studenti con background migratorio da un lato percepiscono delle aspettative da parte delle loro famiglie maggiori rispetto ai loro compagni senza background migratorio; dall'altro, tuttavia, sentono un supporto e un riconoscimento da parte della propria famiglia inferiore rispetto ai loro coetanei senza background migratorio. L'analisi della relazione tra i gruppi è stata svolta anche attraverso il *Tau-b di Kendall*, che conferma quanto emerso dall'analisi con la *t di student*.

Inoltre, come evidenziano i valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, tutti e quattro gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità in entrambi i sottocampioni.

Tabella 52 *Statistiche descrittive items supporto famiglia nella scuola percepito per studenti senza e con background migratorio*

	Bm	(N)	Media	Dev. std.	CV	<i>t</i> (<i>gl</i>)	<i>p</i> di <i>t</i>	<i>D</i>	τ_b	<i>p</i> di τ_b
La mia famiglia vuole che io vada bene a scuola	No	(1208)	3,4	0,6	18,5%	-3,7 (1051)	<0,001	-0,2	0,1	<0,001
	Sì	(526)	3,5	0,6	17,0%					
La mia famiglia mi aiuta nello studio	No	(1207)	2,6	0,9	33,0%	7,3 (951)	<0,001	0,4	-0,2	<0,001
	Sì	(526)	2,2	0,9	40,0%					
La mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica	No	(1207)	3,1	0,8	24,7%	5,2 (891)	<0,001	0,3	-0,1	<0,001
	Sì	(524)	2,9	0,9	30,3%					
La mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici	No	(1207)	3,1	0,8	26,6%	3,4 (940)	<0,001	0,2	-0,1	<0,001
	Sì	(523)	2,9	0,9	29,7%					

La scala relativa al supporto della famiglia nella scuola risulta caratterizzata da una coerenza interna non accettabile ($\alpha = 0,63$), come mostrato in tabella 53.

Tabella 53 *Statistiche di affidabilità items supporto famiglia nella scuola percepito*

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su items standardizzati	Numero di items
0,63	0,62	4

Pertanto non è possibile sintetizzare tutti gli *items* in un'unica dimensione

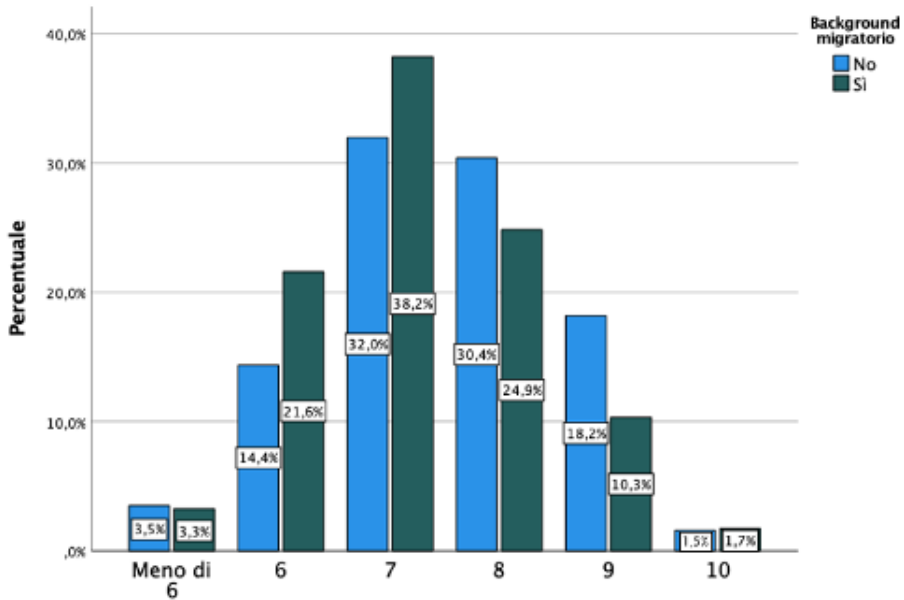
4.5.2 Il rendimento scolastico

Rispetto al rendimento scolastico, sono state indagate le medie dell'anno in corso e di quello precedente, le ripetenze e la regolarità del percorso scolastico. Con riferimento alla variabile relativa alla media scolastica nell'anno in corso (tabella 54), il 33,9% ha riportato una media pari a 7, il 28,7% a 8, il 16,6% a 6, il 15,7% a 9, il 3,5% a meno di 6 e l'1,6% a 10.

Tabella 54 *Media scolastica partecipanti (%)*

	Tutti i rispondenti
Meno di 6	3,5
6	16,6
7	33,9
8	28,7
9	15,7
10	1,6
Totale	100,0
(N)	(1744)

Confrontando il sottocampione dei 1204 studenti senza background migratorio e quello dei 523 studenti con background migratorio (figura 17), si nota che, mentre per le modalità 'meno di 6' e '10' le distribuzioni di frequenza percentuali sono pressoché equivalenti, nelle modalità '6' e '7' queste sono maggiori nel sottocampione degli studenti con background migratorio (rispettivamente 21,6% contro 14,4% e 38,2% contro 32,0%), mentre nelle modalità 8 e 9 le percentuali sono maggiori nel sottocampione degli studenti senza background migratorio (rispettivamente 30,4% contro 24,9% e 18,2% contro 10,3%). Pertanto, è possibile affermare che gli studenti con background migratorio risultano avere una media scolastica inferiore rispetto ai loro compagni senza background migratorio. Difatti, è possibile stabilire un'associazione tra le variabili 'media scolastica' e 'background migratorio': tale associazione, seppur non particolarmente forte ($V=0,1$), risulta essere significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 34,0$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 17 *Media scolastica studenti senza e con background migratorio (%)*

$$\chi^2 = 34,0; p < 0,001; V = 0,1$$

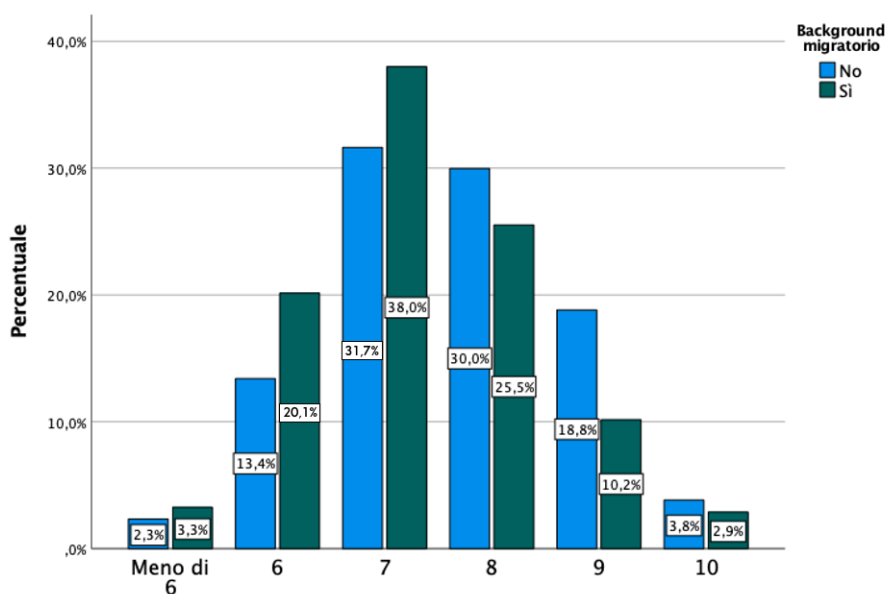
Inoltre, la media dell'anno scolastico precedente si distribuisce nelle diverse modalità pressoché allo stesso modo di quella dell'anno in corso (tabella 55): difatti, il 33,7% ha riportato una media pari a 7, il 28,6% a 8, il 16,1% a 9, il 15,5% a 6, il 3,5% a 10 e il 2,6% a meno di 6.

Tabella 55 *Media scolastica anno precedente partecipanti (%)*

	Tutti i rispondenti
Meno di 6	2,6
6	15,5
7	33,7
8	28,6
9	16,1
10	3,5
Totale	100,0
(N)	(1739)

Confrontando il sottocampione dei 1201 studenti senza background migratorio e quello dei 521 studenti con background migratorio (figura 18), si nota che le percentuali delle modalità 'meno di 6', '6' e '7' sono maggiori nel sottocampione degli studenti con background migratorio (rispettivamente 3,3% contro 2,3%, 20,1% contro 13,4% e 38,0% contro 31,7%), mentre le percentuali delle modalità 8, 9 e 10 sono maggiori nel sottocampione degli studenti senza background migratorio (rispettivamente 30,0% contro 25,5%, 18,8% contro 10,2% e 3,8% contro 2,9%). Pertanto, è possibile affermare che gli studenti senza background migratorio risultano avere una media scolastica maggiore rispetto ai loro compagni con background migratorio, anche con riferimento all'anno scolastico precedente all'indagine. Difatti, è possibile stabilire un'associazione tra le variabili 'media scolastica' e 'background migratorio': tale associazione, pur non essendo particolarmente forte ($V = 0,1$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 36,5$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 18 *Media scolastica anno precedente studenti senza e con background migratorio (%)*



$$\chi^2 = 36,5; p < 0,001; V = 0,1$$

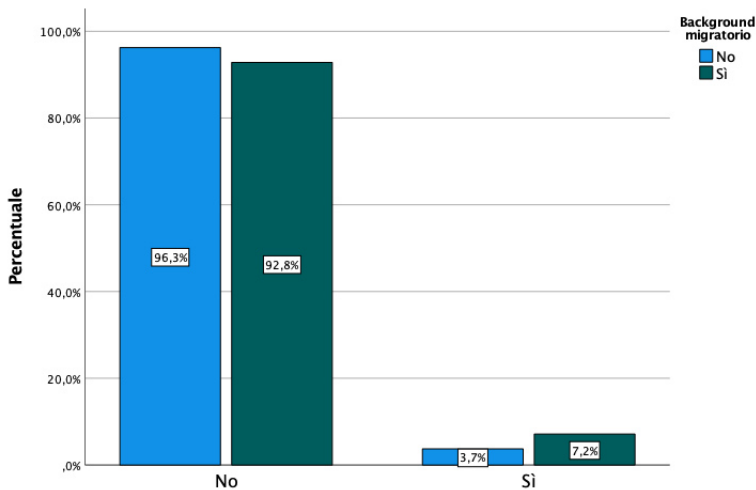
Relativamente alle ripetenze (tabella 56), il 95,2% degli studenti non ha mai ripetuto alcun anno scolastico, mentre il 4,8% ne ha ripetuto uno o più.

Tabella 56 RipetENZE partecipanti (%)

	Tutti i rispondenti
No	95,2
Sì	4,8
Totale	100,0
(N)	(1752)

Confrontando il sottocampione dei 1204 studenti senza background migratorio e quello dei 531 studenti con background migratorio (figura 19), si nota che il primo riporta una percentuale di 'no' (96,3%) maggiore di 3,5 punti percentuali rispetto al secondo (92,8%), mentre il secondo è caratterizzato da una percentuale di 'sì' pari quasi al doppio (7,2%) del primo (3,7%). Difatti, è possibile stabilire un'associazione tra le variabili 'ripetENZE' e 'background migratorio': tale associazione, pur essendo debole ($V = 0,1$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,01, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 9,5$) e del *p-value* ($p < 0,01$).

Figura 19 RipetENZE studenti senza e con background migratorio (%)



$$\chi^2 = 9,5; p = 0,002; p < 0,01; V = 0,1$$

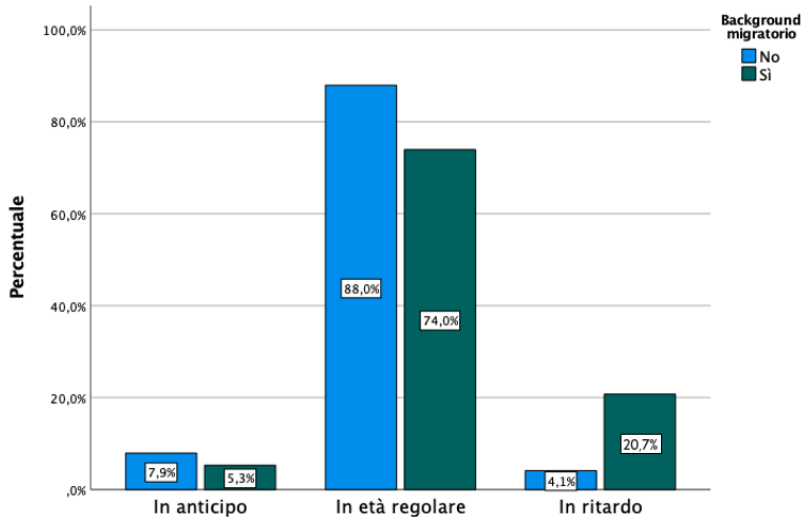
Inoltre, a partire dalla variabile 'età', è possibile aggregare le differenti modalità e considerare gli studenti di 14 anni come 'in età regolare', quelli di età inferiore

come ‘in anticipo’ e quelli di età maggiore come ‘in ritardo’: secondo tale ricodifica, l’83,7% di tutto il campione risulta avere un percorso di studio regolare, il 7,1% è in anticipo e il 9,2% è in ritardo, come si evince dalla tabella 57.

Tabella 57 *Studenti in anticipo, in età regolare e in ritardo (%)*

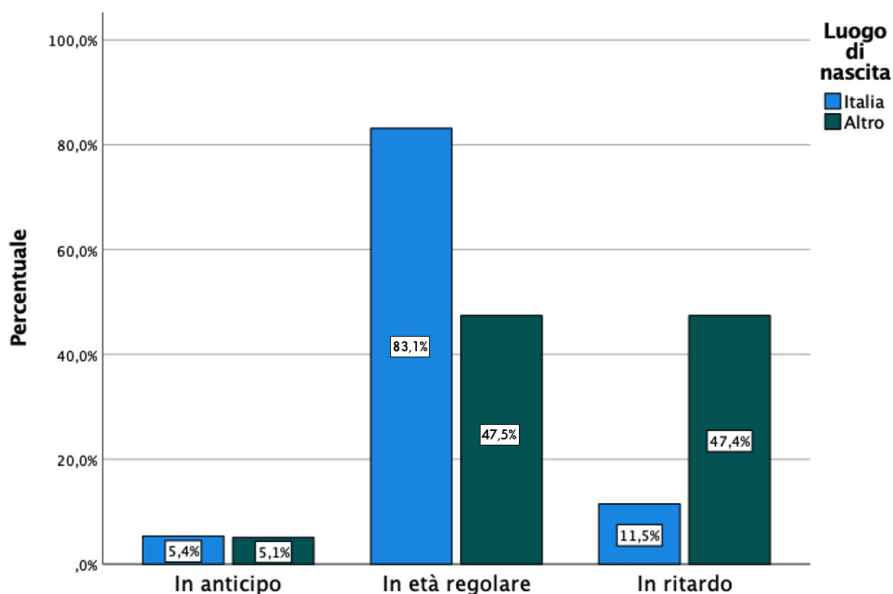
	Valore percentuale
In anticipo	7,1
In età regolare	83,7
In ritardo	9,2
Totale	100,0
(N)	(1758)

Di maggiore interesse sono le distribuzioni di frequenza percentuali tra il sottocampione dei 1212 studenti senza background migratorio e quello dei 530 alunni con background migratorio (figura 20): la percentuale di studenti in età regolare e in anticipo è maggiore nel primo, mentre la percentuale di alunni in ritardo è nettamente maggiore nel secondo. Nello specifico, la percentuale di studenti in età regolare con background migratorio è minore di 14 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (74,0% contro 88,0%); la percentuale di studenti in anticipo con background migratorio è inferiore di 2,6 punti percentuali rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (5,3% contro 7,9%); infine, la percentuale di studenti in ritardo con background migratorio è più di cinque volte maggiore rispetto a quella degli studenti senza background migratorio (20,7% contro 4,1%). Da queste analisi emerge un’associazione tra la regolarità del percorso di studi e il background migratorio: tale associazione è buona, visto il valore assunto dalla *V di Cramér* ($V = 0,3$), ed è significativa per l’intero campione al livello dello 0,001, dato l’elevato valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 123,3$) e del *p-value* ($p < 0,001$). Tale evidenza è il riflesso del fenomeno del ritardo scolastico che, secondo gli ultimi dati (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2023), a livello nazionale interessa il 24,3% degli studenti con cittadinanza non italiana iscritti nella scuola secondaria di I grado, contro il 3,6% degli studenti con cittadinanza italiana.

Figura 20 *Studenti in anticipo, in età regolare e in ritardo senza e con background migratorio (%)*

$$\chi^2 = 123,3; p < 0,001; V = 0,3$$

Analizzando specificatamente il sottocampione degli studenti con background migratorio e distinguendo tra i 392 studenti nati in Italia e i 137 studenti nati all'estero (figura 21), si nota che la percentuale degli studenti in anticipo è leggermente maggiore tra gli alunni nati in Italia, quella degli studenti in età regolare è quasi il doppio tra gli alunni nati in Italia e quella degli studenti in ritardo è più di quattro volte maggiore tra gli alunni nati all'estero. Pertanto, emerge un'associazione statisticamente significativa tra la regolarità del percorso di studi e il luogo di nascita: tale associazione è buona, visto il valore assunto dalla *V di Cramér* ($V = 0,4$), ed è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 80,7$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 21 *Studenti con background migratorio in anticipo, in età regolare e in ritardo per luogo di nascita (%)*

$$\chi^2 = 80,7; p < 0,001; V = 0,4$$

4.5.3 La frequenza scolastica

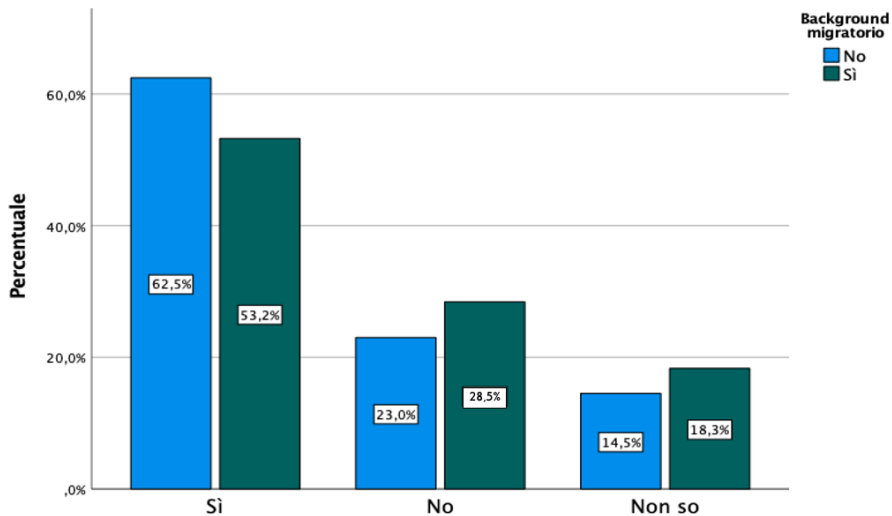
In merito alla frequenza scolastica, sono stati indagati la frequentazione dell'asilo nido, l'orario scolastico, i giorni di assenza mensili, la presenza e l'utilizzo di determinate strutture scolastiche e la disponibilità e la partecipazione a specifiche attività. Con riferimento alla prima (tabella 58), più della metà (59,9%) degli studenti ha dichiarato di aver frequentato l'asilo nido, circa un quarto (24,5%) ha riportato di non averlo frequentato e il 15,6% non ha saputo rispondere.

Tabella 58 *Frequentazione asilo nido partecipanti (%)*

	Tutti i rispondenti
Sì	59,9
No	24,5
Non so	15,6
Totale	100,0
(N)	(1745)

Confrontando il sottocampione dei 1204 studenti senza background migratorio e quello dei 524 studenti con background migratorio (figura 22), si nota che il primo riporta una percentuale di 'sì' (62,5%) maggiore di 9,3 punti percentuali rispetto al secondo (53,2%), mentre il secondo è caratterizzato da una percentuale di 'no' (28,5%) superiore di 5,5 punti percentuali al primo (23,0%) e di 'non so' (18,3%) superiore di 3,8 punti percentuali rispetto al primo (14,5%). Difatti, è possibile stabilire un'associazione tra le variabili 'frequenziazione dell'asilo nido' e 'background migratorio': tale associazione, pur essendo debole ($V = 0,1$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,01, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 12,9$) e del *p-value* ($p = 0,002$). Tale associazione permane pur escludendo la modalità 'non so' ($\chi^2 = 9,1$; $p = 0,003$; $V = 0,1$).

Figura 22 Frequenziazione asilo nido studenti senza e con background migratorio (%)



$$\chi^2 = 12,9; p = 0,002; p < 0,01; V = 0,1$$

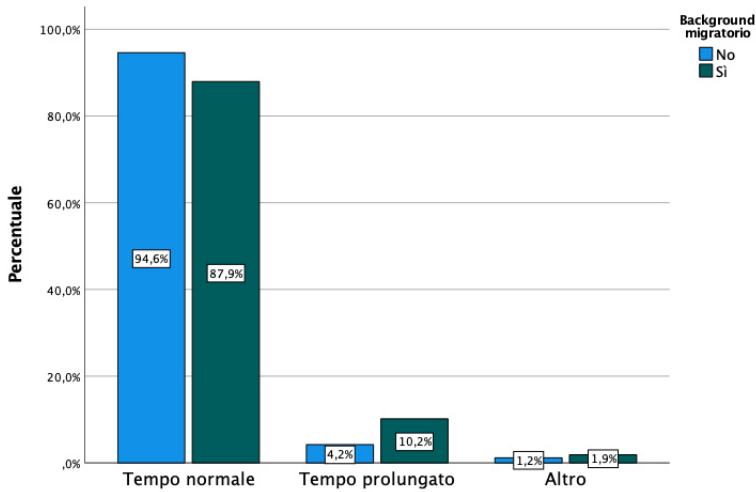
Rispetto all'orario scolastico (tabella 59), il 92,6% degli intervistati ha dichiarato di frequentare la scuola per 30 ore settimanali, il 6,0% per 36 ore settimanali o più e l'1,4% per un numero diverso di ore, che nella maggior parte dei casi corrisponde a 32 ore settimanali.

Tabella 59 *Orario scolastico partecipanti (%)*

	Tutti i rispondenti
30 ore settimanali	92,6
36 ore settimanali o più	6,0
Altro	1,4
Totale	100,0
(N)	(1757)

Analizzando specificatamente i due sottocampioni di 1209 studenti senza background migratorio e 531 alunni con background migratorio (figura 23), emerge che la percentuale di alunni che frequentano la scuola per 30 ore settimanali è maggiore nel primo (94,6%) rispetto al secondo (87,9%); al contrario, la percentuale di studenti che frequentano per 36 ore o più è superiore nel sottocampione degli studenti con background migratorio (10,2%) in rapporto al sottocampione degli studenti senza background migratorio (4,2%). Anche la percentuale di alunni che frequentano per un numero diverso di ore, che nella maggior parte dei casi corrisponde a 32, è maggiore nel sottocampione degli studenti con background migratorio (1,9% contro 1,2%). Pertanto, gli alunni con background migratorio frequentano la scuola per più ore rispetto ai loro compagni senza background migratorio. Da queste analisi emerge un'associazione tra l'orario scolastico e il background migratorio, significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 24,8$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 23 Orario scolastico per studenti senza e con background migratorio (%)



$$\chi^2 = 24,8; p < 0,001; V = 0,1$$

Per quanto riguarda i giorni di assenza mensili (tabella 60), il 47,3% dei 1753 intervistati ha dichiarato di fare mediamente 1 o 2 giorni di assenza al mese, il 32,1% 3 giorni di assenza al mese o più e il 20,6% 0 giorni di assenza al mese.

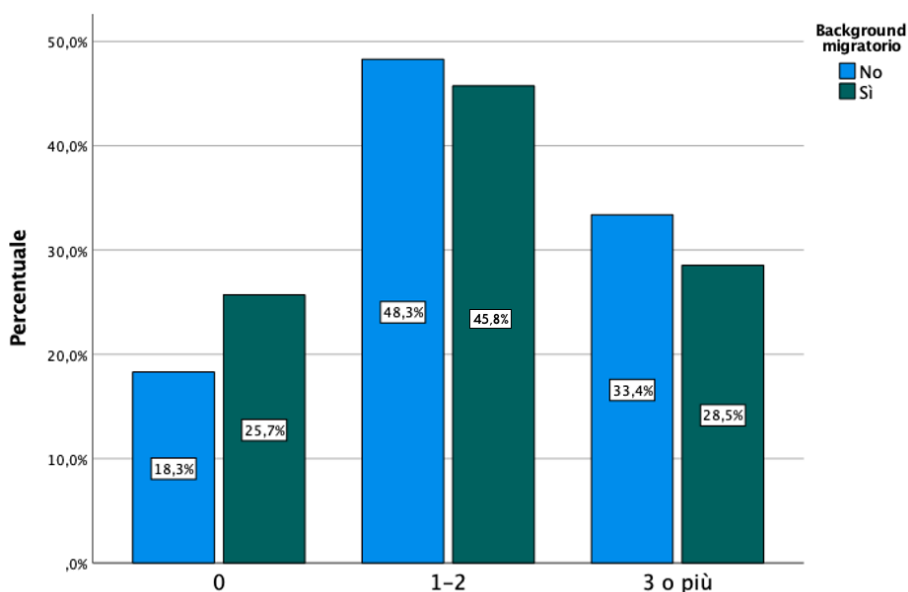
Tabella 60 Giorni di assenza al mese partecipanti (%)

	Tutti i rispondenti
0	20,6
1-2	47,3
3 o più	32,1
Totale	100,0
(N)	(1753)

Osservando i sottocampioni dei 1207 studenti senza background migratorio e i 529 con background migratorio (figura 24), è possibile notare che la percentuale di alunni che mediamente non fanno assenze è maggiore nel secondo (25,7%) rispetto al primo (18,3%); viceversa, le percentuali di studenti che fanno mediamente 1-2 e 3 o più assenze al mese sono maggiori nel sotto-

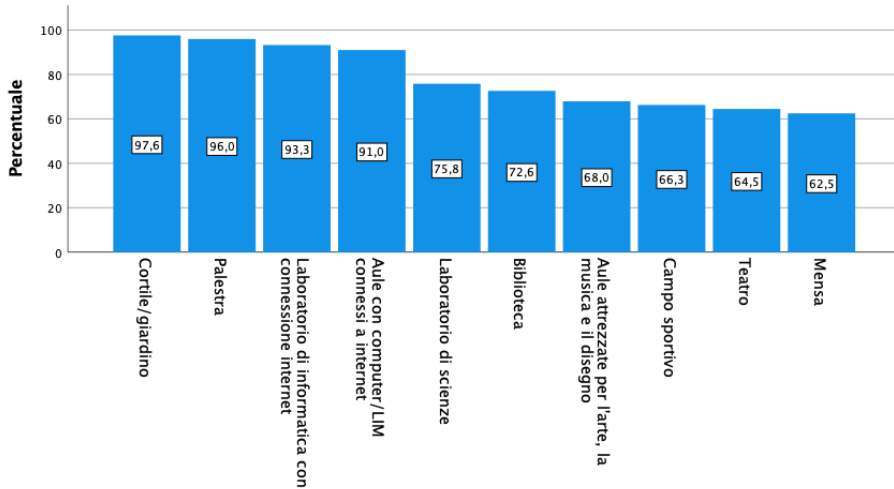
campione degli studenti senza background migratorio (rispettivamente 48,3% e 33,4%) rispetto al sottocampione degli studenti con background migratorio (rispettivamente 45,8% e 28,5%). Pertanto, è possibile affermare che mediamente gli studenti con background migratorio fanno meno giorni di assenza rispetto ai loro compagni senza background migratorio. Difatti, dalle analisi statistiche emerge un'associazione tra le variabili 'giorni di assenza' e 'background migratorio': tale associazione, seppur caratterizzata da una forza bassa ($V = 0,1$), risulta essere significativa allo 0,01, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 13,0$) e del *p-value* ($p = 0,002$).

Figura 24 Giorni di assenza al mese studenti senza e con background migratorio (%)



$$\chi^2 = 13,0; p = 0,002; p < 0,01; V = 0,1$$

Relativamente alla presenza di determinate strutture scolastiche (figura 25), l'item che riporta una percentuale più alta è il cortile/giardino (97,6%), seguito da palestra (96,0%), laboratorio di informatica con connessione internet (93,3%), aule con computer o LIM connessi a internet (91,0%), laboratorio di scienze (75,8%), biblioteca (72,6%), aule attrezzate per l'arte, la musica e il disegno (68,0%), campo sportivo (66,3%), teatro (64,5%) e mensa (62,5%).

Figura 25 Strutture presenti nelle scuole degli intervistati (%)⁶

Inoltre, al campione di studenti sono state poste 9 domande (*items*) relative alla frequenza di utilizzo di tali strutture scolastiche. In ciascun caso, le modalità di risposta sono riportate su una scala ordinata da 'mai' a '3 volte a settimana o più'. I risultati ottenuti sono mostrati in tabella 61: delle risposte valide per la variabile 'utilizzo strutture scolastiche', l'*item* in cui le frequenze della modalità '3 volte a settimana o più' è maggiore è 'aule con computer/LIM connessi a internet' (44,2%), seguito da 'cortile/giardino' (25,1%), 'campo sportivo' (9,5%), 'mensa' (8,1%), 'aule attrezzate per l'arte, la musica o il disegno' (1,9%), 'palestra' (1,7%), 'laboratorio di informatica con connessione internet' (1,4%), 'teatro' (1,3%), 'biblioteca' (1,1%), 'laboratorio di scienze' (0,6%). La modalità '1-2 volte a settimana' è più frequente nell'*item* 'palestra' (85,2%), succeduto da 'campo sportivo' (57,2%), 'aule attrezzate per l'arte, la musica o il disegno' (32,3%), 'cortile/giardino' (29,3%), 'aule con computer/LIM connessi a internet' (10,8%), 'laboratorio di informatica con connessione internet' (8,8%), 'teatro' (6,3%), 'biblioteca' (4,3%), 'laboratorio di scienze' (3,5%) e 'mensa' (1,2%). L'*item* in cui è stata riportata una maggiore frequenza della modalità 'meno di 1 volta a settimana' è 'laboratorio di informatica con connessione internet' (31,0%), seguito da 'teatro' (27,2%), 'cortile/giardino' (27,1%), 'biblioteca' (24,9%), 'laboratorio di scienze' (21,9%), 'aule attrezzate per l'arte, la musica o il disegno' (21,8%), 'aule con computer/LIM connessi a internet' (18,6%), 'campo sportivo' (18,1%), 'palestra' (9,9%) e 'mensa' (1,1%). Infine, la modalità

⁶ Nella figura sono riportate le percentuali delle risposte sul totale dei casi validi; trattandosi di una domanda a risposta multipla che contemplava, dunque, più possibili risposte, la somma delle percentuali è necessariamente maggiore di 100%.

‘mai’ è maggiore nell’*item* ‘mensa’ (89,6%), succeduto da ‘laboratorio di scienze’ (74,0%), ‘biblioteca’ (69,7%), ‘teatro’ (65,2%), ‘laboratorio di informatica con connessione internet’ (58,8%), ‘aule attrezzate per l’arte, la musica o il disegno’ (44,0%), ‘aule con computer/LIM connessi a internet’ (26,4%), ‘cortile/giardino’ (18,5%), ‘campo sportivo’ (15,2%) e ‘palestra’ (3,2%).

Tabella 61 *Utilizzo strutture scolastiche (%)*

	Mensa	Palestra	Biblioteca	Teatro	Laboratorio di informatica con connessione internet	Laboratorio di scienze	Aule attrezzate per l’arte, la musica o il disegno	Aule con computer/LIM connessi a internet	Cortile/giardino	Campo sportivo
Mai	89,6	3,2	69,7	65,2	58,8	74,0	44,0	26,4	18,5	15,2
Meno di 1 volta a settimana	1,1	9,9	24,9	27,2	31,0	21,9	21,8	18,6	27,1	18,1
1-2 volte a settimana	1,2	85,2	4,3	6,3	8,8	3,5	32,3	10,8	29,3	57,2
3 volte a settimana o più	8,1	1,7	1,1	1,3	1,4	0,6	1,9	44,2	25,1	9,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1077)	(1654)	(1245)	(1051)	(1532)	(1176)	(1043)	(1543)	(1677)	(1112)

Come mostrato in tabella 62, le analisi statistiche relative ai singoli *items* della variabile ‘utilizzo strutture scolastiche’ confermano quanto emerso dall’osservazione della distribuzione delle frequenze: assegnando un punteggio pari a 1 alla modalità ‘mai’, 2 a ‘meno di 1 volta a settimana’, 3 a ‘1-2 volte a settimana’ e 4 a ‘3 volte a settimana o più’, emerge che la struttura maggiormente utilizzata è la palestra ($\bar{X} = 2,9$), seguita dalle aule con computer o LIM ($\bar{X} = 2,7$), dal cortile/giardino a pari merito con il campo sportivo ($\bar{X} = 2,6$), dalle aule attrezzate per l’arte, la musica o il disegno ($\bar{X} = 1,9$), dal laboratorio di informatica con connessione internet ($\bar{X} = 1,5$), dalla biblioteca alla pari con il teatro ($\bar{X} = 1,4$) e, infine, dal laboratorio di scienze a pari merito con la mensa ($\bar{X} = 1,3$).

Inoltre, tutti gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, tranne 'palestra', che è caratterizzata da una variabilità bassa (CV= 16,5%).

Tabella 62 *Statistiche items utilizzo strutture scolastiche*

	Mensa	Palestra	Biblioteca	Teatro	Laboratorio di informatica con connessione internet	Laboratorio di scienze	Aule attrezzate per l'arte, la musica o il disegno	Aule con computer/LIM connessi a internet	Cortile/giardino	Campo sportivo
Media	1,3	2,9	1,4	1,4	1,5	1,3	1,9	2,7	2,6	2,6
Mediana	1,0	3,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	3,0	3,0	3,0
Deviazione std.	0,8	0,5	0,6	0,7	0,7	0,6	0,9	1,3	1,1	0,9
CV	65,8%	16,5%	45,5%	46,8%	46,8%	43,2%	47,5%	46,5%	40,4%	32,8%
(N)	(1077)	(1654)	(1245)	(1051)	(1532)	(1176)	(1043)	(1543)	(1677)	(1112)

Per ogni *item* della domanda relativa alla presenza delle strutture scolastiche (domanda 22) sono stati selezionati solo i casi positivi ed è stata verificata la relazione tra la variabile relativa all'utilizzo della stessa struttura scolastica (domanda 23) e il background migratorio, con un test *t di student* a campioni indipendenti (tabella 63). Da quest'analisi emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio solo per l'*item* 'mensa' ($t(449) = -3,6; p < 0,001$): nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media superiore ($\bar{X} = 1,4$) rispetto a quelli senza background migratorio ($\bar{X} = 1,2$); pertanto, è possibile affermare che i primi la utilizzano di più rispetto ai secondi.

L'analisi della relazione tra i gruppi è stata svolta anche attraverso il *Tau-b di Kendall*, che conferma quanto emerso dall'analisi con la *t di student*: di fatti, il *p value* risulta statisticamente significativo per lo stesso *item*, con un $p < 0,001$.

Inoltre, come evidenziano i valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, sebbene l'*item* risulti caratterizzato da una forte variabilità in entrambi i sottocampioni, questa è maggiore nel sottocampione degli studenti con background migratorio.

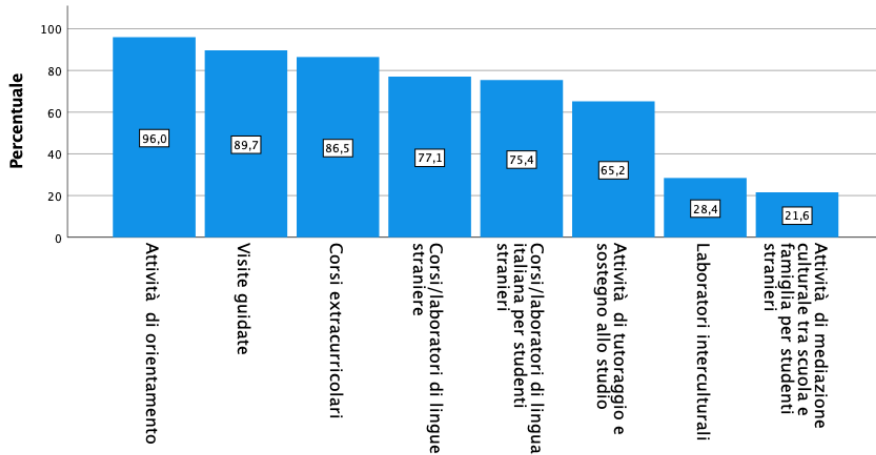
Tabella 63 *Statistiche descrittive items utilizzo strutture scolastiche*

	Bm	(N)	Media	Dev. std.	CV	t (gl)	p di t	D	τ_b	p di τ_b
Mensa	No	(735)	1,2	0,7	61,3%	-3,6 (449)	<0,001	-0,3	0,1	<0,001
	Si	(310)	1,4	1,0	71,4%					
Palestra	No	(1120)	2,9	0,5	15,8%	-0,3 (895)	0,771	-0,0	0,0	0,7
	Si	(487)	2,9	0,5	16,3%					
Biblioteca	No	(834)	1,4	0,6	45,2%	0,7 (692)	0,454	0,0	-0,0	0,4
	Si	(359)	1,4	0,6	45,3%					
Teatro	No	(690)	1,4	0,7	45,3%	0,1 (601)	0,913	0,0	-0,0	0,534
	Si	(326)	1,4	0,7	48,7%					
Laboratorio di informatica con connessione internet	No	(1035)	1,5	0,7	45,6%	-0,7 (783)	0,495	-0,0	0,0	0,885
	Si	(448)	1,5	0,8	49,1%					
Laboratorio di scienze	No	(805)	1,3	0,6	42,4%	0,8 (603)	0,451	0,0	-0,0	0,271
	Si	(328)	1,3	0,6	43,7%					
Aule attrezzate per l'arte, la musica o il disegno	No	(685)	1,9	0,9	47,8%	-0,7 (575)	0,472	-0,0	0,0	0,435
	Si	(300)	2,0	0,9	46,3%					
Aule con computer/LIM connessi a internet	No	(1063)	2,8	1,3	45,5%	1,6 (807)	0,111	0,9	-0,4	0,079
	Si	(433)	2,7	1,3	47,1%					
Cortile/giardino	No	(1133)	2,6	1,0	39,3%	1,2 (886)	0,243	0,1	-0,0	0,265
	Si	(487)	2,6	1,1	42,1%					
Campo sportivo	No	(728)	2,6	0,9	32,9%	-0,1 (706)	0,958	0,8	-0,0	0,935
	Si	(340)	2,6	0,8	30,6%					

Infine, per ciò che concerne la disponibilità di determinate attività scolastiche (figura 26), l'*item* che riporta una percentuale più alta è 'attività di orientamento' (96,0%), seguito da 'visite guidate' (89,7%), 'corsi extracurricolari'

(86,5%), ‘corsi/laboratori di lingue straniere’ (77,1%), ‘corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri’ (75,4%), ‘attività di tutoraggio e sostegno allo studio’ (65,2%), ‘laboratori interculturali’ (28,4%) e ‘attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri’ (21,6%).

Figura 26 Attività organizzate nelle scuole degli intervistati (%)⁷



Al campione di studenti sono state poste 8 domande (*items*) relative alla partecipazione a tali attività scolastiche. In ciascun caso, le modalità di risposta sono riportate su una scala ordinata da ‘mai’ a ‘4 volte l’anno o più’. I risultati ottenuti sono mostrati in tabella 64: delle risposte valide per la variabile ‘partecipazione attività scolastiche’, l’*item* in cui le frequenze della modalità ‘4 volte l’anno o più’ è maggiore è ‘corsi extracurricolari’ (13,8%), seguito da ‘attività di tutoraggio e sostegno allo studio’ (12,0%), ‘corsi/laboratori di lingue straniere’ (10,1%), ‘attività di orientamento’ (8,9%), ‘visite guidate’ (5,9%), ‘corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri’ (5,7%), ‘laboratori interculturali’ (4,8%) e ‘attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri’ (0,9%). La modalità ‘2-3 volte l’anno’ è più frequente nell’*item* ‘visite guidate’ (23,2%), succeduto da ‘attività di orientamento’ (19,1%), ‘laboratori interculturali’ (11,3%), ‘corsi extracurricolari’ (9,6%), ‘attività di tutoraggio e sostegno allo studio’ (7,1%), ‘corsi/laboratori di lingue straniere’ (5,8%), ‘attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri’ (4,4%) e ‘corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri’ (3,3%). L’*item* in cui è stata riportata una maggiore frequenza della modalità ‘1 volta l’anno’ è ‘attività

⁷ Nella figura sono riportate le percentuali delle risposte sul totale dei casi validi; trattandosi di una domanda a risposta multipla che contemplava, dunque, più possibili risposte, la somma delle percentuali è necessariamente maggiore di 100%.

di orientamento' (47,0%), seguito da 'visite guidate' (27,7%), 'laboratori interculturali' (24,3%), 'corsi extracurricolari' (16,3%), 'corsi/laboratori di lingue straniere' (15,8%), 'attività di tutoraggio e sostegno allo studio' (12,5%), 'attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri' (10,6%), 'corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri' (5,6%). Infine, la modalità 'mai' è maggiore nell'*item* 'corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri' (85,4%), succeduto da 'attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri' (84,1%), 'attività di tutoraggio e sostegno allo studio' (68,4%), 'corsi/laboratori di lingue straniere' (68,3%), 'corsi extracurricolari' (60,3%), 'laboratori interculturali' (59,6%), 'visite guidate' (43,2%) e 'attività di orientamento' (25,0%).

Tabella 64 *Partecipazione attività scolastiche (%)*

	Corsi extracurricolari	Visite guidate	Attività di tutoraggio e sostegno allo studio	Corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri	Corsi/laboratori di lingue straniere	Laboratori interculturali	Attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri	Attività di orientamento
Mai	60,3	43,2	68,4	85,4	68,3	59,6	84,1	25,0
1 volta l'anno	16,3	27,7	12,5	5,6	15,8	24,3	10,6	47,0
2-3 volte l'anno	9,6	23,2	7,1	3,3	5,8	11,3	4,4	19,1
4 volte l'anno o più	13,8	5,9	12,0	5,7	10,1	4,8	0,9	8,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1297)	(1206)	(958)	(1013)	(1041)	(292)	(226)	(1410)

Come mostrato in tabella 65, le analisi statistiche relative ai singoli *items* della variabile 'partecipazione attività scolastiche' confermano quanto emerso dall'osservazione della distribuzione delle frequenze: assegnando un punteggio pari a 1 alla modalità 'mai', 2 a '1 volta l'anno', 3 a '2-3 volte l'anno' e 4 a '4 volte l'anno o più', emerge che l'attività cui gli studenti partecipano maggiormente è costituita

dalle attività di orientamento ($\bar{X} = 2,1$), seguita dalle visite guidate ($\bar{X} = 1,9$), dai corsi extracurricolari ($\bar{X} = 1,8$), dalle attività di tutoraggio e sostegno allo studio, a pari merito con i corsi/laboratori di lingue straniere e i laboratori interculturali ($\bar{X} = 1,6$), dai corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri ($\bar{X} = 1,3$) e, infine, dalle attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri ($\bar{X} = 1,2$).

Inoltre, tutti gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 65 *Statistiche items partecipazione attività scolastiche*

	Corsi extracurricolari	Visite guidate	Attività di tutoraggio e sostegno allo studio	Corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri	Corsi/laboratori di lingue straniere	Laboratori interculturali	Attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri	Attività di orientamento
Media	1,8	1,9	1,6	1,3	1,6	1,6	1,2	2,1
Mediana	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0
Deviazione std.	1,1	0,9	1,0	0,8	1,0	0,9	0,6	0,9
CV	61,9%	49,3%	64,4%	60,7%	62,4%	53,8%	46,0%	41,8%
(N)	(1297)	(1206)	(958)	(1013)	(1041)	(292)	(226)	(1410)

Per ogni *item* della domanda relativa all'organizzazione delle attività scolastiche (domanda 24) sono stati selezionati solo i casi positivi ed è stata verificata la relazione tra la variabile relativa alla partecipazione alle stesse attività (domanda 25) e il background migratorio, con un test *t di student* a campioni indipendenti (tabella 66). Da quest'analisi emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio per gli *items* 'attività di tutoraggio e sostegno allo studio' ($t(503) = -2,2; p < 0,05$) e, come era da attendersi, 'corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri' ($t(447) = -5,5; p < 0,001$) e 'attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri' ($t(93) = -2,1; p < 0,05$), tutti caratterizzati da una dimensione dell'effetto piccola. Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media superiore in tutti e tre gli *items* (rispettivamente $\bar{X} = 1,7$, $\bar{X} = 1,5$, $\bar{X} = 1,4$) rispetto a quelli senza background migratorio (rispettivamente $\bar{X} = 1,6$, $\bar{X} = 1,1$, $\bar{X} = 1,1$); pertanto, è possibile affermare che i primi partecipano maggior-

mente alle attività di tutoraggio e sostegno allo studio e, come era da attendersi, ai corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri e alle attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri.

L'analisi della relazione tra i gruppi è stata svolta anche attraverso il *Tau-b di Kendall*, che conferma quanto emerso dall'analisi con la *t di student*: infatti, il *p value* risulta statisticamente significativo per gli stessi *items*, ossia 'attività di tutoraggio e sostegno allo studio' ($p < 0,01$) 'corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri' ($p < 0,001$) e, anche se leggermente superiore a 0,05, 'attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri' ($p = 0,056$).

Inoltre, come evidenziano i valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, tutti e quattro gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità in entrambi i sottocampioni.

Tabella 66 *Statistiche descrittive items partecipazione attività scolastiche*

	Bm	(N)	Media	Dev. std.	CV	t (gl)	p di t	D	τ_b	p di τ_b
Corsi extracurricolari	No	(903)	1,7	1,1	63,1%	-1,9 (709)	0,062	-0,1	0,1	0,011
	Si	(380)	1,8	1,1	59,1%					
Visite guidate	No	(837)	1,9	0,9	49,2%	-0,0 (669)	1,0	-0,0	0,0	1,0
	Si	(357)	1,9	0,9	49,5%					
Attività di tutoraggio e sostegno allo studio	No	(670)	1,6	1,0	65,1%	-2,2 (503)	0,025	-0,2	0,1	0,007
	Si	(282)	1,7	1,1	62,2%					
Corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri	No	(676)	1,1	0,6	52,0%	-5,5 (447)	<0,001	-0,4	0,2	<0,001
	Si	(329)	1,5	1,0	67,1%					
Corsi/laboratori di lingue straniere	No	(740)	1,5	1,0	62,9%	-1,5 (521)	0,140	-0,1	0,1	0,070
	Si	(293)	1,6	1,0	61,1%					
Laboratori interculturali	No	(203)	1,6	0,9	54,2%	0,2 (170)	0,867	0,0	-0,0	0,958
	Si	(88)	1,6	0,9	53,1%					
Attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri	No	(156)	1,1	0,5	39,8%	-2,1 (93)	0,036	-0,4	0,1	0,056
	Si	(69)	1,4	0,7	53,4%					
Attività di orientamento	No	(991)	2,1	0,9	41,0%	1,1 (728)	0,284	0,1	-0,0	0,194
	Si	(405)	2,1	0,9	43,6%					

4.6 Le prospettive future

In questo paragrafo si dà conto delle prospettive future degli studenti e dei loro genitori. In particolare, si analizzano la propensione all'abbandono scolastico, le intenzioni degli studenti e dei loro genitori in merito al percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado, i desideri degli

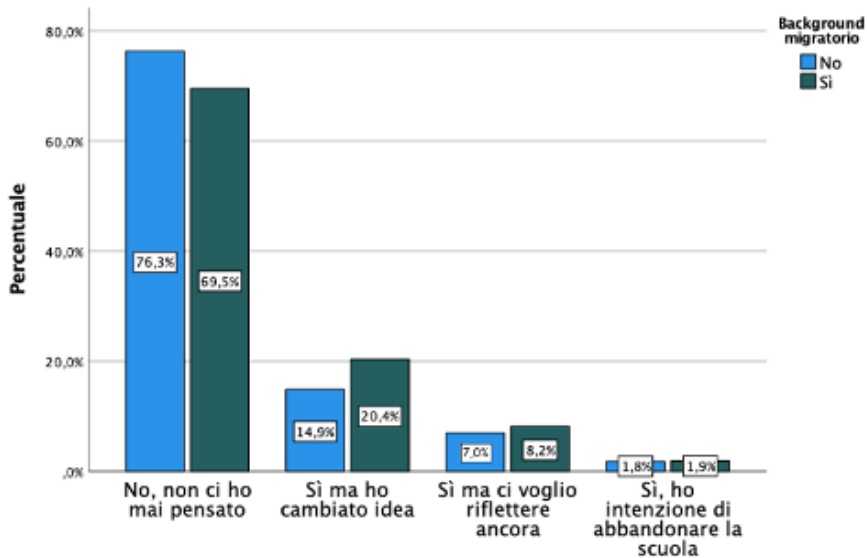
studenti e dei loro genitori relativamente al futuro professionale. Con riferimento alla variabile relativa all'intenzione di abbandonare la scuola (tabella 67), la maggior parte degli intervistati (74,1%) ha dichiarato di non averci mai pensato, il 16,6% ha riferito di averlo pensato ma di aver anche cambiato idea, il 7,4% ha affermato di averlo pensato e di volerci riflettere ancora e l'1,9% ha dichiarato di avere intenzione di abbandonare la scuola.

Tabella 67 *Intenzione di abbandonare la scuola partecipanti (%)*

	Tutti i rispondenti
No, non ci ho mai pensato	74,1
Sì, ma ho cambiato idea	16,6
Sì, ma ci voglio riflettere ancora	7,4
Sì, ho intenzione di abbandonare la scuola	1,9
Totale	100,0
(N)	(1751)

Confrontando le distribuzioni di frequenza percentuali dei due sottocampioni dei 1209 studenti senza background migratorio e i 525 con background migratorio (figura 27), è possibile notare che la percentuale di studenti che non hanno mai pensato ad abbandonare la scuola è maggiore nel primo (76,3%) rispetto al secondo (69,5%); viceversa le percentuali di studenti che ci hanno pensato ma hanno cambiato idea, che ci hanno pensato ma vogliono rifletterci e che hanno intenzione di abbandonare la scuola sono maggiori nel sottocampione degli studenti con background migratorio (rispettivamente 20,4%, 8,2% e 1,9%) rispetto a quello degli studenti senza background migratorio (rispettivamente 14,9%, 7,0% e 1,8%). Pertanto, è possibile affermare che gli studenti con background migratorio sono maggiormente intenzionati ad abbandonare la scuola rispetto ai loro compagni senza background migratorio. Difatti, da queste analisi emerge un'associazione tra le variabili 'intenzione di abbandonare la scuola' e 'background migratorio': tale associazione, seppur debole ($V= 0,1$), risulta essere significativa per l'intero campione al livello dello 0,05, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 9,8$) e del *p-value* ($p = 0,021$).

Figura 27 Intenzione di abbandonare la scuola per studenti senza e con background migratorio (%)



$$\chi^2 = 9,8; p = 0,021; p < 0,05; V = 0,1$$

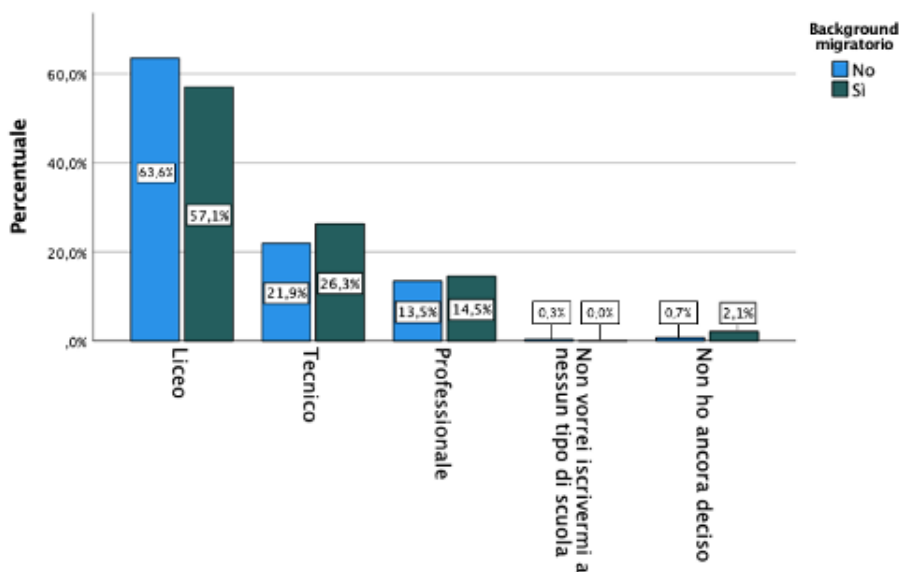
Rispetto alle intenzioni degli studenti in merito al percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado (tabella 68), il 61,3% ha risposto che vorrebbe iscriversi a un liceo, il 23,3% a un istituto tecnico, il 14,0% vorrebbe intraprendere un percorso di tipo professionale (istituti professionali o corsi di Istruzione e Formazione Professionale), l'1,2% non ha ancora deciso e lo 0,2% non vorrebbe iscriversi a nessun tipo di scuola.

Tabella 68 Intenzioni percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado (%)

	Tutti i rispondenti
Liceo	61,3
Tecnico	23,3
Professionale	14,0
Non vorrei iscrivermi a nessun tipo di scuola	0,2
Non ho ancora deciso	1,2
Totale	100,0
(N)	(1747)

Confrontando il sottocampione dei 1204 studenti senza background migratorio e quello dei 524 studenti con background migratorio (figura 28), si nota che il primo riporta una percentuale maggiore per la modalità 'liceo' e 'non vorrei iscrivermi a nessun tipo di scuola', mentre il secondo è caratterizzato da una percentuale maggiore per le modalità 'tecnico', 'professionale' e 'non ho ancora deciso'. È possibile stabilire un'associazione tra le intenzioni degli studenti relativamente al percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado e il background migratorio: tale associazione, pur essendo debole ($V = 0,1$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,01, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 13,3$) e del *p-value* ($p = 0,010$).

Figura 28 Intenzioni percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado per studenti senza e con background migratorio (%)



$$\chi^2 = 13,3; p = 0,010; p < 0,01; V = 0,1$$

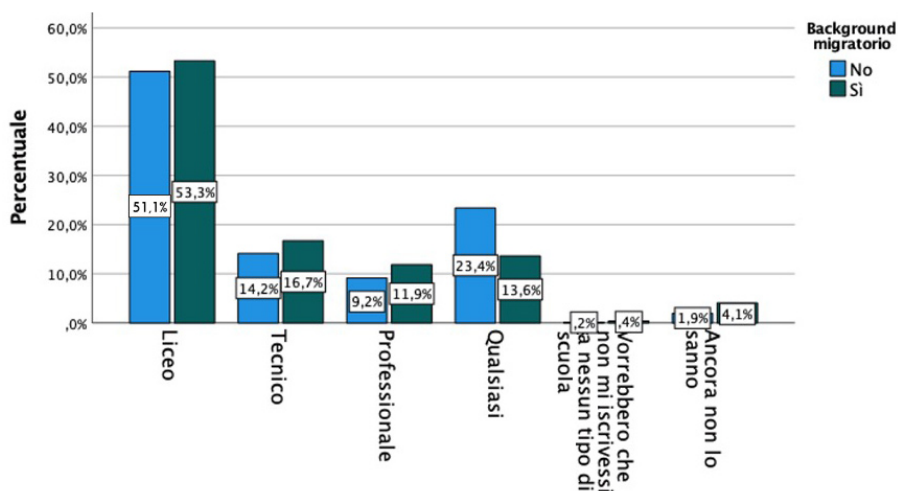
Per quanto riguarda i desideri dei genitori sul percorso dei propri figli da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado (tabella 69), il 51,8% degli studenti ha risposto che i propri genitori vorrebbero che si iscrivessero a un liceo, il 15,0% a un istituto tecnico, il 10,0% a un percorso di tipo professionale (istituti professionali o corsi di Istruzione e Formazione Professionale); inoltre, il 20,4% ha dichiarato che i propri genitori li lascia scegliere in modo autonomo qualsiasi tipo di percorso, il 2,6% ha risposto che i propri genitori ancora non lo sanno e lo 0,2% crede che i propri genitori vorrebbero che non si iscrivessero a nessun tipo di scuola.

Tabella 69 *Desideri genitori sul percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado (%)*

	Tutti i rispondenti
Liceo	51,8
Tecnico	15,0
Professionale	10,0
Qualsiasi	20,4
Vorrebbero che non mi iscrivessi a nessun tipo di scuola	0,2
Ancora non lo sanno	2,6
Totale	100,0
(N)	(1710)

Confrontando il sottocampione dei 1180 studenti senza background migratorio e quello dei 514 studenti con background migratorio (figura 29), si nota che il primo riporta una percentuale maggiore per la modalità 'qualsiasi', mentre il secondo è caratterizzata da una percentuale maggiore per tutte le altre modalità. Difatti, è possibile stabilire un'associazione tra le intenzioni degli studenti relativamente al percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado e il background migratorio: tale associazione, pur essendo debole ($V= 0,1$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 28,3$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 29 *Desideri genitori sul percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado per studenti senza e con background migratorio (%)*



$$\chi^2 = 28,3; p < 0,001; V = 0,1$$

Confrontando le intenzioni degli studenti e i desideri dei genitori sul percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado per le modalità ‘liceo’, ‘tecnico’, ‘professionale’, ‘nessun tipo di scuola’ e ‘non ho ancora deciso/ancora non lo sanno’ (tabella 70), emerge che queste divergono molto di più nel sottocampione degli studenti con background migratorio (17,9%) rispetto a quello degli alunni senza background migratorio (9,9%). Difatti, è possibile stabilire un’associazione tra queste due variabili: tale associazione, pur essendo debole ($V = 0,1$), è significativa per l’intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 17,3$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Tabella 70 *Confronto intenzioni studenti e desideri genitori sul percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado per studenti senza e con background migratorio (%)*

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Uguali	90,1	82,1
Diversi	9,9	17,9
Totale	100,0	100,0
(N)	(901)	(442)
$\chi^2 = 17,3$		
$p < 0,001$		
$V = 0,1$		

Nello specifico, osservando le percentuali delle intenzioni degli studenti e dei desideri dei loro genitori per le modalità 'liceo', 'tecnico', 'professionale', 'nessun tipo di scuola' e 'non ho ancora deciso/ancora non lo sanno' (tabella 71), si nota che le percentuali dei genitori che vorrebbero che i loro figli si iscrivessero a un liceo sono maggiori rispetto a quelle degli studenti intenzionati a scegliere questo tipo di percorso, sia per gli alunni senza background migratorio che per quelli con background migratorio. Al contrario, le percentuali dei genitori che vorrebbero che i loro figli intraprendessero un percorso di tipo tecnico o professionale sono inferiori rispetto a quelle degli studenti intenzionati a scegliere un percorso di questo tipo, sia per gli alunni senza background migratorio che per quelli con background migratorio; in particolare, è interessante notare che la differenza maggiore tra le intenzioni degli studenti e i desideri dei loro genitori è per la modalità 'tecnico' nel sottocampione degli studenti con background migratorio: qui, la percentuale dei genitori che vorrebbero che i figli si iscrivessero a un percorso di tipo tecnico (19,4%) è inferiore di ben 6,9 punti percentuali rispetto a quella degli studenti intenzionati a intraprendere questo tipo di percorso (26,3%). Pertanto, è possibile affermare che sia i genitori degli studenti senza background migratorio che quelli degli alunni con background migratorio hanno delle preferenze a favore di percorsi scolastici generalmente considerati più impegnativi e di livello più elevato. Tuttavia, emerge anche che, mentre nel sottocampione degli studenti senza background migratorio la percentuale di genitori che vorrebbero che i loro figli non si iscrivessero a nessun tipo di scuola (0,2%) è inferiore a quella degli studenti intenzionati ad abbandonare la scuola (0,3%), nel sottocampione degli studenti con background migratorio la percentuale di genitori che vorrebbero che i loro figli non si iscrivessero a nessun tipo di scuola (0,5%) è maggiore a quella degli studenti intenzionati ad abbandonare la scuola (0,0%).

Tabella 71 *Intenzioni studenti e desideri genitori sul percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado per studenti senza e con background migratorio (%)*

	Studenti senza background migratorio		Studenti con background migratorio	
	Studenti	Genitori	Studenti	Genitori
Liceo	63,6	66,9	57,1	61,7
Tecnico	21,9	18,5	26,3	19,4
Professionale	13,5	11,9	14,5	13,7
Nessun tipo di scuola	0,3	0,2	0,0	0,5
Non ho ancora deciso/ancora non lo sanno	0,7	2,5	2,1	4,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1204)	(904)	(524)	(444)

Per quanto riguarda i desideri degli studenti per il proprio futuro professionale, le 1713 risposte valide sono state categorizzate secondo la classificazione CP2021 dell'ISTAT già utilizzata nelle domande relative al lavoro svolto dai genitori degli intervistati (cfr. § 4.3). Sulla base di questa categorizzazione, dall'analisi delle distribuzioni di frequenza percentuali (tabella 72) emerge che il 37,9% degli intervistati vorrebbe svolgere una professione di elevata specializzazione, il 17,9 una professione tecnica, il 17,7% una professione che rientri nella categoria costituita da professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche e professioni nelle forze armate, il 3,0% una professione di dirigenza, lo 0,5% vorrebbe svolgere una professione di conduzione e controllo del funzionamento di macchine e impianti industriali o una professione non qualificata, l'1,3% vorrebbe svolgere un altro tipo di professione e il 21,7% non sa che tipo di professione vorrebbe realizzare in futuro.

Tabella 72 *Desideri studenti futuro professionale (%)*

	Tutti i rispondenti
Professioni di dirigenza	3,0
Professioni di elevata specializzazione	37,9
Professioni tecniche	17,9
Professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche, forze armate	17,7
Conduttori e professioni non qualificate	0,5
Altro	1,3
Non so	21,7
Totale	100,0
(N)	(1713)

Confrontando i due sottocampioni degli studenti senza e con background migratorio (tabella 73), si nota che la distribuzione delle frequenze sono molto simili e non è presente alcun andamento degno di nota; pertanto, è possibile affermare che non emerge alcuna associazione tra le due variabili, come ci dimostrano anche il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 2,1$) e del relativo *p-value* ($p = 0,915$).

Tabella 73 *Desideri studenti futuro professionale per studenti senza e con background migratorio (%)*

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Professioni di dirigenza	3,2	2,6
Professioni di elevata specializzazione	38,1	38,1
Professioni tecniche	17,6	18,7
Professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche, forze armate	17,5	17,7
Conduttori e professioni non qualificate	0,6	0,2
Altro	1,2	1,4
Non so	21,8	21,3
Totale	100,0	100,0
(N)	(1190)	(507)
$\chi^2 = 2,1$ $p = 0,915; p > 0,05$ $V = 0,0$		

Relativamente ai desideri dei genitori per il futuro professionale dei propri figli, le 1658 risposte valide sono state categorizzate secondo la classificazione CP2021 dell'ISTAT già utilizzata nella precedente domanda. Pertanto, le risposte sono state suddivise nelle stesse cinque categorie, cui si aggiungono 'altro', 'non so' e 'quello che desidero'. Sulla base di questa categorizzazione, dall'analisi delle distribuzioni di frequenza percentuali (tabella 74) emerge che il 45,2% degli intervistati dichiara che i propri genitori non hanno preferenze in merito al loro futuro professionale, il 21,5% vorrebbe che svolgessero una professione di elevata specializzazione, l'8,5% vorrebbe che svolgessero una professione di tipo esecutivo, o qualificato, o tecnico-pratico o delle forze armate, il 5,9% una professione tecnica, l'1,6 un altro tipo di professione, lo 0,3% vorrebbe svolgere una professione di conduzione e controllo del funzionamento di macchine e impianti industriali o una professione non qualificata e il 16,0% non sa rispondere.

Tabella 74 *Desideri genitori futuro professionale studenti (%)*

	Tutti i rispondenti
Professioni di dirigenza	1,0
Professioni di elevata specializzazione	21,5
Professioni tecniche	5,9
Professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche, forze armate	8,5
Conduttori e professioni non qualificate	0,3
Altro	1,6
Non so	16,0
Quello che desidero	45,2
Totale	100,0
(N)	(1658)

Confrontando i due sottocampioni degli studenti senza e con background migratorio (tabella 75), si nota che la distribuzione delle frequenze sono molto simili, a parte per le professioni di elevata specializzazione e quelle di tipo esecutivo, o qualificato, o tecnico-pratico o delle forze armate; inoltre, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 60,1$) e del relativo *p-value* ($p < 0,001$) apparentemente sembrerebbe esserci un'associazione tra le due variabili. Tuttavia, eliminando le categorie 'non so' e 'quello che desidero' (tabella 76), i valori del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 5,0$) e del relativo *p-value* (0,416) cambiano sensibilmente, a indicare un'assenza di associazione tra le due variabili.

Tabella 75 *Desideri genitori futuro professionale per studenti senza e con background migratorio (%)*

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Professioni di dirigenza	0,9	1,0
Professioni di elevata specializzazione	17,5	30,8
Professioni tecniche	5,8	6,3
Professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche, forze armate	7,3	11,2
Conduttori e professioni non qualificate	0,3	0,4
Altro	1,6	1,8

Non so	16,0	16,1
Quello che desidero	50,6	32,4
Totale	100,0	100,0
(N)	(1153)	(491)
$\chi^2 = 60,1$ $p < 0,001$ $V = 0,2$		

Tabella 76 *Desideri genitori futuro professionale per studenti senza e con background migratorio (%)*

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Professioni di dirigenza	2,9	2,0
Professioni di elevata specializzazione	52,4	59,7
Professioni tecniche	17,4	12,2
Professioni esecutive, qualificate, tecnico-pratiche, forze armate	21,8	21,7
Conduttori e professioni non qualificate	0,8	0,8
Altro	4,7	3,6
Totale	100,0	100,0
(N)	(385)	(253)
$\chi^2 = 5,0$ $p = 0,416$ $V = 0,1$		

4.7 Il tempo libero

4.7.1 *Lo sport e le attività extracurricolari*

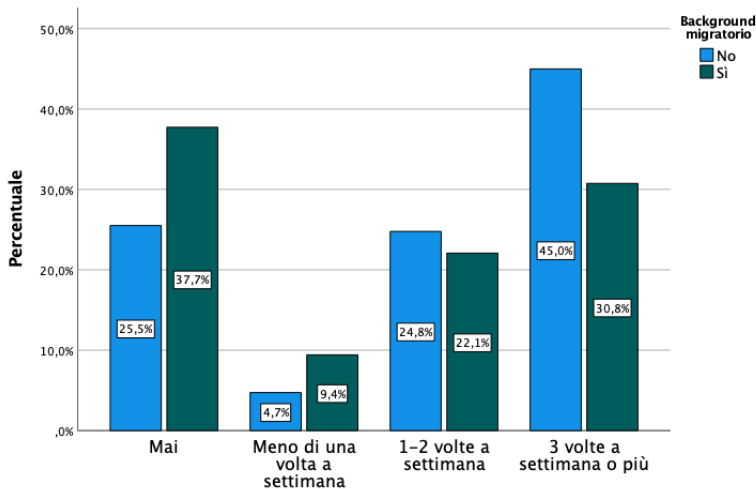
La sezione relativa all'utilizzo del tempo libero è volta a indagare diversi aspetti di quest'ultimo: lo sport e le attività extracurricolari, la frequentazione di luoghi ed eventi culturali, i viaggi, le persone con cui si trascorre il tempo libero e l'utilizzo di internet. Con riferimento alla frequenza con cui si pratica

uno sport (tabella 77), il 40,5% degli studenti intervistati ha dichiarato che pratica uno sport 3 volte a settimana o più, il 24,0% 1-2 volte a settimana, il 6,1% meno di una volta a settimana e il 29,4% mai.

Tabella 77 *Frequenza sport partecipanti (%)*

	Tutti i rispondenti
Mai	29,4
Meno di 1 volta a settimana	6,1
1-2 volte a settimana	24,0
3 volte a settimana o più	40,5
Totale	100,0
(N)	(1754)

Confrontando il sottocampione dei 1207 studenti senza background migratorio e quello dei 530 studenti con background migratorio (figura 30), si nota come le percentuali relative alle modalità 'mai' e 'meno di una volta a settimana' siano maggiori nel secondo (rispettivamente 37,7% e 9,4%) in confronto al primo (rispettivamente 25,5% e 4,7%); al contrario, le modalità che denotano una maggiore frequenza, ossia '1-2 volte a settimana' e '3 volte a settimana o più', sono maggiori nel sottocampione degli studenti senza background migratorio (rispettivamente 24,8% e 45,0%) in confronto a quello degli alunni con background migratorio (rispettivamente 22,1% e 30,8%). Pertanto, è possibile sostenere che gli studenti con background migratorio praticino meno sport rispetto agli alunni senza background migratorio. Difatti, emerge un'associazione tra le variabili 'frequenza con cui si pratica uno sport' e 'background migratorio': tale associazione, pur essendo debole ($V= 0,2$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 51,5$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 30 *Frequenza sport per studenti senza e con background migratorio (%)*

$$\chi^2 = 51,5; p < 0,001; V = 0,2$$

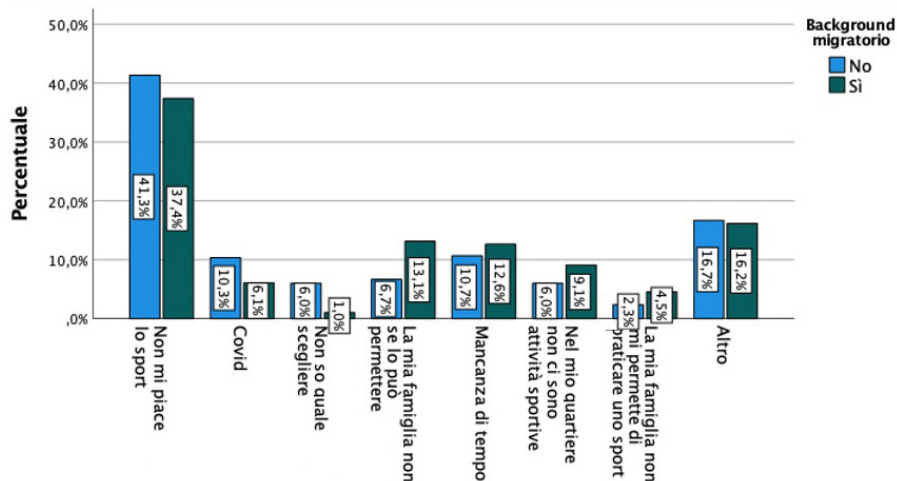
Nell'indagine è stato indagato anche il motivo per cui non si pratica uno sport. Come mostrato in tabella 78, dei 505 studenti che non praticano sport e che ne hanno rivelato il motivo, il 39,8% ha dichiarato che non pratica sport perché non gli piace, l'11,3% per mancanza di tempo, il 9,1% perché la propria famiglia non se lo può permettere, l'8,5% per il Covid-19, il 7,3% perché nel proprio quartiere non ci sono attività sportive, il 4,2% perché non sa quale scegliere, il 3,4% perché la propria famiglia non glielo permette e il 16,4% ha affermato che ci sono altri motivi per cui non pratica sport (per esempio: problemi di salute).

Tabella 78 *Motivo per cui non si pratica uno sport (%)*

	Tutti i rispondenti
Non mi piace lo sport	39,8
Mancanza di tempo	11,3
La mia famiglia non se lo può permettere	9,1
Covid	8,5
Nel mio quartiere non ci sono attività sportive	7,3
Non so quale scegliere	4,2
La mia famiglia non mi permette di praticare uno sport	3,4
Altro	16,4
Totale	100,0
(N)	(505)

Confrontando i sottocampioni dei 300 studenti senza background migratorio e i 198 alunni con background migratorio (figura 31), si nota che il primo è caratterizzata da una frequenza maggiore delle modalità ‘non mi piace lo sport’ (41,3% contro 37,4%), Covid (10,3% contro 6,1%) e ‘non so quale scegliere’ (6,0% contro 1,0%), mentre il secondo riporta frequenze maggiori per tutte le altre modalità: nello specifico, la modalità ‘la mia famiglia non se lo può permettere’ è quasi il doppio nel sottocampione degli studenti con background migratorio (13,1%) rispetto a quello senza background migratorio (6,7%); la modalità ‘mancanza di tempo’ è di 1,9 punti percentuali superiori negli studenti con background migratorio (12,6%) rispetto a quelli senza background migratorio (10,7%); la modalità ‘nel mio quartiere non ci sono attività sportive’ è di 3,1 punti percentuali maggiore negli alunni con background migratorio (9,1%), rispetto a quelli senza background migratorio (6,0%); e la modalità ‘la mia famiglia non mi permette di praticare uno sport’ è anch’essa pari quasi al doppio nel sottocampione degli studenti con background migratorio (4,5%) rispetto al sottocampione degli studenti senza background migratorio (2,3%). Pertanto, è possibile affermare che gli studenti con background migratorio sono più condizionati dalle scelte o dalle possibilità della loro famiglia e dalle caratteristiche del quartiere in cui vivono. Difatti, è possibile affermare che esista un’associazione tra il motivo per cui non si pratica uno sport e il background migratorio: tale associazione, pur essendo debole ($V = 0,2$), è significativa per l’intero campione al livello dello 0,01, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 19,6$) e del *p-value* ($p = 0,007$).

Figura 31 Motivo per cui non si pratica uno sport per studenti con e senza background migratorio (%)



$$\chi^2 = 19,6; p = 0,007; V = 0,2$$

Con riferimento alle attività extracurricolari, dei 1738 questionari validi per la variabile 'frequenza con cui si svolge un'attività extracurricolare' (tabella 79), il 62,2% degli intervistati ha dichiarato che non svolge mai un'attività extracurricolare, il 9,0% che la svolge meno di 1 volta a settimana, il 21,7% 1-2 volte a settimana e il 7,1% 3 volte a settimana o più. Confrontando i due sottocampioni degli studenti senza e con background migratorio, si nota che la modalità 'mai' è maggiore nel primo (62,3%) rispetto al secondo (61,2%), 'meno di 1 volta a settimana' è maggiore nel secondo (11,7%) rispetto al primo (7,9%), '1-2 volte a settimana' è maggiore nel primo (22,8%) rispetto al secondo (19,7%) e '3 volte a settimana o più' è maggiore nel secondo (7,4%) rispetto al primo (7,0%). Pertanto, come suggeriscono le percentuali riportate in tabella, il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 7,8$) e del relativo *p-value* ($p = 0,051$), l'associazione non è molto forte: difatti, non c'è un chiaro legame di dipendenza tra il background migratorio e la frequenza con cui si svolge un'attività extracurricolare.

Tabella 79 *Frequenza svolgimento attività extracurricolari (%)*

	Tutti	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Mai	62,2	62,3	61,2
Meno di 1 volta a settimana	9,0	7,9	11,7
1-2 volte a settimana	21,7	22,8	19,7
3 volte a settimana o più	7,1	7,0	7,4
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	(1738)	(1192)	(529)
$\chi^2 = 7,8$ $p = 0,051$; $p > 0,05$ $V = 0,1$			

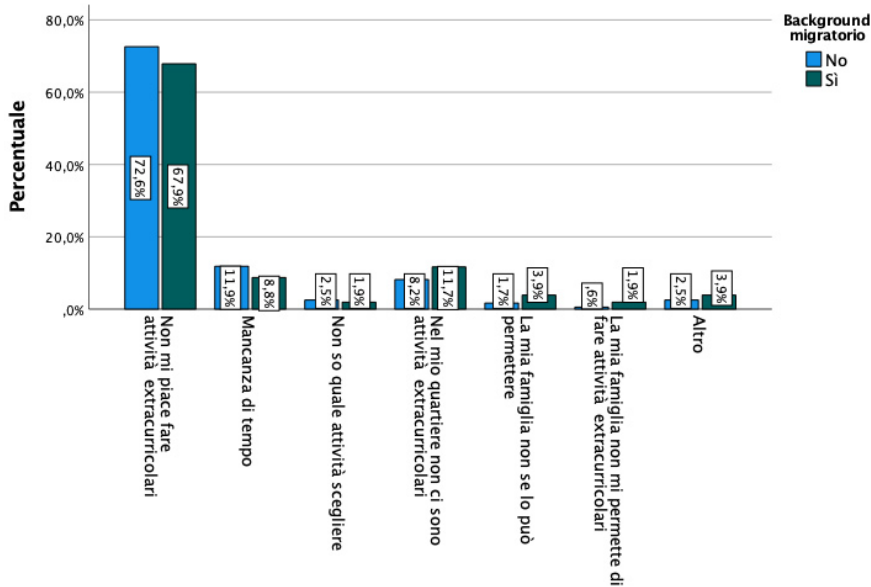
Tuttavia, è interessante indagare il motivo per cui non si svolge un'attività extracurricolare. Come mostrato in tabella 80, dei 1029 studenti che non svolgono attività extracurricolari e che ne hanno esplicitato il motivo, il 71,2% ha dichiarato che non pratica attività extracurricolari perché non gli piace, il 10,8% perché non ha tempo, il 9,2% perché nel proprio quartiere non ci sono attività extracurricolari, il 2,4% perché non saprebbe quale attività scegliere, il 2,3% perché la propria famiglia non se lo può permettere, l'1,0% perché la propria famiglia non glielo permette e il 3,1% per altri motivi (per esempio: Covid, problemi di salute, ecc.).

Tabella 80 *Motivo per cui non si svolge un'attività extracurricolare (%)*

	Tutti i rispondenti
Non mi piace fare attività extracurricolari	71,2
Non ho tempo	10,8
Nel mio quartiere non ci sono attività extracurricolari	9,2
Non so quale attività scegliere	2,4
La mia famiglia non se lo può permettere	2,3
La mia famiglia non mi permette di fare attività extracurricolari	1,0
Altro	3,1
Totale	100,0
(N)	(1029)

Confrontando i sottocampioni dei 708 studenti senza background migratorio e i 308 alunni con background migratorio (figura 32), si nota che il primo è caratterizzata da una frequenza maggiore delle modalità 'non mi piace fare attività extracurricolari' (72,6% contro 67,9%), 'non ho tempo' (11,9% contro 8,8%) e 'non so quale attività scegliere' (2,5% contro 1,9%), mentre il secondo riporta frequenze maggiori per tutte le altre modalità: nello specifico, la modalità 'nel mio quartiere non ci sono attività extracurricolari' è di 3,5 punti percentuali maggiore negli alunni con background migratorio (11,7%), rispetto a quelli senza background migratorio (8,2%); la modalità 'la mia famiglia non se lo può permettere' è più del doppio nel sottocampione degli studenti con background migratorio (3,9%) rispetto a quello senza background migratorio (1,7%); e la modalità 'la mia famiglia non mi permette di fare attività extracurricolari' è più del triplo nel sottocampione degli studenti con background migratorio (1,9%) rispetto al sottocampione degli studenti senza background migratorio (0,6%). Pertanto, è possibile affermare che gli studenti con background migratorio sono più condizionati dalle scelte o dalle possibilità della loro famiglia e dalle caratteristiche del quartiere in cui vivono. Difatti, è possibile affermare che esista un'associazione tra il motivo per cui non si svolge un'attività extracurricolare e il background migratorio: tale associazione, pur essendo debole ($V= 0,1$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,02, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 15,6$) e del *p-value* ($p = 0,016$).

Figura 32 *Motivo per cui non si svolge un'attività extracurricolare per studenti con e senza background migratorio (%)*



$$\chi^2 = 15,6; p = 0,016; V = 0,1$$

4.7.2 I luoghi e gli eventi culturali

Al campione di studenti sono state poste 7 domande (*items*) relative alla frequenza con cui frequentano determinati luoghi o eventi culturali. In ciascun caso, le modalità di risposta sono riportate su una scala ordinata da 'mai' a '9 volte l'anno o più'. I risultati ottenuti sono mostrati in tabella 81: l'*item* in cui la frequenza della modalità '9 volte l'anno o più' è maggiore è 'eventi sportivi' (11,2%), seguito da 'cinema' (10,4%), 'biblioteca' (3,8%), 'monumenti/siti archeologici' (3,6%), 'musei/mostre' (2,2%), 'teatro' (1,9%) e 'concerti' (1,4%). La modalità '4-8 volte l'anno' è più frequente nell'*item* 'cinema' (24,4%), succeduto da 'eventi sportivi' (12,8%), "monumenti/siti archeologici" (11,9%), 'musei/mostre' (8,8%), 'biblioteca' (5,0%), 'concerti' (4,5%) e 'teatro' (2,5%). L'*item* in cui è stata riportata una maggiore frequenza della modalità '1-3 volte l'anno' è 'cinema' (49,9%), seguito da 'musei/mostre' (38,4%), 'monumenti/siti archeologici' (34,1%), 'concerti' (28,1%), 'eventi sportivi' (27,9%), 'teatro' (24,9%) e 'biblioteca' (19,7%). Infine, la modalità 'mai' è maggiore nell'*item* 'biblioteca' (71,5%), succeduto da 'teatro' (70,7%), 'concerti' (66,0%), 'musei/mostre' (50,6%), 'monumenti/siti archeologici'

(50,4%), ‘eventi sportivi’ (48,1%) e ‘cinema’ (15,3%). Pertanto, aggregando le modalità che denotano una maggiore frequentazione dei luoghi o degli eventi culturali (‘9 volte l’anno o più’ e ‘4-8 volte l’anno’), è possibile notare che circa un terzo degli studenti intervistati (34,8%) va assiduamente al cinema; circa un quarto (24,0%) partecipa con frequenza a eventi sportivi; infine, una piccola parte visita frequentemente monumenti o siti archeologici (15,5%) e musei o mostre (11,0%), frequenta la biblioteca (8,8%), va a concerti (5,9%) o a teatro (4,4%).

Tabella 81 *Frequentazione luoghi/eventi culturali (%)*

	Teatro	Cinema	Musei/ mostre	Monumenti/ siti archeologici	Concerti	Eventi sportivi	Biblioteca
Mai	70,7	15,3	50,6	50,4	66,0	48,1	71,5
1-3 volte l’anno	24,9	49,9	38,4	34,1	28,1	27,9	19,7
4-8 volte l’anno	2,5	24,4	8,8	11,9	4,5	12,8	5,0
9 volte l’anno o più	1,9	10,4	2,2	3,6	1,4	11,2	3,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1733)	(1741)	(1729)	(1727)	(1738)	(1736)	(1735)

Come mostrato in tabella 82, le statistiche descrittive relative ai singoli *items* della variabile ‘frequentazione luoghi/eventi culturali’ confermano quanto emerso dall’osservazione della distribuzione delle frequenze: assegnando un punteggio pari a 1 alla modalità ‘mai’, 2 a ‘1-3 volte l’anno’, 3 a ‘4-8 volte l’anno’ e 4 a ‘9 volte l’anno o più’, l’*item* caratterizzato dalla media più alta è ‘cinema’ ($\bar{X} = 2,3$), mentre quelli caratterizzati dalla media più bassa sono, a pari merito, ‘teatro’, ‘concerti’ e ‘biblioteca’ ($\bar{X} = 1,4$); pertanto, risulta che gli studenti intervistati mediamente vanno al cinema e partecipano a eventi sportivi 1-3 volte l’anno, mentre frequentano molto raramente monumenti o siti archeologici, musei o mostre, biblioteche, concerti e teatri. Inoltre, tutti gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 82 *Statistiche descrittive items frequentazione luoghi/eventi culturali*

	Teatro	Cinema	Musei/ mostre	Monumenti/ siti archeologici	Concerti	Eventi sportivi	Biblioteca
Media	1,4	2,3	1,6	1,7	1,4	1,9	1,4
Mediana	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0
Deviazione std.	0,6	0,9	0,7	0,8	0,6	1,0	0,8
CV	46,1%	37,0%	45,3%	48,5%	45,7%	54,5%	53,5%
(N)	(1733)	(1741)	(1729)	(1727)	(1738)	(1736)	(1735)

Dall'analisi del test *t di student* per campioni indipendenti (tabella 83) emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio per gli *items* 'cinema' ($t(947) = 4,8; p < 0,001$), 'musei/mostre' ($t(999) = 3,5; p < 0,001$), 'monumenti/siti archeologici' ($t(1032) = 2,9; p = 0,004$) ed 'eventi sportivi' ($t(1176) = 6,9; p < 0,001$). Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media inferiore in tutti e quattro gli *items* rispetto a quelli senza background migratorio; pertanto, è possibile affermare che i primi sono caratterizzati da una minore assiduità nella frequentazione dei luoghi ed eventi culturali presi in considerazione.

L'analisi della relazione tra i gruppi è stata svolta anche attraverso il *Tau-b di Kendall*, che conferma quanto emerso dall'analisi con la *t di student*: difatti, il *p value* risulta statisticamente significativo per gli stessi *items*.

Inoltre, come evidenziano i valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, tutti gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità in entrambi i sottocampioni.

Tabella 83 *Statistiche descrittive items frequentazione luoghi/eventi culturali per studenti senza e con background migratorio*

	Bm	(N)	Media	Dev. std.	CV	t (gl)	p di t	D	τ_b	p di τ_b
Teatro	No	(1196)	1,4	0,6	46,2%	1,0 (1019)	0,295	0,1	0,0	0,184
	Si	(522)	1,3	0,6	46,0%					
Cinema	No	(1202)	2,4	0,8	35,2%	4,8 (947)	<0,001	0,3	-0,1	<0,001
	Si	(522)	2,1	0,9	40,8%					
Musei/ mostre	No	(1194)	1,7	0,7	44,3%	3,5 (999)	<0,001	0,2	-0,1	<0,001
	Si	(519)	1,5	0,7	47,7%					
Monu- menti/siti archeologici	No	(1192)	1,7	0,8	48,0%	2,9 (1032)	0,004	0,2	-0,1	0,002
	Si	(519)	1,6	0,8	49,2%					
Concerti	No	(1199)	1,4	0,6	44,9%	1,8 (981)	0,072	0,1	-0,1	0,008
	Si	(523)	1,4	0,7	47,7%					
Eventi sportivi	No	(1199)	2,0	1,1	53,7%	6,9 (1176)	<0,001	0,3	-0,1	<0,001
	Si	(521)	1,6	0,9	53,9%					
Biblioteca	No	(1197)	1,4	0,8	53,8%	-0,9 (981)	0,379	0,0	0,0	0,226
	Si	(522)	1,4	0,8	53,1%					

La scala relativa alla frequentazione di luoghi/eventi culturali risulta caratterizzata da una coerenza interna accettabile ($\alpha = 0,66$), come mostrato in tabella 84.

Tabella 84 *Statistiche di affidabilità items frequentazione luoghi/eventi culturali*

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su items standardizzati	Numero di items
0,66	0,67	7

Pertanto è possibile sintetizzare tutti gli *items* in un'unica dimensione.

Analizzando l'indicatore che sintetizza la frequentazione di luoghi o eventi culturali, la media di tutte le risposte valide è 1,7, risultando dunque compresa

tra le modalità 'mai' e '1-3 volte l'anno' e collocandosi più vicino alla seconda (tabella 85); pertanto, è possibile affermare che il campione frequenta raramente i luoghi o gli eventi culturali presi in considerazione.

Inoltre, è presente un'alta variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard ($S = 0,5$) e del coefficiente di variazione ($CV = 27,2\%$).

Tabella 85 *Statistiche descrittive frequentazione luoghi/eventi culturali*

	Valori
Media	1,7
Mediana	1,6
Deviazione std.	0,5
CV	27,2%
(N)	(1698)

Confrontando i due sottocampioni, dall'analisi della *t di student* per campioni indipendenti emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio ($t(945) = 5,4$; $p < 0,001$), seppur caratterizzata da una dimensione dell'effetto piccola ($D = 0,3$) (tabella 86). Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media inferiore ($\bar{X} = 1,6$) rispetto a quelli senza background migratorio ($\bar{X} = 1,7$); pertanto, è possibile affermare che i primi, in media, frequentano con minore assiduità i luoghi e gli eventi culturali presi in considerazione.

Inoltre, entrambi i sottocampioni sono caratterizzati da una variabilità alta, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 86 *Statistiche descrittive frequentazione luoghi/eventi culturali per gli studenti senza e con background migratorio*

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Media	1,7	1,6
Mediana	1,7	1,4
Deviazione std.	0,4	0,5
CV	26,3%	29,0%
(N)	(1176)	(507)
$t(945) = 5,4$		
$p < 0,001$		
$D = 0,3$		

Inoltre, al campione di studenti sono state poste 13 domande (*items*) relative alla frequentazione di determinati presìdi educativi e di socialità presenti all'interno del proprio contesto territoriale. In ciascun caso, le modalità di risposta sono riportate su una scala ordinata da 'mai' a 'sempre'. I risultati ottenuti sono stati aggregati e sono mostrati in tabella 87: l'*item* in cui la frequenza della modalità 'sempre' è maggiore è 'luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche' (25,7%), seguito da 'spazi verdi' (16,7%), 'centri sportivi' (16,4%), 'teatri, cinema' (11,3%), 'gruppi scout, oratori, centri di aggregazione giovanile' (6,3%), 'biblioteche, ludoteche' (5,1%), 'associazioni culturali' (4,2%) e 'musei, siti archeologici' (2,4%). La modalità 'spesso' è più frequente nell'*item* 'luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche' (39,7%), succeduto da 'spazi verdi' (38,3%), 'centri sportivi' (24,4%), 'musei, siti archeologici' (11,2%), 'teatri, cinema' (8,2%), 'associazioni culturali' (7,8%), 'gruppi scout, oratori, centri di aggregazione giovanile' (7,0%) e 'biblioteche, ludoteche' (4,3%). L'*item* in cui è stata riportata una maggiore frequenza della modalità 'qualche volta' è 'teatri, cinema' (48,0%), seguito da 'spazi verdi' (36,9%), 'biblioteche, ludoteche' (28,0%), 'musei, siti archeologici' (26,2%), 'luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche' (25,6%), 'centri sportivi' (22,6%), 'gruppi scout, oratori, centri di aggregazione giovanile' (19,6%) e 'associazioni culturali' (17,6%). Infine, la modalità 'mai' è maggiore nell'*item* 'associazioni culturali' (70,4%), succeduto da 'gruppi scout, oratori, centri di aggregazione giovanile' (67,1%), 'biblioteche, ludoteche' (62,6%), 'musei, siti archeologici' (60,2%), 'centri sportivi' (36,6%), 'teatri, cinema' (32,5%), 'luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche' (9,0%) e 'spazi verdi' (8,1%).

Pertanto, aggregando le modalità che denotano una maggiore frequentazione dei presìdi educativi e di socialità presenti nel proprio quartiere ('sempre' e 'spesso'), è possibile notare che più della metà degli studenti frequentano con assiduità i luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche (65,4%) e gli spazi verdi (55%), i due quinti degli alunni frequentano abitualmente i centri sportivi (40,8%) e meno di un quinto degli intervistati frequentano regolarmente teatri o cinema (19,5%), musei o siti archeologici (13,6%), gruppi scout, oratori o centri di aggregazione giovanile (13,3%), associazioni culturali (12%) e biblioteche o ludoteche (9,4%).

Tabella 87 *Frequenziazione presìdi educativi e di socialità presenti nel proprio quartiere (%)*

	Spazi verdi	Luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche	Centri sportivi	Associazioni culturali	Biblioteche, ludoteche	Gruppi scout, oratori, C.A.G.	Teatri, cinema	Musei, siti archeologici
Mai	8,1	9,0	36,6	70,4	62,6	67,1	32,5	60,2
Qualche volta	36,9	25,6	22,6	17,6	28,0	19,6	48,0	26,2
Spesso	38,3	39,7	24,4	7,8	4,3	7,0	8,2	11,2
Sempre	16,7	25,7	16,4	4,2	5,1	6,3	11,3	2,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1609)	(1540)	(1339)	(803)	(928)	(1292)	(825)	(374)

Come mostrato in tabella 88, le statistiche descrittive relative ai singoli *items* della variabile 'frequenziazione presìdi educativi e di socialità presenti nel proprio quartiere' confermano quanto emerso dall'osservazione della distribuzione delle frequenze: assegnando un punteggio pari a 1 alla modalità 'mai', 2 a 'qualche volta', 3 a 'spesso' e 4 a 'sempre', l'*item* caratterizzato dalla media più alta è 'luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche' ($\bar{X} = 2,8$), mentre quello caratterizzato dalla media più bassa è 'biblioteche, ludoteche' ($\bar{X} = 1,4$).

Inoltre, tutti gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 88 *Statistiche descrittive items frequentazione presidi educativi e di socialità presenti nel proprio quartiere*

	Spazi verdi	Luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche	Centri sportivi	Associazioni culturali	Biblioteche, ludoteche	Gruppi scout, oratori, C.A.G.	Teatri, cinema	Musei, siti archeologici
Media	2,6	2,8	2,2	1,5	1,4	1,5	1,8	1,6
Mediana	3,0	3,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0
Deviazione std.	0,9	0,9	1,1	0,8	0,7	0,8	0,7	0,8
CV	32,3%	32,6%	50,2%	55,7%	46,3%	54,0%	40,5%	50,4%
(N)	(1609)	(1540)	(1339)	(803)	(928)	(1292)	(825)	(374)

Dall'analisi del test *t di student* a campioni indipendenti (tabella 89) emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio per i seguenti *items*: 'luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche', 'centri sportivi' e 'biblioteche, ludoteche'. Nello specifico, negli *items* 'luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche' e 'centri sportivi' gli studenti con background migratorio hanno una media inferiore rispetto a quelli senza background migratorio; pertanto, è possibile affermare che i primi frequentano questi due tipi di luoghi con minore frequenza rispetto ai secondi. Al contrario, nell'*item* 'biblioteche, ludoteche' gli studenti con background migratorio hanno una media leggermente superiore rispetto a quelli senza background migratorio; pertanto, i primi frequentano le biblioteche o le ludoteche con maggiore assiduità rispetto ai secondi.

L'analisi della relazione tra i gruppi è stata svolta anche attraverso il *Tau-b di Kendall*, che conferma quanto emerso dall'analisi con la *t di student*: difatti, il *p value* risulta statisticamente significativo per gli stessi *items*.

Inoltre, come evidenziano i valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, tutti gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità in entrambi i sottocampioni.

Tabella 89 *Statistiche descrittive items frequentazione presidi educativi e di socialità presenti nel proprio quartiere per studenti senza e con background migratorio*

	Bm	(N)	Media	Dev. std.	CV	<i>t</i> (gl)	<i>p</i> di <i>t</i>	<i>D</i>	τ_b	<i>p</i> di τ_b
Spazi verdi	No	(1119)	2,7	0,8	31,5%	1,8 (860)	0,074	0,1	-0,0	0,064
	Sì	(477)	2,6	0,9	34,2%					
Luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche	No	(1081)	2,9	0,9	30,6%	4,9 (768)	<0,001	0,3	-0,1	<0,001
	Sì	(446)	2,6	1,0	36,8%					
Centri sportivi	No	(959)	2,3	1,1	49,4%	3,0 (701)	0,003	0,2	-0,1	0,004
	Sì	(371)	2,1	1,1	51,8%					
Associazioni culturali	No	(584)	1,4	0,8	55,3%	-1,1 (349)	0,289	-0,1	0,0	0,264
	Sì	(211)	1,5	0,9	56,8%					
Biblioteche, ludoteche	No	(660)	1,4	0,6	45,7%	-2,5 (427)	0,013	-0,2	0,1	0,010
	Sì	(260)	1,5	0,7	47,4%					
Gruppi scout, oratori, centri di aggregazione giovanile	No	(950)	1,5	0,8	54,7%	0,0 (597)	0,966	0,0	0,0	0,896
	Sì	(331)	1,5	0,8	52,4%					
Teatri, cinema	No	(583)	1,8	0,7	39,3%	-0,1 (388)	0,910	0,0	-0,0	0,625
	Sì	(233)	1,8	0,8	43,7%					
Musei, siti archeologici	No	(262)	1,5	0,7	48,7%	-1,3 (169)	0,180	-0,2	0,0	0,374
	Sì	(107)	1,7	0,9	53,9%					

La scala relativa alla frequentazione di presidi educativi e di socialità presenti nel proprio quartiere risulta caratterizzata da una coerenza interna elevata ($\alpha=0,83$), come mostrato in tabella 90.

Tabella 90 *Statistiche di affidabilità items* frequentazione presidi educativi e di socialità presenti nel proprio quartiere

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su <i>items</i> standardizzati	Numero di <i>items</i>
0,83	0,83	12

Pertanto è possibile sintetizzare tutti gli *items* in un'unica dimensione. Tuttavia, dall'analisi della *t di student* per campioni indipendenti non emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio ($t(941) = 0,1; p = 0,9$). Pertanto, è possibile concludere che, a differenza di quanto detto per i singoli *items* 'luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche', 'centri sportivi' e 'biblioteche, ludoteche', per l'indicatore complessivo relativo alla frequentazione di presidi educativi e di socialità presenti nel proprio quartiere non emerge una differenza statisticamente significativa tra i due sottocampioni.

4.7.3 I viaggi

Al campione di studenti sono state poste 6 domande (*items*) relative alla frequenza con cui svolgono determinati tipi di viaggi. In ciascun caso, le modalità di risposta sono riportate su una scala ordinata da 'mai' a 'più di 4 volte l'anno'. I risultati ottenuti sono mostrati in tabella 91: l'*item* in cui la frequenza della modalità 'più di 4 volte l'anno' è maggiore è 'andare fuori città per il fine settimana' (27,1%), seguito da 'fare una gita fuori città di un giorno' (23,1%), 'partire per una settimana' (10,3%), 'partire per due settimane' (5,6%) e, a pari merito, 'partire per un mese' e 'partire per più di un mese' (3,8%). La modalità '2-3 volte l'anno' è più frequente nell'*item* 'partire per una settimana' (29,4%), succeduto da 'fare una gita fuori città di un giorno' (26,2%), 'andare fuori città per il fine settimana' (24,2%), 'partire per due settimane' (17,0%), 'partire per un mese' (5,8%) e 'partire per più di un mese' (3,5%). L'*item* in cui è stata riportata una maggiore frequenza della modalità '1 volta l'anno' è 'partire per due settimane' (37,8%), seguito da 'partire per una settimana' (35,0%), 'partire per un mese' (34,1%), 'fare una gita fuori città di un giorno' (25,3%), 'partire per più di un mese' (23,2%) e 'andare fuori città per il fine settimana' (21,0%). Infine, la modalità 'mai' è maggiore nell'*item* 'partire per più di un mese' (69,5%), succeduto da 'partire per un mese' (56,3%), 'partire per due settimane' (39,6%), 'andare fuori città per il fine settimana' (27,7%), 'fare una gita fuori città di un giorno' (25,4%) e 'partire per una settimana' (25,3%).

Pertanto, aggregando le modalità che denotano una maggiore frequenza dei viaggi ('più di 4 volte l'anno' e '2-3 volte l'anno'), è possibile notare che circa la metà degli studenti intervistati vanno fuori città per il fine settimana (51,3%) o fanno una gita fuori città di un giorno (49,3%) più di 2 volte l'anno; poco più di un terzo (39,7%) parte per una settimana più di 2 volte l'anno;

circa un quarto (22,6%) parte per due settimane più di 2 volte l'anno; e una piccolissima fetta parte per un mese (9,6%) o per più di un mese (7,3%) più di 2 volte l'anno.

Tabella 91 *Frequenza viaggi (%)*

	Fare una gita fuori città di un giorno	Andare fuori città per il fine settimana	Partire per una settimana	Partire per due settimane	Partire per un mese	Partire per più di un mese
Mai	25,4	27,7	25,3	39,6	56,3	69,5
1 volta l'anno	25,3	21,0	35,0	37,8	34,1	23,2
2-3 volte l'anno	26,2	24,2	29,4	17,0	5,8	3,5
Più di 4 volte l'anno	23,1	27,1	10,3	5,6	3,8	3,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1741)	(1744)	(1730)	(1729)	(1727)	(1728)

Come mostrato in tabella 92, le analisi statistiche relative ai singoli *items* della variabile 'frequenza viaggi' confermano quanto emerso dall'osservazione della distribuzione delle frequenze: assegnando un punteggio pari a 1 alla modalità 'mai', 2 a '1 volta l'anno', 3 a '2-3 volte l'anno' e 4 a 'più di 4 volte l'anno', gli *items* caratterizzati dalla media più alta sono, a pari merito, 'fare una gita fuori città di un giorno' e 'andare fuori città per il fine settimana' ($\bar{X} = 2,5$), mentre quello caratterizzato dalla media più bassa è 'partire per più di un mese' ($\bar{X} = 1,4$); pertanto, risulta che gli studenti intervistati mediamente fanno una gita fuori città di un giorno e vanno fuori città per il fine settimana tra 1 e 2-3 volte l'anno, partono per una settimana poco più di 1 volta l'anno, partono per due settimane circa 1 volta l'anno e partono per un mese o più di un mese meno di 1 volta l'anno. Inoltre, tutti gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 92 *Statistiche items frequenza viaggi*

	Fare una gita fuori città di un giorno	Andare fuori città per il fine settimana	Partire per una settimana	Partire per due settimane	Partire per un mese	Partire per più di un mese
Media	2,5	2,5	2,2	1,9	1,6	1,4
Mediana	2,0	3,0	2,0	2,0	1,0	1,0
Deviazione std.	1,1	1,2	0,9	0,9	0,8	0,7
CV	44,7%	46,3%	42,2%	46,7%	48,9%	51,9%
(N)	(1741)	(1744)	(1730)	(1729)	(1727)	(1728)

Dall'analisi del test *t di student* per campioni indipendenti (tabella 93) emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio per tutti e sei gli *items*. Nello specifico, negli *items* 'fare una gita fuori città di un giorno', 'andare fuori città per il fine settimana', 'partire per una settimana' e 'partire per due settimane' gli studenti con background migratorio hanno una media inferiore rispetto a quelli senza background migratorio; pertanto, è possibile affermare che i primi realizzano viaggi di breve o media durata con minore frequenza rispetto ai secondi. Al contrario, negli *items* 'partire per un mese' e 'partire per più di un mese' gli studenti con background migratorio hanno una media leggermente superiore rispetto a quelli senza background migratorio; pertanto, come era da attendersi, i primi realizzano viaggi di lunga durata con maggiore frequenza rispetto ai secondi.

L'analisi della relazione tra i gruppi è stata svolta anche attraverso il *Tau-b di Kendall*, che conferma quanto emerso dall'analisi con la *t di student*: difatti, il *p value* risulta statisticamente significativo per gli stessi *items*.

Inoltre, come evidenziano i valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, tutti gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità in entrambi i sottocampioni.

Tabella 93 *Statistiche descrittive items frequenza viaggi per studenti senza e con background migratorio*

	Bm	(N)	Media	Dev. std.	CV	t (gl)	p di t	D	τ_b	p di τ_b
Fare una gita fuori città di un giorno	No	(1200)	2,6	1,1	43,6%	4,4 (1036)	<0,001	0,2	-0,1	<0,001
	Sì	(524)	2,3	1,1	46,3%					
Andare fuori città per il fine settimana	No	(1204)	2,6	1,1	43,5%	6,3 (975)	<0,001	0,3	-0,1	<0,001
	Sì	(523)	2,2	1,2	51,9%					
Partire per una settimana	No	(1196)	2,4	0,9	39,0%	7,2 (935)	<0,001	0,4	-0,2	<0,001
	Sì	(518)	2,0	1,0	48,6%					
Partire per due settimane	No	(1193)	2,0	0,9	44,7%	4,6 (987)	<0,001	0,2	-0,1	<0,001
	Sì	(522)	1,7	0,9	50,5%					
Partire per un mese	No	(1191)	1,5	0,8	49,4%	-2,5 (979)	0,01	-0,1	0,1	0,002
	Sì	(521)	1,6	0,8	47,1%					
Partire per più di un mese	No	(1192)	1,4	0,7	50,9%	-4,5 (870)	<0,001	-0,3	0,1	<0,001
	Sì	(520)	1,5	0,8	52,0%					

La scala relativa alla frequenza con cui si viaggia risulta caratterizzata da una coerenza interna adeguata ($\alpha=0,77$), come mostrato in tabella 94.

Tabella 94 *Statistiche di affidabilità items frequenza viaggi*

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su <i>items</i> standardizzati	Numero di <i>items</i>
0,77	0,78	6

Pertanto è possibile sintetizzare tutti gli *items* in un'unica dimensione.

Analizzando l'indicatore che sintetizza la frequenza con cui si viaggia, la media di tutte le risposte valide è 2,0, corrispondendo dunque alla modalità '1 volta l'anno' (tabella 95); pertanto, è possibile affermare che il campione realizza viaggi di diverso tipo circa 1 volta l'anno.

Inoltre, è presente un'alta variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard ($S = 0,6$) e del coefficiente di variazione ($CV = 32,2\%$).

Tabella 95 *Statistiche descrittive frequenza viaggi*

	Valori
Media	2,0
Mediana	2,0
Deviazione std.	0,6
CV	32,2%
(N)	(1680)

Confrontando i due sottocampioni, dall'analisi della t di student per campioni indipendenti emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio ($t(908) = 4,3$; $p < 0,001$), seppur caratterizzata da una dimensione dell'effetto piccola ($D = 0,2$) (tabella 96). Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media inferiore ($\bar{X} = 1,9$) rispetto a quelli senza background migratorio ($\bar{X} = 2,1$); pertanto, è possibile affermare che i primi, in media, realizzano con minore frequenza viaggi di diversa durata.

Inoltre, entrambi i sottocampioni sono caratterizzati da una variabilità alta, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 96 *Statistiche frequenza viaggi per gli studenti senza e con background migratorio*

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio
Media	2,1	1,9
Mediana	2,0	1,8
Deviazione std.	0,6	0,7
CV	26,3%	29,0%
(N)	(1157)	(510)
$t(908) = 4,3$		
$p < 0,001$		
$D = 0,2$		

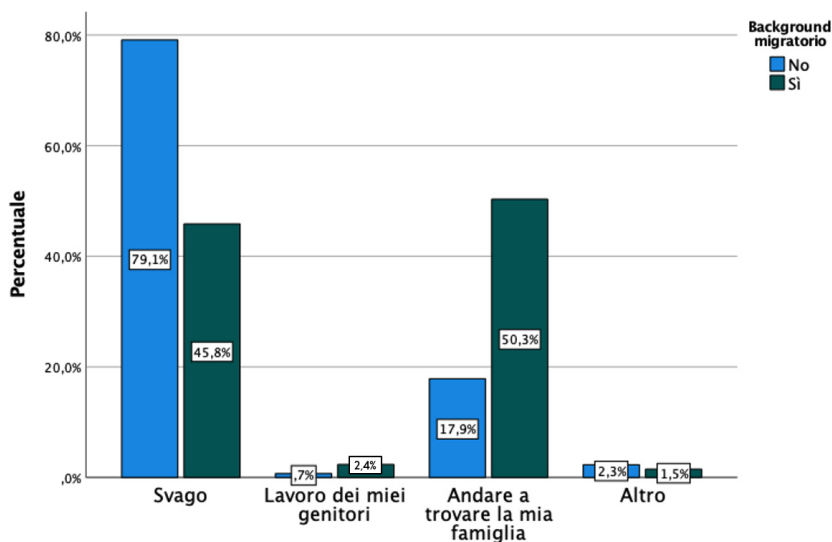
Approfondendo i motivi per cui gli studenti viaggiano (tabella 97), il 69,5% degli intervistati ha dichiarato di viaggiare per svago, il 27,3% per andare a trovare la propria famiglia, l'1,2% per il lavoro dei propri genitori e il 2,0% per altri motivi.

Tabella 97 *Motivo viaggi (%)*

	Tutti i rispondenti
Svago	69,5
Lavoro dei miei genitori	1,2
Andare a trovare la mia famiglia	27,3
Altro	2,0
Totale	100,0
(N)	(1615)

Confrontando il sottocampione dei 1131 studenti senza background migratorio e quello dei 469 studenti con background migratorio (figura 33), si nota che il primo è caratterizzata da una frequenza maggiore delle modalità 'svago' (79,1% contro 45,8%) e 'altro' (2,3% contro 1,5%), mentre il secondo riporta frequenze maggiori per le altre modalità: nello specifico, la modalità 'lavoro dei miei genitori' è più del triplo nel sottocampione degli studenti con background migratorio (2,4%) rispetto a quello senza background migratorio (0,7%) e la modalità 'andare a trovare la mia famiglia' è più del doppio nel sottocampione degli studenti con background migratorio (50,3%) rispetto a quello senza background migratorio (17,9%). Pertanto, è possibile affermare che gli studenti con background migratorio, rispetto ai loro coetanei senza background migratorio, viaggiano meno per svago e più per necessità familiari. Difatti, è possibile affermare che esista un'associazione tra il motivo per cui si viaggia e il background migratorio: tale associazione, pur essendo moderata ($V = 0,3$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* ($\chi^2 = 189,1$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 33 *Motivo viaggi per studenti con e senza background migratorio (%)*



$$\chi^2 = 189,1; p < 0,001; V = 0,3$$

4.7.4 *Le relazioni sociali e internet*

Con riferimento alle persone con cui si trascorre il proprio tempo libero (tabella 98), l'82,3% dei partecipanti ha risposto che lo spende con amici, il 62,4% con parenti, il 16,0% da solo o da sola e lo 0,6% con altre tipologie di persone.

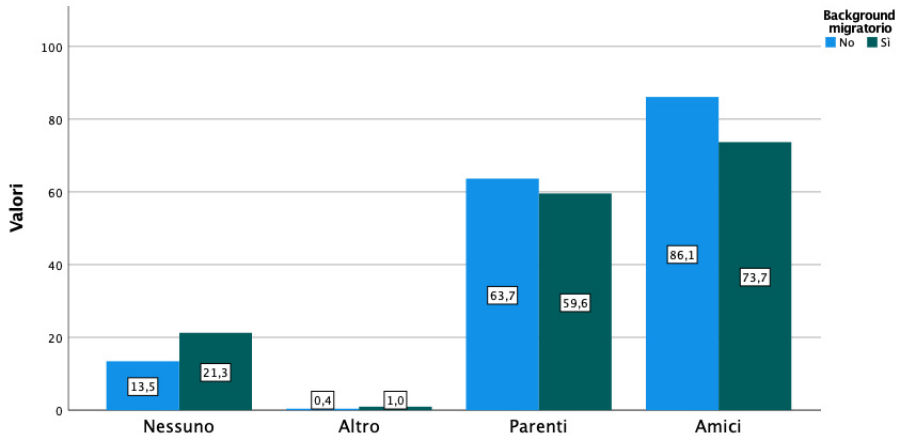
Tabella 98 *Persone con cui si trascorre il tempo libero (%)*⁸

	Tutti i rispondenti
Amici	82,3
Parenti	62,4
Nessuno	16,0
Altro	0,6
Totale	161,3
(N)	(1722)

⁸ Nella tabella sono riportate le percentuali delle risposte sul totale dei casi validi; trattandosi di una domanda a risposta multipla che contemplava, dunque, più possibili risposte, la somma delle percentuali è necessariamente maggiore di 100%.

Confrontando il sottocampione dei 1189 studenti senza background migratorio e quello dei 516 studenti con background migratorio (figura 34), emerge che il primo è caratterizzato da una maggiore percentuale di studenti che trascorrono il proprio tempo libero con amici (86,1% contro 73,7%) e parenti (63,7% contro 59,6%), mentre il secondo riporta una maggiore percentuale di studenti che trascorrono il proprio tempo libero da soli (21,3% contro 13,5%) o con altre tipologie di persone (1,0% contro 0,4%). In particolare, è possibile affermare che esista un'associazione tra gli *items* 'nessuno' e 'amici' e il background migratorio: tale associazione, pur essendo moderata (rispettivamente $V = 0,1$ e $V = 0,2$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,001, dato il valore del *Chi-quadrato* (rispettivamente $\chi^2 = 15,8$ e $\chi^2 = 39,1$) e del *p-value* ($p < 0,001$).

Figura 34 *Persone con cui si trascorre il tempo libero per studenti senza e con background migratorio (%)*



Nessuno: $\chi^2 = 15,8$; $p < 0,001$; $V = 0,1$

Amici: $\chi^2 = 39,1$; $p < 0,001$; $V = 0,2$

Parenti: $\chi^2 = 3,5$; $p = 0,061$; $V = 0,0$

Altro: $\chi^2 = 1,8$; $p = 0,179$; $V = 0,0$

Rispetto all'utilizzo di internet, sono stati indagati due aspetti: il tipo di dispositivo utilizzato e la frequenza di svolgimento di determinate attività. Per quanto riguarda il primo (tabella 99), il 96,4% ha risposto che si connette con il cellulare, il 54,9% con il computer e il 29,3% con il tablet.

Tabella 99 *Dispositivo utilizzo internet (%)*⁹

	Tutti i rispondenti
Cellulare	96,4
Computer	54,9
Tablet	29,3
Totale	180,6
(N)	(1748)

Confrontando i due sottocampioni degli studenti senza e con background migratorio (tabella 100), emerge che le distribuzioni di frequenza percentuali relative all'utilizzo del cellulare sono pressoché equivalenti, mentre quelle relative al computer e al tablet sono maggiori nel sottocampione degli studenti senza background migratorio: nello specifico, la percentuale relativa all'utilizzo del computer è di 6,7 punti percentuali maggiore nel sottocampione degli studenti senza background migratorio (56,9%) rispetto a quello con background migratorio (50,2) e la percentuale relativa all'utilizzo del tablet è di 5,3 punti percentuali maggiore nel sottocampione degli studenti senza background migratorio (30,8%) rispetto a quello con background migratorio (25,5). Pertanto, è possibile osservare un'associazione tra l'utilizzo del computer e del tablet e il background migratorio: tale associazione, pur essendo moderata ($V = 0,1$), è significativa per l'intero campione al livello dello 0,02 per il computer ($\chi^2 = 6,0$ e $p = 0,014$) e al livello dello 0,05 per il tablet ($\chi^2 = 4,8$ e $p = 0,029$).

Tabella 100 *Dispositivo utilizzo internet per studenti senza e con background migratorio (%)*¹⁰

	Studenti senza background migratorio	Studenti con background migratorio	χ^2	p	V
Cellulare	96,5	96,2	0,1	0,822	0,0
Computer	56,9	50,2	6,0	0,014	0,1
Tablet	30,8	25,5	4,8	0,029	0,1
Totale	184,2	171,9			
(N)	(1159)	(530)			

⁹ Nella tabella sono riportate le percentuali delle risposte sul totale dei casi validi; trattandosi di una domanda a risposta multipla che contemplava, dunque, più possibili risposte, la somma delle percentuali è necessariamente maggiore di 100%.

¹⁰ Anche in questa tabella sono riportate le percentuali delle risposte sul totale dei casi validi; trattandosi di una domanda a risposta multipla che contemplava, dunque, più possibili risposte, la somma delle percentuali è necessariamente maggiore di 100%.

Relativamente alla frequenza di utilizzo di internet per lo svolgimento di determinate attività, al campione di studenti sono state poste 9 domande (*items*) e, in ciascun caso, le modalità di risposta sono riportate su una scala ordinata da 'mai' a 'sempre'. I risultati ottenuti sono mostrati in tabella 101: l'*item* in cui la frequenza della modalità 'sempre' è maggiore è 'ascoltare musica' (53,3%), seguito da 'partecipare a social network' (53,2%), 'chattare con gli amici' (51,7%), 'guardare video' (37,7%), 'giocare' (32,4%), 'effettuare chiamate o videochiamate' (29,8%), 'cercare informazioni' (20,0%), 'fare i compiti' (16,9%) e 'leggere o scaricare libri online o e-book' (6,9%). La modalità 'spesso' è più frequente nell'*item* 'cercare informazioni' (45,6%), succeduto da 'guardare video' (37,9%), 'fare i compiti' (34,1%), 'effettuare chiamate o videochiamate' (33,1%), 'chattare con gli amici' (32,0%), 'giocare' (30,6%), 'ascoltare musica' (27,4%), 'partecipare a social network' (25,2%) e 'leggere o scaricare libri online o e-book' (10,8%). L'*item* in cui è stata riportata una maggiore frequenza della modalità 'qualche volta' è 'fare i compiti' (36,9%), seguito da 'cercare informazioni' (31,1%), 'effettuare chiamate o videochiamate' (30,5%), 'giocare' (29,2%), 'leggere o scaricare libri online o e-book' (22,0%), 'guardare video' (20,2%), 'ascoltare musica' (15,0%), 'chattare con gli amici' (13,7%) e 'partecipare a social network' (11,1%). Infine, la modalità 'mai' è maggiore nell'*item* 'leggere o scaricare libri online o e-book' (60,3%), succeduto da 'fare i compiti' (12,1%), 'partecipare a social network' (10,5%), 'giocare' (7,8%), 'effettuare chiamate o videochiamate' (6,6%), 'ascoltare musica' (4,3%), 'guardare video' (4,2%), 'cercare informazioni' (3,3%) e 'chattare con gli amici' (2,6%). Pertanto, aggregando le modalità che denotano una maggiore frequenza di utilizzo di internet ('sempre' e 'spesso'), è possibile notare che più della metà degli studenti utilizzano internet sempre o spesso per le seguenti attività: 'chattare con gli amici' (83,7%), 'ascoltare musica' (80,7%), 'partecipare a social network' (78,4%), 'guardare video' (75,6%), 'giocare' (63%), 'cercare informazioni' (65,6%), 'effettuare chiamate o videochiamate' (62,9%) e 'fare i compiti' (51%); al contrario, meno di un quinto degli studenti usa internet sempre o spesso per 'leggere o scaricare libri online o e-book' (17,7%).

Tabella 101 *Frequenza utilizzo internet per attività*

	Chattare con gli amici	Effettuare chiamate o videochiamate	Partecipare a social network	Cercare informazioni	Leggere o scaricare libri online o e-book	Giocare	Guardare video	Ascoltare musica	Fare i compiti
Mai	2,6	6,6	10,5	3,3	60,3	7,8	4,2	4,3	12,1
Qualche volta	13,7	30,5	11,1	31,1	22,0	29,2	20,2	15,0	36,9
Spesso	32,0	33,1	25,2	45,6	10,8	30,6	37,9	27,4	34,1
Sempre	51,7	29,8	53,2	20,0	6,9	32,4	37,7	53,3	16,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(1750)	(1747)	(1750)	(1743)	(1739)	(1748)	(1745)	(1742)	(1747)

Come mostrato in tabella 102, le statistiche descrittive relative ai singoli *items* della variabile 'frequenza utilizzo internet per attività' confermano quanto emerso dall'osservazione della distribuzione delle frequenze: assegnando un punteggio pari a 1 alla modalità 'mai', 2 a 'qualche volta', 3 a 'spesso' e 4 a 'sempre', gli *items* caratterizzati dalla media più alta sono, a pari merito, 'chattare con gli amici' e 'ascoltare musica' ($\bar{X} = 3,3$), mentre quello caratterizzato dalla media più bassa è 'leggere o scaricare libri online o e-book' ($\bar{X} = 1,6$). Inoltre, tutti gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità, testimoniata dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione.

Tabella 102 *Statistiche descrittive items frequenza utilizzo internet per attività*

	Chattare con gli amici	Effettuare chiamate o videochiamate	Partecipare a social network	Cercare informazioni	Leggere o scaricare libri online o e-book	Giocare	Guardare video	Ascoltare musica	Fare i compiti
Media	3,3	2,9	3,2	2,8	1,6	2,9	3,1	3,3	2,6
Mediana	2,0	3,0	2,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0
Deviazione std.	0,8	0,9	1,0	0,8	0,9	1,0	0,9	0,9	0,9
CV	24,3%	32,2%	31,4%	27,7%	56,4%	33,3%	27,8%	26,5%	35,6%
(N)	(1750)	(1747)	(1750)	(1743)	(1739)	(1748)	(1745)	(1742)	(1747)

Dall'analisi del test *t di student* a campioni indipendenti (tabella 103) emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio per i seguenti *items*: 'chattare con gli amici', 'effettuare chiamate o videochiamate', 'leggere o scaricare libri online o e-book', 'guardare video', 'ascoltare musica' e 'fare i compiti'. Nello specifico, negli *items* 'chattare con gli amici' ed 'effettuare chiamate o videochiamate' gli studenti con background migratorio hanno una media inferiore rispetto a quelli senza background migratorio; pertanto, è possibile affermare che i primi utilizzano internet per queste due attività con minore frequenza rispetto ai secondi. Al contrario, negli *items* 'leggere o scaricare libri online o e-book', 'guardare video', 'ascoltare musica' e 'fare i compiti' gli studenti con background migratorio hanno una media leggermente superiore rispetto a quelli senza background migratorio; pertanto, i primi utilizzano internet per queste attività con maggiore frequenza rispetto ai secondi.

L'analisi della relazione tra i gruppi è stata svolta anche attraverso il *Tau-b di Kendall*, che conferma quanto emerso dall'analisi con la *t di student*: difatti, il *p value* risulta statisticamente significativo per gli stessi *items*.

Inoltre, come evidenziano i valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione, tutti gli *items* sono caratterizzati da una forte variabilità in entrambi i sottocampioni.

Tabella 103 *Statistiche descrittive items frequenza utilizzo internet per attività per studenti senza e con background migratorio*

	Bm	(N)	Media	Dev. std.	CV	t (gl)	p di t	D	τ_b	p di τ_b
Chattare con gli amici	No	(1205)	3,4	0,8	23,0%	3,0 (922)	0,003	0,2	-0,1	0,007
	Sì	(528)	3,2	0,9	26,4%					
Effettuare chiamate o videochiamate	No	(1204)	2,9	0,9	31,2%	2,7 (965)	0,007	0,1	-0,1	0,006
	Sì	(526)	2,8	0,9	34,1%					
Partecipare a social network	No	(1204)	3,2	1,0	31,1%	1,6 (1000)	0,110	0,1	-0,0	0,059
	Sì	(529)	3,2	1,0	32,2%					
Cercare informazioni	No	(1200)	2,8	0,8	27,6%	-1,2 (980)	0,245	-0,1	0,0	0,203
	Sì	(527)	2,9	0,8	27,9%					
Leggere o scaricare libri online o e-book	No	(1199)	1,6	0,9	55,2%	-3,6 (876)	<0,001	-0,2	0,1	0,002
	Sì	(525)	1,8	1,0	57,6%					
Giocare	No	(1202)	2,9	0,9	33,1%	-1,3 (972)	0,097	-0,1	0,0	0,140
	Sì	(529)	2,9	1,0	33,8%					
Guardare video	No	(1202)	3,0	0,9	28,4%	-3,3 (1029)	<0,001	-0,2	0,1	0,001
	Sì	(526)	3,2	0,8	26,4%					
Ascoltare musica	No	(1198)	3,3	0,9	27,0%	-2,1 (1049)	0,018	-0,1	0,0	0,033
	Sì	(527)	3,4	0,8	25,1%					
Fare i compiti	No	(1202)	2,5	0,9	36,1%	-2,8 (1016)	0,003	-0,1	0,1	0,006
	Sì	(528)	2,7	0,9	34,0%					

4.8 I principali esiti dell'indagine

Questo paragrafo costituisce un quadro riassuntivo dei risultati empirici più rilevanti ottenuti dall'analisi dei dati. Il primo aspetto indagato è costituito dalle caratteristiche socio-ascrittive dei partecipanti, con particolare riferimento

al background migratorio, al genere e all'età. Per quanto concerne il background migratorio, come anticipato precedentemente (cfr. § 3.4), la categoria di 'studente proveniente da contesto migratorio' include tutti gli alunni nati da almeno un genitore nato all'estero, a prescindere dal riconoscimento giuridico della cittadinanza (MI, 2022): pertanto, sulla base di questo criterio, circa i due terzi del campione (69,5%) sono costituiti da partecipanti senza background migratorio e circa un terzo (30,5%) è composto da partecipanti con background migratorio. Con specifico riferimento a questi ultimi, il 73,8% è nato in Italia, mentre il 26,2% è nato in un Paese diverso dall'Italia; il 28,9% ha un genitore nato in Italia e uno nato all'estero, mentre il 71,1% ha entrambi i genitori nati all'estero; il 66,1% è vissuto sempre in Italia, mentre il 33,9% ha vissuto almeno un anno all'estero; infine, il 25,0% in casa parla solo la lingua italiana, il 20,9% parla solo lingue straniere e il 54,1% parla sia l'italiano che una o più lingue straniere. Con riferimento al genere, il 52,5% è di genere maschile, il 45,3% femminile e il 2,2% non si identifica né con il primo né con il secondo, riconoscendosi nella categoria 'altro'; pertanto, il genere maschile è preponderante. Relativamente all'età, come era da attendersi, il campione è costituito da una prevalenza di studenti di 14 anni (83,6%), cui si aggiungono un gruppo di studenti di età inferiore (7,1%) e uno di alunni di età maggiore (9,3%); nello specifico, i valori medio e mediano dell'età sono entrambi pari a 14,0 ed è presente una bassissima variabilità. La distribuzione dell'età risulta dunque molto simmetrica e stretta attorno all'indice di centralità.

La seconda componente esplorata è relativa all'ambiente socio-economico-culturale dei partecipanti, che, com'è ben noto (Carrà *et al.*, 2020; Checchi, 2010; Triventi, 2014), può condizionare sensibilmente l'offerta educativa cui si è esposti, con il rischio che le diversità si convertano in disuguaglianze (Riccardi *et al.*, 2020). Dall'analisi dei dati, emerge un'associazione statisticamente significativa tra il background migratorio degli studenti e la numerosità del nucleo familiare, il livello di istruzione dei genitori, la condizione occupazionale di questi ultimi e la condizione materiale. In particolare, si nota che i minori con background migratorio vivono in famiglie più numerose e che i loro genitori hanno un titolo di studio mediamente inferiore e svolgono professioni caratterizzate da una retribuzione più bassa rispetto ai genitori degli studenti senza background migratorio. Inoltre, si rileva che gli studenti con background migratorio vivono in ambienti contraddistinti da una minore presenza di determinati beni materiali – quali libri, collegamento a internet, scrivania, ecc. – considerati come misura di prossimità di un contesto economico-culturale favorevole all'apprendimento (Campodifiori *et al.*, 2010; Riccardi *et al.*, 2020). In sintesi, risulta che gli studenti con background migratorio abitano contesti socio-economico-culturali di maggiore svantaggio rispetto ai loro coetanei senza background migratorio.

Il terzo aspetto approfondito concerne le caratteristiche dei territori in cui vivono gli studenti. I dati rivelano che i minori con background migratorio

risiedono mediamente più distanti dalla scuola che frequentano e abitano contesti caratterizzati da una minore presenza di presidi educativi e di socialità: in particolare, gli alunni con background migratorio riportano una minore disponibilità di determinate risorse, quali spazi verdi, luoghi in cui stare assieme ad amici o amiche, centri sportivi, centri di aggregazione giovanile, biblioteche, ludoteche, associazioni culturali, ecc., con particolare riferimento agli spazi a forte carattere relazionale.

La quarta componente indagata si riferisce all'esperienza scolastica dei partecipanti all'indagine. I risultati evidenziano che i minori con background migratorio riportano un peggiore vissuto emotivo e relazionale, maggiori difficoltà scolastiche e un inferiore supporto nello studio da parte delle proprie famiglie; tuttavia, restituiscono allo stesso tempo maggiore piacere ad andare a scuola, un migliore rapporto con lo studio, maggiori aspettative da parte delle proprie famiglie e una maggiore frequenza scolastica. Nello specifico, gli studenti con background migratorio riportano peggiori stati d'animo a scuola e una peggiore percezione dei rapporti sia con gli insegnanti che con i propri compagni di classe. Relativamente al percorso scolastico, emerge un minore rendimento: difatti, gli alunni con background migratorio sono caratterizzati da medie scolastiche peggiori e maggiori ripetenze rispetto ai loro coetanei senza background migratorio, a conferma dei dati nazionali (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023). Inoltre, gli alunni con background migratorio riportano un inferiore supporto nello studio da parte della propria famiglia, un minore sostegno nella vita scolastica e una minore valorizzazione dei risultati. D'altro canto, gli studenti con background migratorio restituiscono un maggiore gradimento complessivo dell'esperienza scolastica rispetto ai loro coetanei senza background migratorio. Inoltre, emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio anche nel rapporto con lo studio: i primi attribuiscono un maggiore piacere e una maggiore importanza allo studio e all'apprendimento rispetto ai secondi e riportano anche maggiori aspettative sul loro percorso scolastico da parte delle loro famiglie. Infine, rispetto alla frequenza scolastica, emerge che gli studenti con background migratorio frequentano la scuola per più ore e più giorni rispetto ai loro coetanei senza background migratorio, fanno un maggior uso del servizio mensa e partecipano di più a determinate attività scolastiche, quali le attività di tutoraggio e sostegno allo studio, i corsi e i laboratori di lingua italiana per studenti stranieri e le attività di mediazione culturale tra la scuola e la famiglia per studenti stranieri. Pertanto, è possibile dedurre che gli studenti con background migratorio – malgrado vivano l'esperienza scolastica in modo peggiore rispetto ai loro coetanei senza background migratorio, incontrino maggiori difficoltà nel percorso scolastico e siano supportati in misura inferiore dalle proprie famiglie – conferiscono all'apprendimento e alla scuola un maggiore valore di opportunità di mobilità sociale ascendente, espresso dalla maggiore importanza attribuita allo studio e all'apprendimento da parte loro e delle proprie famiglie.

Il quinto aspetto esplorato riguarda le prospettive future. I dati tradiscono quanto siano discriminanti il background socio-economico (Contu, 2020) e quello migratorio e restituiscono un panorama caratterizzato da una maggiore propensione all'abbandono scolastico e da una fortissima canalizzazione formativa (Catarci & Fiorucci, 2013; Catarci & Fiorucci, 2014; Salvati, 2020), come risulta anche dalle rilevazioni nazionali (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023). Difatti, emerge un'associazione statisticamente significativa tra il background migratorio e le intenzioni degli studenti e dei loro genitori relativamente al percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado: si nota, infatti, una maggiore propensione sia degli studenti con background migratorio che dei loro genitori per percorsi di tipo tecnico e professionale. Inoltre, è interessante notare come tale associazione non si rifletta nei desideri degli studenti e dei loro genitori relativi al futuro professionale, dando luogo dunque a una sorta di asimmetria tra il piano lavorativo e quello formativo: mentre gli studenti con background migratorio e le loro famiglie sono maggiormente orientati verso percorsi scolastici tecnici e professionali, i loro desideri professionali sono distribuiti allo stesso modo di quelli degli studenti senza background migratorio. Pertanto, emerge con forza il ruolo dell'orientamento, con il doppio intento di contrastare l'abbandono scolastico e di evitare decisioni riguardo al percorso da intraprendere influenzate più dalla situazione socio-economica degli studenti che dalle loro reali abilità e inclinazioni (MIUR, 2014: 7).

L'ultima componente approfondita è relativa all'uso del tempo libero: dall'analisi dei dati emerge un'associazione statisticamente significativa tra il background migratorio e lo svolgimento di alcune attività educative o di socialità. In particolare, si nota che gli studenti con background migratorio praticano meno sport, frequentano con minore assiduità luoghi ed eventi culturali (quali teatro, cinema, musei, ecc.) o presidi educativi e di socialità all'interno del proprio quartiere e realizzano viaggi di breve o media durata con minore frequenza, perlopiù a causa delle scelte o delle possibilità della loro famiglia e delle caratteristiche della zona in cui vivono. Difatti, è emerso che gli studenti senza background migratorio attribuiscono maggiormente la responsabilità della minore frequenza con cui praticano determinate attività a fattori endogeni, come il piacere personale o l'indecisione; al contrario, gli studenti con background migratorio indicano in misura superiore fattori esogeni, quali la mancanza di risorse economiche familiari, l'assenza di supporto all'interno della propria famiglia e la carenza di risorse nel territorio in cui vivono. Inoltre, risulta che gli studenti con background migratorio trascorrono il proprio tempo libero da soli con una frequenza percentuale sensibilmente maggiore rispetto ai loro coetanei senza background migratorio, hanno minore accesso a determinati dispositivi tecnologici (Nirchi, 2020; Save the Children, 2021) e svolgono maggiormente attività online che non presuppongono relazioni sociali.

In sintesi, dall'elaborazione delle risposte emerge come gli studenti prove-

nienti da contesti migratori abitano ambienti socio-economico-culturali di maggiore svantaggio rispetto ai loro coetanei senza background migratorio e risiedono in territori caratterizzati da una minore presenza di risorse educative. Inoltre, vivono l'esperienza scolastica in modo peggiore rispetto ai loro coetanei senza background migratorio, hanno delle aspettative per il futuro profondamente condizionate dal background migratorio, svolgono attività educative o di socialità con minore assiduità e hanno un minore accesso a determinate opportunità educative, a causa dello svantaggio che spesso caratterizza l'ambiente socio-economico-culturale e il contesto territoriale in cui vivono. Pertanto, emerge che gli studenti con background migratorio mediamente non solo affrontano traiettorie scolastiche spesso più difficoltose e hanno una maggiore propensione all'abbandono scolastico, come riportano i dati nazionali (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023) e confermano quelli della presente indagine, ma hanno anche un minore accesso alle opportunità educative di tipo non formale e informale a causa di molteplici fattori di svantaggio socio-economico-culturali.

Considerazioni conclusive

In chiusura di questo lavoro di ricerca, si intende fornire un resoconto di ciò che è emerso. Nel presente spazio conclusivo, si ripercorreranno brevemente i principali elementi della ricerca, al fine di farli dialogare con i risultati emersi, rispondere alle domande da cui trae origine l'indagine, discutere l'ipotesi e analizzare i limiti e gli elementi innovativi dello studio. L'obiettivo è quello di fornire una visione d'insieme di un percorso che può dirsi concluso solo in parte, proponendo nuove piste di ricerca e indicando alcune aree di intervento che potrebbero contribuire alla prevenzione e al contrasto della povertà educativa.

La ricerca si inserisce nel contesto della crescente centralità del fenomeno della povertà educativa all'interno del dibattito scientifico e politico. In particolare, l'indagine affronta il problema della povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori, con l'obiettivo di colmare una lacuna nell'analisi di questo fenomeno e di fornire contributi utili per la progettazione di interventi volti a prevenire e contrastare la povertà educativa. Attraverso un approccio quantitativo, che ha previsto la somministrazione di un questionario semistrutturato autocompilato con rilevazione di gruppo (Corbetta, 2003a: 180) a un campione statisticamente rappresentativo di 1761 alunni iscritti al terzo anno di scuola secondaria di primo grado nell'anno accademico 2021/2022 nel Comune di Roma, si è voluto rispondere a tre domande di ricerca: 1) Quali differenze è possibile individuare tra minori con e senza background migratorio rispetto al fenomeno della povertà educativa? 2) Quali sono le caratteristiche del fenomeno della povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori? 3) Come alcuni tra i più rilevanti fattori – quali il background socio-economico, il genere e il tipo di background migratorio – influiscono sulla povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori?

Con riferimento alla prima, dall'elaborazione dei dati emerge – in estrema sintesi – che i minori provenienti da contesti migratori vivono l'esperienza scolastica in modo peggiore rispetto ai loro coetanei senza background migratorio, riportano delle aspettative future notevolmente influenzate dal background migratorio, partecipano in misura minore ad attività educative e sociali, trascorrono il proprio tempo libero da soli con una frequenza percentuale sensibilmente maggiore e hanno un accesso più limitato a specifiche opportunità educative. Di conseguenza, risulta che gli studenti provenienti da contesti migratori non solo affrontano spesso percorsi scolastici più complicati e hanno una maggiore propensione all'abbandono scolastico, come riportano i dati nazionali (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023) e confermano quelli della presente indagine, ma hanno anche un accesso inferiore a esperienze educative non formali e informali.

In merito alla seconda domanda di ricerca, relativa alle caratteristiche della

povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori, si osserva che il fenomeno è fortemente influenzato dal background migratorio stesso, come dimostra la presenza di associazioni statisticamente significative tra quest'ultimo e un elevato numero di variabili. Inoltre, risulta rilevante anche il peso dall'ambiente socio-economico-culturale di provenienza e del contesto territoriale di residenza: difatti, emerge che la minore partecipazione a determinate opportunità educative o di socialità sia dovuta allo svantaggio che spesso caratterizza l'ambiente familiare e quello territoriale in cui vivono i minori. Ad esempio, tra i principali motivi per cui gli studenti provenienti da contesti migratori non praticano sport o non svolgono attività extracurricolari, colpisce l'incidenza della scarsa possibilità della propria famiglia di sostenere la relativa spesa economica e della limitata presenza di offerte all'interno del proprio quartiere; similmente, è degna di nota la minore disponibilità di presidi educativi nel proprio quartiere (come parchi, centri sportivi, luoghi di aggregazione giovanile, biblioteche, ecc.) e la minore frequentazione degli stessi, soprattutto relativamente ai contesti a forte carattere relazionale. Dunque, gli studenti con background migratorio sono più condizionati dalle scelte o dalle possibilità delle proprie famiglie e dalle caratteristiche del quartiere in cui vivono.

Per quanto riguarda la terza domanda di ricerca, inerente ai principali fattori influenti sulla povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori, si osserva il peso del tipo di background migratorio e, nuovamente, del background socio-economico-culturale, che può significativamente influenzare l'accesso all'offerta educativa (Carrà *et al.*, 2020; Checchi, 2010; Triventi, 2014), con il rischio che le diversità si trasformino in disuguaglianze (Riccardi *et al.*, 2020). Relativamente al tipo di background migratorio, si osservano differenze statisticamente significative tra minori nati in Italia e minori nati all'estero: ad esempio, nella regolarità del percorso scolastico, si nota come i primi siano prevalentemente in età regolare o addirittura in anticipo, mentre la percentuale degli studenti in ritardo è più di quattro volte maggiore tra gli alunni nati all'estero. In relazione al background socio-economico-culturale, emerge il peso della minore disponibilità di beni materiali, come libri, accesso a internet, scrivanie, ecc., considerati indicatori di un contesto economico-culturale favorevole all'apprendimento (Campodifiori *et al.*, 2010; Riccardi *et al.*, 2020).

Dunque, si nota con chiarezza che le evidenze raccolte sostengono in modo coerente l'ipotesi iniziale formulata, consolidando così la sua validità e rafforzando la solidità del percorso di ricerca intrapreso. Pertanto, richiamando l'ipotesi iniziale, è possibile concludere che i minori con background migratorio siano maggiormente a rischio di povertà educativa rispetto ai loro coetanei senza background migratorio.

Bisogna tuttavia riconoscere i limiti della ricerca condotta, legati alla complessità del fenomeno affrontato e al tipo di approccio utilizzato. La povertà educativa, come sottolineato più volte all'interno di questo lavoro, è un fenomeno caratterizzato dalla presenza di più dimensioni, spesse volte interrelate: pertanto, risulta essere un fenomeno di difficile concettualizzazione e misura-

zione, malgrado i numerosi tentativi di elaborarne una definizione condivisa e di sviluppare strumenti di studio e analisi. Oltre a ciò, è cruciale prendere consapevolezza della singolarità della prospettiva visiva (Corbetta, 1999) attraverso la quale si è esaminata la realtà oggetto di indagine e, di conseguenza, della limitatezza del sapere acquisito: difatti, se da un lato l'approccio quantitativo permette di ottenere risultati generalizzabili, dall'altro rischia di essere carente del carattere di profondità che contraddistingue, invece, quello qualitativo; indubbiamente, l'approccio quantitativo, per sua natura, restringe la capacità di approfondire, di rintracciare le individualità e di scoprire tematiche che potrebbero non essere state considerate durante la fase di sviluppo dello strumento. Pertanto, è imprescindibile mantenere la piena consapevolezza dei vincoli imposti dall'approccio adottato e dallo strumento utilizzato. Purtroppo, questo vincolo potrebbe stimolare ulteriori sviluppi nella ricerca: si potrebbe, infatti, valutare l'opportunità di condurre un approfondimento qualitativo che, in un'ottica di complementarità, consenta di esaminare il medesimo fenomeno da un'angolatura visiva diversa, apportando così un arricchimento all'analisi finora condotta.

Senz'altro, questo studio può fornire un contributo di notevole rilevanza per la comprensione del fenomeno della povertà educativa, con particolare riferimento ai minori provenienti da contesti migratori, arricchendo dunque il dibattito scientifico in atto e supportando la realizzazione di nuovi interventi finalizzati alla prevenzione e al contrasto della povertà educativa. Pertanto, sembra utile identificare specifiche aree di intervento e formulare alcune raccomandazioni.

Innanzitutto, è prioritaria la promozione della ricchezza formativa, ossia l'accesso a opportunità di istruzione e formazione, ma anche a occasioni di apprendimento lungo l'intero corso della vita, in tutti i contesti dell'apprendimento, formali, non formali e informali (Tramma, 2009). Il fine è lo sviluppo dell'individuo e la fioritura del proprio potenziale educativo, non solo in termini di competenze cognitive (quali la lettura, il calcolo, ecc.), ma anche relativamente a quelle non cognitive (quali la motivazione, l'autostima, la cooperazione, l'empatia, la resilienza, ecc.), che giocano ugualmente un ruolo fondamentale (Alivernini *et al.*, 2017; Batini, 2020; Benvenuto *et al.*, 2020).

In ambito scolastico, da una parte risulta fondamentale la promozione di programmi di supporto nei percorsi scolastici e di contrasto alla dispersione, dall'altra è evidente la necessità di iniziative finalizzate all'aumento del benessere a scuola e al miglioramento delle relazioni tra pari. Inoltre, si raccomanda il rafforzamento del rapporto scuola-famiglia, «una delle cerniere più delicate del processo educativo» (Belotti & Palazzo, 2004: 45). Famiglia e scuola sono unite da un comune intento educativo e la loro alleanza ha un enorme potenziale: molte ricerche evidenziano, infatti, che un buon rapporto scuola-famiglia può avere un impatto positivo sui risultati scolastici (Axford *et al.*, 2019; Van Poortviet *et al.*, 2018) e, più in generale, sul benessere degli alunni (Capperucci *et al.*, 2018), rappresentando la chiave del successo formativo. Se l'alleanza

scuola-famiglia è fondamentale per tutti gli studenti, a prescindere dal luogo di provenienza, essa appare tanto più cruciale per gli alunni provenienti da contesti migratori (Cecalupo & Gabrielli, 2022), dei quali i percorsi scolastici sono spesso contraddistinti da disparità e disuguaglianze (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023). A tal proposito, emerge anche l'importanza dell'investimento sia nelle competenze genitoriali, al fine di ostacolare la fragilità delle figure adulte e tutelare il loro ruolo educativo (Sottocorno, 2022: 174), sia nella formazione alla professionalità educativa di alta qualità (Agostinetto, 2010), per promuovere la capacità di comprendere la specificità delle privazioni del minore e identificare una risposta di qualità (Sottocorno, 2022: 218).

Risulta fondamentale anche il ruolo dell'orientamento, con il doppio intento di contrastare l'abbandono scolastico e di evitare decisioni riguardo al percorso scolastico influenzate più dalla situazione socio-economica degli studenti che dalle loro reali abilità e inclinazioni (MIUR, 2014: 7). Il background migratorio «rappresenta un fattore di “peso” sui percorsi scolastici degli studenti» (Bonini, 2019: 93) che, in un'ottica intersezionale, può amplificare altre variabili di rischio, quali lo status socio-economico o il livello di istruzione familiare, e dare luogo a un fenomeno di canalizzazione formativa (Catarci & Fiorucci, 2013; Catarci & Fiorucci, 2014; Salvati, 2020) e lavorativa. Si raccomanda il rafforzamento e la riqualificazione dei servizi di orientamento e riorientamento scolastico, attraverso una migliore informazione sulle diverse opzioni e prospettive, uno specifico accompagnamento dello studente nel percorso di conoscenza di sé e un rapporto con le famiglie caratterizzato da modalità e tempi propri. Si auspica il controllo di «eventuali stereotipi di varia natura impliciti nei consigli di orientamento» (MIUR, 2015: 3), poiché è alto il rischio che il consiglio orientativo venga formulato dando troppo peso alla variabile del background migratorio.

Inoltre, emerge la centralità dei territori «come spazi carichi a un tempo di potenzialità e ambivalenze» (Zoletto, 2022a: 17), esercitando un'influenza sull'accessibilità alle diverse opportunità educative e concorrendo in maniera determinante alla formazione dell'identità individuale. Dunque, da un lato bisogna contrastare la povertà ecologica (Digennaro, 2020), promuovendo l'ampliamento della copertura e dell'accesso ad asili nido e servizi per la prima infanzia, la presenza di presidi educativi e di socialità (quali spazi verdi, centri sportivi, centri di aggregazione giovanile, biblioteche, ecc.) e la creazione di opportunità a forte valenza inclusiva nei contesti ad alta complessità socioculturale (Zinant, 2022); dall'altro, risulta fondamentale considerare i «significati pedagogici» (Catarci, 2013: 78) dei territori e promuovere la funzione capacitante di questi ultimi (Cederna, 2019: 188). Bisogna dunque superare la concezione restrittiva dell'educazione circoscritta all'ambito scolastico e promuovere una responsabilità pedagogica estesa all'intera comunità territoriale, richiamando l'importanza del concetto frabboniano di «sistema formativo integrato» (Frabboni, 1989). Da questa prospettiva, il sistema formativo integrato assume anche la connotazione di una «strategia di empowerment terri-

toriale» (Catarci, 2013: 100), che consente alla comunità di un particolare territorio di potenziare la propria capacità di autodeterminazione e di autoefficacia (Curti *et al.*, 2022; Zandonai & Taraschi, 2020). In questo quadro, risulta fondamentale investire nella formazione dell'educatore socio-pedagogico, un «professionista poliedrico» (Deluigi & Fedeli, 2021: 95) capace di cogliere la complessità della comunità territoriale e di creare alleanze tra le sue diverse componenti, attraverso «competenze trasversali che lo vedano affiancare realtà educative e formative con spirito critico, con funzioni perturbative, con capacità di supporto e di sviluppo comunitario» (*ivi*, p. 96).

Infine, per promuovere interventi volti a prevenire e contrastare la povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori, diventa essenziale abbracciare un approccio interculturale (Fiorucci, 2017; Portera, 2019) e intersezionale (Zoletto, 2022b), che tenga conto della complessità del fenomeno in questione e sia volto a promuovere esperienze educative critiche, trasformatrici, creatrici, problematizzanti, liberatrici, orientate verso la coscientizzazione e l'autodeterminazione, volte all'emancipazione, tese alla liberazione degli individui da qualsiasi forma di oppressione (Freire, 1968/2011) e finalizzate al pieno esercizio della cittadinanza (Rossi Doria, 2017). Bisogna potenziare lo «spazio delle aspirazioni» del minore (Matutini, 2020, p.76), «rafforzare l'insieme delle possibilità e delle potenzialità di cui ogni persona è portatrice» (*ivi*, p. 77) e aumentare le risorse necessarie per una piena realizzazione personale e per la partecipazione nella società (De Vivo & Fasano, 2020: 83), assicurando a ciascun individuo il «diritto alla capacità» (Matutini, 2020: 78).

In conclusione, si raccomanda l'adozione di un approccio multidimensionale, che rispecchi la complessità del fenomeno affrontato e consideri le diverse sfaccettature che limitano il pieno sviluppo del potenziale umano (Di Genova, 2023; Finetti, 2023; Patera, 2022; Sottocorno, 2022). A tal fine, è fondamentale superare definitivamente la frammentazione delle politiche che, nel tentativo di mitigare le disuguaglianze sociali, troppo spesso finiscono per accentuarle: date le molteplici sfaccettature del fenomeno, è cruciale implementare un piano d'azione organico che coinvolga attivamente, in modo coordinato e con un impegno sostenuto nel tempo, tutti gli attori in campo, in un obiettivo comune di promozione della «fioritura umana» (Di Profio, 2020; Pignalberi, 2020).

Bibliografia

- AGASISTI, T., LONGOBARDI, S., PRETE, V. & RUSSO, F. (2021). The Relevance of Educational Poverty in Europe: Determinants and Remedies. *Journal of Policy Modeling*, 43, 692–709.
- AGOSTINETTO, L. (2010). Formazione al lavoro educativo: ragioni e risultati di un impianto modellistico. *StudiumEducationis*, 3(1), 71-79.
- AGOSTINI, C. (2017). Secondo welfare e lotta alla povertà. Un'arena di policy sempre più articolata. In Maino, F. & Ferrera, M. (a cura di), *Terzo Rapporto sul secondo welfare in Italia*. Torino: Centro di Ricerca e Documentazione Luigi Einaudi, 173-193.
- AIELLO, L. (2020). Partnership and Cooperation Between the Actors of the Educating Community as Factors to Contrast Educational Poverty [Partnership e cooperazione tra gli attori della comunità educante come fattori di contrasto alla povertà educative]. *QTimes webmagazine*, 12(4), 63-75.
- ALIVERNINI, F., MANGANELLI, S. & LUCIDI, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale [From Educational Poverty to Academic Success Assessment: Concepts, Indicators and Tools Validated at National Level]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 21-52.
- ALKIRE, S. & FOSTER, J.E. (2011). Counting and Multidimensional Poverty Measurement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 476–487.
- ALLMENDINGER, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50, 35-50.
- ALLMENDINGER, J. & LEIBFRIED, S. (2003). Education and the Welfare State: the Four Worlds of Competence Production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63-81.
- ANAND, S. & SEN, A.K. (1997). Concepts of Human Development and Poverty: A Multidimensional Perspective. In United Nations Development Programme. Human Development Report Office (ed.), *Poverty and Human Development: Human Development Papers 1997*. New York: United Nations Development Programme, 1-20.
- ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE (1948). *Dichiarazione universale dei diritti umani*. <https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/DICHIARAZIONE_diritti_umani_4lingue.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. <<https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiiinfanzia.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE (2000a). *Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza concernente il coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati*. <<https://www.datocms-assets.com/30196/1602518710-protocolloconflittiarmati.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024).

- ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE (2000b). *Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sulla vendita di bambini, la prostituzione dei bambini e la pornografia rappresentante bambini*. <<https://www.datocms-assets.com/30196/1602518565-protocollovenditaprostituzione.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE (2011). *Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sulle procedure di reclamo*. <<https://www.datocms-assets.com/30196/1602518676-protocollo-proceduredireclamo.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (A/RES/70/1)*. <<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA (2023). *Relazione al Parlamento 2022*. Ufficio dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. <<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2023-06/relazione-parlamento-2022-def.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- AXFORD, N., BERRY, V., LLOYD, J., MOORE, D., ROGERS, M., HURST, A., BLOCKLEY, K., DURKIN, H. & MINTON, J. (2019). *How Can Schools Support Parents' Engagement in Their Children's Learning? Evidence from Research and Practice*. London: Education Endowment Foundation.
- BARBERO VIGNOLA, G., BEZZE, M., CANALI, C., GERON, D., INNOCENTI, E. & VECCHIATO T. (2016). Povertà educativa: il problema e i suoi volti. *Studi Zancan*, 17(3), 5-22.
- BASILICATA, M.P. & NANNI, W. (2019). Postfazione. In Beccegato, P. & Marinaro, R. (a cura di), *Uno zaino da riempire. Storie di povertà educativa dei giovani e degli adulti*. Bologna: EDB, 107-139.
- BATINI, F. (2020). Come usare l'arte per la prevenzione. In Salvato, R., Batini, F. & Scierri, I.D.M. (a cura di), *Il ruolo dell'arte nel contrasto alla dispersione e alle povertà educative*. Arezzo: Thélème, 191-199.
- BATTILOCCHI, G.L. (2020). Educational Poverty in Italy: Concepts, Measures and Policies. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 1-10.
- BAUMAN, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: GLF Editori Laterza. (Ed. orig. pubblicata nel 2000).
- BELOTTI, G. & PALAZZO, S. (2004). *Relazioni fragili*. Leumann: Elledici.
- BEN-ARIEH, A. (2008). Indicators and Indices of Children's Well-being: Towards a More Policy-oriented Perspective. *European Journal of Education*, 43(1), 37-50.
- BENVENUTO, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- BENVENUTO, G. (2019). La "povertà educativa": misure e interventi. In Benvenuto, G., Sposetti, P. & Szpunar, G. (a cura di), *Tutti i bisogni educativi sono speciali. Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche*. Roma: Edizioni Nuova Cultura, 19-34.

- BENVENUTO, G., VACCARELLI, A. & DI GENOVA, N. (2020). Resilience and Educational Achievement to Fight Educational Poverty [Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa]. *QTimes webmagazine*, 12(4), 114-126.
- BERTARELLI, G., GIUSTI, C., PRATESI, M., D'AGOSTINO, A., QUATTROCIOCCHI, L. & GEMIGNANI, A. (2021). *Research Note on a New Set of Regional Indicators on Social Inclusion Outcomes*. InGRID-2 Deliverable 10.6. Pisa: University of Pisa. <https://www.inclusivegrowth.eu/files/Output/D10_6-regional-indicators-social-inclusion-outcomes.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- BERTOLINI, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- BIEMMI, I. & MACINAI, E. (2021). Multiple Discriminations and the Risk of Cultural Impoverishment. Considerations Regarding the Pedagogical Challenges of the Complex Society. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 241-252.
- BLOOM, B.S. (1979). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando Editore.
- BOCCI, F. (2020). La lotta alla povertà educativa nell'esperienza di Liliana Rossi, don Roberto Sardelli e Albino Bernardini. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 58(2), 101-114.
- BONINI E. (2019). Fragilità e rischi di dispersione degli studenti con background migratorio. Un approfondimento sulla città di Milano. In Santagati, M. & Colussi E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*. Milano: Fondazione Ismu, 85-105.
- BORGOMEIO, C. (2019). Fondo per il contrasto della povertà educativa minore: genesi, risultati e strategia. *Studi Zancan*, 17(3-4), 64-71.
- BOTEZAT, A. (2016). Educational Poverty. *NESET II ad hoc question*, 5, 1-14. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AHQ5_Educational-Poverty.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- BOURGUIGNON, F. & CHAKRAVARTY, S.R. (2003). The Measurement of Multidimensional Poverty. *The Journal of Economic Inequality*, 1(1), 25-49.
- BRADBURY, B., JENKINS, S.P. & MICKLEWRIGHT, J. (2001). *The Dynamics of Child Poverty in Industrialised Countries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMPODIFIORI, E., FIGURA, E., PAPINI, M. & RICCI, R. (2010). *Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia*, Working paper n. 2, INVALSI. <https://www.invalsi.it/download/wp/wp02_Ricci.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- CANNAVÒ, L. (2012). Introduzione. Il ciclo della ricerca sociale e la metodologia critica. In Cannavò, L. & Frudà, L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Roma: Carocci editore, 13-50.

- CAPPERUCCI D., CIUCCI E. & BARONCELLI A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 231-253.
- CARRÀ, E., MOSCATELLI, M. & FERRARI, C. (2020). The Interplay between Child Educational Poverty and Family Relationships: An Italian Project Based on the Family Impact Lens. *Italian Sociological Review*, 10(2), 151-172.
- CATARCI, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- CATARCI, M. & FIORUCCI, M. (a cura di). (2013). *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*. Roma: Armando Editore.
- CATARCI, M. & FIORUCCI, M. (a cura di). (2014). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando Editore.
- CECALUPO, M. & GABRIELLI, F. (2022). Il rapporto scuola-famiglia come chiave di successo nel percorso scolastico e nella fase di transizione degli studenti con background migratorio [The School-family Relationship as a Key to Success in School and in the Transition Phase of Students with a Migrant Background]. *Educazione Interculturale*, 20(2), 134-144.
- CEDERNA, G. (a cura di). (2019). *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio 2019*. Roma: Save the Children.
- CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS & ISTITUTO DI STUDI POLITICI S. PIO V (2021). *Osservatorio sulle migrazioni a Roma e nel Lazio: sedicesimo rapporto*. Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS.
- CHECCHI, D. (1998). Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori. *Politica economica*, 14(2), 245-282.
- CHECCHI, D. (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica*, 26(3), 359-387.
- COHEN L., MANION L. & MORRISON K. (2007), *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010a). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva (COM/2010/2020)*. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- COMMISSIONE EUROPEA (2010b). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. La Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale: un quadro europeo per la coesione sociale e territoriale (COM/2010/0758)*. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52010DC0758>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- COMMISSIONE EUROPEA (2011). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori (COM (2011) 66)*. <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF>> (ultima consultazione: 21/05/2024)

- COMMISSIONE EUROPEA (2013). *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale (2013/112/UE)*. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32013H0112>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- COMPAGNIA DI SAN PAOLO, FONDAZIONE BANCO DI NAPOLI & SRM (2018). *La povertà minorile ed educativa: dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo*. Napoli: Giannini Editore.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2011). *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01)*. <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011H0701(01))> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2021). *Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio del 14 giugno 2021 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia*. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32021H1004>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- CONSIGLIO EUROPEO (2000). *Consiglio europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della presidenza*. <https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- CONTU, E. (2020). Istruzione professionale: tre dimensioni per il contrasto alle povertà educative. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 58(2), 217-225.
- CORBETTA, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- CORBETTA, P. (2003a). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*. Bologna: Il Mulino.
- CORBETTA, P. (2003b). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. IV. L'analisi dei dati*. Bologna: Il Mulino.
- COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA (1947). *Costituzione della Repubblica Italiana* (GU Serie Generale n.298 del 27-12-1947). <<https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/constituzione>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- CURTI, S., FORNARI, S. & MORONI, E. (2020). Educating Communities as a Protection Network Against Educational Poverty [Le comunità educanti come rete di protezione contro la povertà educative]. *QTimes webmagazine*, 12(4), 332-344.
- CURTI, S., FORNARI, S. & MORONI, E. (2022). *Sociologia della povertà educativa. Concetti, metodi, politiche e pratiche*. Milano: Meltemi editore.
- DE MARCHI, V. (a cura di). (2020). *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio 2020*. Roma: Save the Children Italia.

- DE PIETRO, O. & DE PASCALE, F. (2020). STEAM Educational Paths to Fight the Educational Poverty and Reduce the Disaster Risk: an Experimental Activity in a Primary School [Percorsi didattici STEAM per contrastare la povertà educativa e ridurre il rischio disastri: un'attività sperimentale in una scuola primaria]. *QTimes webmagazine*, 12(4), 167-191.
- DE VIVO, P. & FASANO, O. (2020). Disuguaglianza sociale e povertà educativa: un modello di intervento. *Welfare e ergonomia*, 6(1), 81-90.
- DECRETO-LEGGE 23 LUGLIO 2021, n. 105. *Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19 e per l'esercizio in sicurezza di attività sociali ed economiche*. (21G00117). (GU Serie Generale n.175 del 23-07-2021). <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/07/23/21G00117/sg>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- DEL GOTTARDO, E. (2016). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto editore.
- DELUIGI, R. & FEDELI, L. (2021). Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata [Laboratory Approach and Co-teaching: Plural Methodologies for an Integrated Training]. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 17(38), 95-106.
- DEWEY, J. (2014). *Esperienza e educazione*, a cura di F. Cappa. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Ed. orig. pubblicata nel 1938).
- DI FRANCO, G. (2012a). L'analisi statistica dei dati, I: casi, variabili, analisi monovariata. In Cannavò, L. & Frudà, L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Roma: Carocci editore, 381-418.
- DI FRANCO, G. (2012b). L'analisi statistica dei dati, II: analisi bivariata e trivariata. In Cannavò, L. & Frudà, L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Roma: Carocci editore, 419-468.
- DI GENOVA, N. (2020). Educational Poverty and Emergencies: Actions to Fight Educational Poverty in L'Aquila After the Earthquake 2009 [Povertà educativa e emergenze: azioni di contrasto alla povertà educativa in territorio aquilano dopo il sisma 2009]. *QTimes webmagazine*, 12(4), 407-421.
- DI GENOVA, N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione [Managing Emergencies and Fighting Educational Poverty: the Role of Resilience Skills in Education Professionals]. *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.
- DI GENOVA, N. (2023). *Povertà educativa e territori resilienti: prospettive teoriche e ricerca sul campo*. Milano: FrancoAngeli.
- DI GENOVA, N. & IORIO, C. (2022). *Contrastare la povertà educativa nei territori in emergenza: l'esperienza del progetto Solo posti in piedi, educare oltre i banchi all'Aquila*. Milano: FrancoAngeli.
- DI PROFIO, L. (2020). Povertà educativa e "fioritura umana": le possibilità dell'uguaglianza per il pieno sviluppo umano. In Di Profio, L. (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni, 103-133.

- DIGENNARO, S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare.it*, 20(3), 37-52.
- FERRERA, M. (2013). Secondo welfare: perché? Una introduzione. In Maino, F. & Ferrera, M. (a cura di), *Primo rapporto sul secondo welfare in Italia 2013*. Torino: Centro di Ricerca e Documentazione Luigi Einaudi, 7-13.
- FINETTI, S. (2023). *La povertà educativa: origini, dimensioni, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- FIORUCCI, M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia oggi*, 15(2), 75-90.
- FORNASARI, A., SCARINCI, A. & CONTE, M. (2020). Nessuno escluso. La povertà educativa minorile: quali politiche, quali pratiche alla luce dell'Agenda 2030. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 58(2), 125-132.
- FRABONI, F. (a cura di). (1989). *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*. Teramo: EIT.
- FREIRE, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*, a cura di L., Bimbi. Milano: Mondadori. (Ed. orig. pubblicata nel 1967).
- FREIRE, P. (2004). *La pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Ed. orig. pubblicata nel 1996).
- FREIRE, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Ed. orig. pubblicata nel 1968).
- GANGEMI, G. (2012). Il gergo del *questioning* e la costruzione del questionario. In Cannavò, L. & Frudà, L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Roma: Carocci editore, 269-290.
- GATTICO, E. & MANTOVANI, S. (a cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- GIANCOLA, O. & SALMIERI, L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci editore.
- GOFFMAN, E. (2018). *Stigma. Note sulla gestione dell'identità degradata*, a cura di M., Bontempi. Verona: Ombre Corte. (Ed. orig. pubblicata nel 1963).
- INVALSI (2017). *Rilevazione degli apprendimenti. Anno scolastico 2016-2017. Questionario studente*. INVALSI. <https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/SNVMS17QST05_V00_2017.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- ISTAT (2013). *La classificazione delle professioni*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- KEY, E. (2019). *Il secolo del bambino*, a cura di T., Pironi & L., Ceccarelli. Bergamo: Junior. (Ed. orig. pubblicata nel 1900).
- LEGGE 27 MAGGIO 1991, n. 176. *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*. (GU n. 135 del 11-06-1991 – Suppl. Ordinario n. 35). <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/11/091G0213/sg>> (ultima consultazione: 21/05/2024).

- LEGGE 28 AGOSTO 1997, n. 285. *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*. (GU Serie Generale n. 207 del 05-09-1997). <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/09/05/097G0322/sg>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- LEGGE 23 DICEMBRE 1997, n. 451. Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia. (GU Serie Generale n. 302 del 30-12-1997). <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/12/30/097G0487/sg>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- LEGGE 12 LUGLIO 2011, n. 112. *Istituzione dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza*. (11G0154) (GU Serie Generale n. 166 del 19-07-2011). <https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&data_g_u=2011-07-19&task=dettaglio&numgu=166&redaz=011G0154&tmstp=1311344423656> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- LEGGE 13 LUGLIO 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015). <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- LEGGE 28 DICEMBRE 2015, n. 208. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016)*. (15G00222) (GU Serie Generale n.302 del 30-12-2015 – Suppl. Ordinario n. 70). <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/12/30/15G00222/sg>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- LEGGE 30 DICEMBRE 2018, n. 145. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*. (18G00172) (GU Serie Generale n.302 del 31-12-2018 – Suppl. Ordinario n. 62). <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- LELO, K., MONNI, S. & TOMASSI, F. (2021). *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Roma: Donzelli Editore.
- LOHMANN, H. & FERGER, F. (2014). *Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications* [SFB 882 Working Paper Series n. 26]. DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2651911/2651912/SFB_882_WP_0026_Lohmann_Ferger.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- MACINAI, E. (2016). The Century of the Rights of Children: Ellen Key's Legacy towards a New Childhood Culture. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education* 11(2), 67-81.
- MACINAI, E. (2017). *Pedagogia e diritti dei bambini*. Roma: Carocci editore.
- MAIA, E. (2018). Povertà educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide. *Ricerche pedagogiche*, 52(208-209), 153-171.

- MANGIONE, G.R.J., MANNA, R. & CALZONE, S. (2020). Small Schools and Educational Poverty: Dimensions of Analysis, Interpretation of Weaknesses, Training Interventions [Piccole scuole e Povertà Educativa. Dimensioni di analisi, interpretazione delle fragilità, interventi formativi]. *QTimes web-magazine*, 12(4), 76-113.
- MANNA, R. & CALZONE, S. (2020). The MIUR Call no. 26502 for Implementing Educational Initiatives Intended to Prevent Educational Poverty: a Descriptive Analysis [L'Avviso n. prot. 26502 del MIUR sulla realizzazione di interventi formativi per contrastare la povertà educativa: un'analisi descrittiva]. *QTimes webmagazine*, 12(4), 422-451.
- MARRADI, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*, a cura di R., Pavsic & M.C., Pitrone. Bologna: Il Mulino.
- MASSA, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa, *Animazione sociale*, 2, 60-66.
- MATUTINI, E. (2020). Lotta alla povertà educativa: il ruolo della promozione delle capacità e delle aspirazioni. *Welfare e ergonomia*, 6(1), 71-80.
- MAUCERI, S. (2003). *Per la qualità del dato nella ricerca sociale: strategie di progettazione e conduzione dell'intervista con questionario*. Milano: FrancoAngeli.
- MAZZIOTTA, M. & PARETO, A. (2013). Methods for constructing composite indices: one for all or all for one. *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, 67(2), 67-80.
- MI (2020). *Avviso del 6 luglio 2020, n. 33*. Ministero dell'Istruzione Dipartimento per le risorse umane, finanziarie e strumentali. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOODPPR.REGIS_TRO+DECRETI+DIPARTIMENTALI%28R%29.0000033.06-07-2020.pdf/f95da659-7d13-bee7-e16b-f16771c38ee1?version=1.1&t=1595253954872> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- MI (2021). *Decreto Dipartimentale n. 39 del 14 maggio 2021. Contrasto alla povertà e all'emergenza educativa*. Ministero dell'istruzione. <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+Dipartimentale+prot.+n.+39+del+14+maggio+2021.pdf/3f14f558-89dd-60d3-f239-540d4549fa15?version=1.0&t=1621005394848>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/b99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>> (ultima consultazione: 21/05/2024)

- MILANI, L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro [Educational Poverty and Global Education: Thoughts on a Future Scenario]. *Education Sciences & Society*, 2, 444-457.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*, Ministero dell'istruzione e del merito – Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica – Ufficio di statistica. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIA-RIO_Stranieri_2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- MINZYUK, L. & RUSSO, F. (2016). La misurazione multidimensionale della povertà in istruzione in Italia. *Politica Economica/Journal of Economic Policy*, 32(1), 65–122.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ufficio Immigrazione, orientamento e lotta all'abbandono scolastico. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- MIUR (2015). *Diversi da chi?*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR. <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- NANNI, S. (2019). L'approccio “umanista” contro i rischi vecchi e nuovi di esclusione sociale: riflessioni pedagogiche. In Isidori, M.V. (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli, 144-153.
- NANNI, W. & PELLEGRINO, V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. In Caritas Italiana (a cura di), *Povertà in attesa: rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli, 91-184.
- NEW LONDON GROUP (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- NIRCHI, S. (2020). Educational Poverty and Digital Divide: School-parents Communication in Disadvantages Family Contexts [Povertà educativa e divario digitale: comunicazione scuola-genitori in contesti familiari svantaggiati]. *QTimes webmagazine*, 12(4), 5-11.
- NUSSBAUM, M.C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, a cura di C., Faralli. Bologna: Il Mulino. (Ed. orig. pubblicata nel 2007).

- NUSSBAUM, M.C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino. (Ed. orig. pubblicata nel 2011).
- NUZZACI, A. (2011). (a cura di). *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- NUZZACI, A. (2020a). The Right of Children to Use Cultural Heritage as a Cultural Right. *Open Journal of Social Sciences (JSS)*, 8(4), 574-599.
- NUZZACI, A. (2020b). "Symbolic Mediation" in Alphabetical Processes: Cultural Heritages, Territories and Multiliteracies. *Open Journal of Social Sciences (JSS)*, 8(6), 475-503.
- NUZZACI, A., MINELLO, R., DI GENOVA, N. & MADIA, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 17(36), 76-92.
- PARLAMENTO EUROPEO (2015). *Risoluzione del Parlamento europeo del 24 novembre 2015 sulla riduzione delle disuguaglianze, con un'attenzione particolare alla povertà infantile (2014/2237(INI))*. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:52015IP0401>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- PARLAMENTO EUROPEO, CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA & COMMISSIONE EUROPEA (2017). *Pilastro europeo dei diritti sociali*. <https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_it.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- PATERA, S. (2022). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- PIGNALBERI, C. (2020). Approccio alle capacità e Sviluppo sostenibile: una (possibile) chiave di lettura della povertà educativa. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 58(2), 247-255.
- PITRONE, M.C. (2012). L'intervista con questionario. In Cannavò, L. & Frudà, L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Roma: Carocci editore, 291-326.
- PORTERA, A. (2017). Educazione e pedagogia interculturale. In Fiorucci, M., Pinto Minerva, F. & Portera, A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: Edizioni ETS, 299-309.
- PORTERA, A. (2019). Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione Interculturale*, 17(2), 1-10.
- PRATESI, M., QUATTROCIOCCHI, L., BERTARELLI, G., GEMIGNANI, A. & GIUSTI, C. (2021). Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation. *Social Indicators Research*, 156, 563-586.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (2020a). *Educare in comune (CUP J57C20000350001)*. Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia. <<https://famiglia.governo.it/media/2176/avviso-pubblico-educare-in-comune-pdf.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)

- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (2020b). *Educare insieme* (CUP J57C20000410001). Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia. <<https://famiglia.governo.it/media/2199/avviso-educare-insieme-signed.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- QUATTROCIOCCHI, L. (2018). *(Non) finirai come tuo padre* [Sessione convegno]. Povertà educativa. Popolazione, istruzione, mobilità. Giornata di studio in collaborazione tra AISP, SIS, Istat e SIEDS, ISTAT, Roma, Italia. <<https://www.slideshare.net/slideistat/lquattrococchi-d-istruzione-centrale-per-le-statistiche-sociali-e-il-censimento-della-popolazione-i-stat-povert-educativa>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- REICHENBACH, H. (1961). *La nascita della filosofia scientifica*. Bologna: Il Mulino. (Ed. orig. pubblicata nel 1951).
- RICCARDI, V., DONNO, S. & BAGNAROL, C. (2020). Territorial Inequalities and Educational Poverty in the Covid-19 Emergency: a Study on Italian Families and the Need to “Doing School but not at School” [Disuguaglianze territoriali e povertà educativa nell’emergenza Covid-19: uno studio sulle famiglie italiane e la necessità di “fare scuola ma non a scuola”]. *QTimes webmagazine*, 12(4), 379-395.
- RIGHETTI, G. (2019). Il contributo italiano con il Fondo povertà educativa. *Studi Zancan*, 17(3-4), 88-92.
- ROSATI, A., D’AVANZO, I.B. & ZAINO, E. (2020) Material Poverty and Symbolic Poverty: a Difficult Balance beyond Covid-19 [Povertà materiale e povertà simbolica: un difficile equilibrio oltre il Covid-19]. *QTimes webmagazine*, 12(4), 12-33.
- ROSSI DORIA, M. (2017). La via dell’inclusione per tutti i bambini e ragazzi: contrastare povertà e povertà educativa, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza (a cura di), *Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia 2012-2015. Temi e prospettive dai lavori dell’Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza*. Firenze: Istituto degli Innocenti di Firenze, 49-59. <https://www.minori.it/sites/default/files/relazione_biennale_2012_2015.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- SALVATI, A. (2020). Povertà educativa e scelte scolastiche: una ricerca nelle scuole di Bari. *Welfare e ergonomia*, 6(1), 59-70.
- SÁNCHEZ GARCÍA, J.F., SÁNCHEZ ANTÓN, M.D.C., BADILLO AMADOR, R., MARCO GIL, M.D C., LLINARES CISCAR, J.V. & ÁLVAREZ-DÍEZ, S. (2019). A New Extension of Bourguignon and Chakravarty Index to Measure Educational Poverty and Its Application to the OECD Countries. *Social Indicators Research*, 145, 479–501.
- SANNIPOLI, M. (2019). Le povertà educative tra condizioni e situazioni: verso una possibile lettura coevolutiva. In Amadini, M., Ferrari, S. & Polenghi, S. (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia, 95-106.
- SARACENO, C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.

- 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*. Roma: Save the Children Italia. <<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- SAVE THE CHILDREN (2015). *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia. <<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/illuminiamo-il-futuro-2030-obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- SAVE THE CHILDREN (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo? Un'analisi regionale*. Roma: Save the Children Italia. <<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- SAVE THE CHILDREN (2017). *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*. Roma: Save the Children Italia. <<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- SAVE THE CHILDREN (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educative e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia. <<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- SAVE THE CHILDREN (2021). *Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Roma: Save the Children Italia. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- SCUOLA DI BARBIANA (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- SEN, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. (Ed. orig. pubblicata nel 1999).
- SOCIETÀ DELLE NAZIONI (1924). *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*. <http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1924.pdf> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- SOTTOCORNO, M. (2019). La Questione della Povertà Educativa. Prospettive Pedagogiche di Riflessione e Intervento. *Attualità pedagogiche*, 1(1), 145-151.
- SOTTOCORNO, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa: criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini scientifica.
- STANZIONE, I. (2021). *Quando il benessere è educativo. Teorie e strumenti per la rilevazione di aspetti di benessere e disagio nella scuola*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

- TOCCI, W. (2019). Il caleidoscopio romano. In Lelo, K., Monni, S. & Tomassi, F. (a cura di), *Le mappe della disuguaglianza. Una geografia sociale metropolitana*. Roma: Donzelli Editore, 173-181.
- TRAMMA, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini studio.
- TRAMMA, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci editore.
- TRINCHERO, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: GLF Editori Laterza.
- TRIVENTI, M. (2014). Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale: una rassegna della letteratura sul caso italiano, *Scuola democratica*, 2, 321-342.
- UNICEF (2005). *Povertà infantile nei paesi ricchi*. Firenze: UNICEF Centro di Ricerca Innocenti.
- UNIONE EUROPEA (1997). *Trattato di Amsterdam che modifica il trattato sull'Unione europea, i trattati che istituiscono le Comunità europee e alcuni atti connessi (97/C 340/01)*. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:11997D/TXT>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- UNIONE EUROPEA (2007). *Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (versione consolidata) (2012/C 326/01)*. <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:it:PDF>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- UNIONE EUROPEA (2016). *Versione consolidata del trattato che istituisce la Comunità europea dell'energia atomica (2016/C 203/01)*. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A12016A%2FTXT>> (ultima consultazione: 21/05/2024)
- VACCARELLI, A., NANNI, S. & DI GENOVA, N. (2021). Factors of Educational Poverty and Resilience Responses in L'Aquila's Young Population. In Arefian, F.F., Ryser, J., Hopkins, A. & Mackee, J. (eds.), *Historic Cities in the Face of Disasters. Reconstruction, Recovery and Resilience of Societies*. Cham: Springer, 453-463.
- VAN POORTLVIET, M., AXFORD, N. & LLOYD, J. (2018). *Working with Parents to Support Children's Learning. Guidance Report*. London: Education Endowment Foundation.
- VARDANEGA, A. (2012a). Il disegno dell'indagine. In Cannavò L. & Frudà, L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Roma: Carocci editore, 53-78.
- VARDANEGA, A. (2012b). Dall'organizzazione delle informazioni alla matrice dei dati. In Cannavò, L. & Frudà, L. (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Roma: Carocci editore, 361-380.
- ZANDONAI, F. & TARASCHI, S. (2020). Strategie e azioni di community building per contrastare la povertà educativa: gli apprendimenti del Gruppo Cooperativo CGM. *Welfare e ergonomia*, 6(1), 129-140.
- ZINANT, L. (2022). Doposcuola e mesi estivi. Occasioni preziose nei contesti ad alta complessità. In Zoletto D. (a cura di), *Migrazioni, complessità, territori*. Roma: Carocci editore, 39-52.

- ZOLETTO, D. (2020). Nuovi bisogni o capacità fondamentali? Prospettive pedagogico-sociali sul concetto di povertà educativa. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 58(2), 87-100.
- ZOLETTO, D. (2022a). Introduzione. In Zoletto D. (a cura di), *Migrazioni, complessità, territori*. Roma: Carocci editore, 13-24.
- ZOLETTO, D. (2022b). Servizi per adolescenti e giovani. Traiettorie plurali, relazioni, pratiche condivise. In Zoletto D. (a cura di), *Migrazioni, complessità, territori*. Roma: Carocci editore, 53-68.

ALLEGATO: IL QUESTIONARIO

Data _____
Scuola _____

Francesca Gabrielli
Dottoranda in *Teoria e ricerca educativa*
dell'Università degli Studi Roma Tre
E-mail: francesca.gabrielli@uniroma3.it

Si garantisce che i dati saranno raccolti in modo completamente anonimo e saranno trattati in forma aggregata a soli fini statistici nell'assoluto rispetto della riservatezza secondo quanto previsto dalla legge 675/96 sulla tutela della privacy.

QUESTIONARIO ALUNNO/A

Ciao! Mi chiamo Francesca Gabrielli e sto realizzando una ricerca nell'ambito del mio Dottorato nell'Università degli Studi Roma Tre. Mi interesserebbe chiederti alcune informazioni su di te, la tua scuola, il tuo tempo libero, la tua famiglia e il tuo quartiere. I questionari sono anonimi, quindi nessuno saprà che risposte hai dato. Non ci sono risposte giuste o risposte sbagliate, ti chiedo solo di rispondere con sincerità.

Grazie mille per la collaborazione e buona compilazione!
Francesca

SEZIONE PRIMA: ALCUNI DATI ANAGRAFICI

1) Genere:

[1] Femmina

[2] Maschio

[3] Altro

2) In che anno sei nato/a? _____

3) Dove sei nato/a (Stato)? _____

4) Dove è nato tuo padre (Stato)? _____

5) Dove è nata tua madre (Stato)? _____

6) Quanti anni hai vissuto in Italia? _____
(Se sei nato/a in Italia e ci hai sempre vissuto, scrivi la tua età; altrimenti scrivi il totale degli anni in cui hai vissuto in Italia)

7) Che lingua/e si parla/ano a casa tua? _____

SEZIONE SECONDA: LA TUA SCUOLA

8) Che tipo di orario scolastico segue la tua classe?

(Scegli solo una risposta)

[1] Tempo normale (30 ore settimanali)

[2] Tempo prolungato (36 ore settimanali)

[3] Tempo prolungato (più di 36 ore settimanali)

[4] Altro (specificare): _____

9) Ti piace andare a scuola?

(Scegli solo una risposta)

[1] Per niente

[2] Poco

[3] Abbastanza

[4] Molto

10) Negli ultimi mesi, quante volte ti è capitato di provare i seguenti stati d'animo a scuola? <i>(Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)</i>	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
	[1]	[2]	[3]	[4]
A. Mi sono sentito/a triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Mi sono sentito/a a disagio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Mi sono sentito/a preoccupato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Mi sono sentito/a arrabbiato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11) Parlami del tuo rapporto con i tuoi insegnanti: <i>(Mettila una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)</i>	Nessuno [1]	Meno della metà [2]	Più della metà [3]	Tutti [4]
A. Con quanti dei tuoi insegnanti ti senti a tuo agio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Con quanti dei tuoi insegnanti hai un buon rapporto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Con quanti dei tuoi insegnanti hai la possibilità di parlare apertamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Secondo te, quanti dei tuoi insegnanti sarebbero disponibili ad aiutarti se fossi in difficoltà?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12) Parlami del tuo rapporto con i tuoi/le tue compagni/e di classe: <i>(Mettila una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)</i>	Nessuno [1]	Meno della metà [2]	Più della metà [3]	Tutti [4]
A. Con quanti/e compagni/e di classe chiacchieri abitualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Con quanti/e compagni/e di classe ti trovi bene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Quanti/e compagni/e di classe aiuteresti se fossi in difficoltà?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Quanti/e compagni/e di classe consideri amici o amiche?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13) Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni? (Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)	Per niente [1]	Poco [2]	Abbastanza [3]	Molto [4]
A. Studiare mi piace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Studiare è importante per me stesso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Per me l'importante a scuola è imparare cose nuove	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14) Più o meno quanti giorni di assenza fai, in media, al mese?

(Scegli solo una risposta)

[1] 0

[2] 1-2

[3] 3-4

[4] 5 o più

15) Più o meno quante volte al mese arrivi in ritardo a scuola?

(Scegli solo una risposta)

[1] 0-3

[2] 4-6

[3] 7-9

[4] 10 o più

16) Hai mai pensato in modo deciso di abbandonare la scuola?

(Scegli solo una risposta)

[1] No, non ci ho mai pensato

[2] Sì, ma ho cambiato idea

[3] Sì, ma ci voglio riflettere ancora

[4] Sì, ho intenzione di abbandonare la scuola

17) Qual è la tua media scolastica?

(Scegli solo una risposta)

[1] Meno di 6

[2] 6

[3] 7

[4] 8

[5] 9

[6] 10

18) Qual è stata la media che hai conseguito alla fine dello scorso anno scolastico?

(Scegli solo una risposta)

[1] Meno di 6

[2] 6

[3] 7

[4] 8

[5] 9

[6] 10

19) Hai mai ripetuto qualche anno?

(Scegli solo una risposta)

[1] No

[2] Sì, una volta

[3] Sì, più di una volta

20) Tra 0 e 3 anni hai frequentato l'asilo nido?

(Scegli solo una risposta)

[1] Sì

[2] No

[3] Non so

21) Quanto sei soddisfatto/a dei seguenti aspetti della tua scuola? <i>(Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)</i>	Per niente [1]	Poco [2]	Abbastanza [3]	Molto [4]
A. Temperatura (freddo/caldo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Qualità della luce (buio/luminoso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Qualità dell'acustica (silenzioso/rumoroso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Comodità dell'arredamento (es.: sedie, banchi, armadi, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Condizione delle aule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Condizione dell'edificio scolastico in generale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. Condizione degli spazi esterni della tua scuola (es.: cortile, campo sportivo, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22) Quali delle seguenti strutture sono presenti nella tua scuola? (Puoi scegliere più di una risposta)	23) Quanto spesso le usi? (Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)			
	Mai [1]	Meno di 1 volta a settimana [2]	1-2 volte a settimana [3]	3 volte a settimana o più [4]
[1] <input type="checkbox"/> Mensa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[2] <input type="checkbox"/> Palestra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[3] <input type="checkbox"/> Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[4] <input type="checkbox"/> Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[5] <input type="checkbox"/> Laboratorio di informatica con connessione internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[6] <input type="checkbox"/> Laboratorio di scienze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[7] <input type="checkbox"/> Aule attrezzate per l'arte, la musica o il disegno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[8] <input type="checkbox"/> Aule con computer/LIM connessi a internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[9] <input type="checkbox"/> Cortile/giardino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[10] <input type="checkbox"/> Campo sportivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[11] <input type="checkbox"/> Altro (specificare): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24) Quali delle seguenti attività organizza la tua scuola? (Puoi scegliere più di una risposta)	25) Quanto spesso partecipi? (Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)			
	Mai [1]	1 volta l'anno [2]	2-3 volte l'anno [3]	4 volte l'anno o più [4]
[1] <input type="checkbox"/> Corsi extracurricolari (es.: laboratori di musica, teatro, sport, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[2] <input type="checkbox"/> Visite guidate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[3] <input type="checkbox"/> Attività di tutoraggio e sostegno allo studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[4] <input type="checkbox"/> Corsi/laboratori di lingua italiana per studenti stranieri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[5] <input type="checkbox"/> Corsi/laboratori di altre lingue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[6] <input type="checkbox"/> Laboratori interculturali (incontri per la conoscenza di altre culture, lingue, religioni, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[7] <input type="checkbox"/> Attività di mediazione culturale tra scuola e famiglia per studenti stranieri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[8] <input type="checkbox"/> Attività di orientamento per scegliere cosa fare al termine della scuola che stai frequentando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[9] <input type="checkbox"/> Altro (specificare): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE TERZA: LE TUE PROSPETTIVE FUTURE

26) Al termine della scuola che stai frequentando cosa vorresti fare?

(Scegli solo una risposta)

- [1] Iscrivermi a un liceo. Specificare quale indirizzo (es.: classico, ecc.):

- [2] Iscrivermi a un istituto professionale. Specificare quale indirizzo (es.: enogastronomia e ospitalità alberghiera, ecc.):

- [3] Iscrivermi a un istituto tecnico. Specificare quale indirizzo (es.: turistico, ecc.):

- [4] Iscrivermi a un percorso di Istruzione e Formazione Professionale. Specificare quale indirizzo (es.: operatore del benessere, ecc.):

- [5] Altro (specificare): _____
- [6] Non vorrei iscrivermi a nessun tipo di scuola
- [7] Non ho ancora deciso

27) E i tuoi genitori cosa vorrebbero che tu facessi?

(Scegli solo una risposta)

- [1] Che mi iscrivessi a un liceo. Specificare quale indirizzo (es.: classico, ecc.):

- [2] Che mi iscrivessi a un istituto professionale. Specificare quale indirizzo (es.: enogastronomia e ospitalità alberghiera, ecc.):

- [3] Che mi iscrivessi a un istituto tecnico. Specificare quale indirizzo (es.: turistico, ecc.):

- [4] Che mi iscrivessi a un percorso di Istruzione e Formazione Professionale. Specificare quale indirizzo (es.: operatore del benessere, ecc.):

- [5] Altro (specificare): _____
- [6] Che non mi iscrivessi a nessun tipo di scuola
- [7] Ancora non lo sanno

28) Cosa vuoi fare da grande? _____

29) E i tuoi genitori cosa vorrebbero che tu facessi? _____

SEZIONE QUARTA: IL TUO TEMPO LIBERO

30) Nel tuo tempo libero pratichi sport?

(Scegli solo una risposta)

- [1] Mai
- [2] Meno di 1 volta a settimana
- [3] 1-2 volte a settimana
- [4] 3 volte a settimana o più

31) Se alla domanda precedente hai risposto 'mai', potresti specificare il principale motivo?

(Scegli solo una risposta)

- [1] Non mi piace lo sport
- [2] Nel mio quartiere non ci sono attività sportive
- [3] La mia famiglia non mi permette di praticare uno sport
- [4] La mia famiglia non se lo può permettere
- [5] Altro (specificare): _____

32) Nel tuo tempo libero fai delle attività extracurricolari (diverse dallo sport)?

(Scegli solo una risposta)

- [1] Mai
- [2] Meno di 1 volta a settimana
- [3] 1-2 volte a settimana
- [4] 3 volte a settimana o più

33) Se sì, quali?

(Puoi scegliere più di una risposta)

- [1] Corso di musica (esempio: pianoforte, chitarra, batteria, canto, ecc.)
- [2] Corso di arti manuali (esempio: pittura, ceramica, scultura, ecc.)
- [3] Corso di teatro
- [4] Corso di lingua
- [5] Partecipazione alle attività di una biblioteca
- [6] Partecipazione alle attività di una ludoteca
- [7] Partecipazione a un gruppo scout
- [8] Partecipazione alle attività di un oratorio
- [9] Partecipazione alle attività di un centro di aggregazione giovanile
- [10] Altro (specificare): _____

34) Se alla domanda n. 32 hai risposto 'mai', potresti specificare il principale motivo?

(Scegli solo una risposta)

- [1] Non mi piace fare attività extracurricolari
- [2] Nel mio quartiere non ci sono attività extracurricolari
- [3] La mia famiglia non mi permette di fare attività extracurricolari
- [4] La mia famiglia non se lo può permettere
- [5] Altro (specificare): _____

35) Quanti libri hai letto all'incirca negli ultimi 12 mesi (esclusi i manuali di scuola)?

(Scegli solo una risposta)

[1] 0

[2] Tra 1 e 3

[3] Tra 4 e 8

[4] 9 o più

36) Con quale frequenza ti capita di andare nei seguenti luoghi? <i>(Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)</i>	Mai [1]	1-3 volte l'anno [2]	4-8 volte l'anno [3]	9 volte l'anno o più [4]
A. Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Musei/mostre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Monumenti/siti archeologici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Concerti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Eventi sportivi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37) Con quale frequenza ti capita di fare le seguenti attività? <i>(Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)</i>	Mai [1]	1 volta l'anno [2]	2-3 volte l'anno [3]	Più di 4 volte l'anno [4]
A. Fare una gita fuori città di un giorno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Andare fuori città per il fine settimana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Partire per una settimana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Partire per due settimane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Partire per un mese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Partire per più di un mese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38) Qual è il principale motivo dei tuoi viaggi?

(Scegli solo una risposta)

[1] Svago

[2] Lavoro dei miei genitori

[3] Andare a trovare la mia famiglia

[4] Altro (specificare): _____

39) Con chi trascorri il tuo tempo libero?

(Puoi scegliere più di una risposta)

[1] Amici di scuola

[2] Amici conosciuti al di fuori della scuola

[3] Fratelli/sorelle

[4] Genitori

[5] Altri parenti

[6] Nessuno (da solo/a)

[7] Altro (specificare): _____

40) Con quale frequenza utilizzi internet?

(Scegli solo una risposta)

[1] Mai

[2] Meno di 1 volta a settimana

[3] 1-3 volte a settimana

[4] 4-6 volte a settimana

[5] Tutti i giorni, per meno di 3 ore

[6] Tutti i giorni, per più di 3 ore

41) Quando utilizzi internet, con quale dispositivo ti connetti?

(Puoi scegliere più di una risposta)

[1] Con il mio cellulare

[2] Con il cellulare dei miei genitori

[3] Con il cellulare di un altro mio familiare

[4] Con il mio tablet

[5] Con un tablet condiviso con altri familiari

[6] Con il mio computer

[7] Con un computer condiviso con altri familiari

42) Con quale frequenza ti capita di usare internet per le seguenti attività? (Mettila una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)	Mai [1]	Qualche volta [2]	Spesso [3]	Sempre [4]
A. Chattare con gli amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Effettuare chiamate o videochiamate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Partecipare a social network (esempio: TikTok, Instagram, Facebook, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Cercare informazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Leggere o scaricare libri online o e-book	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. Giocare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. Guardare video	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. Ascoltare musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. Fare i compiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE QUINTA: LA TUA FAMIGLIA E LA TUA CASA

43) Da quante persone (te compreso/a) è composto il nucleo familiare in cui vivi?

(Scegli solo una risposta)

[1] 1

[2] 2

[3] 3

[4] 4

[5] 5

[6] 6

[7] 7

[8] 8

[9] 9

[10] 10 o più

44) Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori? <i>(Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)</i>	Nessun titolo	Scuola dell'obbligo	Diploma	Laurea	Non so
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
A. Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45) Quale lavoro svolge attualmente tuo padre? <i>(Scegli solo una risposta)</i>
[1] <input type="checkbox"/> Dirigente
[2] <input type="checkbox"/> Funzionario
[3] <input type="checkbox"/> Docente universitario
[4] <input type="checkbox"/> Insegnante
[5] <input type="checkbox"/> Impiegato
[6] <input type="checkbox"/> Capo operaio
[7] <input type="checkbox"/> Operaio
[8] <input type="checkbox"/> Collaboratore domestico
[9] <input type="checkbox"/> Imprenditore
[10] <input type="checkbox"/> Libero professionista (es.: psicologo, medico, avvocato, ecc.)
[11] <input type="checkbox"/> Lavoratore in proprio (es.: commerciante, artigiano, agricoltore, meccanico, sarto, ecc.)
[12] <input type="checkbox"/> Si occupa della casa
[13] <input type="checkbox"/> Disoccupato
[14] <input type="checkbox"/> Cassaintegrato
[15] <input type="checkbox"/> Pensionato
[16] <input type="checkbox"/> Non so
[17] <input type="checkbox"/> Altro lavoro (specificare): _____

46) Quale lavoro svolge attualmente tua madre? (Scegli solo una risposta)
[1] <input type="checkbox"/> Dirigente
[2] <input type="checkbox"/> Funzionaria
[3] <input type="checkbox"/> Docente universitaria
[4] <input type="checkbox"/> Insegnante
[5] <input type="checkbox"/> Impiegata
[6] <input type="checkbox"/> Capo operaia
[7] <input type="checkbox"/> Operaia
[8] <input type="checkbox"/> Collaboratrice domestica
[9] <input type="checkbox"/> Imprenditrice
[10] <input type="checkbox"/> Libera professionista (es.: psicologa, medico, avvocato, ecc.)
[11] <input type="checkbox"/> Lavoratrice in proprio (es.: commerciante, artigiana, agricoltrice, meccanica, sarta, ecc.)
[12] <input type="checkbox"/> Si occupa della casa
[13] <input type="checkbox"/> Disoccupata
[14] <input type="checkbox"/> Cassaintegrata
[15] <input type="checkbox"/> Pensionata
[16] <input type="checkbox"/> Non so
[17] <input type="checkbox"/> Altro lavoro (specificare): _____

47) Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni? <i>(Mettila una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)</i>	Per niente [1]	Poco [2]	Molto [3]	Del tutto [4]
A. La mia famiglia vuole che io vada bene a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. La mia famiglia mi aiuta nello studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. La mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. La mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48) Quanti libri ci sono più o meno a casa tua (esclusi i manuali di scuola)?¹¹
(Scegli solo una risposta)

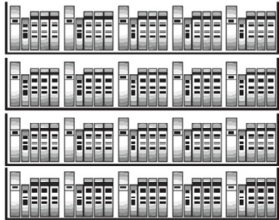
[1] Nessuno o pochissimi (0-10 libri)



[2] Abbastanza da riempire 1 mensola (11-25 libri)



[3] Abbastanza da riempire da 1 a 4 mensole (26-100 libri)



[4] Abbastanza da riempire da 5 a 8 mensole (100-200 libri)



[5] Abbastanza da riempire 9 mensole o più (più di 200 libri)



¹¹ Domanda estrapolata dal Questionario studente dell'INVALSI (INVALSI, 2017)

49) A casa hai: ¹² (Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)	Sì [1]	No [2]
A. Un posto tranquillo per studiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Un computer o un tablet che puoi usare per lo studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. Una scrivania per fare i compiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Un collegamento a internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Una cameretta tutta tua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE SESTA: IL QUARTIERE IN CUI VIVI

50) In che quartiere vivi? _____

51) Quanto tempo impieghi ogni giorno per arrivare a scuola?

(Scegli solo una risposta)

[1] Pochissimo, impiego meno di 10 minuti per arrivare a scuola

[2] Poco, impiego meno di 30 minuti per arrivare a scuola

[3] Molto, impiego circa un'ora per arrivare a scuola

[4] Tantissimo, impiego più di un'ora per arrivare a scuola

52) Ti piace il quartiere in cui vivi?

(Scegli solo una risposta)

[1] Per niente

[2] Poco

[3] Abbastanza

[4] Molto

53) Secondo te, il quartiere in cui vivi è degradato (edifici pericolanti, ambiente poco curato, presenza di molti rifiuti, ecc.)?

(Scegli solo una risposta)

[1] Per niente

[2] Poco

[3] Abbastanza

[4] Molto

¹² Domanda estrapolata dal Questionario studente dell'INVALSI (INVALSI, 2017)

54) Quanto ti senti sicuro/a a uscire da solo/a nel quartiere in cui vivi?

(Scegli solo una risposta)

- [1] Non esco mai da solo/a
 [2] Per niente
 [3] Poco
 [4] Abbastanza
 [5] Molto

55) Quali dei seguenti luoghi sono presenti nel tuo quartiere? <i>(Puoi scegliere più di una risposta)</i>	56) Quanto spesso li frequenti? <i>(Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga)</i>			
	Mai [1]	Qualche volta [2]	Spesso [3]	Sempre [4]
[1] <input type="checkbox"/> Spazi verdi (parchi, ville, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[2] <input type="checkbox"/> Luoghi in cui stare assieme ad amici e amiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[3] <input type="checkbox"/> Centri sportivi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[4] <input type="checkbox"/> Associazioni che organizzano corsi di musica/arti manuali/lingue/ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[5] <input type="checkbox"/> Biblioteche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[6] <input type="checkbox"/> Ludoteche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[7] <input type="checkbox"/> Gruppi scout	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[8] <input type="checkbox"/> Oratori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[9] <input type="checkbox"/> Centri di aggregazione giovanile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[10] <input type="checkbox"/> Teatri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[11] <input type="checkbox"/> Cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[12] <input type="checkbox"/> Musei/siti archeologici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[13] <input type="checkbox"/> Altro (specificare): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Grazie mille per la collaborazione! :)

La povertà educativa è un costrutto multidimensionale, interpretato come il risultato di un processo di esclusione che limita il diritto al pieno sviluppo del potenziale educativo umano. Il lavoro esplora il problema della povertà educativa dei minori provenienti da contesti migratori, particolarmente esposti a tale fenomeno. Attraverso un approccio quantitativo, lo studio indaga diverse dimensioni proprie del contesto educativo formale, non formale e informale. Questo libro offre nuove prospettive per comprendere il fenomeno della povertà educativa, arricchendo così il dibattito scientifico in corso e supportando la realizzazione di interventi finalizzati alla prevenzione e al contrasto della povertà educativa.



FRANCESCA GABRIELLI

assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove ha conseguito il dottorato di ricerca in Teoria e ricerca educativa.

I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla pedagogia generale, interculturale e sociale, con un'attenzione particolare ai temi dell'equità e della giustizia sociale.