



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea magistrale in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

Tesi di Laurea Magistrale

**Opportunità educative nel contesto domestico ed extra domestico: un'indagine
sulle famiglie di Fondi (LT) con il progetto "Biblioteche Volanti" per la fascia di
età 0-6**

**Educational opportunities in domestic and extra-domestic environment: a survey on the
families of Fondi (LT) with the project "Biblioteche Volanti" for the 0-6 age range**

Relatrice

Prof.ssa Roch Maja

Correlatore esterno

Dott. Dicataldo Raffaele

Laureando: Veronese Matteo

Matricola: 2016665

Anno accademico 2022/2023

INDICE

CAPITOLO 1. Povertà educativa e opportunità	5
1.1: Prospettive teoriche in psicologia dello sviluppo: il ruolo del contesto e delle esperienze come opportunità	5
1.2: Opportunità educative e il concetto di povertà educativa: punti di vista multidisciplinari	8
1.3: Povertà educativa in Italia e in Europa: alcuni metodi di misurazione e indicatori	13
CAPITOLO 2. Accesso alle opportunità educative, tra rischio e resilienza.....	21
2.1: Resilienza educativa e alcuni fattori implicati nelle situazioni di svantaggio.....	21
2.1.1: Lo status socio-economico e sue implicazioni.....	24
2.1.2: Esempi di interazione con altre caratteristiche.....	27
2.2: Ambienti ed esperienze educative.....	31
2.2.1: Ambienti educativi e di apprendimento.....	31
2.2.2: Il ruolo dell'interesse.....	33
CAPITOLO 3. Lo studio: opportunità educative nel contesto domestico ed extra domestico	39
3.1: Obiettivi e ipotesi.....	40
3.2: Metodo.....	42
3.2.1: Partecipanti e contesto.....	42
3.2.2: Materiali.....	44
3.2.3: Procedura.....	47

CAPITOLO 4. I risultati dell'indagine: le opportunità educative per i bambini di Fondi	49
4.1: Risultati.....	49
4.1.1: Sezione 1. Informazioni generali.....	49
4.1.2: Sezione 2. Informazioni socio-demografiche sul nucleo familiare.....	50
4.1.3: Sezione 3. Esposizione linguistica	54
4.1.4: Sezione 4. Esperienza scolastica, extra scolastica e digitale	56
4.1.5: Sezione 5. Materiali disponibili e attività svolte dalle persone che stanno di più con il bambino a casa	60
4.1.6: Analisi fattoriale ed estrazione delle componenti.....	68
4.1.7: Confronti tra bilingui e monolingui sulla base delle componenti estratte	70
4.1.8: Correlazioni tra le componenti estratte.....	71
4.2: Discussione.....	75
4.2.1: Il contesto di Fondi dal punto di vista demografico e socio-culturale.....	75
4.2.2: I vari aspetti delle opportunità educative a Fondi.....	78
4.3: Conclusioni, limiti dell'indagine e suggerimenti per il futuro.....	87
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	93
APPENDICE	99

CAPITOLO 1

Povert  educativa e opportunit 

Il tema delle opportunit  educative, e, in un senso pi  ampio, delle opportunit  di sviluppo in generale,   un argomento che nel contesto storico e sociale in cui viviamo risulta estremamente attuale. Gi  da prima della pandemia di Covid-19 del 2020, che ha reso ancora pi  saliente il tema delle disuguaglianze nel campo dell'istruzione (Save The Children, 2018), molte realt  anche diverse tra loro avevano iniziato a intensificare l'attenzione su questo argomento: adottando una prospettiva prettamente psicologica, il tema pu  a ragione rientrare nel classico e ampissimo dibattito teorico riguardante il rapporto tra sviluppo individuale e ambiente. Senza voler entrare nel merito di una approfondita disamina di questo vastissimo tema, si possono citarne alcuni dei concetti e orientamenti teorici pi  calzanti, quali ad esempio l'approccio ecologico di Bronfenbrenner con la sua attenzione ai contesti, l'approccio socio-culturale sviluppato a partire dal lavoro di Vygotskij, o il neurocostruttivismo. Inoltre, data la complessit  del tema e la sua rilevanza a livello sociale e anche politico, pu  essere utile adottare uno sguardo multidisciplinare, prendendo in prestito alcune riflessioni di tipo sociologico o economico.

1.1. Prospettive teoriche in psicologia dello sviluppo: il ruolo del contesto e delle esperienze come opportunit 

Nel campo della psicologia   ormai sostanzialmente riconosciuto il ruolo fondamentale dei contesti in cui lo sviluppo individuale si inserisce e si dipana; questo vale per tutti i domini dello sviluppo, da quello fisico, a quello cognitivo, a quello sociale ed emotivo. Varie prospettive teoriche nel corso degli anni hanno analizzato questo tema, contribuendo all'elaborazione degli approcci pi  attuali allo studio dello sviluppo. Parlando di contesti, in particolare sociali e culturali, e di ambiente, uno dei primi studiosi da citare   senza dubbio Urie Bronfenbrenner con la sua teoria ecologica (Bronfenbrenner e Morris, 2006; Santrock, 2008) (si noti che nella fase finale della sua carriera lo studioso ha aggiornato il suo modello riconoscendo maggiormente il ruolo di

fattori biologici, parlando dunque di modello bio-ecologico). L'idea di base è che l'individuo, in qualunque momento della sua vita e del suo sviluppo, non possa essere considerato in maniera indipendente dal contesto in cui è inserito, poiché in esso si configura l'azione congiunta e bidirezionale di una pressoché infinita serie di processi e influenze, di tipo sociale, culturale, biologico, ecc. Per definire in maniera più chiara il concetto, forse vago, di contesto e per dare una collocazione ai processi di influenza reciproca che in esso sono implicati, Bronfenbrenner postula una suddivisione in 5 differenti sistemi, ognuno posto a un livello gerarchicamente più ampio, come in una serie di cerchi concentrici (Santrock, 2008). Per microsistema si intendono tutte quelle situazioni e contesti relazionali in cui l'individuo (nel nostro caso, per comodità e chiarezza, prendiamo in considerazione un bambino) si trova coinvolto in maniera diretta: si pensi ad esempio alla famiglia, la classe, il gruppo dei pari. È il livello più interno del modello, e quello in cui si manifestano più chiaramente e direttamente i cosiddetti processi prossimali, ovvero relazioni sociali cariche di significato culturale che provocano delle influenze significative nell'individuo e nel suo ambiente. Per mesosistema si intende la rete di interazioni e connessioni tra i vari microsistemi, per esempio la comunicazione tra i genitori e il corpo docente o i genitori dei coetanei. Per esosistema si intende l'insieme di esperienze vissute da agenti sociali significativi nella vita del bambino in contesti in cui esso non è inserito, per esempio nel luogo di lavoro della madre; questi processi influenzano l'individuo in maniera indiretta, tramite la mediazione dei microsistemi. Il macrosistema può essere definito come il contesto sociale e culturale in cui l'individuo vive, le cui caratteristiche, per esempio l'insieme di valori e modelli comportamentali tramandati in Italia o l'insieme di leggi che regolano il sistema scolastico, influenzano i sistemi gerarchicamente più vicini all'individuo. Infine, il modello prevede un cronosistema (su cui Bronfenbrenner e Morris pongono molta enfasi nella revisione teorica del 2006), ovvero il tempo in cui i processi e i cambiamenti si svolgono, sia nel corso della vita dell'individuo sia considerando il momento storico in cui ci si trova. Questo focus sullo scorrere del tempo è particolarmente interessante per il tema delle opportunità educative: se i processi prossimali possono far riscontrare i propri effetti solamente quando ripetuti regolarmente per periodi di tempo continuati, appare evidente come questo principio sia

valido per tutte quelle esperienze che rientrano tra le opportunità educative, siano esse esperienze informali o formali.

Un'altra prospettiva molto importante per questo tema è la teoria socio-culturale di Vygotskij, che analizza in particolare lo sviluppo cognitivo adottando un approccio di tipo socio-costruttivista (Santrock, 2008): secondo questo approccio, lo sviluppo del bambino è sostanzialmente guidato e influenzato in maniera determinante dal suo contesto sociale e culturale, il quale manifesta le proprie influenze principalmente tramite le relazioni sociali. Uno degli strumenti tramite cui questo avviene sono i mediatori culturali (o simbolici), cioè sistemi di segni e simboli (come lettere e numeri) che vengono appresi dall'individuo come prodotto della sua appartenenza a un contesto storico e culturale; una volta appresi e fatti propri, sono essi a mediare l'acquisizione di modelli, valori e comportamenti dettati dalla cultura di appartenenza, e guidano il comportamento e il pensiero individuali. Ad avere un ruolo particolarmente rilevante in questa prospettiva teorica è il linguaggio, che secondo Vygotskij inizialmente si sviluppa in maniera indipendente dal pensiero, ma già dai primi anni di vita inizia ad assumere un ruolo di guida dello sviluppo cognitivo, ma anche sociale ed emotivo. Tornando al tema dell'educazione, un concetto estremamente prezioso lasciato dallo studioso è quello di zona di sviluppo prossimale, ovvero l'idea che un bambino sia in grado di offrire prestazioni migliori e compiere azioni e ragionamenti più evoluti e complessi se guidato e supportato da un'altra persona competente, rispetto a situazioni in cui si trova a svolgere compiti di sviluppo da solo. Il fatto che le relazioni sociali, mediate dal linguaggio, possano promuovere un migliore apprendimento e un funzionamento cognitivo più elevato è un altro elemento a favore dell'importanza di considerare lo sviluppo, l'apprendimento e l'educazione a livello contestuale, tenendo a mente anche aspetti di tipo culturale. Inoltre, anche qui troviamo l'importanza del tempo, poiché interazioni di questo tipo devono essere ripetute regolarmente. Questa attenzione agli aspetti temporali è condivisa da varie prospettive teoriche oltre a quelle già citate, come il filone riconducibile alla psicologia culturale di Bruner (Santrock, 2008), con la sua enfasi sul ruolo di routine e format, o anche il neurocostruttivismo, che con l'approccio vygotskiano condivide l'idea che lo sviluppo individuale non sia un processo passivo che segue un copione predefinito, ma un insieme di processi costruttivi in cui anche l'azione dell'individuo gioca un ruolo fondamentale.

Secondo l'approccio neurocostruttivista, in estrema sintesi, lo sviluppo è visto in una prospettiva epigenetica, in cui fattori individuali di tipo biologico (la cosiddetta *nature*) agiscono nel tempo tramite la mediazione di fattori legati all'esperienza e all'ambiente (*nurture*), modificando le traiettorie di sviluppo individuali (Valenza e Turati, 2019; Johnson e de Haan, 2015). Uno dei meccanismi principali tramite cui questi processi guidano lo sviluppo individuale e si manifestano in esso è la plasticità cerebrale, che è generalmente massima nei primissimi anni di vita e che per varie funzioni e domini può variare a seconda del momento e del livello di sviluppo anche fisico (periodi sensibili). Possiamo dunque dire che tutte le esperienze vissute da un bambino nel suo ambiente, il quale comprende anche le relazioni sociali, hanno un impatto sulle sue traiettorie di sviluppo. Ne consegue che ogni esperienza può rappresentare un'opportunità di sviluppo. Dal punto di vista delle implicazioni educative, questo suggerisce che offrire a un bambino adeguate e regolari opportunità educative e di apprendimento, soprattutto nei primi, cruciali anni di vita, è di fondamentale importanza nell'ottica di promuovere uno sviluppo desiderabile e un buon adattamento per tutto il corso della vita, non solo nel dominio cognitivo, ma anche in tutti gli altri (fisico e motorio, sanitario, socio-relazionale, emotivo, ecc.). Questa visione ben si concilia con gli aspetti culturali trattati sopra, poiché possiamo ben vedere come la cultura, intesa come i sistemi di simboli, pratiche e valori che vengono accettati e trasmessi in un determinato contesto storico-sociale, si manifesti nelle influenze ambientali ricevute dall'individuo, e abbia dunque un ruolo fondamentale nel plasmarne la nicchia evolutiva.

1.2. Opportunità educative e il concetto di povertà educativa: punti di vista multidisciplinari

Se la presenza di opportunità di apprendimento e sviluppo, soprattutto nei primi anni di vita, è riconosciuta come un aspetto importante e degno di essere promosso e perseguito, l'altra faccia della medaglia è anch'essa un tema molto caldo. Da qualche anno, infatti, in più di una sede si parla del concetto di povertà educativa, facendo riferimento sostanzialmente a una situazione di scarsità o non adeguatezza delle opportunità educative di cui un individuo può disporre nel proprio contesto di vita, la quale si ripercuote sullo sviluppo di competenze di vario tipo e sull'acquisizione di

risorse, non solo economiche ma anche culturali e sociali (Alivernini, Manganelli e Lucidi, 2017a) La comunità internazionale ha rivolto l'attenzione su questo tema di grande rilevanza sociale, che trova spazio all'interno dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile: essa è un programma d'azione "per le persone, per il pianeta e per la prosperità" elaborato nel 2015 dalle Nazioni Unite e sottoscritto da moltissimi Stati tra cui l'Italia, ed è costituito da 17 macro-obiettivi da raggiungere entro l'anno 2030, suddivisi in svariati sotto-obiettivi e indicatori. I temi trattati coprono un vasto ventaglio di argomenti, dalla sostenibilità ambientale a quella economica, ma ciò che è maggiormente pertinente a questo lavoro è la parte di obiettivi relativi alla sfera sociale e delle persone. In particolare, l'Obiettivo 4 è intitolato "Istruzione di qualità" e si articola in vari indicatori inerenti al tema dell'educazione fin dai primi anni di vita, con un focus principalmente posto sull'educazione scolastica, vista come una ricchezza da perseguire a ogni costo in quanto via attraverso cui poter appianare le disuguaglianze. In altre parole, si può dire che lo scopo principale dell'Agenda 2030 applicata al tema dell'educazione e dei minori sia il massimizzare e migliorare l'accesso ad adeguate opportunità di sviluppo e di apprendimento per tutti i cittadini di ogni Paese.

Un'organizzazione internazionale che da anni si occupa di approfondire e perseguire in particolare l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 è Save The Children, attiva anche nel nostro Paese, che a partire dalla pubblicazione del programma ha contribuito ad approfondire la conoscenza, la ricerca e la divulgazione del tema delle opportunità educative, in un'ottica di prevenzione della povertà educativa. Nei suoi rapporti riguardanti questo tema, elaborati in collaborazione con figure e realtà esperte nel campo, Save The Children definisce la povertà educativa come la mancanza per un individuo (in particolare, per un bambino o un adolescente) di possibilità di vivere determinate esperienze di valore educativo, e dunque di sviluppare adeguatamente importanti abilità necessarie per tutto il corso della vita. Le opportunità e le competenze cui si fa riferimento non sono solamente quelle implicate nella sfera cognitiva e dell'apprendimento scolastico, ma anche per esempio la possibilità di praticare attività sportive e ricreative o di sviluppare competenze emotive e relazionali. In altre parole, si può intendere la povertà educativa come una carenza di opportunità educative, sia in senso quantitativo sia qualitativo, in vari domini dello sviluppo. L'assunto di base è che sia impossibile esprimere un potenziale senza le opportunità e gli strumenti necessari

per poterlo coltivare. Oltre che a livello individuale, il concetto si può applicare anche a livello territoriale e contestuale: un contesto in cui ci sia poca offerta o scarsa accessibilità di opportunità educative per i minori che vi si trovino, si può descrivere come un contesto povero dal punto di vista educativo, e dunque come svantaggiante: in un contesto considerabile come povero dal punto di vista educativo, troveremo poche strutture e servizi educativi di qualità, pochi giovani che leggono o frequentano luoghi di valenza culturale, pochi bambini che fanno sport regolarmente, scarsa copertura di una buona rete internet (Alivernini et al., 2017a). Questo tipo di riflessioni parte da uno sguardo di tipo multidisciplinare, vista la complessità del tema e la sua rilevanza in molti campi differenti.

Dato che l'accesso a questo tipo di esperienze educative comporta costi e spese, sia per le singole famiglie sia a livello territoriale, il tema è molto attuale anche in ambito economico, e il legame tra povertà e esiti in termini di sviluppo e di apprendimento è ormai ben noto (per un esempio di trattazione simile in ambito economico, si veda Engle e Black, 2008). Da anni si parla sempre di più del concetto di povertà, in particolare minorile, come di un costrutto multidimensionale, non riconducibile ad aspetti esclusivamente monetari. In questo senso, sono molto interessanti i vari studi che parlano di povertà in istruzione, o specificamente di povertà educativa, facendo riferimento alla possibilità di accesso a una istruzione formale completa e di qualità, e dunque ad ostacoli nel percorso verso il successo scolastico, accademico e lavorativo (Minzyuk e Russo, 2016). Infatti, è evidente il legame tra il percorso scolastico ed educativo di una persona e gli sbocchi professionali e culturali a cui potrà avere accesso una volta in età adulta: si può insomma dire che l'opportunità può compiere un ruolo determinante nel generare e rendere accessibili anche opportunità future, sempre all'interno della vita di uno stesso individuo. Questo si ripercuote sulla situazione economica ed educativa del nucleo familiare della persona, e andrà dunque a influenzare anche le opportunità di cui potranno godere eventuali figli, con un andamento ciclico che potrà essere virtuoso o vizioso a seconda delle situazioni. Questi aspetti vengono solitamente considerati, in psicologia e nelle scienze sociali, all'interno del concetto di Status socio-economico.

Un'altra prospettiva che può offrire spunti interessanti è quella sociologica, con il concetto di capitale culturale elaborato a partire dalle riflessioni di Pierre Bordieu. In

sintesi (Sieben e Lechner, 2019), Bordieu ritiene che il capitale possa essere declinato in tre forme, tra loro collegate e interagenti: capitale economico, capitale sociale e capitale culturale. Per capitale economico si intende, intuitivamente, la disponibilità di risorse monetarie o finanziarie, ed è legato ad aspetti come la professione svolta e le fonti di reddito; secondo lo studioso, il capitale economico è fortemente implicato negli altri due, ma essi possono essere analizzati separatamente. Per capitale sociale si intende, in breve, la rete di persone o strutture sociali in cui un individuo (o un'altra unità di analisi, per esempio un nucleo familiare) è inserito e si trova a crescere e vivere. Infine, il capitale culturale (il più interessante per gli scopi di questo lavoro) è definito dal sociologo francese come “strumenti per l'appropriazione di ricchezza simbolica degna di essere ricercata e posseduta” (Bordieu, 1973, in Sieben e Lechner, 2019); in altre parole, il concetto fa riferimento alla conoscenza di norme e codici rilevanti nella cultura di appartenenza e alla capacità di saper usare queste risorse a proprio vantaggio (Jaeger, 2011). È quindi centrale il tema dell'accesso a risorse di tipo culturale e all'istruzione, che si può declinare in vari aspetti come il livello di istruzione conseguito dai genitori, l'accesso a una scuola di qualità, il vivere in una casa in cui siano presenti e accessibili libri e altri supporti di valore culturale o educativo. Sempre Bordieu (Sieben e Lechner, 2019) postula un'ulteriore distinzione in forme del capitale culturale, che si differenziano nei modi con cui si manifesta e si trasmette lungo le generazioni: il capitale culturale istituzionalizzato è rappresentato in sintesi dai titoli di studio e le certificazioni ottenute da un individuo, ed è solo in parte trasferibile ai figli in maniera per lo più indiretta; il capitale culturale incorporato è rappresentato da tratti e caratteristiche personali sviluppate come conseguenza del percorso formativo e culturale, che si esprimono ad esempio in gusti, disposizioni, modi di fare e comportarsi; infine, il capitale culturale oggettivato fa riferimento al possesso di risorse fisiche a supporto di processi culturali e di appropriazione ed elaborazione di simboli, come per esempio i libri, ed è la forma di capitale culturale più facilmente e direttamente trasmissibile. Questa concettualizzazione non è universalmente riconosciuta come l'unica possibile tra i sociologi: per esempio, Lareau e Weininger in un influente lavoro del 2003 descrivono una cosiddetta “visione dominante” emersa nella sociologia di lingua inglese riguardo al concetto di capitale culturale, che integra la concettualizzazione originale di Bordieu in particolare a partire dai lavori di DiMaggio.

Mentre Bordieu si concentrava principalmente sull'accumulo e trasmissione di risorse culturali come meccanismo alla base della trasmissione dello status sociale (teoria della Riproduzione Culturale), DiMaggio ha posto maggiore enfasi sulla partecipazione delle persone ad attività ed esperienze socialmente riconosciute come "elevate" nella cultura di appartenenza, come ad esempio leggere molto o andare a teatro. Secondo la sua visione, questo si manifesta attraverso gusti, modi di fare e l'utilizzo di un certo tipo di linguaggio. Ciò ha importanti implicazioni dal punto di vista dell'educazione, considerata uno dei principali mezzi attraverso cui coltivare il capitale culturale: secondo questa visione, gli insegnanti comunicherebbero in maniera più efficace con gli studenti che possiedono ed esprimono le caratteristiche dette sopra, promuovendo l'apprendimento e il successo scolastico (Sieben e Lechner, 2019; Lareau e Weininger, 2003). È dunque riconosciuto da diverse prospettive teoriche il legame tra aspetti relativi al capitale culturale, nelle sue varie forme, e il successo scolastico (Jaeger, 2011). È evidente come questo concetto si possa collegare al tema delle opportunità educative: un bambino che si trovi a nascere e a svilupparsi in una famiglia dotata di un buon capitale culturale, nelle sue varie manifestazioni e forme, avrà più probabilità di avere accesso a maggiori e migliori opportunità educative, e dunque potrà in futuro riproporre questo tipo di contesto anche nella sua vita adulta ed eventualmente con i propri figli. Essendo, quindi, il capitale culturale trasmissibile (insieme a quello sociale e quello economico) e concepibile in termini di risorse, anche i suoi effetti potranno essere trasmessi e trasferiti lungo le generazioni. In altre parole, secondo questa prospettiva in un nucleo familiare si tenderebbe a trasmettere anche la situazione di vantaggio o svantaggio socio-culturale. D'altro canto, questa concettualizzazione prevede anche la possibilità di coltivare tale tipo di risorse per i minori, per esempio attraverso l'istruzione, sottolineando l'importanza dell'impianto educativo come uno dei principali mezzi di appropriazione di capitale culturale. Il capitale culturale rappresenta perciò un concetto utile quando si analizza il tema del rischio di povertà educativa e di esclusione sociale, e dall'altra parte della resilienza (vedi Capitolo 2).

Questa concettualizzazione di stampo sociologico può fornire un punto di vista interessante quando si tratta il concetto, sicuramente più familiare a chi opera nel campo della psicologia e dell'educazione, di Status Socio-economico (SES). In parte vi si sovrappone, infatti molti studiosi scelgono di non adottare una distinzione teorica netta

tra i due costrutti, considerando aspetti socio-economici e culturali congiuntamente: un esempio è uno studio di Heppt, Olczyk e Volodina del 2022, in cui gli autori indagano la qualità degli indicatori basati sul numero di libri fisici presenti in casa come predittori della competenza con il linguaggio accademico, considerato un prerequisito per il successo scolastico, ottenendo sostanzialmente indicazioni a favore della robustezza di questo tipo di misure in questionari per genitori; inoltre, gli autori analizzano anche una versione dell'indicatore basata sul numero di libri per bambini, trovando risultati a sostegno del suo valore predittivo anche indipendentemente dalla versione più generica, e descrivono evidenze di effetti di mediazione di tali indicatori sugli effetti di altre componenti del SES sul successo scolastico. Al di là dei differenti punti di vista teorici nelle scienze sociali sulla collocazione del capitale culturale rispetto al SES e sui meccanismi specifici attraverso cui esso viene trasmesso lungo le generazioni, ciò che appare evidente è l'utilità di considerare questo tipo di aspetti in indagini sulle opportunità educative, insieme ad altre informazioni riguardanti ad esempio aspetti anagrafici o pratiche educative; inoltre, questo tipo di informazioni si può collegare al concetto di *Home Literacy Environment*, molto utile per gli scopi di questa tesi (si veda il Capitolo 2).

1.3. Povertà educativa in Italia e in Europa: alcuni metodi di misurazione e indicatori

Data la riconosciuta importanza del fenomeno della povertà educativa, intesa principalmente come situazione di svantaggio e privazione di opportunità, soprattutto negli ultimi anni sono in corso dei progetti con lo scopo di fare luce sulla situazione (a livello locale nelle singole nazioni e a livello internazionale) tramite la misurazione di questa particolare tipologia di povertà. Tuttavia, la scelta degli indicatori e delle popolazioni da tenere in considerazione non è sempre univoca, dato che ci si riferisce a processi complessi, attivi su più piani differenti (per esempio, da quello prettamente economico a quello sociale), oltre che lungo tutto il corso della vita degli individui. Uno dei modi più utilizzati per misurare la povertà educativa si concentra su aspetti legati al successo scolastico o nell'apprendimento, considerati uno degli esiti più facilmente visibili del percorso educativo di un minore. Per esempio, Save The Children è tra le

molte realtà a basare buona parte delle proprie analisi su dati provenienti da sistematiche rilevazioni internazionali e nazionali sul livello di competenze raggiunto da studenti in età scolare in alcuni ambiti. Nello specifico, Save The Children fa riferimento alle rilevazioni PISA (Programme for International Student Assessment) svolte con cadenza triennale dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico; in inglese OECD): si tratta di prove standardizzate, proposte a campioni di studenti quindicenni, atte a misurare le competenze acquisite dai partecipanti nei domini della matematica, del ragionamento scientifico e della lettura nella lingua del Paese di residenza, e la capacità di applicare le conoscenze acquisite fino a quel momento in situazioni riconducibili alla vita reale; in particolare, le rilevazioni indagano aspetti relativi alla *literacy* nelle materie menzionate. In un'ottica multidimensionale, i dati provenienti da queste prove sono integrati da dei questionari che indagano informazioni di tipo demografico e socio-economico, in modo da poter contestualizzare i risultati e ottenere delle indicazioni sulle popolazioni e i gruppi più a rischio o più privilegiati dal punto di vista educativo. L'assunto di base è che le conoscenze e le competenze acquisite all'età di quindici anni, dunque dopo vari anni di istruzione formale e all'età che in molti Paesi rappresenta la fine dell'obbligo scolastico, dovrebbero riflettere il percorso di sviluppo che ha portato ad esse, e quindi riflettere lo stato di salute di un Paese o una regione a livello educativo. È un approccio per certi versi simile a quello che in Italia guida le prove Invalsi, che hanno il pregio di prendere in considerazione campioni di età differenti fin dalla scuola primaria, offrendo dunque una fotografia più dettagliata della situazione italiana riguardante l'apprendimento dei giovani studenti. Il concentrarsi esclusivamente sul successo (o *achievement*), dunque su risultati e prestazioni, è per forza di cose riduttivo: la povertà educativa, e dall'altro lato le opportunità, sono immerse nella complessità che caratterizza lo sviluppo dell'individuo fin da piccolo, che è indissolubilmente legato e interagente con i sistemi in cui è inserito, come la famiglia, la comunità, la società in cui vive, nel momento storico specifico in cui ci si trova. Tuttavia, un punto di forza molto importante di questo tipo di approccio è la possibilità di individuare quei gruppi di studenti che nonostante la situazione di svantaggio ottengono risultati e competenze soddisfacenti o addirittura eccellenti: questo costituisce un passo fondamentale per la ricerca dei fattori di protezione e di promozione della resilienza (Save The Children, 2016; Alivernini,

Manganelli, Lucidi, Di Leo e Cavicchiolo 2017b). Inoltre, la possibilità di utilizzare dati reperibili da database pubblici rappresenta un notevole vantaggio metodologico. Un altro possibile limite di questo tipo di misurazione è legato all'età target, dato che i processi legati allo sviluppo degli apprendimenti e alle opportunità educative originano ben prima dell'età scolare. Tuttavia, data l'importanza predominante riconosciuta agli aspetti formali dell'educazione da *policy makers* e altre realtà, risulta molto complicato elaborare questo tipo di rilevazioni statistiche senza una struttura unificante e standardizzante come il sistema scolastico; pertanto, questo tipo di dati è considerato un buon compromesso per poter ottenere indicazioni sufficientemente informative. Facendo riferimento all'età prescolare (target dell'indagine di cui tratta questa tesi, vedi Capitolo 3), un concetto utile in questo senso può essere quello di *school readiness*, in italiano prontezza per la scuola. L'APA definisce la *school readiness* come il grado in cui un bambino in età prescolare è, a livello di sviluppo, pronto per il passaggio alla scuola primaria (APA, Dictionary of Psychology). In altre parole, il costrutto fa riferimento a se e in quale grado un bambino abbia acquisito determinate competenze e livelli di sviluppo in vari domini (da quello cognitivo a quello fisico), che saranno necessarie ad affrontare con successo i compiti di sviluppo richiesti dal contesto scolastico formale. Tipicamente, quando si parla di *school readiness* si fa riferimento ad aspetti socio-emotivi e, soprattutto, cognitivi, come per esempio aspetti legati allo sviluppo linguistico e alle funzioni esecutive. Si può parlare dunque, in un certo senso, di prerequisiti per un fruttuoso e soddisfacente percorso educativo, o in altre parole di aspetti che possono permettere e facilitare l'efficace sfruttamento delle opportunità educative in età scolare.

Sulla base di riflessioni di questo tipo, ed utilizzando dati raccolti tramite rilevazioni di questo tipo e altri (per esempio, indagini ISTAT come "Aspetti della vita quotidiana"), sono stati proposti degli indici compositi con l'obiettivo di restituire una visione multidimensionale della povertà educativa a livello di territorio. Per quanto riguarda l'Italia, un esempio noto è l'Indice di Povertà Educativa (IPE) ideato da Save the Children in collaborazione con l'ISTAT, che prende in considerazione vari aspetti oltre al successo scolastico degli studenti minorenni (Save The Children, 2014; 2016; 2018). La costruzione di tale indice e dei suoi indicatori segue la concettualizzazione di povertà educativa adottata dalla stessa associazione e condivisa da altre realtà e studiosi

nel campo (per un esempio, si veda Alivernini et al., 2017a), che la definisce un costrutto multidimensionale con una dignità separata da quello di povertà materiale, visto che le due appaiono strettamente correlate, ma una non per forza determina l'altra. In particolare, in questa concettualizzazione la povertà educativa viene scomposta in quattro aree legate a diverse funzioni dell'apprendimento e a competenze da acquisire, nelle quali un individuo può risultare deprivato di opportunità: Apprendere per comprendere, Apprendere per essere, Apprendere per vivere insieme, e Apprendere per condurre una vita autonoma e attiva. Apprendere per comprendere fa riferimento a tutta quella serie di competenze relative all'apprendimento sul versante cognitivo, e l'acquisizione di conoscenze necessarie per vivere e farsi strada nel contesto storico e sociale attuale, in cui si parla di società dell'informazione. Apprendere per essere fa riferimento ad aspetti legati allo sviluppo emotivo, quali la motivazione, la stima di sé, l'autoefficacia o la gestione emotiva. Apprendere per vivere insieme fa riferimento allo sviluppo sociale e relazionale, cioè all'acquisizione di competenze necessarie a vivere attivamente all'interno di una società e nelle relazioni con gli altri. Infine, Apprendere per condurre una vita autonoma e attiva fa riferimento allo sviluppo di tutte le strutture a sostegno dell'impianto educativo, come le competenze necessarie per sapersi prendere cura della propria salute, del proprio percorso lavorativo, della propria cittadinanza.

Strutturato sulla base di questo punto di vista multidimensionale, l'IPE proposto da Save the Children, nella versione revisionata adottata a partire dal rapporto del 2018 "Nuotare contro corrente", incentrato sul tema dei minori resilienti dal punto di vista educativo, è dato dalla media dei punteggi registrati in 12 indicatori che fanno riferimento a vari aspetti contestuali riguardanti la privazione di opportunità educative. I primi 5 indicatori fanno riferimento alla disponibilità di opportunità educative nell'ambito di contesti formali come la scuola, i restanti a opportunità ed esperienze disponibili nel territorio al di fuori dell'ambiente scolastico. Gli indicatori scelti per l'IPE sono i seguenti:

1. percentuale bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;
2. percentuale classi della scuola primaria senza tempo pieno;
3. percentuale classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
4. percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa;

5. percentuale dispersione scolastica misurato attraverso l'indicatore europeo "*Early School Leavers*";
6. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro;
7. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre;
8. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti;
9. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici;
10. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo;
11. percentuale di minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri;
12. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet.

L'IPE si configura dunque come un indice descrittivo da applicare a livello territoriale, nel caso specifico alle regioni italiane: sulla base degli indicatori, viene calcolato un punteggio da assegnare alla regione da cui sono stati raccolti i dati. Un vantaggio di questo tipo di lavoro è la possibilità di confrontare rapidamente la situazione generale delle varie regioni stilando una rudimentale classifica in base alla povertà educativa e al rischio di esclusione sociale. Inoltre, è possibile considerare singolarmente i vari indicatori, o gruppi di essi in base al bisogno. Chiaramente, un indice di questo tipo non può costituire una analisi esaustiva e completa sull'argomento, ma può certamente aiutare a tenere monitorata la situazione nel corso del tempo e a individuare i contesti che si caratterizzano per livelli di rischio più elevati sulla base delle caratteristiche analizzate a livello territoriale: da questo tipo di lavoro emerge un'Italia caratterizzata da un alto livello di disuguaglianza, sia tra regioni sia tra i livelli minimi e massimi di competenze raggiunte dagli studenti. Inoltre, queste disuguaglianze sembrano essere sostanzialmente in aumento negli ultimi anni, con un preoccupante picco emerso con la situazione emergenziale legata alla pandemia di Covid-19 (Save The Children, 2021). Non è l'unica versione possibile di questo tipo di indice: per esempio, in un interessante studio del 2020, Pratesi, Quattrocioni, Bertarelli, Gemignani e Giusti prendono in esame una versione di IPE elaborata dall'ISTAT (Quattrocioni, 2018) sulla base della definizione di povertà educativa adottata da Save The Children ma con un target di età dai 15 anni in su: questa caratteristica, che può certamente rappresentare un limite al suo utilizzo, è giustificata dagli autori con il fatto

che gli indicatori scelti sono difficilmente indagabili in età più precoci per motivi metodologici. Questa versione dell'indice ha in comune con quella descritta sopra la natura multidimensionale del costrutto indagato: gli indicatori sono suddivisi in 4 dimensioni della privazione educativa, cioè Partecipazione, Resilienza, Standard di vita, Amici e abilità. I punteggi vengono calcolati sulla base di informazioni raccolte tramite l'indagine ISTAT "Aspetti della vita quotidiana" (nel caso dello studio in oggetto, quella del 2016). Dunque, come anche gli stessi autori argomentano, non sembra esistere un unico indice senza ombra di dubbio migliore di altri per misurare la povertà educativa, ma la scelta degli indicatori può dipendere dal tipo di analisi effettuata e dal focus e le premesse teoriche. Un aspetto che però si ritrova in moltissime tipologie di misurazioni è la multidimensionalità del fenomeno, inoltre gli indicatori possono essere visti come presenza o privazione di opportunità educative di vario tipo. Lo studio in questione, che adotta una prospettiva principalmente economica, ha lo scopo di contribuire a migliorare la misurazione della povertà educativa, e di conseguenza lo studio delle opportunità: gli autori notano che un sostanziale punto di debolezza degli indici IPE basati su rilevazioni a livello regionale è che essi non permettono di cogliere appieno la complessità della situazione territoriale. Infatti, la situazione relativa alle opportunità educative potrebbe essere diversa in varie zone della stessa regione, ad esempio nel centro di una grande città rispetto a una zona rurale: sono due contesti dalle caratteristiche fisiche, sociali ed economiche molto diverse, e questo non può che riflettersi nelle opportunità disponibili per i bambini che ci vivono. Questo lavoro è interessante perché, applicando un metodo di analisi statistica più raffinato chiamato *Small Area Estimations*, fa emergere una mappa più accurata della distribuzione dei punteggi dei vari indicatori considerati, partendo da una classificazione delle aree basata sul grado di urbanizzazione. Il quadro emerso conferma i posizionamenti relativi a livello generale, ma evidenzia anche molte situazioni di disomogeneità all'interno delle stesse. Per esempio, in Lombardia (una delle regioni che dalle rilevazioni basate sulle competenze in lettura e matematica risultano più virtuose dal punto di vista educativo) risultano esserci alcune aree in cui gli indicatori dell'IPE registrano punteggi molto elevati, caratterizzandosi quindi come contesti a rischio di deprivazione educativa e perciò svantaggianti.

Questa riflessione costituisce un buon esempio a sostegno dell'importanza di analizzare i contesti a livello locale, per poterne cogliere peculiarità e caratteristiche stabili e transitorie e indirizzare risorse e interventi in maniera oculata ed efficace. In questa tesi, presento un'indagine svolta nel contesto del Comune di Fondi, in provincia di Latina, con l'obiettivo di indagare le opportunità educative offerte dalle famiglie ai loro bambini della fascia di età 0-6. L'analisi, di tipo principalmente descrittivo e inserita in un progetto di promozione della lettura, si concentra su fattori contestuali come pratiche educative formali e informali e aspetti demografici e socio-economici, sia a livello domestico sia extra-domestico. Questo principalmente perché l'implementazione di adeguate opportunità educative nel contesto di vita e sviluppo dei bambini può fungere da fattore di promozione della resilienza in campo educativo e ridurre sia il rischio derivante da situazioni di svantaggio sociale, economico, culturale e anche cognitivo, riducendo anche l'impatto di caratteristiche individuali sfavorevoli.

CAPITOLO 2

Accesso alle opportunità educative, tra rischio e resilienza

2.1. Resilienza educativa e alcuni fattori implicati nelle situazioni di svantaggio

Un approccio che viene utilizzato per lo studio della povertà educativa in ottica anche di intervento si basa sull'individuazione e definizione di caratteristiche di individui e contesti che contribuiscano alla loro resilienza. Il costrutto della resilienza è ampiamente discusso in letteratura, data la sua applicabilità in numerosi ambiti, con varie possibili sfumature di significato. Una definizione a livello generale intende la resilienza come la capacità di un sistema (sia esso un individuo, un nucleo familiare, una comunità, ecc.) di reagire positivamente a sfide ed eventi avversi, tali da implicare un rischio per la sicurezza o per la salute del sistema stesso, sfociando in esiti di adattamento (Masten, 2018). Concentrandosi sul tema delle opportunità educative, si può dire che un contesto in cui esse manchino o non siano adeguate, dunque povero educativamente e in quanto tale svantaggiante, possa costituire una situazione di questo tipo, in cui il sistema messo in una situazione di rischio può essere considerato il bambino, ma anche la sua famiglia. Il rischio per il benessere del bambino che non può usufruire delle adeguate opportunità educative e di sviluppo è legato ai suoi esiti di sviluppo futuri, ad esempio in termini di apprendimento e successo scolastico e accademico, in termini di risorse economiche e competenze per tutto il corso della sua vita, in termini di rete sociale di supporto su cui potrà fare riferimento (Save The Children, 2014; Pratesi et al., 2020). Un aspetto importante di questa concettualizzazione è lo sguardo di tipo sistemico: se lo sviluppo individuale è inserito nell'azione congiunta e intersecata di più sistemi, quali famiglia, scuola, quartiere, ne consegue non solo che una modificazione della situazione in ogni livello di uno di essi influenzerà l'intera rete di intersezioni e quindi anche l'individuo, ma anche che processi di resilienza non vadano cercati e analizzati solamente a livello individuale o comunque in unità di analisi "ristrette" quali la famiglia, ma che tale costrutto sia applicabile a ogni livello di ogni sistema. È un approccio, questo, che prende le mosse (tra gli altri) dalle intuizioni di Bronfenbrenner e che ben si sposa con l'attenzione alle variabili contestuali su cui si concentra questa tesi. Una definizione di resilienza come

quella proposta da Masten nella review del 2018 citata, quindi, è volutamente aperta per poter essere applicata nei più disparati ambiti, in ognuno dei quali andrà operazionalizzata secondo le specifiche esigenze e peculiarità del campo di studio, e di conseguenza con indicatori differenti.

In ambito prettamente educativo, si può intendere la resilienza come la capacità di uno studente di ottenere delle buone competenze, tali da permettere e favorire un continuo apprendimento per tutta la vita, anche in presenza di fattori di rischio per la povertà educativa (Alivernini et al., 2017b; Save The Children, 2018). In altre parole, per studenti resilienti si possono intendere minori che ottengono buoni risultati in termini di apprendimento (principalmente scolastico se volessimo mantenerci sul filone di indagini basate sui test PISA, INVALSI o simili, ma il ragionamento può essere esteso anche agli altri domini dello sviluppo umano), pur partendo da una situazione di svantaggio, ad esempio socio-economico o culturale, spesso connotata da carenti opportunità educative sia a livello familiare che dei sistemi ecologici in cui il bambino si trova a crescere (Alivernini et al., 2017b). È importante ricordare, come abbiamo visto nel precedente capitolo, che questi tipi di ragionamenti riguardanti lo sviluppo umano sono da intendersi in senso probabilistico: non è detto che una situazione di partenza svantaggiosa determini senza dubbio tutti gli esiti negativi che ci potrebbe aspettare, come è anche vero il contrario. Le variabili in gioco, sia a livello ambientale sia a livello individuale, sono troppo numerose e complesse nelle loro interazioni per poter adottare uno sguardo di tipo deterministico: per questo, si utilizzano i termini “rischio”, “protezione” e “promozione”. Un bambino che cresce in un contesto svantaggiato avrà meno probabilità di essere inserito in traiettorie di sviluppo ottimali, rispetto a uno che cresce in un contesto adeguatamente supportivo. Fattori di rischio e di protezione possono essere utilizzati come termini per indicare tutte le caratteristiche, individuali e contestuali, e gli eventi significativi che possano alterare questa probabilità, rispettivamente in senso negativo e positivo. Possiamo quindi ampliare questo ragionamento e dire che le opportunità educative in senso generale, quando siano adeguate qualitativamente, possono agire come fattori di protezione, e di conseguenza come promotrici di resilienza, mentre la loro mancanza o la loro inadeguatezza dal punto di vista qualitativo possano essere intese, di contro, come un importante fattore di rischio. Infatti, i contesti geografici e sociali che risultano i più svantaggianti dal punto

di vista del rischio di povertà educativa sono proprio quelli in cui l'offerta e la partecipazione a determinate opportunità educative quali scuole dell'infanzia pubbliche, servizi di refezione, attività culturali nel territorio è più carente, disomogenea o non sufficientemente accessibile (Save The Children, 2018; 2021). Le caratteristiche individuali con cui questi fattori contestuali interagiscono, poi, sono di vario tipo e coprono i diversi domini del funzionamento umano: si va da fattori principalmente cognitivi, come le funzioni esecutive e l'acquisizione dei prerequisiti dell'apprendimento per le varie aree disciplinari, che sono dipendenti sia da fattori di predisposizione sia dalle opportunità di sviluppo ricevute e insieme possono rientrare nel concetto di *school readiness* (Hall, Putzeys e Miller-Cotto, 2022), a fattori più sul versante sociale ed emotivo, come stili attributivi e aspetti motivazionali centrati su obiettivi di padronanza più che di prestazione (Alivernini et al., 2017a; 2017b).

Un esempio di studio italiano che si concentra sull'individuazione di caratteristiche che contribuiscano a esiti di resilienza individuale in ambito educativo, collocato nel filone teorico sulla povertà educativa che utilizza dati relativi al successo scolastico, è quello di Alivernini et al. del 2017(b), in cui gli autori utilizzano i dati provenienti dai già citati test PISA per definire dei gruppi di studenti (che, è bene ricordare, per il tipo di rilevazione utilizzata come base sono quindicenni) sulla base di determinate caratteristiche demografiche, socio-economiche e in base ai livelli raggiunti nell'ambito del successo scolastico. In particolare, lo studio è diviso in due passaggi. Inizialmente, i ricercatori individuano i gruppi di studenti che risultano maggiormente a rischio per la presenza contemporanea di più caratteristiche svantaggiose; tali caratteristiche, definibili di fatto come fattori di rischio, sono individuate sulla base della letteratura conosciuta sul tema e dell'associazione emersa con bassi punteggi nelle prove PISA. Successivamente, una volta individuati due gruppi particolarmente a rischio sulla base di caratteristiche principalmente contestuali, gli autori selezionano gli studenti che pur appartenendo a questi gruppi svantaggiati riescono a ottenere prestazioni elevate nelle prove PISA, dunque teoricamente un buon adattamento alle avversità con esiti positivi nell'ambito educativo e dell'apprendimento. Una volta individuati, gli autori compiono un ragionamento simile a quello della prima fase, tentando di definire quali caratteristiche o combinazioni di esse, a livello individuale o di contesto, possono fungere da fattori di promozione della resilienza educativa. Questa parte dello studio,

che si concentra principalmente su fattori individuali che diventano più facilmente studiabili dall'età scolare in poi, risulta interessante ma non del tutto pertinente agli scopi di questa tesi; ciò che è prezioso in questa sede è l'approccio su cui si struttura il lavoro, e più di preciso la prima parte riguardante l'individuazione di alcuni gruppi sociali a rischio per caratteristiche contestuali, nello specifico lo status socio-economico, non solo della famiglia ma anche e soprattutto della scuola frequentata, la residenza in una regione caratterizzata da alti livelli di povertà educativa, e il genere dello studente. Pur se difficilmente modificabili, la definizione di tali fattori, che quanto più risultano abbinati tanto più marcatamente manifestano i propri effetti, può essere assai utile per conoscere al meglio la situazione dei singoli contesti reali, nell'ottica sia della ricerca sia dell'implementazione di interventi di promozione delle opportunità educative e quindi della resilienza, anche e soprattutto in realtà ad alto rischio di svantaggio sociale ed educativo. Infatti, come alcuni tra gli stessi autori discutono in un altro articolo dello stesso anno (Alivernini et al., 2017a), la scelta di dove collocare le risorse per un intervento è importante: un conto è agire direttamente sui fattori svantaggianti o di rischio che contribuiscono alla povertà educativa, un altro è agire sui fattori di promozione della resilienza, dunque sulle opportunità educative da rendere disponibili e accessibili nei vari contesti significativi. Il secondo caso è particolarmente importante, poiché molto spesso i fattori di rischio che contribuiscono a una situazione di svantaggio dal punto di vista educativo sono difficilmente modificabili: si pensi ad esempio allo status socio-economico e al capitale culturale della famiglia, con tutte le caratteristiche connesse quali il quartiere e la scuola di residenza, le conoscenze sull'importanza dell'istruzione, una buona rete sociale di supporto informale. Agire sui fattori di promozione della resilienza, tra i quali abbiamo detto di poter inserire le opportunità educative, può permettere di moderare gli effetti negativi dei fattori di rischio che connotano le situazioni di svantaggio educativo.

2.1.1. Lo status socio-economico e sue implicazioni

Il più largamente riconosciuto e studiato fattore di rischio per la povertà educativa è lo status socio-economico (SES). Esso fa riferimento, in sintesi, alle risorse economiche, materiali e alle reti e competenze sociali di un individuo o di un sistema (per esempio una famiglia, una scuola o una comunità). Il ruolo di tale costrutto è particolarmente evidente se si considera il tema dell'accessibilità delle esperienze

educative, poiché come abbiamo visto essa è legata alle disponibilità di risorse economiche e sociali (Sirin, 2005): una famiglia con un buon SES, in cui magari entrambi i genitori hanno un impiego lavorativo stabile e adeguatamente remunerato, potrà permettersi di far partecipare i figli a tutta una serie di attività di valore, come ad esempio uno sport, spettacoli teatrali, attività ricreative; potrà iscriverli in scuole o asili di qualità, ed eventualmente fornire loro supporti aggiuntivi se necessario; potrà permettersi di acquistare beni di valenza educativa come libri o supporti elettronici, abbonamenti a servizi di streaming, o più banalmente giochi e cibo di qualità. Data l'evidenza dell'importanza di questi aspetti come variabili contestuali, non è sorprendente il fatto che il SES della famiglia di origine in età prescolare sia ampiamente considerato un solido predittore di svariati aspetti dello sviluppo in età successive, pertinenti all'ambito educativo, come l'intelligenza, l'apprendimento scolastico (e di conseguenza il successo accademico, Sirin, 2005), le funzioni esecutive e la *school readiness*, le quali sono a loro volta implicate nell'acquisizione delle già citate competenze utili per tutta la vita e nei processi di resilienza, andando ad alimentare quel "circolo virtuoso educativo" che sarebbe auspicabile (Gottfried, Gottfried, Bathurst, Guerin e Parramore, 2003, in Dicataldo e Roch, 2022). Inoltre, questo costrutto mostra associazioni con il più generale ambito della qualità del *parenting*, con genitori con uno status socio-economico e culturale più elevato che tendono a mettere in atto pratiche genitoriali adeguate. Questo sembra essere legato a influenze indirette sulle competenze legate alla genitorialità, tramite condizioni di vita che influenzano positivamente aspetti come la salute mentale dei genitori, l'accesso a risorse e strutture di supporto adeguate, la maggiore probabilità di disporre di adeguate conoscenze sulle pratiche corrette di *parenting* (Roubinov e Boyce, 2017). Questi aspetti, per quanto non direttamente responsabili degli esiti educativi dei bambini, sono a tutti gli effetti considerabili come variabili contestuali che contribuiscono a determinare il clima educativo domestico. Infatti, sembra che tali variabili contestuali possano agire come mediatori dell'effetto dello status socio-economico dei genitori sullo sviluppo del bambino, manifestando i propri effetti sulla qualità delle relazioni genitoriali, per esempio con delle aspettative generalmente più alte riguardo gli apprendimenti scolastici e conseguentemente maggiore investimento in pratiche educative, stili genitoriali e disciplinari supportivi e una tendenza a un maggior

coinvolgimento in giochi e attività di vario tipo insieme ai figli (Roubinov e Boyce, 2017; Lohndorf, Vermeer, de la Harpe, e Mesman., 2021). Un altro aspetto da considerare, quando si parla di coinvolgimento dei genitori in attività di valenza educativa in relazione al SES, è che genitori in una situazione economica precaria o con scarse risorse e una situazione lavorativa instabile hanno tendenzialmente più probabilità di dover lavorare un maggior numero di ore o in orari poco conciliabili con le esigenze di un bambino, dunque oltre agli aspetti sopracitati un fattore importante potrebbe essere molto semplicemente il tempo dedicabile a pratiche educative e la quantità di energie disponibili per farlo nella maniera corretta.

Lo status socio-economico è un costrutto complesso e di definizione non sempre univoca, i cui effetti si manifestano in concerto con molte altre variabili. Per la sua natura astratta, gli indicatori utilizzati per indagarlo possono variare a seconda degli scopi e degli argomenti delle varie ricerche (Boerma, Mol e Jolles, 2018). Quasi sempre, tra gli indicatori utilizzati per misurarlo si trovano una misura di reddito, la professione svolta e il titolo di studio (Sirin, 2005); nel caso in cui la popolazione cui si faccia riferimento siano bambini o nuclei famigliari, gli indicatori indagano questi aspetti relativamente ai genitori. In particolare, la componente relativa al livello di istruzione si avvicina ad aspetti relativi anche al concetto di capitale culturale, e può segnare un punto di intersezione tra le due concettualizzazioni (vedi Capitolo 1) che risulta molto utile quando si tratta il tema dell'educazione: per esempio, in letteratura sono state descritte associazioni tra il livello di istruzione della madre e gli esiti educativi dei figli, per esempio le abilità linguistiche e il successo scolastico (Reardon, 2011, in Dicataldo e Roch, 2022). Queste informazioni relative al SES di solito vengono raccolte insieme ad altre di tipo anagrafico, quali l'età dei membri del nucleo familiare e il numero di figli o minori che vivono in casa. In alcuni casi, come ad esempio i questionari demografici utilizzati dall'OCSE nelle loro rilevazioni (Lagravinese, Liberati e Resce, 2020), nella variabile o nell'indice che esprime il SES possono venire inclusi altre componenti quali il numero di libri posseduti o la frequenza di attività di valore culturale; tali aspetti sono ancora più esplicitamente riconducibili al concetto di capitale culturale e possono essere utilizzati per esprimere la proposta e disponibilità di alcuni tipi di opportunità educative. Per tale motivo, in questa indagine (che sarà descritta nel dettaglio nei capitoli 3 e 4) la variabile relativa al SES sarà costruita sulla

base di due dei tre indicatori più comunemente utilizzati (stima del reddito familiare annuo e titolo di studio più alto conseguito dai genitori), mentre gli altri aspetti riconducibili al capitale culturale saranno utilizzati per l'estrazione di altre variabili con l'obiettivo di indagare i tipi di opportunità educative offerte dalle famiglie partecipanti ai propri figli.

2.1.2. Esempi di interazioni con altre caratteristiche

Per fare un esempio di come gli aspetti relativi allo status socio-economico si intersechino con molte altre caratteristiche a vari livelli, una popolazione che nel nostro Paese (e non solo) risulta associata a una probabilità di rischio di povertà educativa è quella delle famiglie con background migratorio. Da varie ricerche e analisi nel contesto italiano (per esempio, Save The Children, 2018 in collaborazione con ISTAT) emerge infatti un quadro in cui giovani studenti di origine straniera tendono a ottenere risultati più bassi dal punto di vista del successo scolastico rispetto a loro coetanei di origine italiana, tuttavia questo sembrerebbe essere legato principalmente ad aspetti socio-economici più che ad altri tipi di caratteristiche. Da un punto di vista prettamente descrittivo, nuclei familiari di origine straniera hanno una probabilità più elevata di collocarsi nei quartili più bassi dal punto di vista delle risorse economiche, rispetto a nuclei familiari di origine italiana con altre caratteristiche simili: per esempio, dati relativi al 2019 (quindi gli ultimi disponibili prima dello scoppio della pandemia di Covid-19, che ha determinato l'instaurarsi di una situazione emergenziale) suggeriscono che circa una famiglia su 4 tra quelle composte da persone di origine straniera fosse collocabile in una situazione di rischio di povertà (definita, come detto nel precedente capitolo, sulla base di varie dimensioni, e con vari indicatori diversi come per esempio un reddito annuo al di sotto della soglia del 60% del reddito mediano nazionale, una situazione lavorativa instabile, l'incapacità di potersi permettere alcune spese come pasti equilibrati regolari, l'iscrizione al nido, qualche giorno di vacanza), mentre le famiglie composte da persone di origine italiana in questa condizione sarebbero state circa una su 20 (Save The Children, 2021, dati ricavati da banche dati ISTAT e EUROSTAT). Questo può dipendere dal fatto che è più frequente che adulti con background migratorio svolgano professioni a specializzazione e retribuzione non elevate, rispetto a occupazioni più qualificate che richiedono titoli che certifichino determinate competenze. Per quanto riguarda il rischio di svantaggio educativo dei figli,

dal confronto tra bambini immigrati di seconda generazione (cioè nati in Italia da genitori immigrati) e loro coetanei italiani, a parità di condizioni socio-economiche non sembrano emergere chiaramente delle differenze che facciano pensare alla differente cultura come a un fattore di rischio generale e determinante in sé e per sé; anzi, questo dato suggerisce che un contesto caratterizzato da buone opportunità educative può avere un impatto estremamente positivo, e che il rischio individuato nella condizione migratoria sia di tipo prettamente probabilistico. Una differenza più evidente emerge invece per i bambini immigrati di prima generazione, ovvero nati all'estero e trasferiti in Italia con la famiglia: a parità di condizioni socio-economiche, questi bambini sembrano avere un rischio più alto di andare incontro a povertà educativa rispetto ai loro coetanei italiani o di origine straniera, ma nati in Italia. In questo fenomeno possono essere implicati fattori diversi, come ad esempio le difficoltà e lo stress derivanti dall'esperienza della migrazione in età precoce, che determina cambiamenti radicali e spesso bruschi nel contesto in cui i bambini si trovano a vivere. Inoltre, la differenza linguistica potrebbe giocare un ruolo importante, in quanto questi bambini si trovano a spostarsi in un contesto sociale e culturale in cui le attività e le relazioni vengono svolte e costruite utilizzando una lingua diversa da quella cui erano abituati, mentre bambini immigrati di seconda generazione, nonostante la condizione di bilinguismo (che in sé non rappresenta un fattore di rischio, anzi è riconosciuta come una opportunità di sviluppo potenzialmente molto preziosa sotto molti punti di vista (Levorato e Marini, 2019)) derivante dall'uso di una lingua diversa dall'italiano in casa, sono comunque stati molto probabilmente esposti fin dai primi periodi di vita anche alla lingua italiana, che sarà poi quella su cui si strutturerà l'apprendimento scolastico. Tuttavia, visto il ruolo decisivo delle opportunità educative offerte a livello territoriale al di fuori del contesto familiare, a scuola e non solo, questo dato può essere letto più come un campanello di allarme per il contesto italiano e il suo impianto educativo, che sembra ancora fare fatica ad andare incontro a questo pur comune tipo di situazioni in maniera adeguata ed efficace (Save The Children, 2018). A queste considerazioni va aggiunto che lo status socio-economico della famiglia non è il solo aspetto da tenere in mente quando si analizzano gli effetti di tale tipo di variabili sulle traiettorie educative dei minori: esso va inserito nella descrizione del territorio in cui si trova a vivere la famiglia, o in altre parole va contestualizzato, poiché sono molte le caratteristiche

ambientali che sembrano entrare in gioco nella relazione tra SES e esiti educativi dei bambini e degli adolescenti, come ad esempio il livello di povertà e di disorganizzazione sociale del quartiere, la proporzione di famiglie con background migratorio e il clima educativo delle scuole, le quali sembrerebbero legate ad altri meccanismi sociali ad esempio implicati nelle pratiche di *parenting* e nella gestione domestica (Nieuwenhuis e Hooimeijer, 2016). Per fare un esempio a ulteriore supporto all'importanza di tali caratteristiche specifiche del territorio, nello studio di Alivernini et al. del 2017(b) sui gruppi di studenti resilienti dal punto di vista educativo sembra emergere un peso significativamente maggiore del SES della scuola frequentata rispetto a quello del nucleo familiare di origine: non va dimenticato che i due, intuitivamente, non sono tra loro necessariamente indipendenti (per esempio, non è scontato che una famiglia in difficoltà economica possa vivere in un quartiere “ricco” o iscrivere i propri figli a una costosa scuola dell'infanzia privata che si trovi lì), ma questa interessante differenza spinge a considerare le variabili contestuali al di fuori della famiglia come uno dei principali canali con cui far accedere ad adeguate opportunità educative anche i bambini svantaggiati dal punto di vista socio-economico e culturale. Ne consegue che il destinare risorse e attenzione al miglioramento della qualità dei servizi educativi sul territorio, soprattutto in luoghi geografici connotati da criticità come ad esempio i quartieri “difficili”, possa essere un'idea saggia, e il primo passo per poterlo fare è indagare le specificità dei contesti in cui si va a operare. Conclusioni simili si ritrovano in uno studio del 2021 di Agasisti, Longobardi, Prete e Russo sulla povertà educativa nei vari paesi europei, in cui tra i fattori che possono giocare un ruolo decisivo nel determinare la probabilità di povertà educativa figurano proprio il SES della scuola e in generale le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento, per esempio il clima disciplinare scolastico. Gli autori, in maniera interessante, sostengono che questo particolare aspetto, oltre alla disponibilità di risorse, possa essere ricondotto non solo all'azione delle interazioni con figure educative adulte, ma anche con i pari, tramite processi di influenza sociale positiva: per esempio, in una classe (anche di scuola dell'infanzia) in cui quasi tutti gli alunni possono godere di buone opportunità educative e c'è un clima sociale supportivo e sereno, e non ci sono particolari problemi disciplinari o di condotta, è più probabile che anche i bambini in una situazione di svantaggio possano ricevere supporto dai compagni, ad esempio tramite aiuto in compiti

ed esercizi, motivazione ad impegnarsi, ma anche semplicemente inclusione in attività ludiche. Inoltre, gli autori riportano un ruolo protettivo della frequenza di attività extracurricolari e della quantità di insegnanti qualificati, che mettano in atto pratiche educative di qualità, ad esempio la capacità di tarare le istruzioni sulle specifiche esigenze dei bambini; un'altra caratteristica dell'insegnante che sembrerebbe ridurre il rischio di povertà educativa, e quindi promuovere la resilienza in quest'ambito, è l'utilizzo di strategie di attivazione cognitiva (Alivernini et al., 2017b). Naturalmente, tutto questo discorso non vale soltanto per l'età scolare, ma anche per l'età prescolare: infatti, come abbiamo detto, è evidente il grande valore della frequentazione di contesti educativi come asili nido e scuole dell'infanzia di qualità (per un esempio, vedere il già citato report di Save The Children del 2018 sui minori resilienti, in cui gli autori riportano per i minori di 15 anni con basso SES una probabilità del 39% in più di attivare percorsi di resilienza educativa se hanno frequentato nido o scuola dell'infanzia rispetto a coetanei con un background socio-economico simile che non li hanno frequentati). Inoltre, come le attività extra-curricolari scolastiche sono importanti opportunità educative potenzialmente promotrici di resilienza, anche attività di questo tipo implementate nel contesto extra-scolastico svolgono un ruolo decisivo. Per esempio, è stato riportato che bambini economicamente a rischio di povertà educativa ma che vivono in contesti in cui l'offerta e accessibilità di alcune opportunità educative di tipo ricreativo e culturale (praticare sport in modo continuativo, frequentare teatri, concerti, musei e siti archeologici, leggere libri, utilizzare internet quotidianamente) sono più alte della media italiana (contesti in cui più del 38% dei minori ha svolto almeno 4 di queste attività nell'ultimo anno prima della rilevazione), hanno una probabilità circa tre volte più alta di risultare educativamente resilienti rispetto a coetanei che vivono in zone dove l'offerta è minore (Save The Children, 2018).

Altra caratteristica che risulta spesso associata a differenze nell'apprendimento scolastico (così come misurato nelle rilevazioni sopra descritte) è il genere, il cui effetto sembra avere direzioni diverse in base alle componenti analizzate. Per esempio, studentesse di genere femminile riportano mediamente risultati peggiori rispetto ai loro coetanei di genere maschile nella matematica e nelle materie scientifiche, mentre per le materie umanistiche e la lettura i risultati sono sbilanciati in loro favore (Save The Children, 2018); inoltre, la probabilità di riscontrare esiti positivi in termini di resilienza

educativa sia in matematica sia in lettura appare significativamente più alta per i maschi svantaggiati rispetto alle femmine nella stessa condizione di partenza. Queste differenze possono almeno in parte essere spiegate con le differenti aspettative sociali e i ruoli di genere, dunque fattori e fenomeni socio-culturali. Infatti, oltre a questi aspetti prettamente didattici, differenze di genere si riscontrano anche nella probabilità di accesso a determinate attività culturali e ricreative, fenomeno nel quale gli stereotipi legati al genere sembrano implicati con pochi dubbi: le bambine e le ragazze sembrano leggere più libri e tendono a frequentare maggiormente attività e luoghi di valenza culturale come teatri o biblioteche; d'altro canto, esse sembrano praticare attività sportive in modo continuativo in misura significativamente minore rispetto ai coetanei maschi, aspetto molto importante per lo sviluppo di un bambino non solo dal punto di vista della salute fisica, ma anche dello sviluppo sociale, emotivo e cognitivo (McNeill, Howard, Vella, Santos e Cliff., 2018).

2.2. Ambienti ed esperienze educative

Se, come abbiamo visto, l'ambiente fisico e sociale in cui si situa lo sviluppo di un bambino è implicato nelle direzioni e caratterizzazioni dei processi che in esso si manifestano, questo è vero anche quando prendiamo in considerazione l'ambito più prettamente educativo. Abbiamo infatti visto il ruolo decisivo che può giocare il contesto scolastico e territoriale per l'offerta di opportunità educative e nella caratterizzazione delle acque in cui si trovano a nuotare i minori ma anche quanto il clima domestico possa risultare determinante in questo tipo di ragionamento. Se poi ci concentriamo sull'età prescolare, l'ambiente educativo domestico assume forse un'importanza relativa ancora maggiore, e con esso le dinamiche relazionali che per prime gli danno forma e sostanza.

2.2.1. Ambienti educativi e di apprendimento

Un costrutto utile per analizzare le esperienze e le opportunità educative domestiche riguardanti in particolare la lettura e lo sviluppo linguistico, che sono due tra i principali focus dell'indagine su cui si basa questa tesi, è *l'Home Literacy Environment* (HLE) (Sénéchal e LeFevre, 2014). Esso fa riferimento a tutto l'insieme di attività legate alla

lettura e alla pre-alfabetizzazione che vengono proposte (o sono disponibili) al bambino nell'ambiente domestico, e comprende sia le attività in sé (definibili anche come pratiche educative) sia i supporti fisici e i materiali utilizzati, per esempio i libri o i giochi educativi che prevedono dei testi. Nel modello proposto dalle autrici (*Home Literacy Model*: Sénéchal e LeFevre, 2002, in Florit e Levorato, 2019), il focus principale è sulle pratiche educative di pre-alfabetizzazione, le quali vengono divise in due categorie. Le pratiche educative informali sono tutte quelle attività in cui è coinvolto un testo o una storia, ma il focus principale dell'attenzione non è concentrato sul testo scritto in quanto tale: in altre parole, sono attività in cui il testo è un mezzo per ragionare su altri temi o sviluppare altre competenze, per esempio emotive o relazionali, concentrandosi su aspetti come la storia o la struttura narrativa piuttosto che su lettere, regole ortografiche o struttura sintattica. Un tipico esempio di pratica informale è la lettura congiunta, dato che in letteratura esiste un buon numero di risultati a supporto del fatto che molto spesso in questo tipo di attività sia l'adulto sia il bambino fanno raramente riferimento esplicito al libro fisico e al testo, ma è molto più frequente utilizzarlo come base e concentrarsi sul contenuto e sui temi, ad esempio facendo domande o riflessioni sulla storia o sulle idee dei protagonisti (Sénéchal e LeFevre, 2014). Le pratiche formali, invece, sono attività in cui l'attenzione dei partecipanti (di solito, nel nostro caso, bambino e genitore) è esplicitamente posta sul testo scritto e sulle sue caratteristiche e regole. Esempi tipici di pratiche formali sono l'insegnamento esplicito dell'alfabeto, dei numeri, l'allenamento alla scrittura del proprio nome o di alcune lettere; tutte attività qualitativamente simili a quelle solitamente proposte anche in contesti educativi strutturati, come la scuola dell'infanzia o nei primi periodi della scuola primaria. Le due tipologie di pratiche educative, secondo il modello, contribuiscono in maniera differente allo sviluppo cognitivo e linguistico del bambino, supportando lo sviluppo di differenti prerequisiti dell'apprendimento (Florit e Levorato, 2019): le pratiche informali sembrano legate principalmente ad aspetti generali relativi all'uso del linguaggio orale, alla comprensione del testo e alle competenze narrative, mentre le pratiche formali sembrano legate maggiormente ad aspetti riconducibili ai prerequisiti di competenze più strumentali della letto-scrittura, quali la decodifica. In un questionario, per indagare aspetti relativi all'*Home Literacy Environment* solitamente si utilizzano item relativi ai due tipi di pratiche, formali e informali, e item relativi alle

risorse educative e culturali presenti e disponibili nell'ambiente domestico. Per esempio, indicatori molto utilizzati sono quelli relativi al numero di libri in casa, e alcune utili variazioni come il numero di libri per bambini (Heppt et al., 2022). Questa scelta si basa sull'assunto che la disponibilità di supporti per la lettura nell'ambiente di sviluppo renda possibile e possa favorire il loro utilizzo nelle pratiche educative domestiche (Luo, Tamis-Lemonda e Mendelsohn., 2019). Inoltre, questo tipo di indicatori risulta collegato anche ad aspetti riconducibili al SES e al capitale culturale, in particolare nella forma oggettificata, e di conseguenza alla disponibilità di risorse non solo nel contesto domestico, ma anche alla loro accessibilità al di fuori della casa, ad esempio con la possibilità di frequentare luoghi di valenza educativa come biblioteche o teatri. In vari studi, non a caso, attività educative svolte dai genitori insieme ai bambini, ma in un luogo diverso da casa, come ad esempio accompagnare in biblioteca, al cinema, a teatro, vengono tenute in considerazione ed indagate insieme agli aspetti relativi al concetto di ambiente educativo domestico.

2.2.2. Il ruolo dell'interesse

Il tema della salienza degli stimoli ambientali legati alla lettura risulta molto importante quando si prende in considerazione il ruolo attivo del bambino nel determinare le traiettorie del proprio sviluppo (come riconosciuto da varie prospettive in psicologia dello sviluppo, quali il neurocostruttivismo o il modello bio-ecologico, vedi Capitolo 1): la presenza e l'accessibilità di libri nell'ambiente domestico è infatti legata non solo ad aspetti socio-economici o culturali, ma anche a variabili individuali come l'interesse del bambino. Se da un lato l'interesse del bambino per la lettura (ma il discorso può valere anche per altre attività educative con focus diversi come la matematica, la scrittura, l'ascolto di musica o il canto) può svilupparsi tramite i processi di socializzazione messi in atto nelle interazioni con gli adulti significativi, tramite ad esempio modellamento o imitazione, il ruolo attivo del bambino nel selezionare stimoli e attività nel proprio ambiente sembra emergere con forza, a volte sovrastando anche il ruolo delle aspettative e proposte dei genitori. Più un bambino sarà interessato ai libri e alle attività di lettura, più è probabile che i genitori o gli adulti di riferimento assecondino questo interesse: questa tendenza, per quanto non sembri essere del tutto indipendente da fattori socio-culturali relativi ai genitori (per esempio, una madre con un alto livello di istruzione che ben conosce i benefici della lettura congiunta e quindi si

impegna quotidianamente in questo tipo di attività con i propri figli), sembra emergere anche per genitori che in altre misurazioni risultano poco interessati alla lettura, poco motivati o poco informati sull'importanza di questo tipo di esperienze (Boerma, et al., 2018). In altre parole, generalmente i genitori tendono a recepire i desideri dei bambini e le loro opinioni su quali tipi di attività, tra quelle di tipo educativo o ludico, trovano interessanti o divertenti, e tendono a proporre queste con maggiori frequenza e coinvolgimento rispetto ad altre. Appare intuitivo il fatto che sia molto difficile che un bambino sviluppi un interesse e una curiosità per la lettura se non è abituato a vedere nei propri ambienti di vita, specialmente la casa, libri e stimoli ad esso collegati, mentre una grande disponibilità e accessibilità di essi possa fornire occasioni di leggere materiale nuovo e diversificato, in particolare se il materiale disponibile è di diverso tipo. Sembra infatti che l'utilizzo di diversi tipi di libri per bambini, sia per forma sia per contenuto (per esempio, libri narrativi vs concettuali, con o senza figure) abbia degli effetti sui contenuti delle interazioni adulto-bambino, sia durante le pratiche di lettura sia nelle conversazioni spontanee sul tema: per esempio, l'utilizzo di libri di narrativa nella lettura congiunta sembra favorire in particolare contributi e interventi del bambino riguardanti la struttura narrativa, mentre l'utilizzo di libri concettuali sembra essere legato maggiormente a contributi di tipo referenziale da parte del bambino (Luo et al., 2019). Se prendiamo in considerazione il ruolo educativo fondamentale che, quanto meno in società occidentali come la nostra, ricoprono i genitori nei primi anni di vita dei figli, è evidente che anche variabili come il loro interesse e le loro competenze e credenze in aspetti riguardanti la pre-alfabetizzazione, i prerequisiti dell'apprendimento e in generale la *school readiness* avranno una grande importanza nel plasmare le traiettorie evolutive dei figli, ad esempio fungendo da modelli o sentendosi competenti nel mettere in atto pratiche educative, o scegliendo di impegnarsi in quelle implicate nello sviluppo di competenze che essi ritengono più importanti per il futuro scolastico dei figli (Boerma et al., 2018; Sonnenschein, Stites e Dowling, 2021; Binasis, Kaplun e Schmied, 2022). Uno studio interessante in questo senso è quello pubblicato da Sonnenschein et al. nel 2021, in cui gli autori indagano come le credenze dei genitori riguardanti l'interesse e le abilità dei figli e le proprie percezioni di competenze riguardo all'attuazione di pratiche educative possano influenzare la qualità dell'ambiente di apprendimento domestico, sia per quanto riguarda la lettura sia per la

matematica; inoltre, indagano anche quali tipi di informazioni ottenibili dagli insegnanti della scuola dell'infanzia i genitori potrebbero trovare più utili. I risultati a cui giungono gli autori, in sintesi e al netto delle limitazioni del caso, sembrano indicare che tipicamente nelle famiglie viene data più importanza alle attività riguardanti la lettura rispetto alla matematica, e che questa tendenza sia accompagnata da un livello generalmente più basso di fiducia dei genitori nell'adeguatezza delle proprie capacità di supportare l'apprendimento dei prerequisiti della matematica rispetto a quelli della lettura, fattore, questo, che potrebbe almeno in parte spiegare le differenze emerse nel tempo e nelle energie dedicate a pratiche educative riguardanti le abilità numeriche e linguistiche o letterarie. Il punto più interessante che si può ricavare da questo lavoro, a mio avviso, è nell'importanza della comunicazione e collaborazione tra genitori e altre figure educative, nello specifico insegnanti della scuola dell'infanzia (ma il ragionamento potrebbe essere esteso anche per insegnanti di fasce di età più avanzate): se i genitori, anche se in situazioni socio-economiche favorevoli, non si sentono adeguati nel proprio ruolo di supporto all'apprendimento dei figli, la collaborazione con queste figure adeguatamente formate allo scopo può essere particolarmente preziosa, per esempio tramite il passaggio di informazioni riguardanti le tipiche tappe di sviluppo delle competenze in questi domini dell'apprendimento, di suggerimenti pratici mirati per i singoli bambini, di feedback regolari sull'andamento del percorso dei figli come quelli che possono essere forniti durante le assemblee o i colloqui a scuola. Non è un caso che questi siano i tipi di informazioni che i partecipanti allo studio citato riportano più frequentemente di trovare utili e di desiderare ricevere di più dagli insegnanti dei propri figli. Un ragionamento simile si può estendere anche ad attività di *literacy* che si concentrano su altri aspetti e competenze, come ad esempio la scrittura, anche se meno studiata (Zhang e Ferguson Quinn, 2020). Infatti, se quanto discusso finora è valido per le pratiche legate alla lettura, l'interesse del bambino e il coinvolgimento dei genitori ricoprono importanza anche in questo domino. Un esempio di studio che indaga questo aspetto è quello proposto da Zhang e Ferguson Quinn nel 2020, in cui gli autori, partendo da una base in letteratura in cui sono state descritte associazioni tra l'interesse del bambino per la scrittura e lo sviluppo delle competenze di letto-scrittura, sostanzialmente riportano che bambini in età prescolare, quando sanno riconoscere le attività di scrittura, sembrano mostrare un interesse minore per esse rispetto ad altri tipi,

come la lettura o il racconto di storie. Questo, secondo gli autori, è almeno in parte spiegabile con la natura delle pratiche di pre-scrittura solitamente utilizzate, che potrebbero limitare la proattività e creatività dei bambini o risultare semplicemente noiose e ripetitive, mentre dotarle di un significato saliente per il bambino (per esempio, esercitarsi a scrivere le lettere che compongono il proprio nome) potrebbe risultare utile per aumentare l'interesse individuale e quindi la probabilità che esse vengano svolte regolarmente e con impegno. Insomma, se pratiche come la lettura congiunta o il racconto di storie tendono a essere più apprezzate da bambini di età prescolare anche per via del fatto che si prestano meglio ad essere permeate di argomenti e modalità che piacciono al bambino e ad accogliere i suoi input spontanei tramite il dialogo con il genitore o l'insegnante, l'incorporare elementi che vadano in questa direzione anche in pratiche di pre-scrittura potrebbe essere una buona intuizione: ad esempio, incoraggiando i bambini a sperimentare anche senza l'adulto, così come potrebbero fare avendo a disposizione libri accessibili autonomamente per loro in casa, in attività di scrittura o che comunque essi considerino legate ad essa, in modo da costruirsi un interesse e una buona immagine di questo tipo di competenza in quanto mezzo di comunicazione ed espressione. Altro aspetto interessante emerso dallo studio (che comunque va ricordato essere solo un esempio di questo tipo di ragionamenti, dunque la generalizzazione dei risultati va presa con le cautele metodologiche del caso) risiede nel maggiore interesse riportato da bambini e genitori per le pratiche di scrittura su supporti digitali (in particolare, tablet o computer) rispetto a quelle tradizionali su carta, e nel fatto che non sempre i bambini di questa età considerano "scrittura" tutto ciò che un adulto potrebbe intendere con il termine: ad esempio, alcuni bambini annoverano tra le attività di scrittura anche il disegno, o escludono la scrittura su tastiera al PC perché non prevede di tracciare i segni grafici con la stessa gestualità della scrittura tradizionale. Il tema dei supporti digitali accanto a quelli tradizionali è particolarmente attuale nella realtà odierna, in particolar modo dopo la pandemia di Covid-19, quando molte attività educative soprattutto formali e istituzionali hanno dovuto essere implementate in modalità digitale. Questo ha avuto un grosso peso soprattutto in quelle famiglie in situazioni contestuali svantaggiate o ad alto rischio di povertà educativa o esclusione sociale, con effetti evidenti sulle opportunità educative per i bambini (Save The Children, 2021). Questi effetti negativi hanno avuto un peso non solo per gli aspetti più

prettamente economici e didattici, come la necessità di acquistare supporti elettronici per permettere ai figli di seguire le lezioni e mantenere i rapporti con i coetanei durante i periodi di lockdown, o l'impossibilità di frequentare fisicamente contesti e luoghi di valore educativo come scuole, teatri, ma anche centri sportivi o di aggregazione; l'impatto è stato visto anche su quegli aspetti relativi al clima familiare discussi sopra, dato che la situazione dettata dall'emergenza ha costituito di fatto una importante fonte di stress, soprattutto per le famiglie con un basso SES. Questo può aver contribuito ad aumentare toni d'umore bassi o preoccupati, emozioni come ansia e rabbia dettate dall'incertezza (Spinelli, Lionetti, Setti e Fasolo, 2020), e sappiamo che queste variabili hanno un importante ruolo in tutte le interazioni genitore-bambino, non ultime le pratiche educative. Inoltre, da un punto di vista probabilistico e in un'ottica di prevenzione del disagio e promozione di resilienza (in particolare educativa), una situazione che costringe un bambino a frequentare per un periodo di tempo significativo un solo contesto, caratterizzato dalle sue peculiarità positive o negative e da una certa offerta e disponibilità di risorse e opportunità per apprendere e crescere, sarà probabilmente più impattante in quei contesti che in partenza risultano svantaggianti (dunque poveri educativamente) rispetto a quelli in cui l'offerta di opportunità educative è adeguata già a livello domestico, poiché per quel periodo di tempo gli individui non hanno modo di integrare le proprie opportunità educative domestiche con quelle in altri contesti del territorio. E questo discorso vale per tutti i domini dello sviluppo, anche non legati all'apprendimento scolastico: come un approccio neurocostruttivista ci suggerisce, senza un adeguato supporto ambientale, il peso relativo dei fattori di rischio individuali non controllabili aumenta significativamente. D'altra parte, come suggeriscono i risultati di un'indagine di Spinelli et al. (2020) sugli effetti dello stress derivante dal primo mese di lockdown sulla qualità delle relazioni genitore-bambino, potrebbe essere vero anche il contrario: famiglie con un buon SES potrebbero accusare gli effetti dello stress di questa situazione più di quelle a basso SES proprio perché abituate ad avere i supporti esterni che altre non potevano permettersi, determinando quindi un cambio più radicale nelle *routines* e pratiche educative e di *parenting* e contribuendo a far vivere la relazione con i figli come maggiormente stressante e meno piacevole, con effetti a cascata sulla qualità delle interazioni e quindi sul clima affettivo domestico. Questo aspetto non dovrebbe essere sottovalutato, alla luce

dell'interconnessione tra queste aree del funzionamento individuale e aspetti più prettamente cognitivi e legati all'apprendimento: per esempio, una delle aree dello sviluppo emotivo e sociale che risultano influenzate dalle pratiche di genitorialità è l'autoregolazione, la quale in età prescolare è stata associata agli aspetti relativi alla *school readiness* e a competenze negli ambiti della matematica e della letto-scrittura (Liew, Carlo, Streit e Ispa, 2018), nonché considerata un possibile fattore di promozione di resilienza educativa (Alivernini et al., 2017b).

Dopo questa serie di riflessioni riguardanti principalmente i modi in cui le varie tipologie di opportunità educative, sia domestiche sia extra-domestiche, possano inserirsi nel discorso relativo alla promozione della resilienza e al contrasto alla povertà educativa, e all'importanza dei primi anni di vita per l'impostazione e il modellamento delle traiettorie di sviluppo dei bambini, è necessario sottolineare ancora una volta un aspetto fondamentale: se i contesti (intesi in senso ecologico) e le variabili che agiscono a questo livello di analisi sono così determinanti, ogni tentativo di intervento che voglia definirsi efficace o valido deve partire da una conoscenza il più puntuale possibile delle specificità del contesto in cui si operi. Per fare questo, non sempre bastano i dati ricavabili dalle grandi indagini statistiche a livello nazionale, che riportano dati su unità territoriali troppo estese, perché si rischia di perdere molta della complessità e della eterogeneità che caratterizza i nostri territori (Pratesi et al., 2020). In quest'ottica, l'indagine di cui tratta questo elaborato, inserita in un progetto di promozione della lettura per bambini di età prescolare e dei primi anni della scuola primaria, ha proprio lo scopo di cercare informazioni riguardanti le opportunità educative offerte ai bambini di uno specifico contesto geografico: il Comune di Fondi (LT). Nei prossimi capitoli presento l'indagine, il questionario utilizzato per la raccolta delle informazioni e discuto i risultati dell'analisi dei dati.

CAPITOLO 3

Lo studio: opportunità educative nel contesto domestico ed extra-domestico

Abbiamo visto quanto il tema delle opportunità educative sia importante nell'ambito dello sviluppo e della formazione di bambini e ragazzi; in particolare, abbiamo visto come non solo l'apprendimento scolastico, ma anche lo sviluppo in altri domini siano strettamente legati a tutta una serie di esperienze vissute fin dalle più precoci fasi della vita, ben prima dell'età scolare (Valenza e Turati, 2019). Sappiamo anche che i livelli di sviluppo e di competenze in domini come quello dell'apprendimento scolastico, quello linguistico e quello cognitivo giocano un ruolo fondamentale nel benessere dell'individuo nel corso di tutta la vita, e che questo aspetto ha un legame indissolubile con il contesto in cui ogni persona si trova a vivere e agire. Appare dunque evidente che la povertà educativa, per come l'abbiamo presentata nei capitoli precedenti, rappresenti una variabile di grande impatto nel contesto attuale. Non è un caso, infatti, che questo costrutto sia relativamente recente, e sia stato formulato ed esplorato in un contesto storico e sociale in cui si parla di "società della conoscenza". Inoltre, come abbiamo visto, il tema delle opportunità educative e dell'accesso ad esse è diventato particolarmente attuale nel corso degli ultimi due anni, per via della situazione dettata dalla pandemia di Covid-19: da un lato, la chiusura delle scuole e la sospensione di gran parte dei servizi e strutture comunitari per un tempo prolungato ha accresciuto enormemente il peso relativo dell'ambiente domestico e delle attività e opportunità offerte in esso ai bambini, ma ha anche dato una grossa spinta all'attenzione pubblica verso gli aspetti riguardanti le risorse tecnologiche e multimediali, quali l'accesso a internet in casa o il possesso di dispositivi elettronici, e le opportunità educative legate ad essi (Save The Children, 2021). Vista l'importanza fondamentale di studiare i fenomeni psico-sociali nel contesto in cui si realizzano, e vista la grande diversità e unicità dei vari contesti in cui le persone si trovano a vivere e a crescere, anche all'interno della stessa Italia e della stessa Regione (Pratesi et al., 2021), appare a questo punto evidente la necessità di raccogliere informazioni il più precise possibile sulle realtà specifiche. Queste informazioni, unite ai dati provenienti dalla ricerca scientifica in vari ambiti e discipline, sono le uniche cose che possono guidare la riflessione su

pratiche, interventi e direzioni da seguire nell'ottica di promuovere lo sviluppo degli individui fin dalle prime fasi della vita, promuovendo la resilienza di individui e famiglie, sostenendo adeguatamente l'apprendimento in contesti fondamentali come la scuola, compensando in modo efficace i fattori di rischio collegati alle situazioni di povertà educativa. In quest'ottica, l'indagine che presenterò costituisce un esempio di questa ricerca di informazioni in un contesto specifico come quello del Comune di Fondi (LT), in modo da conoscere in maniera più dettagliata la situazione per potere, in futuro, intervenire efficacemente e puntualmente per promuovere le opportunità educative, sostenendo in particolare le famiglie con uno o più figli nella fascia di età compresa tra 0 e 6 anni.

3.1: Obiettivi e Ipotesi

Questa indagine si colloca all'interno del progetto Biblioteche Volanti coordinato dall'Associazione Culturale Leggimi Sempre, attiva nel Comune di Fondi (LT), grazie al bando Leggimi 0-6 del Cepell-Centro per il Libro e la Lettura. In particolare, lo studio ha l'obiettivo di indagare, tramite dei questionari compilati dai genitori, le opportunità educative che le famiglie di Fondi offrono ai propri figli nei primi anni del loro sviluppo, e in particolare in età prescolare, sia nel contesto domestico sia in quello extra-domestico. L'esito che ci si auspica, in altre parole, è una sorta di fotografia delle varie opportunità e occasioni che i bambini di questo specifico contesto hanno per poter vivere delle esperienze educative prima dell'inizio del percorso della scuola dell'obbligo, esperienze che vanno ad interagire con il bagaglio di prerequisiti dell'apprendimento, con lo sviluppo cognitivo e con quello linguistico e sociale. Ulteriore scopo di questa indagine è la restituzione del quadro emerso dall'analisi dei dati da parte dell'associazione Leggimi Sempre alle famiglie, alle scuole e ai cittadini di Fondi, in modo da poter fornire agli interessati utili informazioni che potranno essere utilizzate come base per possibili future iniziative.

I questionari, compilati dai genitori di bambini nella fascia di età compresa tra 0 e 6 anni, sono stati costruiti prendendo spunto in particolare degli indicatori dell'IPE formulati da Save the Children nei rapporti sulla povertà educativa (Save The Children, 2016; 2017; 2018; 2021), adattati per l'età prescolare e per il contesto di Fondi. Le

opportunità educative sono indagate tramite domande relative sia al contesto domestico, come ad esempio il numero di libri e di dispositivi elettronici presenti in casa (Heppt et al., 2022) sia extra-domestico, come ad esempio le ore settimanali di asilo nido frequentate dal figlio/a in passato; sono presenti domande dal focus più strutturale riguardo al contesto domestico, per esempio riguardo allo status socio-economico della famiglia e a ciò a cui ci si può riferire come capitale culturale (Sieben e Lechner, 2019), e domande che si concentrano più sulla relazione genitore-bambino e sulle esperienze educative condivise (Luo et al., 2019); viene inoltre indagato l'aspetto linguistico, che assume un'importanza particolarmente elevata in un contesto variegato come quello in cui ci troviamo.

La natura prevalentemente descrittiva dei questionari è legata all'obiettivo principale della ricerca, ovvero ricavare utili informazioni sulla situazione delle famiglie, in modo da avere una solida base su cui si potranno strutturare interventi e pratiche di promozione dello sviluppo, per potenziare l'impianto educativo esistente a livello comunitario e, si spera, istituzionale, e sostenere efficacemente le famiglie nel compito educativo, in particolare in situazioni di difficoltà, con proposte realmente accessibili. In linea di principio, dunque, l'analisi dei dati dovrebbe restituire un quadro ampio, in grado di fare luce su aspetti del contesto carenti o particolarmente virtuosi dal punto di vista delle opportunità educative, ed eventuali correlazioni tra alcune aree tematiche. Sulla base di quanto trattato finora, mi aspetto di trovare delle correlazioni significative tra alcune variabili latenti estratte dagli item del questionario, soprattutto in relazione alle prime due sezioni ("Informazioni generali" e "Informazioni socio-demografiche sul nucleo familiare"): in particolare, mi aspetto di trovare una relazione positiva tra lo status socio-economico, espresso da informazioni come il livello di istruzione dei genitori e il loro reddito, e le opportunità educative offerte ai figli in generale, dunque con le diverse altre variabili latenti come per esempio la frequenza continuativa al nido o alla scuola dell'infanzia a tempo pieno, o il visitare cinema, teatro, biblioteche; mi aspetto di trovare questo tipo di relazione non solo per gli item relativi ai beni materiali posseduti (es. numero di libri, numero di dispositivi, ecc.), che fanno riferimento al concetto di capitale culturale oggettivato (Sieben, e Lechner, 2019), ma anche per quelli relativi alle attività educative condivise (per esempio, punteggi più alti negli item relativi alla frequenza di attività come la lettura insieme). Sono inoltre particolarmente

interessato a indagare se emergano relazioni tra l'interesse del bambino per la lettura e altri tipi di opportunità educative: per esempio, per quanto riguarda la sezione del questionario riguardante i "Materiali disponibili e attività svolte dalle persone che stanno di più col bambino a casa", mi aspetto che alti punteggi negli item riguardanti il coinvolgimento attivo del bambino durante le pratiche di lettura con il genitore risultino associati significativamente ad alti punteggi nella frequenza di varie attività educative genitore-bambino (per esempio, leggere libri, raccontare storie, fare giochi educativi, insegnare a leggere e scrivere qualche parola, ecc.). Infine, sono interessato a indagare possibili differenze nella situazione che caratterizza le famiglie in cui si parla almeno un'altra lingua oltre all'italiano, quella di origine di almeno un genitore, e quella delle famiglie monolingui di origine italiana. In particolare, sono interessato a verificare l'esistenza di differenze significative tra i gruppi di famiglie bilingui e non bilingui nelle varie parti del questionario, per individuare eventuali ambiti in cui i bambini di origine straniera o quantomeno esposti regolarmente a più di una lingua abbiano effettivamente un accesso minore a opportunità ed esperienze di valore educativo.

È opportuno notare che il questionario non indaga in alcun modo variabili individuali dei bambini riguardanti il loro livello di sviluppo cognitivo, linguistico o il loro apprendimento, ma si concentra su materiali, esperienze e attività offerte ai figli dei partecipanti, mantenendo un focus a livello familiare: la ricerca di associazioni tra i profili di situazioni che potrebbero emergere e le effettive traiettorie di sviluppo e successo scolastico dei figli va, dunque, oltre lo scopo di questa indagine.

3.2: Metodo

3.2.1: Partecipanti e contesto

L'indagine di cui tratta questa tesi è, come anticipato, parte del progetto "Biblioteche Volanti", realizzato dall'Associazione Culturale Leggimi Sempre nel Comune di Fondi (LT) nel periodo compreso tra marzo 2021 e febbraio 2022, grazie al bando Leggimi 0-6 del Cepell-Centro per il Libro e la Lettura. L'ampio progetto prevedeva una varietà di iniziative e proposte di sensibilizzazione e promozione della lettura e delle opportunità educative, rivolte principalmente alle famiglie residenti che

avessero uno o più figli di età compresa nella fascia di età 0-6 anni. L'indagine in questione, in particolare, è stata proposta ai genitori degli alunni frequentanti alcune delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie (solo classe prima) di Fondi, che avessero aderito al progetto. Le scuole coinvolte, nelle cui classi sono state svolte anche attività di lettura ad alta voce in gruppo, sono le seguenti:

- I. C. Amante: scuola primaria "Amante" (4 classi);
- I. C. Milani: Scuola dell'infanzia "Gonzaga" (8 classi), Scuola dell'infanzia "Rodari" (3 classi), Scuola dell'infanzia "Salto Corvino" (3 classi);
- I. C. Sottoten. Alfredo Aspri: Scuola dell'infanzia "Aspri" (11 classi), Scuola primaria "Aspri" (3 classi);
- I. C. Garibaldi: Scuola dell'infanzia "Domenico Purificato" (8 classi), Scuola dell'infanzia "San Magno-Rene" (2 classi), Scuola primaria "Domenico Purificato" (4 classi), Scuola primaria "San Magno-Rene" (1 classe).

Le famiglie coinvolte, che al momento della compilazione avevano quindi almeno un figlio o una figlia di età compresa tra i 3 e i 6 anni, hanno ricevuto la versione cartacea del questionario, da compilare in forma anonima, oppure un link per poterlo compilare online sulla piattaforma Qualtrics, viste le esigenze dettate dalla pandemia di Covid-19. I questionari in versione cartacea sono poi stati raccolti dalle scuole e trasmessi all'associazione Leggimi Sempre, che ha provveduto a inviarli all'Università di Padova per l'elaborazione e l'analisi dei dati. Questa fase di reclutamento dei partecipanti e di compilazione e raccolta dei questionari è stata svolta tra marzo 2021 e febbraio 2022.

Sono state raccolte un totale di 378 risposte tra le due modalità di somministrazione, in particolare 311 questionari cartacei e 67 digitali. Non tutti però sono stati compilati: una parte di essi è pervenuta in bianco, senza il consenso o senza dati utilizzabili. Eliminando questi casi, i partecipanti alla ricerca sono in totale 340. Di questi, 296 hanno compilato il questionario in versione cartacea, 44 in versione digitale. Va sottolineato, però, che una parte consistente dei partecipanti non ha compilato il questionario nella sua interezza: pertanto, le analisi dei dati si sono basate su numerosità differenti per le varie sezioni e i vari item del questionario, in base all'effettivo numero di risposte pervenute per ciascuno di essi. Tale aspetto costituisce certamente un limite di questa ricerca, tuttavia ritengo comunque opportuno l'utilizzo e l'analisi di tutti i dati

e le informazioni disponibili, per via dello scopo principale di questo studio: indagare la situazione delle famiglie di Fondi riguardo alle opportunità educative offerte ai bambini, per ottenere un quadro più chiaro possibile del contesto. Sono dunque stati considerati nulli e non conteggiati in sede di analisi solo i questionari che non presentavano alcuna risposta valida: se un partecipante avesse firmato il consenso informato e fornito anche solamente una risposta, il questionario sarebbe stato inserito nel dataset per effettuare l'analisi dei (pur pochi) dati disponibili. Riporterò informazioni più precise sulle numerosità delle risposte valide nei vari item nel prossimo capitolo, presentando i risultati.

3.2.2: Materiali

Come scritto nel paragrafo precedente, dei 378 questionari pervenuti, 311 sono stati consegnati in forma cartacea, mentre 67 sono stati compilati online in forma digitale per via della situazione relativa alla pandemia da Covid-19; eliminando dal conteggio i questionari non compilati, il totale dei questionari utilizzati nell'analisi dei dati ammonta a 340. Le due forme di somministrazione non differivano nel contenuto delle domande, con l'unica eccezione di un item aggiuntivo preliminare presente solo nella forma digitale: “Lei ha un/una bambino/bambina di età compresa nella fascia di età 0-6 anni?”. Questo item non ha avuto peso nell'analisi dei dati, poiché serviva solamente come controllo per essere sicuri che il questionario non venisse compilato da persone non corrispondenti al target dell'indagine; solo in caso di una risposta “sì”, il software avrebbe permesso la compilazione del questionario vero e proprio.

Il questionario, per la cui compilazione in forma anonima sono necessari circa 10/15 minuti, è composto da un totale di 38 domande, suddivise in 5 sezioni: 1. “Informazioni generali”; 2. “Informazioni socio-demografiche sul nucleo familiare”; 3. “Esposizione linguistica”; 4. “Esperienza scolastica, extra scolastica e digitale”; 5. “Materiali disponibili e attività svolte dalle persone che stanno di più col bambino a casa”.

La Sezione 1. “Informazioni generali” è composta da 4 domande che indagano semplici aspetti anagrafici, nello specifico chi tra i genitori ha compilato il questionario (madre, padre o entrambi), l'età di entrambi i genitori, infine la data e il luogo di nascita del bambino e il suo genere.

La Sezione 2. “Informazioni socio-demografiche sul nucleo familiare” è composta da 7 domande a risposta aperta oppure chiusa con scala Likert riguardanti la composizione del nucleo familiare (quante persone vivono nella casa e il numero di figli) e aspetti relativi allo status socio-economico (titolo di studio più alto conseguito dai genitori, la loro professione e una stima del loro reddito annuo netto rispetto alla media italiana); informazioni di questo tipo sono molto utili in un’indagine come questa, vista l’importanza che status socio-economico e capitale culturale ricoprono per l’accesso a esperienze e opportunità educative e per le traiettorie evolutive dei bambini (Jaeger, 2011; Alivernini et al., 2017b; Save The Children, 2016).

La Sezione 3. “Esposizione linguistica” è composta da 5 domande che indagano l’eventuale esposizione abituale del bambino a una lingua diversa dall’italiano a casa, andando dunque a identificare nuclei familiari bilingui. Come è evidente, solo una parte dei partecipanti ha compilato questa sezione: se alla prima domanda “A casa, oltre all’italiano, parlate tra di voi usando altre lingue?” la risposta fosse “no”, non sarebbe necessario compilare le altre domande della sezione. A una risposta affermativa alla prima domanda, seguono le altre, che richiedono di indicare quale o quali altre lingue vengono parlate in casa, se una di queste sia la lingua d’origine di uno dei due genitori e una stima di quanto tempo, in percentuale, i genitori parlano in media le lingue in questione in casa e fuori casa.

La Sezione 4. “Esperienza scolastica, extra-scolastica e digitale” è composta da 7 domande a risposta chiusa, in alcune delle quali è richiesto anche di specificare testualmente in caso di risposta affermativa (per esempio, “Suo/a figlio/a ha frequentato la scuola dell’infanzia a tempo pieno? Se sì, da che età?”); gli item di questa sezione indagano aspetti direttamente inerenti alcuni tipi di opportunità educative disponibili per i bambini, come l’accesso all’asilo nido e per quante ore settimanali, la presenza ed eventuale utilizzo di un servizio mensa, la frequenza alla scuola dell’infanzia a tempo pieno, la pratica continuativa di sport e di attività extra-scolastiche strutturate, come ad esempio logopedia o corsi di musica, e infine la presenza di una connessione internet fissa a casa e l’utilizzo di essa da parte del bambino.

Infine, la Sezione 5. “Materiali disponibili e attività svolte dalle persone che stanno di più col bambino a casa” è composta da 15 domande, di due diversi tipi, che indagano

aspetti della vita familiare riconducibili a opportunità educative in vari ambiti, all'accesso a libri, dispositivi elettronici e altre fonti di informazione nell'ambiente domestico, e ad attività svolte con il bambino direttamente collegate a questo tema. La prima parte di queste domande è a risposta chiusa, talvolta con la richiesta di specificare meglio la risposta (per esempio, una delle risposte selezionabili per la domanda "Quale dispositivo usa prevalentemente il bambino?" è "altro (specificare)"); esse indagano la quantità di libri per bambini, di libri per adulti, di DVD o videocassette per bambini, di giochi educativi e di dispositivi elettronici di vario tipo in casa, quali dispositivi utilizza maggiormente il bambino e con quale grado di autonomia, se almeno uno dei componenti della famiglia possiede una tessera della biblioteca o un abbonamento a una rivista o fumetto per bambini, e quante volte, in media, il bambino guarda dei libri da solo. Le ultime 5 domande della sezione sono strutturate come scale Likert con un numero pari di punti, ognuna a sua volta composta da diversi item che descrivono varie situazioni a cui viene applicata la domanda, che indagano la frequenza di alcune attività svolte dall'adulto di riferimento insieme al bambino o comportamenti attuati da esso; queste domande chiedono, nello specifico, quanto spesso l'adulto accompagnasse il bambino a teatro, al cinema, in biblioteca o in libreria prima del Covid-19, quanto spesso svolgesse insieme al bambino varie attività come leggere libri, raccontare storie, cantare canzoni, ascoltare musica, guardare la TV, guardare film, video o cartoni animati su internet, piattaforme streaming o Dvd/cassette, o fare giochi educativi, con quale frequenza, mentre l'adulto legge un libro o racconta una storia, il bambino fa domande, inventa le proprie storie o dialoga riguardo al contenuto, e infine con quale frequenza l'adulto svolga insieme al bambino attività espressamente educative come insegnare a leggere o scrivere parole o nomi, qualche lettera dell'alfabeto oppure a contare. Molte delle domande, in particolare nelle sezioni 4 e 5, sono direttamente riconducibili ad alcuni degli indicatori che compongono l'indice IPE (Save the Children, 2018), aggiustati per età, dai quali prendono spunto.

Tutti i partecipanti hanno firmato un modulo di consenso informato prima di partecipare all'indagine, in cui acconsentono all'utilizzo dei dati da essi forniti. In Appendice riporto una copia completa del questionario, nella versione proposta in forma cartacea.

3.2.3: Procedura

Ogni questionario è stato compilato a casa da uno o entrambi i genitori, in modalità cartacea oppure digitale. I questionari in versione cartacea sono stati consegnati alle famiglie dalle scuole, successivamente raccolti e trasmessi all'associazione Leggimi Sempre, che ha provveduto infine a inviarli all'Università di Padova per la codifica e l'analisi dei dati. I questionari in versione digitale sono stati compilati attraverso la piattaforma Qualtrics, che ha fornito un foglio di calcolo con le risposte date dai partecipanti.

Una volta ottenuti i questionari compilati, ho utilizzato Microsoft Excel e Fogli Google per costruire un dataset, che ha funto da base per le analisi dei dati. Come prima cosa, ho assegnato a ogni questionario un codice identificativo alfanumerico (da qui in poi "ID"), composto da un numero progressivo a tre cifre (in base all'ordine di inserimento nel database), tre lettere indicanti il mese di nascita del bambino e due cifre indicanti il suo anno di nascita (per esempio, l'ID del primo partecipante è "001SET14", che ha riportato di avere un figlio o una figlia nato/a nel settembre 2014); nei casi in cui nel questionario non fosse riportata la data di nascita del bambino o solo parte di essa, ho assegnato l'ID con l'usuale numero progressivo seguito da delle "X" al posto delle informazioni mancanti relative alla data di nascita (per esempio, "096XXX14" o "039XXXXX"). Per completezza, in fase di scoring e codifica ho assegnato un ID anche ai questionari pervenuti in bianco, utilizzando il criterio appena descritto; le righe contenenti i dati, di fatto inesistenti, di tali questionari nulli sono state poi eliminate dal dataset operativo all'inizio della fase di analisi dei dati. Ho impostato il file in modo che a ogni riga corrispondesse un partecipante, riportando quindi ciascun ID nella prima cella di ogni riga.

Ho poi assegnato a ogni item del questionario un'etichetta, che ho indicato nelle colonne del file di calcolo; per alcuni item in cui fosse necessario ho inserito anche delle colonne aggiuntive a fianco, per poter riportare informazioni testuali richieste dal questionario (per esempio, per la domanda "Quanti libri per bambini avete in casa?", in cui viene richiesto di indicare un range espresso in una scala Likert a 6 punti, l'opzione "di più: quanti?" richiede anche di indicare un numero, che ho riportato in una seconda

colonna relativa allo stesso item), oppure eventuali note scritte dai partecipanti o informazioni aggiuntive o non codificabili normalmente. Ho poi assegnato a ogni item una scala di valori, quando possibile numerici a partire da “0”, in base alle risposte possibili, in modo da rendere agevole l’analisi dei dati. Per gli item in cui questo non fosse possibile o necessario (per esempio, “Data di nascita del bambino” e “Luogo di nascita del bambino”, oppure “A casa, oltre all’italiano, parlate tra di voi usando altre lingue? Se sì, quali?”) ho riportato la risposta che ho trovato sul questionario.

Per l’analisi dei dati è stato usato il programma IBM SPSS. Per buona parte degli item del questionario è stata analizzata la frequenza delle varie risposte, in quanto trattabili come variabili di tipo categoriale. Per variabili di tipo continuo, come le età dei genitori, sono state calcolate delle semplici statistiche descrittive (media, deviazione standard, valori minimi e massimi). Sono state poi eseguite delle analisi fattoriali con la tecnica dell’analisi delle componenti principali (PCA), per individuare delle variabili latenti che permettessero, in un certo senso, di condensare le informazioni riducendo il numero di fattori da considerare ed eseguire confronti in maniera più agevole. Le componenti estratte in questo modo sono 9 e sono state denominate “SES”, “Opportunità extra scolastiche”, “Servizi scolastici”, “Risorse educative materiali domestiche”, “Luoghi educativi”, “Attività educative non formali digitali”, “Attività educative non formali non digitali”, “Pratiche educative formali domestiche”, e “Interesse del bambino per la lettura”.

Infine, dopo aver individuato le famiglie definibili come bilingui sulla base delle risposte alla Sezione 3 del questionario, sono state indagate eventuali correlazioni significative tra le variabili latenti, sia sul totale dei partecipanti sia separatamente per i due sottogruppi, e sono stati eseguiti dei confronti tramite t-test per campioni indipendenti tra i dati provenienti da questo sottogruppo e quelli provenienti dalle famiglie monolingui e dai risultati ricavati dalla totalità dei partecipanti, per evidenziare eventuali differenze nelle variabili latenti tra questi gruppi o particolarità della situazione delle famiglie bilingui nel contesto di Fondi.

CAPITOLO 4

I risultati dell'indagine: le opportunità educative per i bambini di Fondi

4.1. Risultati

4.1.1. Sezione 1. Informazioni generali

Dei 378 questionari consegnati, 38 risultano non compilati, dunque il numero totale di questionari analizzati è 340. Di questi, ben l'80.3% (273) è stato compilato dalla madre, l'11.2% (38) dal padre, 17 da entrambi i genitori (5.0%) e in 12 (3.5%) questa informazione risulta mancante. Analizzando le età dei genitori (Tabella 4.1), emerge che i padri hanno in media circa 4 anni in più rispetto alle madri; anche i valori minimi e massimi di questi item sono maggiori per i padri rispetto alle madri. L'item relativo alla data di nascita dei figli non è stato sottoposto ad analisi particolari, ma è stato utilizzato solo come controllo per la corrispondenza del partecipante al target dell'indagine (almeno un figlio di età uguale o inferiore a 6 anni). Analizzando la frequenza delle risposte all'item relativo al luogo di nascita dei figli (Figura 4.1), emerge che quasi tre quarti dei bambini considerati nell'indagine sono nati a Fondi (248, cioè il 72.9%), e 8 bambini (il 2.4%) sono nati fuori dall'Italia; il restante 21.8% è nato in Italia (74, di cui 56 nel Lazio), e nel 2.9% dei casi non è presente la risposta. Infine, dalle frequenze delle risposte all'item "Genere" riguardante il bambino emerge un quadro abbastanza bilanciato, con 156 (45.9%) figli maschi e 168 (49.4%) femmine, con 16 (4.7%) risposte mancanti.

	Minimo	Massimo	Media	DS
Madre	23	55	37.62	5.63
Padre	25	63	41.19	5.59

Tabella 4.1. Statistiche descrittive riguardanti l'età dei genitori. N=311.

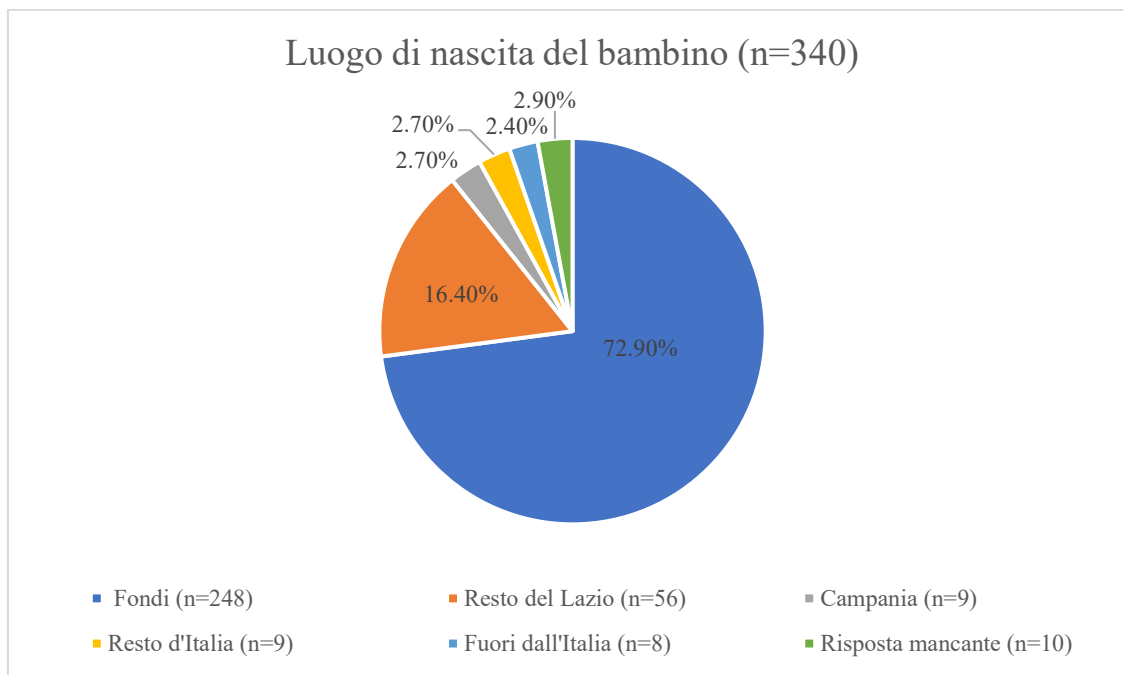


Figura 4.1. Frequenza delle risposte all'item "Luogo di nascita del bambino".

4.1.2. Sezione 2. Informazioni socio-demografiche sul nucleo familiare.

Dall'analisi delle frequenze delle risposte agli item "Numero di persone nel nucleo familiare" e "Numero di figli" (Figura 4.2) emerge che il tipo di struttura familiare più rappresentato è composto da 4 persone (il 51.8% dei casi) e che il numero di figli più frequente è 2 (il 54.4% dei casi); seguono famiglie composte da 3 persone (26.5%) e con 1 figlio (27.1%); almeno l'1.5% delle famiglie del gruppo è di tipo monoparentale (5 nuclei familiari composte da 2 persone, cioè figlio e un genitore), ma la quantità effettiva potrebbe essere maggiore; i nuclei familiari più numerosi risultano composti da 7 persone, e il numero massimo di figli riportato è 5 (3.82%), con il 18.24% di famiglie con 3 o più figli.

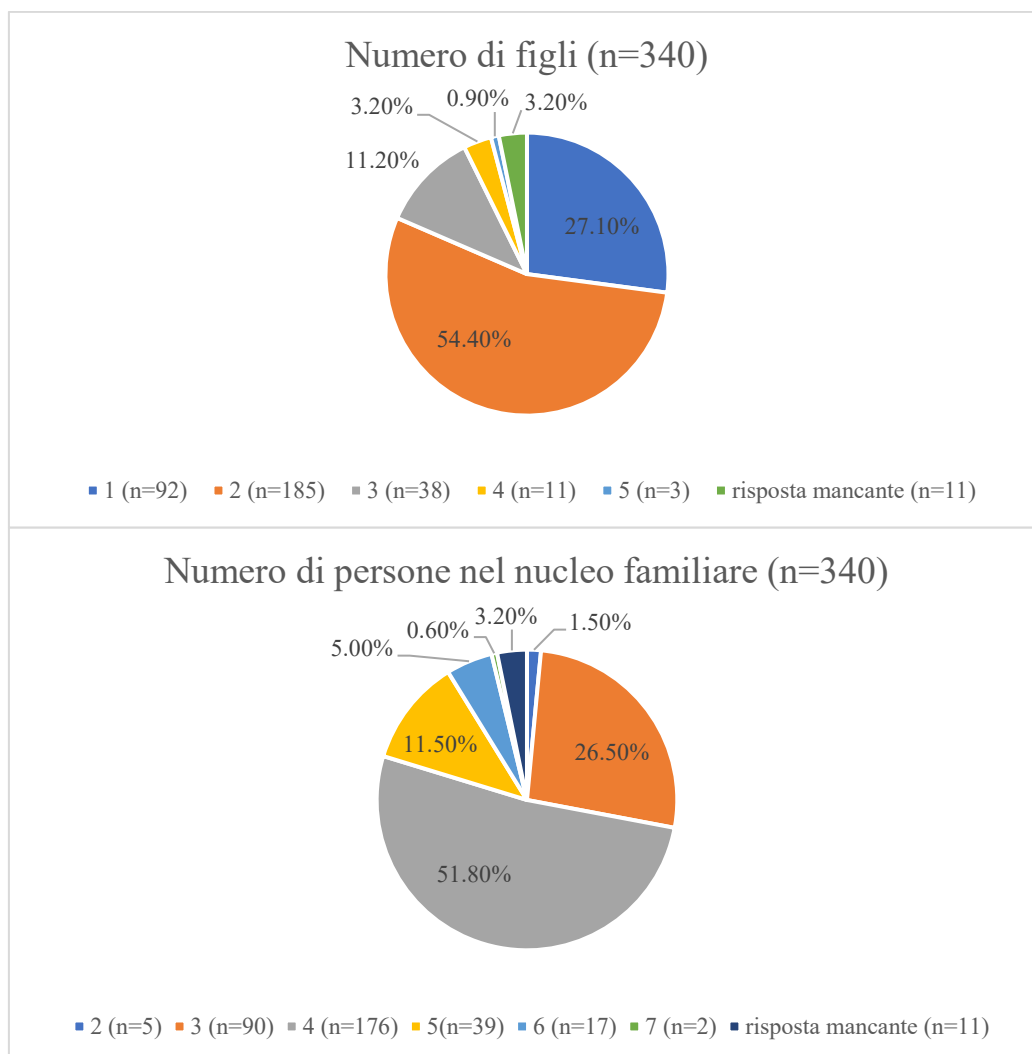


Figura 4.2. Frequenze delle risposte agli item “Numero di persone nel nucleo familiare” e “numero di figli/e”.

Le risposte all’item relativo all’occupazione dei genitori, ottenute tramite una domanda aperta, sono state codificate secondo le categorie della Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali dell’ISTAT: 0= Disoccupata/o, casalinga/o; 1= Legislatori, imprenditori e alta dirigenza; 2= Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione; 3= Professioni tecniche; 4= Professioni esecutive nel lavoro d’ufficio; 5= Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi; 6= Artigiani, operai specializzati e agricoltori; 7= Conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli; 8= Professioni non qualificate; 9= Forze armate. La frequenza delle risposte è riportata nella Figura 4.3.

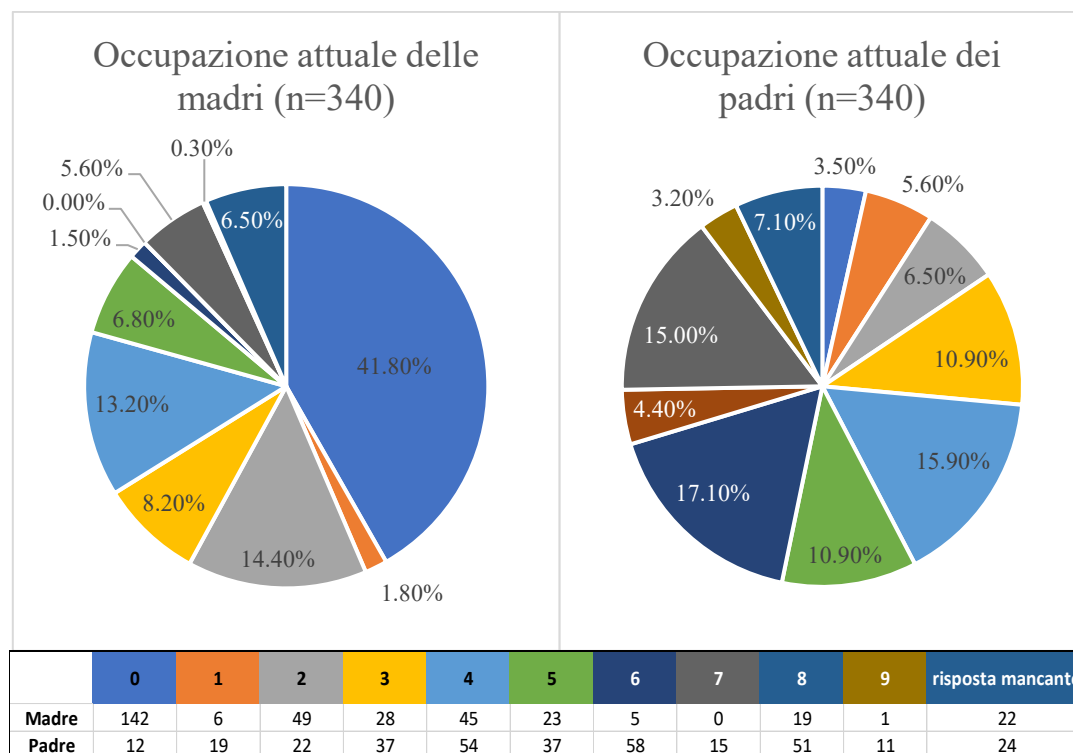


Figura 4.3. Frequenze delle risposte all'item "Occupazione attuale" dei genitori.

Data la natura della codifica, che restituisce dati di tipo strettamente categoriale, non è stato possibile inserire questi item nell'estrazione della variabile latente "SES". È stata però indagata una eventuale correlazione tra le risposte alle due parti dell'item: è emersa una correlazione significativa tra l'occupazione della madre e quella del padre ($r=1.00$, $p<.01$), indice del fatto che in molti casi le famiglie mostrano composizioni simili tra loro rispetto al lavoro dei genitori. Un altro dato che vale la pena sottolineare è l'alto numero di madri che dichiarano di essere casalinghe o disoccupate (142, cioè oltre il 40% dei casi).

Per poter essere utilizzabili nelle successive procedure di analisi fattoriale, le risposte all'item relativo al titolo di studio dei genitori sono state convertite in una variabile continua, trasformando ogni livello della scala Likert nel numero di anni di studio tipicamente necessari per conseguire il titolo di studio indicato, da un minimo di 5 anni per il livello più basso della scala "Licenza elementare" a un massimo di 22 anni per "Dottorato di ricerca/diploma di specializzazione/master"; sono state poi calcolate le frequenze delle varie risposte (figura 4.4) e alcune statistiche descrittive: le madri presentano una media di 13.73 ($DS=4.17$) anni di studio, mentre i padri una media di

12.21 ($DS=3.82$) anni di studio. Gli anni di studio della madre correlano significativamente con gli anni di studio del padre ($r=.523$, $p<.01$), e il reddito familiare annuo espresso in euro correla significativamente sia con gli anni di studio della madre ($r=.246$, $p<.01$) sia del padre ($r=.221$, $p<.01$).

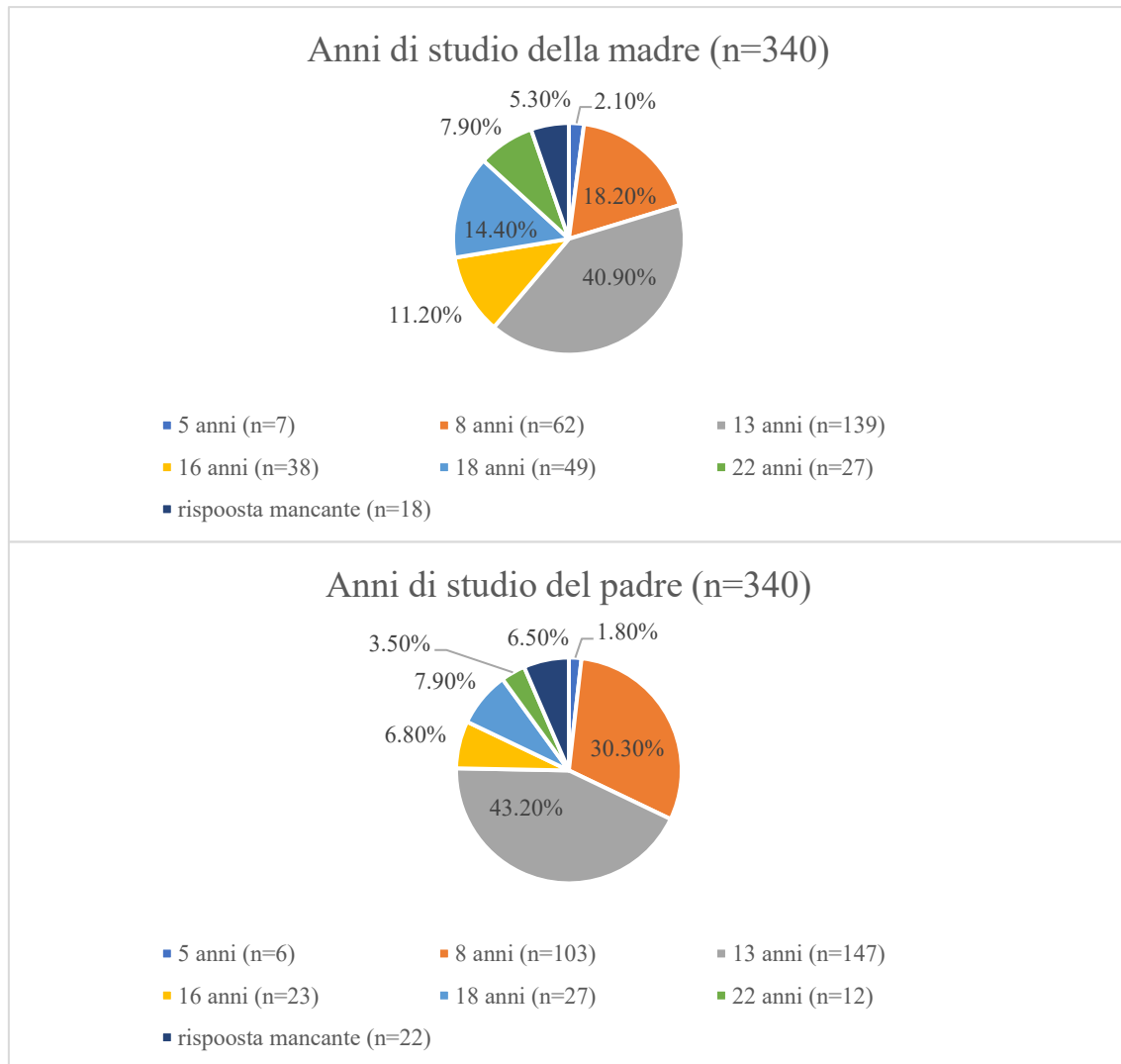


Figura 4.4. Frequenze delle risposte all'item "Titolo di studio" dei genitori, espresse in anni di studio.

Per lo stesso motivo, anche i dati ricavati dall'ultimo item della sezione, riguardante una stima del reddito annuo della famiglia rispetto alla media italiana, da esprimere su una scala Likert a 4 punti, sono stati convertiti in una variabile continua: dopo aver aggiunto alla scala un livello intermedio per poter codificare le 6 risposte "nella media" registrate nel dataset, ogni livello è stato convertito in un valore espresso in euro, ricavato assegnando a ogni punto della scala una fascia di reddito e utilizzando come

valori le medie aritmetiche di ogni fascia (NB: questi valori numerici sono da interpretare come tetto massimo di reddito in cui si potrebbe collocare il partecipante). Dopo la conversione, il valore minimo risulta 24000€, il massimo 42500€ e la media delle risposte risulta 30787.67€ ($DS=5089.86$), inferiore alla soglia di 32500€ utilizzata come parametro medio.

Per gli item riguardanti gli anni di studio dei genitori e il reddito annuo stimato in euro del nucleo familiare sono stati eseguiti anche dei confronti tra i risultati ottenuti dall'intero gruppo dei partecipanti, un sottogruppo di partecipanti individuati come bilingui ($n=71$) e un sottogruppo composto da partecipanti non bilingui ($n=269$) (per l'identificazione dei due sottogruppi, che saranno utilizzati sistematicamente per tali confronti nell'analisi dei dati ricavati dalle sezioni 4 e 5 del questionario, si veda il paragrafo relativo alla Sezione 3. Esposizione linguistica). Nella Tabella 4.2 riporto le statistiche descrittive del confronto tra bilingui e non bilingui rispetto agli anni di studio della madre e del padre e al reddito annuo familiare in euro.

	Non bilingui			Bilingui		
	n	Media	DS	n	Media	DS
Anni di studio della madre	258	14.12	4.12	64	12.19	3.89
Anni di studio del padre	254	12.37	3.75	64	11.58	4.02
Reddito annuo della famiglia in euro	230	31139.13	4957.04	62	29483.87	5398.82

Tabella 4.2. Statistiche descrittive dei gruppi di bilingui e non bilingui rispetto agli anni di studio dei genitori e il reddito annuo stimato in euro, basate sulle risposte valide (n).

4.1.3. Sezione 3. Esposizione linguistica

Questa sezione del questionario è stata utilizzata prevalentemente per l'individuazione dei sottogruppi di bilingui e non bilingui, analizzando le risposte agli item "In casa, oltre all'italiano, parlate tra di voi usando altre lingue? Se sì, quali?" e "È la lingua d'origine di uno dei due genitori?". Il gruppo di bilingui è composto da tutti i partecipanti che hanno risposto "Sì" a entrambe queste domande, e dovrebbe quindi comprendere le famiglie in cui almeno un genitore è di origine straniera e in cui i figli

sono esposti regolarmente a una seconda lingua tramite un parlante competente in essa. Le frequenze di risposta a questi item sono riportate nella Figura 4.5.

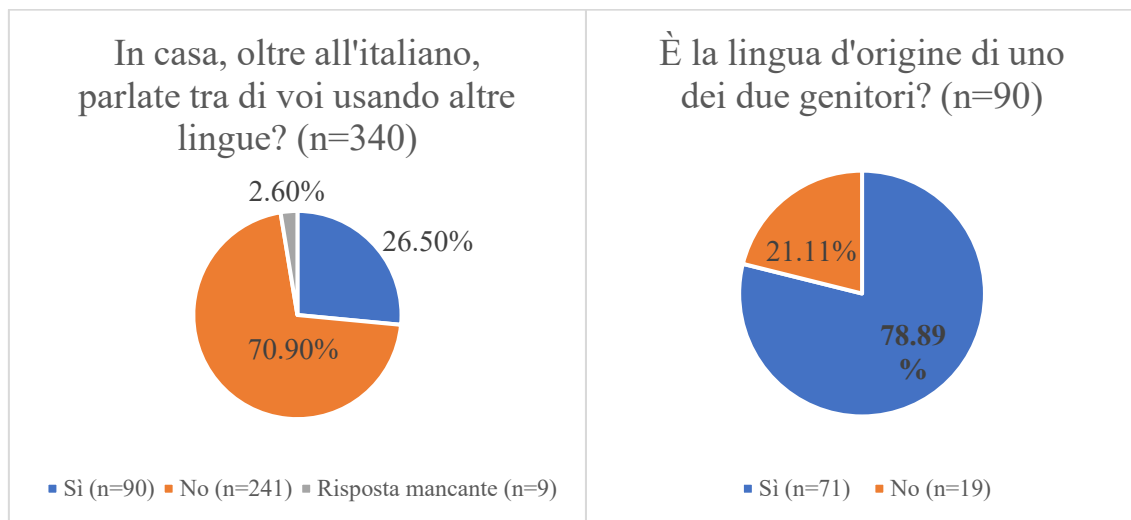


Figura 4.5. Frequenze delle risposte all'item "In casa, oltre all'italiano, parlate tra di voi usando altre lingue? Se sì, è la lingua di origine di uno dei genitori?"

Dunque, la percentuale di chi può essere identificato come bilingue risulta essere il 20.88% dei partecipanti all'indagine (n=71), mentre i non bilingui risultano essere il restante 79.12% (n=269). Le lingue diverse dall'italiano indicate dai partecipanti sono riportate nella Figura 4.6.

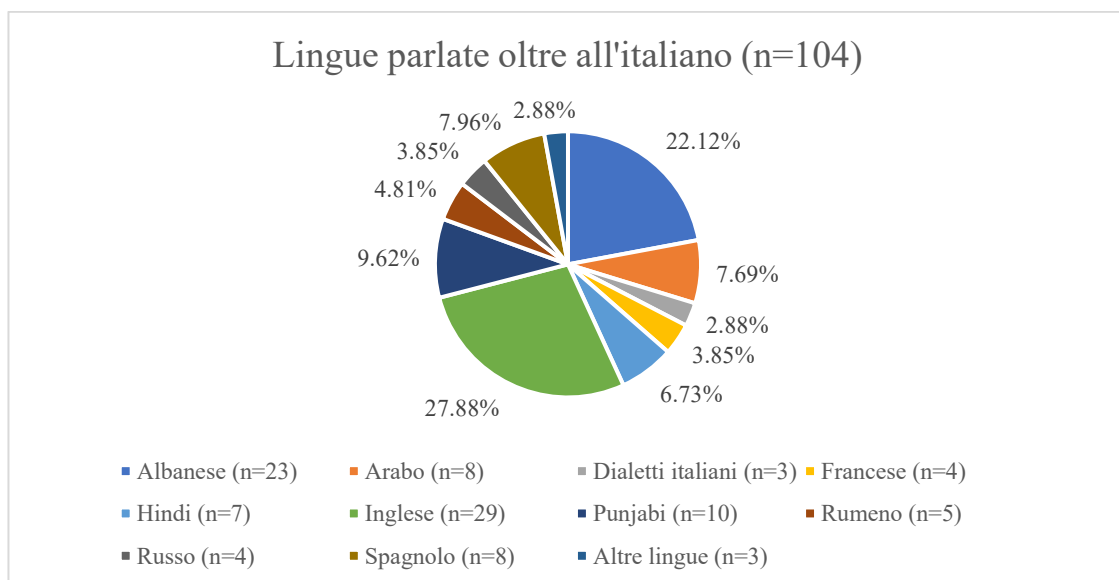


Figura 4.6. Frequenza delle lingue diverse dall'italiano specificate dai partecipanti.

Veniva poi richiesto di indicare una percentuale stimata di utilizzo della/e altra/e lingua/e in casa e fuori casa. Dei 90 che dichiarano di parlare almeno un'altra lingua, 82 hanno fornito risposte valide per il contesto domestico e 81 per il contesto extra domestico: le medie e le deviazioni standard per la percentuale di utilizzo in casa e fuori casa sono rispettivamente 51.27% ($DS=28.27$) e 36.73% ($DS=29.88$). Visti i valori molto alti delle deviazioni standard, purtroppo, le informazioni ricavate da questi ultimi item risultano di scarsa utilità.

4.1.4. Sezione 4. Esperienza scolastica, extra scolastica e digitale

Nella Tabella 4.3 sono riportate le frequenze delle risposte agli item “Suo figlio ha frequentato/frequenta il nido?”, “Suo figlio ha usufruito/usufruisce del servizio mensa?” e “Suo figlio ha frequentato la scuola dell’infanzia a tempo pieno?”, per il totale dei partecipanti e per i due sottogruppi distinti per la caratteristica del bilinguismo. In caso di risposta affermativa, l’item riguardante la frequenza o meno alla scuola dell’infanzia a tempo pieno richiedeva di indicare da che età il bambino avesse iniziato: sulla base del totale dei partecipanti che hanno fornito una risposta valida ($n=261$), la media dell’età di inizio della frequenza alla scuola dell’infanzia a tempo pieno è 36.59 mesi ($DS=6.32$), con un minimo di 18 e un massimo di 84 mesi; per il gruppo dei non bilingui la media è 36.38 mesi ($DS=5.76$), con un minimo di 18 e un massimo di 84 mesi; per il gruppo dei bilingui la media è 37.60 mesi ($DS=8.52$), con un minimo di 24 e un massimo di 84 mesi.

		Totale		Non bilingui		Bilingui	
Nido	“Sì”	160	48.93%	137	52.70%	23	34.30%
	“No”	167	51.07%	123	47.30%	44	65.70%
	Totale	327		260		67	
Mensa	“Sì”	263	82.40%	213	84.50%	50	74.60%
	“No”	38	11.90%	24	9.50%	14	20.90%
	“Non presente”	18	5.60%	15	6.00%	3	4.50%
	Totale	319		252		67	
Scuola dell’infanzia a tempo pieno	“Sì”	292	89.90%	239	91.60%	53	82.80%
	“No”	33	10.20%	22	8.40%	11	17.20%
	Totale	325		261		64	

Tabella 4.3. Frequenze delle risposte ai primi 3 item della Sezione 4.

All'item "Suo figlio pratica uno sport in modo continuativo?" (Figura 4.7) sono state fornite 330 risposte valide, di cui 107 risposte affermative (32.24%); nel gruppo dei non bilingui, su 262 risposte valide, le risposte affermative sono 97 (37.02%), mentre nel gruppo dei bilingui, su 67 risposte valide, quelle affermative sono 10 (14.93%). In caso di risposta affermativa, l'item richiedeva anche di specificare, rispondendo a una domanda aperta, lo sport praticato dal bambino ("Se sì, quale?"). Dopo avere raggruppato in categorie alcune risposte equivalenti e alcuni tipi di sport simili (per esempio, "calcio" e "calcio a 5"), ho riportato sempre nella Figura 4.7 le frequenze delle varie categorie di sport specificate dai partecipanti (NB: alcuni partecipanti hanno indicato più di uno sport, pertanto il totale delle risposte è maggiore rispetto al totale di risposte affermative alla domanda principale dell'item).

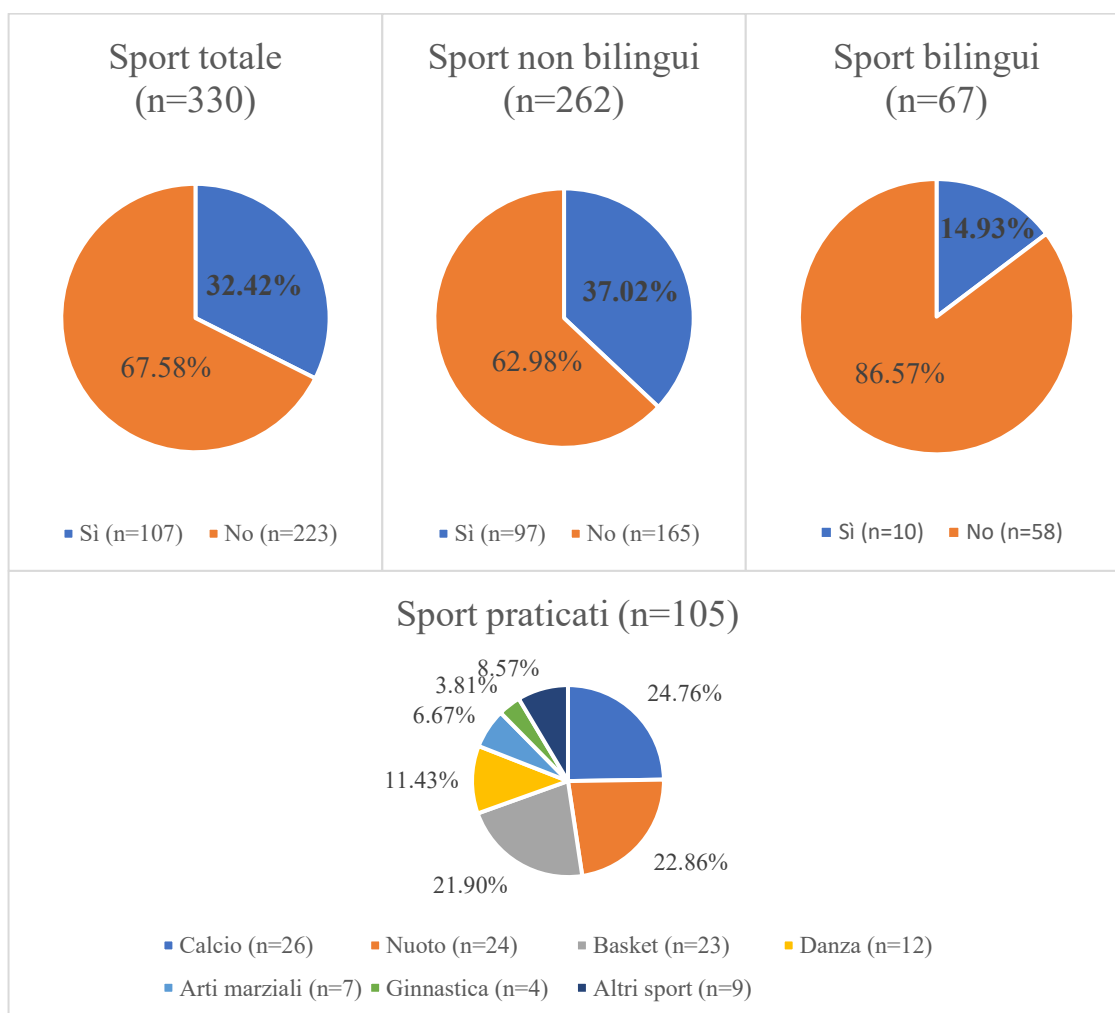


Figura 4.7. Frequenze delle risposte all'item "Suo figlio pratica uno sport in modo continuativo? Se sì, quale?" e sport specificati dai partecipanti.

L'item successivo "Suo figlio pratica in modo continuativo attività extra scolastiche? Se sì, quale/i?" era strutturato nello stesso modo, con una domanda chiusa dicotomica ("sì" o "no") e una domanda aperta da compilare in caso di risposta affermativa. Anche qui sono state calcolate le frequenze di risposta per il totale dei partecipanti che hanno fornito risposte valide (n=315), e poi separatamente per il gruppo dei non bilingui (n=251) e dei bilingui (n=64); riporto le frequenze di risposta nella figura 4.8. Per quanto riguarda la parte dell'item a risposta aperta ("Se sì, quale/i?"), sono state fornite in totale 21 risposte valide, raggruppate per categorie in base a caratteristiche simili; riporto le frequenze delle risposte sempre nella Figura 4.8.

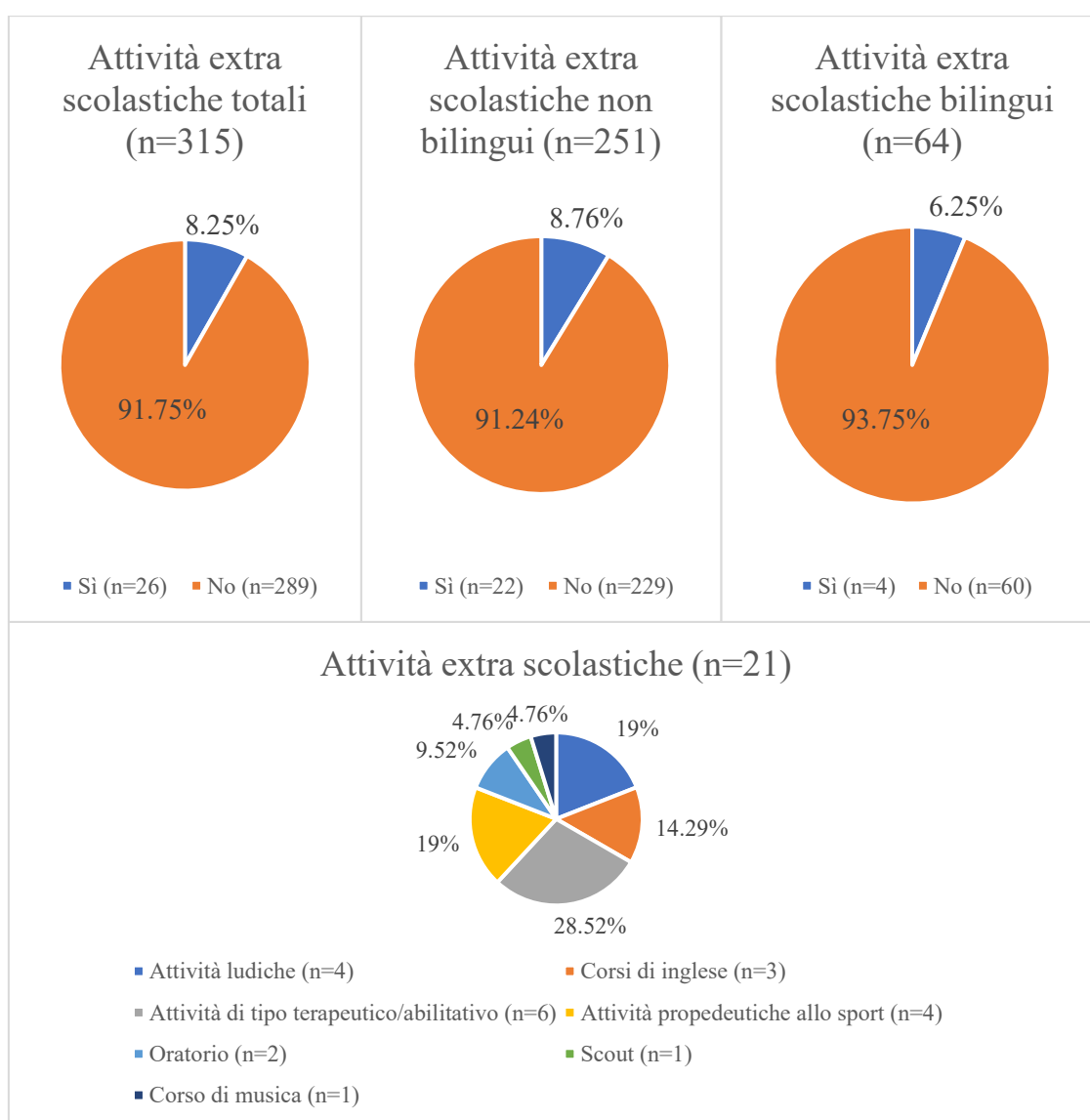


Figura 4.8. Frequenze delle risposte all'item "Suo figlio pratica in modo continuativo attività extra scolastiche? Se sì, quale/i?" e attività specificate dai partecipanti.

Gli item “In casa avete una linea internet fissa?” e “Suo figlio utilizza internet?” sono entrambi a risposta chiusa dicotomica (“sì o “no”); riporto le frequenze delle risposte, sia per il totale dei partecipanti, sia per i due sottogruppi, nella Figura 4.9.

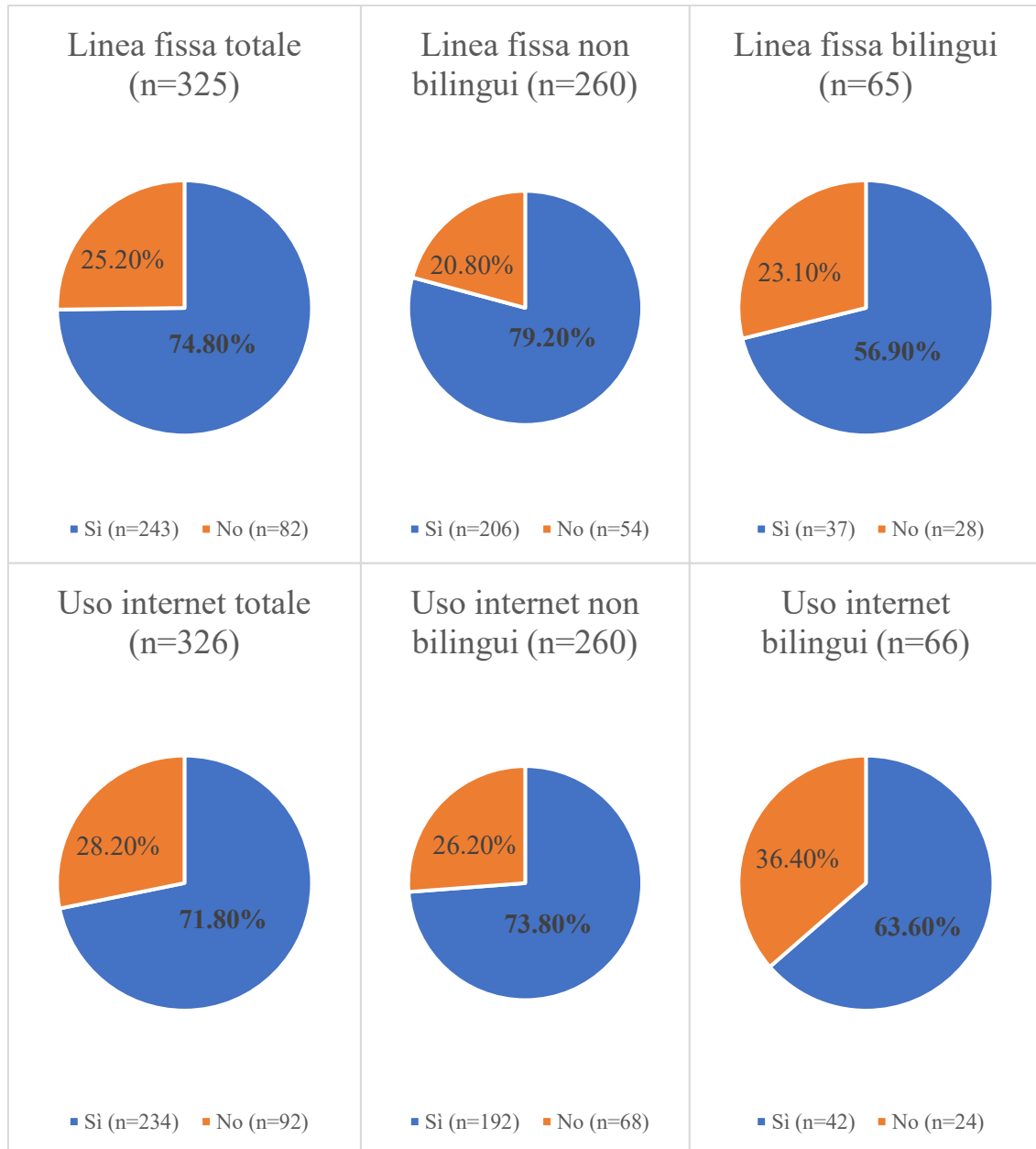


Figura 4.9. Frequenze delle risposte agli item "In casa avete una linea internet fissa?" e "Suo figlio utilizza internet?".

4.1.5. Sezione 5. Materiali disponibili e attività svolte dalle persone che stanno di più con il bambino a casa

Per gli item relativi alla quantità di risorse educative materiali, come libri o dispositivi elettronici, sono state calcolate le frequenze delle varie possibili risposte, sia per il totale dei partecipanti, sia per i gruppi di bilingui e non bilingui. I risultati delle risposte agli item “Quanti libri per bambini avete in casa?”, “Quanti libri per adulti avete in casa?”, “Quanti Dvd/videocassette per bambini avete in casa?” e “Quanti giochi educativi (ad esempio giochi che insegnino a leggere le lettere o i numeri, anche quelli che si possono fare sul computer, tablet e/o telefonini) avete in casa?” sono riportati nella Figura 4.10.

Nell’item “Quanti computer, tablet, telefonini per guardare filmati o cartoni su internet avete in casa?” era richiesto di specificare la quantità di ogni tipo di dispositivo, mentre nell’item “Quale dispositivo usa prevalentemente il bambino?” un buon numero di partecipanti ha indicato più di una risposta: per maggiore chiarezza, i risultati dell’analisi dei dati ricavati da questi due item sono riportati solo sotto forma di tabella (Tabelle 4.4 e 4.5). In totale 6 partecipanti (l’1.90%), di cui 4 non bilingui e 2 bilingui (rispettivamente l’1.60% e il 3.10% dei propri gruppi) hanno indicato di non possedere nessuno tra i dispositivi proposti.

Il questionario chiedeva anche di indicare il grado di autonomia del bambino nell’utilizzo di questi strumenti digitali con l’item “In che misura il bambino usa questi strumenti in modo autonomo?”: riporto le frequenze delle varie risposte nella Figura 4.11.

Per avere una prima misura dell’interesse del bambino verso i libri e la lettura, il questionario proponeva l’item “Con quale frequenza suo/a figlio/a guarda i libri da solo/a?”: la frequenza delle risposte è riportata nella Figura 4.12.



Figura 4.10. Frequenze delle risposte agli item relativi alla presenza di risorse educative materiali nel contesto domestico.

		Totale		Non bilingui		Bilingui	
Computer	Quantità	Frequenza		Frequenza		Frequenza	
	1	187	72.20%	153	69.55%	34	87.18%
	2	53	20.46%	49	22.27%	4	10.26%
	3	17	6.56%	16	7.27%	1	2.56%
	4	0	.00%	0	.00%	0	.00%
	5	2	.77%	2	.91%	0	.00%
	6	0	.00%	0	.00%	0	.00%
	n	259		220		39	
Tablet							
	1	161	75.94%	132	72.93%	29	93.55%
	2	43	20.28%	43	23.76%	0	.00%
	3	8	3.77%	6	3.31%	2	6.45%
	4	0	.00%	0	.00%	0	.00%
	5	0	.00%	0	.00%	0	.00%
	6	0	.00%	0	.00%	0	.00%
	n	212		181		31	
Telefonini							
	1	18	6.14%	11	4.64%	7	12.50%
	2	178	60.75%	145	61.18%	33	58.93%
	3	61	20.82%	51	21.52%	10	17.86%
	4	28	9.56%	24	10.13%	4	7.14%
	5	7	2.39%	5	2.11%	2	3.57%
	6	1	.34%	1	.42%	0	.00%
	n	293		237		56	

Tabella 4.4. Frequenza delle risposte valide all'item "Quanti computer, tablet, telefonini per guardare filmati o cartoni su internet avete in casa".

		Totale		Non bilingui		Bilingui	
		Frequenza		Frequenza		Frequenza	
Nessuno	29	7.86%		22	7.43%	7	9.56%
Computer	15	4.07%		10	3.38%	5	6.85%
Tablet	137	37.13%		121	40.88%	16	21.92%
Telefonino	153	41.46%		115	38.85%	39	53.42%
Altro	35	9.49%		28	9.46%	6	8.22%
n	369			296		73	

Tabella 4.5. Frequenza delle risposte valide all'item "Quale dispositivo usa prevalentemente il bambino?".

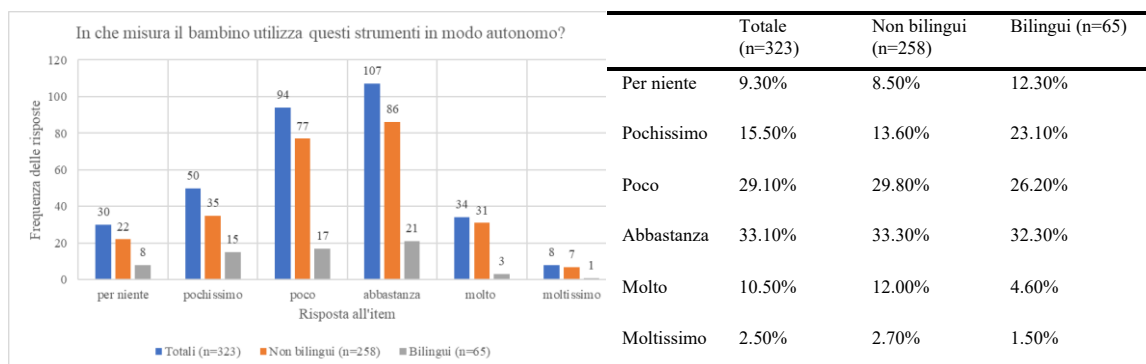


Figura 4.11. Frequenza delle risposte all'item relativo al grado di autonomia nell'utilizzo di dispositivi elettronici.

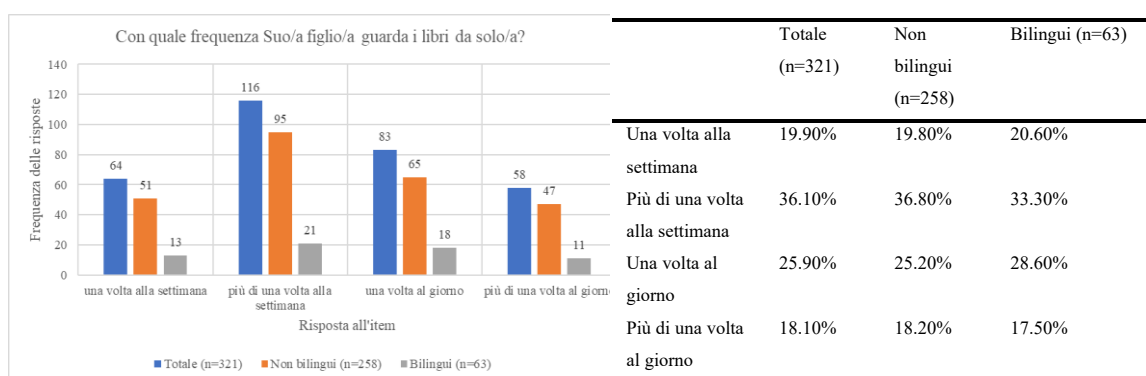


Figura 4.12. Frequenza delle risposte all'item "Con quale frequenza suo/a figlio/a guarda i libri da solo/a?".

Per l'item "Sua/o figlia/o possiede un abbonamento ad una rivista (ad esempio Focus Junior) o fumetto (ad esempio Topolino) per bambini?", sono state registrate in totale 320 risposte valide, di cui 297 "no" (92.8%) e 23 "sì" (7.2%); nel gruppo dei bilingui (n=62) solo il 3.2% (n=2) risponde affermativamente, mentre nel gruppo dei non bilingui (n=258) le risposte affermative sono l'8.1% (n=21). Per quanto riguarda l'item successivo, "Sua/o figlia/o (o Lei o suo/a marito/moglie o compagno/a) possiede una tessera della biblioteca?", sono state raccolte in totale 323 risposte valide, di cui 297 "no" (92.00%) e 26 "sì" (8.00%); nel gruppo dei bilingui (n=65) solo il 3.1% (n=2) risponde affermativamente, mentre nel gruppo dei non bilingui (n=258) le risposte affermative sono il 9.3% (n=24).

Gli ultimi item del questionario erano costituiti da scale Likert che indagavano la frequenza con cui i partecipanti compiono le attività e le pratiche indicate; ogni item era diviso in sottoscale, ognuna riferita a una specifica attività o situazione. Le frequenze delle risposte a ogni scala sono riportate nelle Tabelle 4.6, 4.7, 4.8 e 4.9.

Biblioteca		Totale (n=292)		Non bilingui (n=242)		Bilingui (n=50)	
	Mai	251	86.00%	208	86.00%	43	86.00%
	Una volta ogni 3-4 mesi	18	6.20%	16	6.60%	2	4.00%
	Una volta al mese	18	6.20%	13	5.40%	5	10.00%
	Una volta ogni 15 giorni	5	1.70%	5	2.10%	0	.00%
	Libreria		Totale (n=292)		Non bilingui (n=243)		Bilingui (n=49)
Mai		116	39.70%	87	35.80%	29	59.20%
Una volta ogni 3-4 mesi		63	21.60%	54	22.20%	9	18.40%
Una volta al mese		81	27.70%	74	30.50%	7	14.30%
Una volta ogni 15 giorni		32	11.00%	28	11.50%	4	8.20%
Cinema			Totale (n=302)		Non bilingui (n=249)		Bilingui (n=53)
	Mai	116	38.40%	89	35.70%	27	50.90%
	Una volta ogni 3-4 mesi	98	32.50%	88	35.30%	10	18.90%
	Una volta al mese	72	23.80%	63	25.30%	9	17.00%
	Una volta ogni 15 giorni	16	5.30%	9	3.60%	7	13.20%
	Teatro		Totale (n=290)		Non bilingui (n=241)		Bilingui (n=49)
Mai		258	89.00%	215	89.20%	43	87.80%
Una volta ogni 3-4 mesi		28	9.70%	24	10.00%	4	8.20%
Una volta al mese		4	1.40%	2	.80%	2	4.10%
Una volta ogni 15 giorni		0	.00%	0	.00%	0	.00%

Tabella 4.6. Frequenze delle risposte all'item "Prima del Covid-19, con quale frequenza Lei, o le persone che stanno di più con il/la bambino/a a casa, accompagnate suo/a figlio/a in biblioteca, in libreria, a teatro, al cinema".

Libri	Totale (n=301)		Non bilingui (n=251)		Bilingui (n=50)	
Mai	8	2.70%	6	2.40%	2	4.00%
Meno di una volta alla settimana	47	15.60%	36	14.30%	11	22.00%
Una volta alla settimana	55	18.30%	44	17.50%	11	22.00%
Più di una volta alla settimana	90	29.90%	79	31.50%	11	22.00%
Una volta al giorno	79	26.20%	66	26.30%	13	26.00%
Più di una volta al giorno	22	7.30%	20	8.00%	2	4.00%
Storie	Totale (n=303)		Non bilingui (n=252)		Bilingui (n=51)	
Mai	8	2.60%	6	2.40%	2	3.90%
Meno di una volta alla settimana	34	11.20%	25	9.90%	9	17.60%
Una volta alla settimana	41	13.50%	35	13.90%	6	11.80%
Più di una volta alla settimana	88	29.00%	79	31.30%	9	17.60%
Una volta al giorno	99	32.70%	85	33.70%	14	27.50%
Più di una volta al giorno	33	10.90%	22	8.70%	11	21.60%
Canto	Totale (n=307)		Non bilingui (n=253)		Bilingui (n=54)	
Mai	8	2.60%	5	2.00%	3	5.60%
Meno di una volta alla settimana	22	7.20%	16	6.30%	6	11.10%
Una volta alla settimana	22	7.20%	13	5.10%	9	16.70%
Più di una volta alla settimana	57	18.60%	47	18.60%	10	18.50%
Una volta al giorno	69	22.50%	54	21.30%	15	27.80%
Più di una volta al giorno	129	42.00%	118	46.60%	11	20.40%
Musica	Totale (n=302)		Non bilingui (n=249)		Bilingui (n=53)	
Mai	5	1.70%	3	1.20%	2	3.80%
Meno di una volta alla settimana	12	4.00%	10	4.00%	2	3.80%
Una volta alla settimana	10	3.30%	8	3.20%	2	3.80%
Più di una volta alla settimana	51	16.90%	41	16.50%	10	18.90%
Una volta al giorno	70	23.20%	56	22.50%	14	26.40%
Più di una volta al giorno	154	51.00%	131	52.60%	23	43.40%
TV	Totale (n=305)		Non bilingui (n=250)		Bilingui (n=55)	
Mai	2	.70%	1	.40%	1	1.80%
Meno di una volta alla settimana	6	2.00%	4	1.60%	2	3.60%
Una volta alla settimana	9	3.00%	6	2.40%	3	5.50%
Più di una volta alla settimana	13	4.30%	8	3.20%	5	9.10%
Una volta al giorno	95	31.10%	83	33.20%	12	21.80%
Più di una volta al giorno	180	59.00%	148	59.20%	32	58.20%
DVD o streaming	Totale (n=286)		Non bilingui (n=242)		Bilingui (n=44)	
Mai	50	17.50%	33	13.60%	17	38.60%
Meno di una volta alla settimana	29	10.10%	25	10.30%	4	9.10%
Una volta alla settimana	28	9.80%	26	10.70%	2	4.50%
Più di una volta alla settimana	59	20.60%	54	22.30%	5	11.40%
Una volta al giorno	67	23.40%	57	23.60%	10	22.70%
Più di una volta al giorno	53	18.50%	47	19.40%	6	13.60%
Cartoni animati/web	Totale (n=295)		Non bilingui (n=242)		Bilingui (n=53)	
Mai	25	8.50%	21	8.70%	4	7.50%
Meno di una volta alla settimana	35	11.90%	29	12.00%	6	11.30%
Una volta alla settimana	22	7.50%	19	7.90%	3	5.70%
Più di una volta alla settimana	52	17.60%	43	17.80%	9	17.00%
Una volta al giorno	82	27.80%	66	27.30%	16	30.20%
Più di una volta al giorno	79	26.80%	64	26.40%	15	28.30%
Giochi educativi	Totale (n=293)		Non bilingui (n=245)		Bilingui (n=48)	
Mai	17	5.80%	14	5.70%	3	6.30%
Meno di una volta alla settimana	24	8.20%	21	8.60%	3	6.30%
Una volta alla settimana	27	9.20%	22	9.00%	5	10.40%
Più di una volta alla settimana	76	25.90%	65	26.50%	11	22.90%
Una volta al giorno	84	28.70%	68	27.80%	16	33.30%
Più di una volta al giorno	65	22.20%	55	22.40%	10	20.80%

Tabella 4.7. Frequenze delle risposte all'item "Con quale frequenza Lei, o le persona che stanno di più con il/la bambino/a a casa, svolge queste attività con suo/a figlio/a?".

Durante la lettura di libri	“Dialoga con il/la bambino/a sul contenuto del testo”	Totale (n=304)		Non bilingui (n=253)		Bilingui (n=51)		
		Mai	15	4.90%	10	4.00%	5	9.80%
		A volte	81	26.60%	57	22.50%	24	47.10%
		Spesso	114	37.50%	105	41.50%	9	17.60%
		Sempre	94	30.90%	81	32.00%	13	25.50%
	“Il bambino interrompe la lettura e fa domande”	Totale (n=340)		Non bilingui (n=253)		Bilingui (n=54)		
		Mai	16	5.20%	11	4.30%	5	9.30%
		A volte	64	20.80%	47	18.60%	17	31.50%
		Spesso	122	39.70%	106	41.90%	16	29.60%
		Sempre	105	34.20%	89	35.20%	16	29.60%
	“Il bambino inventa le sue storie”	Totale (n=340)		Non bilingui (n=251)		Bilingui (n=53)		
		Mai	21	6.90%	14	5.60%	7	9.90%
		A volte	103	33.90%	83	33.10%	20	37.70%
		Spesso	112	36.80%	96	38.20%	16	30.20%
		Sempre	68	22.40%	58	23.10%	10	18.90%
Durante il racconto di storie	“Dialoga con il/la bambino/a sul contenuto del testo”	Totale (n=303)		Non bilingui (n=250)		Bilingui (n=53)		
		Mai	7	2.30%	4	1.60%	3	5.70%
		A volte	65	21.50%	49	19.60%	16	30.20%
		Spesso	128	42.20%	108	43.20%	20	37.70%
		Sempre	103	34.00%	89	35.60%	14	26.40%
	“Il bambino interrompe la lettura e fa domande”	Totale (n=309)		Non bilingui (n=254)		Bilingui (n=55)		
		Mai	11	3.60%	9	3.50%	2	3.60%
		A volte	69	22.30%	49	19.30%	20	36.40%
		Spesso	123	39.80%	105	41.30%	18	32.70%
		Sempre	106	34.30%	91	35.80%	15	27.30%
	“Il bambino inventa le sue storie”	Totale (n=301)		Non bilingui (n=249)		Bilingui (n=52)		
		Mai	20	6.60%	14	5.60%	6	11.50%
		A volte	99	32.90%	77	30.90%	22	42.30%
		Spesso	112	37.20%	98	39.40%	14	26.90%
		Sempre	70	23.30%	60	24.10%	10	19.20%

Tabella 4.8. Frequenze delle risposte agli item "Con quale frequenza, mentre legge i libri a suo/a figlio/a" e "Con quale frequenza, mentre racconta storie a suo/a figlio/a".

“Insegno a leggere qualche parola”	Totale		Non bilingui		Bilingui	
	(n=303)		(n=248)		(n=55)	
Mai	19	6.30%	18	7.30%	1	1.80%
Una volta al mese	5	1.70%	3	1.20%	2	3.60%
Meno di una volta alla settimana	14	4.60%	12	4.80%	2	3.60%
Una volta alla settimana	21	6.90%	12	4.80%	9	16.40%
Più di una volta alla settimana	92	30.40%	75	30.20%	17	30.90%
Una volta al giorno	152	50.20%	128	51.60%	24	43.60%
“Insegno a scrivere qualche parola”	Totale		Non bilingui		Bilingui	
	(n=300)		(n=249)		(n=51)	
Mai	20	6.70%	18	7.20%	2	3.90%
Una volta al mese	8	2.70%	6	2.40%	2	3.90%
Meno di una volta alla settimana	7	2.30%	6	2.40%	1	2.00%
Una volta alla settimana	21	7.00%	13	5.20%	8	15.70%
Più di una volta alla settimana	102	34.00%	86	34.50%	16	31.40%
Una volta al giorno	142	47.30%	120	48.30%	22	43.10%
“Insegno le lettere dell’alfabeto”	Totale		Non bilingui		Bilingui	
	(n=298)		(n=247)		(n=51)	
Mai	16	5.40%	12	4.90%	4	7.80%
Una volta al mese	7	2.30%	5	2.00%	2	3.90%
Meno di una volta alla settimana	12	4.00%	12	4.90%	0	.00%
Una volta alla settimana	13	4.40%	9	3.60%	4	7.80%
Più di una volta alla settimana	111	37.40%	93	37.70%	18	33.30%
Una volta al giorno	139	46.60%	116	47.00%	23	45.10%
“Insegno a contare”	Totale		Non bilingui		Bilingui	
	(n=291)		(n=242)		(n=49)	
Mai	4	1.40%	3	1.20%	1	2.00%
Una volta al mese	3	1.00%	1	.40%	2	4.10%
Meno di una volta alla settimana	6	2.10%	4	1.70%	2	4.10%
Una volta alla settimana	13	4.50%	11	4.50%	2	4.10%
Più di una volta alla settimana	100	34.40%	89	36.80%	11	22.40%
Una volta al giorno	165	56.70%	134	55.40%	31	63.30%

Tabella 4.9. Frequenze delle risposte all'item "Con quale frequenza svolge queste attività con suo/a figlio/a?".

4.1.6. Analisi fattoriali ed estrazione delle componenti

In questo paragrafo riporto gli esiti delle analisi fattoriali svolte con la tecnica dell'Analisi delle Componenti Principali (PCA), con lo scopo di estrarre delle variabili latenti che riassumano le informazioni ricavate dal questionario riguardo alcuni temi specifici.

La prima variabile estratta con questo metodo è stata denominata “SES” e si riferisce a informazioni relative allo status socio-economico della famiglia del partecipante, ed è il risultato della PCA eseguita sulla base delle informazioni provenienti da tre item della Sezione 2 del questionario, ovvero gli anni di studio della madre, gli anni di studio del padre e il reddito annuo della famiglia stimato in Euro. La PCA applicata a questi tre item ha permesso di estrarre una singola componente (Factor loading: .560; .835; .818), che spiega il 56.009% della varianza totale. La variabile SES correla positivamente con gli anni di studio della madre ($r=.835, p<.001$), con gli anni di studio del padre ($r=.818, p<.001$) e con il reddito annuo in euro ($r=.560, p<.001$).

La PCA eseguita sugli item riguardanti lo sport, le attività extra scolastiche, la frequenza alla scuola dell'infanzia a tempo pieno e l'utilizzo di un servizio mensa, con lo scopo di ricavare una o più variabili riguardanti contesti educativi al di fuori di quello domestico, ha estratto due componenti: la prima, denominata “Opportunità extra scolastiche”, è stata estratta dai due item riguardanti la pratica o meno del bambino di sport e di attività extra scolastiche (Factor loading: .362; .722) e spiega il 35.313% della varianza totale di questi dati; la seconda, denominata “Servizi scolastici”, è stata estratta dai due item sulla frequenza alla scuola dell'infanzia a tempo pieno e sul servizio mensa (Factor loading: .575; .661) e spiega il 27.449% della varianza totale di questi dati.

Per provare a condensare le informazioni riguardanti le risorse materiali di valore educativo disponibili in casa, è stata eseguita una PCA sugli item relativi al numero di libri per bambini, di libri per adulti, di computer, di tablet e di giochi educativi presenti in casa; altri item della stessa sezione (per esempio, il numero di telefonini e di Dvd/videocassette per bambini) non sono stati inclusi in questa analisi, per via della minore centralità rispetto all'utilizzo in pratiche educative o per la loro scarsa attualità rispetto ad altri. L'analisi ha estratto una singola componente a partire dai cinque item

inseriti, denominata “Risorse educative materiali domestiche” (Factor loading: .771; .785; .604; .541; .516), la quale spiega il 42.691% della varianza totale di questi dati.

I quattro punti dell’item F1, riferite alla frequenza con cui il genitore (prima del Covid) accompagnava il bambino in quattro diversi luoghi di valenza educativa, nello specifico in biblioteca, in libreria, al cinema e a teatro, sono stati sottoposti a una PCA che ha estratto una singola componente, denominata “Luoghi educativi” (Factor loading: .559; .700; .547; .688), che spiega il 39.380% della varianza totale di questi dati.

Dalla PCA eseguita sugli item che indagavano aspetti inerenti ad attività e pratiche educative informali nel contesto domestico, ovvero i punti dell’item F2 (la frequenza con cui il genitore svolge determinate attività insieme al bambino, nello specifico leggere libri, guardare la TV, raccontare storie, cantare canzoni, guardare cartoni animati in streaming, fare giochi educativi) e l’item sull’utilizzo di internet da parte del bambino, sono state estratte due componenti: la prima, estratta dagli item sul guardare cartoni in streaming, sul guardare la TV e sull’uso di internet, è stata denominata “Attività educative informali digitali” (Factor loading: .793; .468; .695) e spiega il 23.771% della varianza di questi dati; la seconda, estratta dagli item riguardanti il fare giochi educativi, il leggere libri, il raccontare storie e il cantare canzoni, è stata denominata “Attività educative informali non digitali” (Factor loading: .649; .733; .809; .692) e spiega il 31.714% della varianza totale di questi dati. Gli item riguardanti l’ascolto di musica e il guardare Dvd o cassette non sono stati inseriti in questa analisi, il primo perché non collocabile facilmente nelle attività digitali o non digitali e quindi non utile alla nostra distinzione, il secondo per via della scarsa attualità del medium indagato, suggerita anche dalle molte risposte “nessuno”.

Per quanto riguarda gli item che indagavano attività e pratiche educative di tipo più formale, contenute nelle scale della domanda F5 che chiedeva di indicare con che frequenza il genitore svolgesse insieme al bambino attività come insegnare a leggere qualche parola, a scrivere qualche parola, le lettere dell’alfabeto e a contare, la PCA ha permesso di estrarre una singola componente, denominata “Pratiche educative formali domestiche” (Factor loading: .881; .928; .870; .717), che spiega il 72.687% della varianza totale di questi dati.

Infine, è stata effettuata una PCA sugli item che indagavano l'interesse del bambino per la lettura, ovvero l'item che indaga la frequenza con cui il bambino guarda i libri da solo e le tre scale dell'item F3 (quanto spesso, durante la lettura di libri, il bambino dialoga sul contenuto del libro, interrompe per fare domande e inventa le proprie storie): da questi quattro item è stata estratta una singola componente, denominata "Interesse per la lettura" (Factor loading: .603; .778; .841; .644), che spiega il 52.321% della varianza. L'item F4, che presenta le stesse domande dell'item F3 ma fa riferimento al racconto di storie invece che alla lettura congiunto di libri, non è stata inserito in questa analisi per via del maggiore focus che l'indagine pone sul tema della lettura rispetto alle pratiche narrative orali e per una maggiore semplicità di estrazione della variabile, scelta giustificata anche dalla sostanziale similitudine tra le statistiche descrittive delle risposte ai due item.

4.1.7. Confronti tra bilingui e monolingui sulla base delle componenti estratte

Dopo aver estratto le componenti principali dai dati, sono state esaminate eventuali differenze significative emerse tra famiglie bilingui e non bilingui rispetto alle variabili individuate dalla PCA, mediante l'uso di una serie di t-test per campioni indipendenti.

Per quanto riguarda la variabile SES, emerge una differenza significativa tra non bilingui e bilingui, con $t(276)=2.883$, $p<.001$, in favore del gruppo di famiglie non bilingui. Data la riconosciuta importanza dello status socio-economico nel tema delle opportunità educative, per questa componente sono stati eseguiti gli stessi confronti tra bilingui e non bilingui anche per i tre item da cui è stata estratta: si evidenziano differenze significative per gli anni di studio della madre, con $t(329)=3.366$, $p<.001$, e per il reddito annuo della famiglia in Euro, con $t(290)=2.289$, $p<.05$, in entrambi i casi a favore delle famiglie non bilingui; non emerge invece una differenza tra i due gruppi per gli anni di studio del padre, con $t(316)=1.487$, $p>.05$.

Per la variabile "Opportunità extra scolastiche" emerge una differenza significativa tra i due gruppi in favore delle famiglie non bilingui, con $t(296)=3.568$, $p<.001$; per la variabile "Servizi scolastici", invece, la differenza non risulta significativa, con $t(296)=0.284$, $p>.05$.

Per la variabile “Risorse educative materiali domestiche” emerge una differenza significativa in favore dei non bilingui, con $t(193)=2.909, p<.05$.

Per quanto riguarda la variabile “Luoghi educativi”, invece, non emerge una differenza significativa tra i due gruppi, con $t(278)=.822, p>.05$.

Per quanto riguarda le attività educative informali, in nessuna delle due variabili estratte dalla PCA si evidenzia una differenza significativa tra famiglie bilingui e non bilingui, con $t(268)=1.555, p>.05$ per “Attività educative informali non digitali” e $t(268)=-.317, p>.05$ per “Attività educative informali digitali”.

Non emerge alcuna differenza significativa nemmeno per “Pratiche educative formali domestiche”, con $t(285)=.330, p>.05$.

Infine, emerge una differenza significativa in favore del gruppo di famiglie non bilingui per la variabile “Interesse per la lettura”, con $t(295)=2.328, p<.05$.

4.1.8. Correlazioni tra le componenti estratte

Come ultimo passaggio dell’analisi, mediante il calcolo della r di Pearson, sono state testate eventuali correlazioni tra le componenti estratte tramite PCA, prima per il totale dei partecipanti e poi suddividendoli nei due gruppi di famiglie bilingui e non bilingui. I risultati di questa analisi sono riportati nelle Tabelle 4.10, 4.11 e 4.12.

		SES	Opportunità extra scolastiche	Servizi scolastici	Risorse educative materiali	Luoghi educativi	Attività educative informali non digitali	Attività educative domestiche informali digitali	Pratiche educative formali	Interesse del bambino
SES	<i>r</i>	1	.160*	.067	.439**	.196**	.118	-.111	-.149*	.151*
	<i>p</i>		.011	.289	<.001	.002	.073	.09	.019	.016
	<i>n</i>	278	251	251	170	239	234	234	246	254
Opportunità à extra scolastiche	<i>r</i>	.160*	1	.000	.235**	.264**	.057	-.009	.066	.095
	<i>p</i>	.011		1	.002	<.001	.372	.884	.287	.117
	<i>n</i>	251	298	298	175	256	249	249	260	271
Servizi scolastici	<i>r</i>	.067	.000	1	.088	.001	-.065	-.116	.058	-.047
	<i>p</i>	.289	1		.246	.993	.307	.069	.352	.436
	<i>n</i>	251	298	298	175	256	249	249	260	271
Risorse educative materiali	<i>r</i>	.439**	.235**	.088	1	.422**	.210**	-.166**	-.05	.324**
	<i>p</i>	<.001	.002	.246		<.001	.006	.029	.506	<.001
	<i>n</i>	170	175	175	195	179	172	172	181	189
Luoghi educativi	<i>r</i>	.196**	.264**	.001	.422**	1	.222**	.011	.121	.219**
	<i>p</i>	.002	<.001	.993	<.001		<.001	.857	.05	<.001
	<i>n</i>	239	256	256	179	280	251	251	263	268
Attività educative informali non digitali	<i>r</i>	.118	.057	-.065	.210**	.222**	1	.000	.213**	.588**
	<i>p</i>	.073	.372	.307	.006	<.001		1	<.001	<.001
	<i>n</i>	234	249	249	172	251	270	270	256	266
Attività educative informali digitali	<i>r</i>	-.111	-.009	-.116	-.166*	.011	.000	1	.025	-.104
	<i>p</i>	.09	.884	.069	.029	.857	1		.685	.092
	<i>n</i>	234	249	249	172	251	270	270	256	266
Pratiche educative formali	<i>r</i>	-.149*	.066	.058	-.05	.121	.213**	.025	1	.228**
	<i>p</i>	.019	.287	.352	.506	.05	<.001	.685		<.001
	<i>n</i>	246	260	260	181	263	256	256	287	275
Interesse del bambino	<i>r</i>	.151*	.095	-.047	.324**	.219**	.588**	-.104	.228**	1
	<i>p</i>	.016	.118	.436	<.001	<.001	<.001	.092	<.001	
	<i>n</i>	254	271	271	189	268	266	266	275	297

* correlazione significativa per $p < .05$

** correlazione significativa per $p < .01$

Tabella 4.10. Correlazioni tra le componenti estratte per il totale dei partecipanti ($n=340$).

		SES	Opportunit à extra scolastiche	Servizi scolastic i	Risorse educativ e materiali	Luoghi educativ i	Attività educativ e informali non digitali	Attività educative domestich e informali digitali	Pratiche educativ e formali	Interess e del bambino
SES	<i>r</i>	1	.149*	.079	.487**	.234**	.081	-.147*	-.210**	.156*
	<i>p</i>		.032	.26	<.001	<.001	.253	.087	.003	.023
	<i>n</i>	224	205	205	150	201	200	200	205	213
Opportunit à extra scolastiche	<i>r</i>	.149*	1	.1	.169*	.225**	.051	-.031	.095	.116
	<i>p</i>	.032		.121	.038	<.001	.459	.649	.157	.083
	<i>n</i>	205	240	240	152	213	212	212	217	226
Servizi scolastici	<i>r</i>	.079	.1	1	.077	.01	-.028	-.057	.122	-.017
	<i>p</i>	.26	.121		.346	.884	.69	.406	.073	.801
	<i>n</i>	205	240	240	152	213	212	212	217	226
Risorse educative materiali	<i>r</i>	.487**	.169*	.077	1	.391**	.212**	-.111	-.066	.277**
	<i>p</i>	<.001	.038	.346		<.001	.008	.171	.41	<.001
	<i>n</i>	150	152	152	168	157	154	154	159	166
Luoghi educativi	<i>r</i>	.234**	.225**	.01	.391**	1	.212**	.087	.13	.201**
	<i>p</i>	<.001	<.001	.884	<.001		.002	.587	.053	.002
	<i>n</i>	201	213	213	157	233	214	214	222	227
Attività educative informali non digitali	<i>r</i>	.081	.051	-.028	.212**	.212**	1	.024	.159*	.573**
	<i>p</i>	.253	.459	.69	.008	.002		.717	.019	<.001
	<i>n</i>	200	212	212	154	214	230	230	217	228
Attività educative informali digitali	<i>r</i>	-.147*	-.031	-.057	-.111	.037	.024	1	.063	-.049
	<i>p</i>	.037	.649	.406	.171	.587	.717		.358	.466
	<i>n</i>	200	212	212	154	214	230	230	217	228
Pratiche educative formali	<i>r</i>	-.210**	.096	.122	-.066	.13	.159*	.063	1	.198**
	<i>p</i>	.003	.157	.073	.41	.053	.019	.358		.002
	<i>n</i>	205	217	217	159	222	217	217	239	233
Interesse del bambino	<i>r</i>	.156*	.116	-.017	.277**	.201**	.573**	-.049	.198**	1
	<i>p</i>	.023	.083	.801	<.001	.002	<.001	.466	.002	
	<i>n</i>	213	226	226	166	227	228	228	233	249

* correlazione significativa per $p < .05$

** correlazione significativa per $p < .01$

Tabella 4.11. Correlazioni tra le componenti estratte per il gruppo delle famiglie non bilingui (n=269).

		SES	Opportuni tà extra scolastic e	Servizi scolastic i	Risorse educativ e materiali	Luoghi educativ i	Attività educativ e informali non digitali	Attività educative domestic e informali digitali	Pratiche educativ e formali	Interess e del bambino
SES	<i>r</i>	1	.094	-.131	.145	-.024	.208	.17	.14	.037
	<i>p</i>		.535	.386	.543	.886	.239	.338	.381	.818
	<i>n</i>	54	46	46	20	38	34	34	41	41
Opportunit à extra scolastiche	<i>r</i>	.094	1	-.398**	.459*	.403**	-.021	.131	-.084	-.114
	<i>p</i>	.535		.002	.028	.007	.902	.441	.59	.454
	<i>n</i>	46	58	58	23	43	37	37	43	45
Servizi scolastici	<i>r</i>	-.131	-.398**	1	.093	-.022	-.193	-.393*	-.233	-.157
	<i>p</i>	.386	.002		.672	.887	.251	.016	.132	.305
	<i>n</i>	46	58	58	23	43	37	37	43	45
Risorse educative materiali	<i>r</i>	.145	.459*	.093	1	.640**	.252	-.501*	.059	.511*
	<i>p</i>	.543	.028	.672		.001	.313	.034	.793	.013
	<i>n</i>	20	23	23	27	22	18	18	22	23
Luoghi educativi	<i>r</i>	-.024	.403**	-.022	.640**	1	.275	-.101	.09	.293
	<i>p</i>	.886	.007	.887	.001		.099	.55	.576	.063
	<i>n</i>	38	43	43	22	47	37	37	41	41
Attività educative informali non digitali	<i>r</i>	.208	-.021	-.193	.252	.275	1	-.0115	.516**	.626**
	<i>p</i>	.239	.902	.251	.313	.099		.481	<.001	<.001
	<i>n</i>	34	37	37	18	37	40	40	39	38
Attività educative informali digitali	<i>r</i>	.17	.131	-.393*	-.501*	-.101	-.115	1	-.229	-.390*
	<i>p</i>	.338	.441	.016	.034	.55	.481		.161	.015
	<i>n</i>	34	37	37	18	37	40	40	39	38
Pratiche educative formali	<i>r</i>	.14	-.084	-.233	.059	.09	.516**	-.229	1	.381*
	<i>p</i>	.381	.59	.132	.793	.576	<.001	.161		.013
	<i>n</i>	41	43	43	22	41	39	39	48	42
Interesse del bambino	<i>r</i>	.037	-.114	-.157	.511*	.293	.626**	-.390*	.381*	1
	<i>p</i>	.818	.454	.305	.013	.063	<.001	.015	.013	
	<i>n</i>	41	45	45	23	41	38	38	42	48

* correlazione significativa per $p < .05$

** correlazione significativa per $p < .01$

Tabella 4.12. Correlazioni tra le componenti estratte per il gruppo di famiglie bilingui (n=71).

4.2. Discussione

4.2.1. Il contesto di Fondi dal punto di vista demografico e socio-culturale

Questa indagine restituisce una fotografia di un contesto molto specifico, cioè le famiglie del Comune di Fondi (LT) che hanno almeno un figlio o una figlia in età compresa nella fascia 0-6. Un primo aspetto emerso ancora prima dell'analisi dei dati vera e propria è quello relativo alla partecipazione alla ricerca: il fatto che siano stati compilati, almeno in parte, quasi il 90% dei questionari consegnati può certamente essere visto come un segnale di interesse per la proposta, anche grazie alla mediazione delle scuole. Dal punto di vista demografico, l'indagine restituisce un quadro bilanciato per quanto riguarda il genere dei bambini, infatti la differenza tra figli maschi e femmine indicati dai partecipanti è minore di quattro punti percentuali. Il dato relativo al luogo di nascita dei bambini può fare pensare a un contesto caratterizzato da scarsa mobilità per la fascia di età considerata: il 72.90%, cioè quasi tre bambini su quattro, sono nati nel Comune di Fondi, e la seconda voce più rappresentata è quella dei nati nel resto della regione del Lazio, il 16.40% del totale dei questionari compilati. Questo può far pensare a Fondi come a un contesto in cui è molto probabile che un bambino in età prescolare abbia vissuto tutta la sua vita nella stessa comunità: se da un lato questo può essere visto come un segno di "chiusura", dall'altro può costituire un'opportunità di crescere in un ambiente caratterizzato da varie possibili relazioni significative e durature, per esempio con i compagni di giochi e, in seguito, di scuola. I dati riguardanti la struttura delle famiglie non suggeriscono situazioni particolarmente insolite. Prendendo in esame il numero di figli, più della metà (il 54.40%) dei nuclei famigliari presi in considerazione dall'indagine è rappresentata da famiglie con due figli, mentre quelle con un solo figlio sono poco più di una su quattro (il 27% del totale); nel resto delle famiglie, il numero massimo di figli indicato dai partecipanti è 5, riscontrato in soli 3 casi. Per quanto riguarda il numero di persone che compongono il nucleo familiare, la situazione è molto simile, poiché le due situazioni più rappresentate sono i nuclei composti da 4 persone (più del 50% dei partecipanti, in linea con le famiglie con 2 figli) e da 3 persone (circa il 26% dei partecipanti, in linea con le famiglie con un solo figlio); è interessante notare che 5 famiglie, costituenti l'1.50% del totale, sono composte da solo due persone, dunque possono essere definite verosimilmente come famiglie monoparentali dato che una delle due persone è necessariamente un bambino in

età prescolare. Il numero massimo riportato dai partecipanti in questo item è 7 persone, che ben si incastra con i 5 figli di cui sopra, tuttavia i nuclei composti da 7 persone sono solo 2, contro i 13 nuclei con 5 figli: questa discrepanza, unita al dato relativo alle famiglie monoparentali, fa pensare che le situazioni abitative caratterizzate da un solo genitore o tutore siano almeno 16, ovvero il 4.71% dei 340 partecipanti totali; è tuttavia verosimile supporre che la percentuale reale sia più elevata, con alcune situazioni collocabili tra le risposte mancanti agli item in questione e disperse tra le risposte più rappresentate dal punto di vista della frequenza. Un altro aspetto interessante dal punto di vista demografico è il basso numero di bambini nati all'estero, cioè solo 8 (il 2.40% del totale dei partecipanti), che in un certo senso potrebbe apparire sorprendente se confrontato con la percentuale di famiglie individuate come bilingui: più di un quinto delle famiglie (n=71, cioè il 20.88% dei partecipanti totali all'indagine), infatti, hanno dichiarato di parlare almeno una seconda lingua diversa dall'italiano in casa, e che tale lingua fosse la lingua di origine di almeno uno dei genitori. L'analisi delle lingue diverse dall'italiano segnalate dai partecipanti fa emergere, nella generale varietà di risposte, tre nuclei principali: nel 22.12% delle famiglie bilingui si parla l'albanese, nel 27.88% l'inglese, e in circa il 15% lingue tipicamente parlate nella regione di India e Pakistan (Hindi, Punjabi e varianti di esse); mentre l'Inglese è una lingua parlata in molte regioni in tutto il mondo e pertanto non è facile inferire la provenienza di chi l'ha indicata sulla base di questa sola informazione, gli altri due nuclei individuati sono ragionevolmente compatibili con l'ipotesi che a Fondi vi siano delle consistenti comunità di persone di origine albanese e di origine sud-asiatica. Considerati insieme, questi dati indicano che la maggior parte dei bambini in età prescolare intercettati dall'indagine siano caratterizzati da un background familiare che possibilmente comprenda un vissuto migratorio da parte di almeno uno dei genitori, ma raramente del bambino stesso. Il questionario non è stato costruito per ottenere informazioni più precise sulla storia dei genitori, dunque non è possibile ottenere un quadro più ampio di questi aspetti dai dati di questa indagine, e un eventuale confronto con dati ISTAT basati su criteri e analisi più raffinati e variegati per l'identificazione e la classificazione dei vari tipi di famiglie sulla base dell'esperienza migratoria rischierebbe di risultare azzardato; tuttavia, i dati raccolti restituiscono l'immagine di un contesto vario dal punto di vista linguistico e culturale. Vista l'attenzione posta da questo lavoro sulle

possibili differenze delle situazioni di famiglie bilingui e non bilingui, sarebbe interessante, in futuro, approfondire questi aspetti, come discuterò nel paragrafo finale di questo capitolo.

Passiamo ora ad analizzare gli aspetti socio-economici delle famiglie. I dati relativi al titolo di studio dei genitori ci mostrano una situazione in cui le madri in media studiano circa un anno in più rispetto ai padri. Questo si esplica anche in alcune differenze tra le percentuali di alcune fasce, per esempio il numero maggiore di padri che si ferma alla licenza media (quasi un terzo) e il maggior numero di madri laureate, che rispecchiano le tendenze nazionali (ISTAT, 2022a, dati relativi al 2021). Una differenza più marcata tra madri e padri si può vedere dai dati relativi al lavoro svolto dai genitori. Colpisce in particolare il dato relativo al numero di disoccupate/i o casalinghe/i, con una frequenza decisamente più alta per le madri: ben 142, ovvero il 41.80% del totale dei partecipanti, contro il 3.50% dei padri, ovvero 12. Inoltre, non risulta alcuna madre che abbia indicato di svolgere una professione inquadrabile nella categoria ISTAT numero 7, ovvero “conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli”, mentre i padri risultano essere il 4% del totale ($n=14$). Di contro, sono circa il doppio le madri che, rispetto ai padri, svolgono professioni inquadrabili nella categoria 2 “professioni intellettuali scientifiche e di alta specializzazione”, dato che si accompagna alla maggiore quantità di madri laureate. Il dato più interessante è l'esistenza di una correlazione molto evidente ($r=1.00$, $p<.01$) tra il lavoro svolto dalla madre e quello svolto dal padre: questo contribuisce a far pensare a un contesto non particolarmente variegato dal punto di vista socio-economico, in cui molte famiglie condividono una situazione simile per vita lavorativa dei genitori. Ciò può avere implicazioni sia sul versante economico sia su quello relazionale: per esempio, è ragionevole pensare che molte famiglie organizzino i tempi dedicati dai genitori ai figli in modi simili, dato che è verosimile che lavori simili abbiano esigenze paragonabili dal punto di vista degli orari; inoltre, se da un lato l'alto numero di genitori (soprattutto madri) che non svolgono una professione stabile potrebbe essere collegata a meno risorse economiche, dall'altro potrebbe permettere un maggiore tempo da passare con i bambini, potenzialmente utilizzabile in attività e pratiche educative di vario genere. La media di 30787.67€ risultante dai dati relativi al reddito annuo stimato dalle famiglie, risulta leggermente inferiore alla soglia di 32500€ utilizzata come media italiana

nell'analisi (report ISTAT 2022b per il 2020-2021, arrotondate per difetto); questo dato, per quanto possa essere un primo e molto sintetico indice della situazione economica delle famiglie di Fondi, se preso da solo va considerato con cautela, in quanto il questionario richiedeva semplicemente di indicare come si collocasse il reddito annuo della propria famiglia rispetto alla "media italiana", senza però proporre un valore medio di riferimento (dettaglio, per altro, segnalato da un partecipante): la conversione in euro, basata su ampie fasce di reddito, è stata prettamente funzionale alla conversione dei dati in una variabile continua, necessaria per ragioni metodologiche all'utilizzo di questi dati nell'estrazione delle componenti principali per la costruzione della variabile latente "SES". Come ci si poteva aspettare dai dati nazionali e riscontrato dai t-test, le famiglie di origine straniera sembrano avere generalmente un SES più basso rispetto a quelle italiane, confermando l'utilità di un focus particolare su questo gruppo a Fondi vista la grande rilevanza del costrutto discussa nei precedenti capitoli.

4.2.2. I vari aspetti delle opportunità educative a Fondi

I dati relativi alla Sezione 4 del questionario, relativi a informazioni come la frequenza al nido, la pratica di uno sport o di attività extra scolastiche possono non solo fornire informazioni sulla disponibilità e accessibilità di strutture e servizi, ma possono anche permettere di inferire aspetti economici e culturali. A livello territoriale, dai risultati della ricerca sembra emergere un contesto in cui l'accesso a servizi come nido, scuola dell'infanzia a tempo pieno e una mensa è diffuso e trasversale, sia in generale sia considerando separatamente i gruppi di famiglie bilingui e non bilingui. Questo dato rappresenta senza dubbio un aspetto positivo: servizi di questo tipo costituiscono contesti di spiccata valenza educativa, in cui un bambino si trova a vivere un ambiente strutturato, curato da personale formato che propone attività e pratiche educative sia formali sia informali, inoltre si trova a passare una quantità importante di tempo in compagnia di pari; la frequenza in contesti di questo tipo può rappresentare dunque una condizione in cui il bambino può beneficiare di quotidiane opportunità educative e di sviluppo in generale. Non è un caso, infatti, che l'indicatore 1 dell'IPE (Save The Children, 2018) faccia riferimento proprio all'accesso al nido e a servizi integrativi pubblici come la scuola dell'infanzia; se poi la scuola dell'infanzia offre la possibilità del tempo pieno, questo è un indice ancora migliore di buone opportunità educative. Anche il contesto di un servizio di refezione, per quanto non direttamente implicato in

attività e pratiche educative formali, rappresenta una buona fonte di opportunità educative e, di contro, un fattore di protezione dalla povertà educativa: un bambino che usufruisce di un servizio mensa ogni giorno ha accesso regolare ad almeno un pasto bilanciato, che costituisce uno degli indicatori dell'IPE (Save The Children, 2018), inoltre ha la possibilità di mangiare in compagnia di altre persone, stimolando la relazione con i pari e con gli adulti responsabili, i quali possono in aggiunta esercitare un ruolo educativo in temi e modalità differenti da quelli più prettamente didattici. Nello specifico dell'utilizzo di un servizio mensa, i risultati stimolano due considerazioni: la prima, certamente positiva, è la bassa percentuale di partecipanti che ha segnalato la non presenza di questo tipo di servizio, il che suggerisce una buona copertura nel territorio; la seconda riguarda il fatto che la percentuale di famiglie bilingui che hanno dichiarato che il figlio ha frequentato o frequenta una mensa è minore rispetto a quella delle famiglie italiane non bilingui di quasi 10 punti, di più rispetto agli item su nido e scuola dell'infanzia. Se questo dato, a prima vista, potrebbe portare a pensare a una maggiore difficoltà o reticenza per i bambini di origine straniera ad accedere a questo tipo di servizi, forse legata ad aspetti anche culturali oltre che economici, alla luce delle differenze emerse in termini di SES, questa visione non è supportata dal t-test per la variabile latente "Servizi scolastici": di fatto, le differenze tra i due gruppi nelle risposte a questi item non risultano dunque significative. Il fatto che l'accesso a questi servizi sia diffuso a Fondi ci dà informazioni anche su aspetti di tipo socio-economico delle famiglie: per quanto possano esistere sussidi e differenze nelle tariffe, l'utilizzo di questi servizi implica certamente un investimento economico, che le famiglie in buona parte sostengono. Questo può indicare che i costi necessari rientrano, in molti casi, nei limiti imposti dalle risorse delle famiglie, oppure che molte di esse, pur disponendo di finanze non eccellenti, scelgono di investire comunque su questo tipo di servizi, dando di fatto una priorità alle opportunità per i propri figli: quest'ultima ipotesi è supportata dall'assenza di correlazioni significative tra le variabili latenti "SES" e "Servizi scolastici".

I dati sulla frequenza ad attività sportive ed extra scolastiche suggeriscono invece un punto di criticità del contesto di Fondi. Le famiglie che dichiarano di avere un figlio che pratica uno sport in maniera continuativa sono circa un terzo (il 32.42%) dei rispondenti a quella parte del questionario: ciò significa che ben due bambini su tre nella fascia 0-6

tendono a non fare attività sportiva regolarmente, quanto meno in un contesto strutturato. Questo è un aspetto rilevante per quanto riguarda le opportunità educative e di sviluppo: i benefici della pratica abituale di attività fisica sono riconosciuti, non solo a livello della salute fisica (Carson et al., 2017), ma anche di salute mentale e per lo sviluppo cognitivo e sociale (McNeill et al., 2018). Infatti, non solo la pratica sportiva regolare permette al bambino di fare attività fisica che gli permetta di stare in forma, ma si è visto che questo in età prescolare si associa anche a migliori prestazioni nel dominio delle funzioni esecutive e a un maggiore benessere psicologico. Oltre ai benefici di questo tipo, inoltre, la pratica di uno sport rappresenta un contesto in cui un bambino, insieme a un gruppo di pari (non solo nel caso di sport di squadra), viene guidato e sostenuto da un adulto nelle attività e nell'allenamento, imparando nuove abilità nel dominio motorio ma stimolando anche funzioni mentali quali il mantenimento e lo spostamento dell'attenzione o la memoria di lavoro, e abilità sociali, relazionali e affettive. La pratica continuativa di uno sport costituisce uno degli indicatori dell'IPE di Save The Children, che sottolinea come non sia sufficiente la mera presenza di luoghi o associazioni in cui praticare attività sportive, ma sia necessario riflettere sulla loro reale accessibilità e appetibilità (Save The Children, 2018). Questa scarsa partecipazione dei bambini in attività sportive, dunque, può senza dubbio essere considerata un importante punto di debolezza del contesto di Fondi per quanto riguarda le opportunità educative offerte ai bambini in età prescolare, su cui può essere importante riflettere. Questo emerge con particolare evidenza per il gruppo di famiglie bilingui, dalle cui risposte risulta che i bambini di questo gruppo tendono a fare meno sport rispetto ai coetanei non bilingui: meno del 15% del gruppo ha risposto "sì", contro il 37% circa dei non bilingui, connotando un indice di particolare scarsità di questo importante tipo di opportunità per i bambini di origine straniera, e di conseguenza un possibile fattore di rischio. Un discorso simile si può fare per le attività extra scolastiche non sportive, la cui partecipazione risulta ancora meno diffusa tra le famiglie partecipanti all'indagine: sono relativamente pochi i bambini, soprattutto provenienti da famiglie bilingui, che praticano abitualmente attività strutturate al di fuori del contesto scolastico. Questa differenza tra i due gruppi suggerita dalle statistiche descrittive è confermata anche dai t-test, dove risulta significativa: di conseguenza, è lecito considerare con particolare attenzione il tema dell'accessibilità di questi servizi e opportunità per le famiglie di

origine straniera o comunque bilingui. La scarsa diffusione di opportunità extra scolastiche strutturate rappresenta un'occasione persa per i bambini di Fondi, che potrebbe dipendere da una non adeguata accessibilità di strutture e proposte attraenti e di qualità, per esempio per via di costi forse elevati o una insufficiente pubblicizzazione e inserimento nel territorio. Come suggerito anche dalle note riportate in alcuni questionari, non possiamo non tenere conto anche della situazione legata alla pandemia di Coronavirus: la compilazione e la raccolta dei questionari sono avvenute dopo circa un anno dallo scoppio dell'emergenza, dunque in un periodo in cui l'Italia si trovava ancora in una situazione delicata. Le famiglie, pertanto, sicuramente hanno dovuto fare i conti con l'eccezionalità della situazione, che ha causato in tutto il Paese, e non solo, importanti disagi di vario genere, a partire dal lato economico e dalla intermittente praticabilità di servizi e strutture. È ragionevole pensare che questa incertezza possa avere influito negativamente sulla partecipazione dei bambini ad attività sportive ed extra scolastiche, spingendo o costringendo almeno una parte delle famiglie a non iscrivere i propri figli in età prescolare ad esse: per esempio, molte famiglie potrebbero aver dovuto investire delle risorse economiche aggiuntive e non previste per acquistare strumenti e supporti adeguati per la didattica a distanza e lo smart working, oppure alcune potrebbero non sentirsi sicure nel lasciare che i propri figli frequentino abitualmente luoghi affollati per timore di possibili contagi. In ogni caso, la correlazione positiva riscontrata tra le componenti "SES" e "Opportunità extra scolastiche" sul totale dei partecipanti suggerisce un legame tra il lato economico e la partecipazione a questi tipi di esperienze strutturate, e invita a non dimenticare che l'accessibilità di tali opportunità rimane un aspetto fondamentale della questione. Sarebbe interessante avere dei dati precedenti allo scoppio della pandemia, per poter capire quanto la scarsità di opportunità extra scolastiche offerte ai bambini di Fondi sia una caratteristica stabile del contesto e quanta importanza possa avere avuto effettivamente il Covid-19. È interessante notare che questa correlazione tra le componenti legate alle opportunità extra scolastiche e il SES non risulta significativa nel gruppo delle famiglie bilingui, in cui la componente in questione risulta correlata positivamente a quelle relative alle risorse educative materiali domestiche (quindi ad aspetti relativi a capitale culturale e *Home Literacy Environment*) e alla frequenza di visita a luoghi di valenza educativa, come biblioteche o teatri. Questo potrebbe

suggerire che, in particolare nelle famiglie di origine straniera, la pratica di sport e attività extra scolastiche potrebbe essere legata più a un'attribuzione di valore a questi tipi di esperienze che alla semplice disponibilità economica; d'altro canto, potrebbe essere indice del fatto che in generale in questo gruppo di famiglie le attività di questo tipo non sono considerate prioritarie rispetto ad altri tipi di opportunità: per esempio, la correlazione negativa emersa per i bilingui tra le variabili relative alle opportunità extra scolastiche e ai servizi scolastici potrebbe essere indice di una maggiore necessità di scelta su dove, tra le due destinazioni, investire le risorse familiari. D'altra parte, è vero anche che per il gruppo delle famiglie bilingui la variabile latente relativa al SES non presenta correlazioni significative con nessun'altra variabile estratta: questo risultato è in parte sorprendente, anche alla luce del fatto che per il totale dei partecipanti e per il gruppo dei non bilingui emergono invece correlazioni significative con più di metà delle altre variabili, come "Opportunità extra scolastiche", "Luoghi educativi", "Risorse educative materiali", "Pratiche educative formali" e "Interesse per la lettura". Inoltre, solo nel gruppo delle famiglie non bilingui la variabile "SES" correla negativamente con "Attività educative domestiche informali digitali", in assenza di una differenza significativa tra i punteggi dei due sottogruppi per questa variabile. Da un lato, questa minore correlazione tra SES e le altre variabili per le famiglie bilingui potrebbe essere almeno in parte spiegabile con fattori più di tipo culturale che prettamente economico: infatti, altre variabili riconducibili al costrutto di capitale culturale correlano tra loro e con le variabili relative alle pratiche educative domestiche ed extra domestiche. D'altra parte, ciò potrebbe anche essere influenzato dalla consistente differenza nelle numerosità dei due sottogruppi. O ancora, il fatto che gli aspetti relativi alle opportunità educative offerte ai figli correlino tra di loro, ma non con le risorse economiche in sé, potrebbe essere legata a giudizi di valore su queste attività, magari anche in un'ottica di integrazione dei figli nel tessuto sociale del contesto in cui crescono, a prescindere dall'investimento economico: se le considerano importanti, tendono a parteciparvi a prescindere dalle risorse, dando magari la priorità a questo rispetto ad altre spese, se invece non le considerano così utili e importanti, non sembrano facilitati più di tanto da una maggiore disponibilità economica nel prendervi parte. Sarebbe interessante approfondire questa particolarità del gruppo dei bilingui in eventuali studi futuri, magari costruendo una variabile più articolata e indagando più

specificamente anche altri indicatori e incorporando aspetti del capitale culturale. I dati relativi alla presenza di una linea internet fissa in casa indicano che ad avere accesso stabile alla rete nel contesto domestico sono circa tre famiglie su quattro, proporzione che si riflette in buona misura nei dati relativi all'utilizzo di internet da parte dei bambini, sostanzialmente simili in percentuale. La differenza tra bilingui e non bilingui per le attività educative informali digitali (che comprende l'item sull'utilizzo di internet) non risulta significativa, dunque le percentuali leggermente minori registrate per l'accesso a internet dei bambini bilingui non sembrano particolarmente degne di nota.

Per quanto riguarda la Sezione 5 del questionario, ci sono alcuni spunti interessanti, ad esempio sugli aspetti relativi all'ambiente educativo domestico relativo alla lettura. Innanzitutto, sono relativamente poche le famiglie in cui non sono presenti libri per bambini in casa, con la maggior parte che ne possiede almeno qualcuno, così come quasi tutti riportano di possedere almeno alcuni dispositivi elettronici. Inoltre, la maggior parte dei partecipanti riporta un grado di autonomia del bambino nell'utilizzo dei dispositivi elettronici espresso nei nodi centrali della scala impiegata ("poco" e "abbastanza"), con una distribuzione lievemente sbilanciata verso il basso (sono più le risposte "per niente" rispetto alle "moltissimo"), che però non è sorprendente alla luce del fatto che alcune famiglie scelgono di non far utilizzare questo tipo di supporti o internet ai figli piccoli. Per quanto riguarda il confronto tra bilingui e monolingui, la differenza significativa emersa per la variabile "Risorse educative materiali" che fa riferimento ai dati raccolti in questi item suggerisce che nel nostro contesto le famiglie di origine straniera dispongano di un capitale culturale oggettivato inferiore rispetto alle famiglie italiane. Questo potrebbe essere legato ad aspetti legati alla cultura di appartenenza dei genitori, con valori e credenze forse in parte diverse per quanto riguarda il possesso e l'utilizzo di libri e altri supporti anche digitali con i figli. Altro aspetto che potrebbe essere implicato in questa differenza è la lingua diversa, in particolare per quanto riguarda i libri per adulti: genitori che tra di loro utilizzano una lingua diversa dall'italiano potrebbero avere meno interesse a possedere e leggere libri in lingua italiana, molto più facilmente reperibili rispetto a quelli nelle proprie lingue principali. Lo stesso discorso potrebbe valere per i libri per bambini, ma il fenomeno (come suggerito anche dalle percentuali più omogenee in questo item) potrebbe essere attenuato da una consapevolezza dell'importanza della lettura insieme ai figli e dalla

tendenza descritta in letteratura (Boerma et al., 2018) ad assecondare l'eventuale interesse di un figlio per la lettura: infatti, in tutti e tre i gruppi analizzati emergono correlazioni positive tra le attività educative domestiche non digitali (quindi anche la lettura congiunta di libri) e l'interesse del bambino per la lettura. Tuttavia, la differenza significativa emersa per la variabile "Interesse per la lettura" in sfavore dei bilingui suggerisce che i bambini di origine straniera, o che comunque parlano almeno un'altra lingua a casa oltre all'italiano, tendano a essere meno coinvolti e interessati alla lettura rispetto ai coetanei di origine italiana che parlano solo una lingua. Questo aspetto potrebbe essere legato a varie interpretazioni, per esempio di natura linguistica: un bambino bilingue in età prescolare o all'inizio del percorso scolastico potrebbe comprensibilmente avere delle competenze inferiori nella lettura in lingua italiana, per via delle differenti modalità e tempistiche nello sviluppo linguistico nelle varie lingue a cui è esposto regolarmente (per esempio, sviluppo lessicale e sintattico), e dunque la sua percezione di fatica e minore capacità rispetto ai compagni potrebbe non rendere la pratica della lettura appetibile (Levorato e Marini, 2019); inoltre, sappiamo che nella lettura condivisa anche la competenza dei genitori gioca un ruolo importante, dunque se un genitore di origine straniera non si sente competente nella lettura in lingua italiana o non riesce a mettere in pratica una lettura di qualità dal punto di vista di fluenza e accuratezza, è meno probabile che il bambino sviluppi un interesse per questa attività. Oltre all'interesse per la lettura in sé come attività, la differenza nell'abilità linguistica in italiano e nella lingua d'origine dei genitori (specialmente se è quella parlata in misura maggiore in casa da entrambi i genitori) potrebbe riflettersi anche su una minore appetibilità dei libri in italiano rispetto a libri nell'altra lingua, in maniera simile a quanto discusso per gli adulti; d'altra parte, potrebbe anche essere vero il contrario, e i bambini che possiedono molti libri nella seconda lingua potrebbero preferire quelli in italiano, magari perché abituati a buone pratiche di lettura congiunta esperite in altri contesti educativi come la scuola dell'infanzia, con insegnanti ed educatori formati e competenti in questo tipo di attività. Sarebbe interessante approfondire questi aspetti, possibilmente ampliando la rosa di indicatori sul numero di libri posseduti, includendo anche informazioni sulla quantità di libri in italiano e in altre lingue. La variabile "Interesse per la lettura", oltre alle correlazioni positive già citate, come da aspettative presenta una correlazione positiva anche con altre variabili relative alle opportunità

educative: nel gruppo comprendente il totale dei partecipanti e in quello dei non monolingui, correla positivamente anche con le risorse educative materiali in casa, le pratiche educative formali e la frequentazione di luoghi educativi, oltre che con il SES. Nel gruppo dei bilingui, invece, al posto della correlazione con il SES emerge una correlazione negativa con le attività educative informali domestiche digitali: sembrerebbe quindi che in questo gruppo i bambini tendano a sviluppare meno interesse per libri e lettura tanto più essi guardino TV, cartoni o usino internet, e/o viceversa. Per quanto questo sia poco per trarre delle conclusioni generalizzabili e sicure, si potrebbe ipotizzare che in questa particolarità, degna di nota visto che i bambini bilingui del gruppo risultano in generale meno interessati, siano coinvolti, oltre ai fattori linguistici discussi sopra, anche aspetti relativi all'attrattiva e all'utilizzo dei supporti elettronici, che potrebbero risultare ad esempio più accattivanti per i bambini bilingui, per esempio in virtù di una maggiore versatilità nella lingua di fruizione che questi permettono.

Per quanto riguarda gli item sulla frequenza di visita a luoghi educativi (nello specifico biblioteca, libreria, cinema e teatro), che abbiamo visto essere un indicatore di opportunità educative utilizzato anche in altre sedi (per esempio, l'IPE di Save The Children, 2018), le statistiche descrittive restituiscono un quadro caratterizzato da una tendenza a non far frequentare molto questi luoghi ai bambini, in particolare per biblioteche e teatri. In questo certamente non va dimenticato che gli item fanno riferimento all'anno precedente alla compilazione, coincidente per buona parte con l'emergenza da Coronavirus e quindi caratterizzato da una situazione particolare che potrebbe avere influenzato in negativo queste pratiche. Tuttavia, la variabile "Luoghi educativi" considerando l'intero gruppo dei partecipanti mostra correlazioni positive con molte variabili ad essa tematicamente collegate, ad esempio quelle relative al SES, alle opportunità extra scolastiche, alle attività domestiche non digitali, alle risorse educative materiali e all'interesse per la lettura. Si può quindi ipotizzare che la frequentazione di questo tipo di luoghi educativi sia da un lato legato ad aspetti economici, poiché ovviamente non sono esperienze gratuite, dall'altro ad altre componenti dell'ambiente educativo intorno al bambino: in una famiglia in cui il bambino è interessato alla lettura e ai libri, in cui ci sono molti strumenti per la lettura, in cui i genitori possono permettersi di iscrivere i figli ad attività sportive o ricreative e quindi sono consapevoli dell'importanza di esperienze educative fuori da scuola e da

casa, e in cui si mettono in pratica frequentemente attività educative come la lettura congiunta, il racconto di storie, il canto insieme o si fanno giochi educativi, sarà generalmente più probabile che i genitori portino anche più frequentemente i figli nei luoghi culturali sopra citati. Questo risultato può essere visto come una conferma che questo tipo di item sia utile nel definire un aspetto delle opportunità educative in età prescolare, come ci si poteva attendere dalla letteratura e suggerito dagli indicatori di povertà educativa (Save The Children, 2018). Inoltre, il fatto che non emerga alcuna differenza significativa nelle frequenze di risposte agli item di questa variabile tra bilingui e non bilingui suggerisce che in generale non vi sia una differente visione del valore educativo di questi luoghi e della loro frequentazione: anzi, il fatto che nel gruppo dei bilingui la variabile correli positivamente solo con “Opportunità extra scolastiche” e “Risorse educative materiali”, quindi aspetti che più di altri dipendono dalle scelte e priorità dei genitori, potrebbe suggerire che genitori di origine straniera scelgano di dedicare tempo a questo tipo di esperienze quanto più sono sensibili all’importanza anche di altri aspetti come i libri in sé o delle esperienze al di fuori del contesto domestico, e che questa consapevolezza e giudizio di valore giochi un ruolo più importante rispetto alle risorse economiche in quanto tali. Ad ogni modo, la relativamente scarsa partecipazione riscontrata in questi tipi di attività extra domestiche, che coinvolgono luoghi di esplicita valenza educativa, può essere vista come un possibile punto di debolezza del contesto di Fondi, con considerazioni simili a quanto discusso per le altre esperienze educative extra scolastiche nel territorio.

La variabile relativa alle attività educative domestiche informali su supporto digitale risulta correlata con poche altre variabili, nello specifico le risorse educative materiali per il totale dei partecipanti, il SES per i partecipanti monolingui e i servizi scolastici, le risorse educative materiali e l’interesse del bambino per la lettura nel gruppo dei bilingui. A differenza di altre correlazioni descritte, però, queste sono tutte negative. Questa differenza nella correlazione tra questi aspetti e altri più “tradizionali”, più che rimandare a differenti dinamiche e costrutti, potrebbe dipendere almeno in parte dagli item utilizzati per indagare questi aspetti e da cui è stata estratta la variabile, forse un po’ limitanti e che sarebbe interessante approfondire più nel dettaglio in futuri eventuali studi di questo tipo. Il fatto che nei bilingui emergano più correlazioni negative tra questa e altre variabili (anche se non emergono differenze significative tra i gruppi,

dunque non ci sono le basi per affermare che famiglie di origine straniera utilizzino di meno o di più i supporti digitali nelle attività educative domestiche) potrebbe riflettere aspetti relativi all'attrattiva dei diversi tipi di attività, come discusso sopra. Uno studio più approfondito delle attività educative domestiche su supporto digitale, con indicatori più specifici e variegati come ad esempio una stima del tempo speso in esse e informazioni più dettagliate su cosa effettivamente i bambini fanno quando utilizzano internet, oltre a misure individuali di competenze e conoscenze di questi mezzi tecnologici, potrebbe essere interessante per fare luce su questa particolare sezione dell'analisi dei dati di questa indagine, data anche la sempre maggiore attualità di questi mezzi digitali (Save The Children, 2021).

Infine, le attività domestiche di tipo formale non sembrano essere messe in pratica in misura diversa da bilingui e monolingui, come si evince dall'esito negativo del t-test per questa variabile. In tutti e tre i gruppi considerati la variabile risulta correlata positivamente alle attività educative domestiche informali non digitali e all'interesse del bambino: questo può suggerire che quanto più i genitori considerino importanti lettura, scrittura e conteggio, dunque alcuni prerequisiti dell'apprendimento scolastico, tanto più tenderanno a mettere in pratica attività come la lettura congiunta e il racconto di storie, forse perché le considerano collegate, inoltre sembra che il coinvolgimento del bambino giochi un ruolo nella scelta di impegnarsi in questo tipo di pratiche educative, o viceversa.

4.3. Conclusioni, limiti dell'indagine e suggerimenti per il futuro

L'obiettivo principale di questa indagine era ottenere informazioni su tipi e quantità di opportunità educative offerte ai bambini di Fondi dalle proprie famiglie, in modo da fare luce su eventuali aree carenti o particolarmente virtuose nell'offerta e nell'accessibilità di queste importanti occasioni di sviluppo e apprendimento, in un'ottica di prevenzione della povertà educativa. Il questionario copriva dunque vari aspetti e contesti, sia domestici sia extra domestici. I risultati sembrano suggerire che in particolare due aspetti, compresi tra gli indicatori utilizzati anche da altre realtà per la povertà educativa, siano poco sviluppati e sfruttati nel territorio di Fondi, ovvero le attività extra domestiche non scolastiche, come lo sport organizzato e altre esperienze

educative e ricreative di vario genere, e le visite a luoghi educativi, come biblioteche, musei, cinema, teatri. Al netto delle possibili conseguenze della pandemia, una riflessione a livello territoriale sulla reale accessibilità e attrattiva di questi tipi di opportunità educative potrebbe portare preziosi benefici ai bambini e alle famiglie di Fondi, andando incontro alle situazioni di svantaggio familiare socio-economico e culturale che inevitabilmente fanno sentire i propri effetti. In questo potrebbe essere vitale la collaborazione con i servizi scolastici del territorio, che invece sono emersi come un punto di forza del contesto dal punto di vista della copertura e della partecipazione.

Un altro obiettivo era indagare eventuali differenze nella situazione delle famiglie bilingui (verosimilmente, per i criteri utilizzati per individuarle, con almeno un genitore di origine straniera) rispetto alle famiglie italiane monolingui. I risultati suggeriscono che i figli di famiglie bilingui di Fondi, in generale, tendano ad avere un SES più basso, meno risorse educative materiali nell'ambiente domestico (cioè libri, giochi educativi, dispositivi digitali, ecc.), a partecipare particolarmente poco di frequente a sport e altre attività extra scolastiche in contesti strutturati, e a mostrare un minore interesse per la lettura. In particolare, a mio avviso, la questione relativa all'interesse del bambino potrebbe costituire un interessante argomento di riflessione: stimolare l'interesse per la lettura in particolare per i bambini bilingui, con pratiche di qualità in contesti come quello scolastico e tramite azioni di sensibilizzazione e formazione pratica delle famiglie, potrebbe aiutare a mettere in moto quel circolo virtuoso educativo in grado di favorire un ambiente di apprendimento di qualità e la motivazione dei futuri studenti, agendo come possibile fattore protettivo per il rischio di povertà educativa e in istruzione.

Infine, in questo lavoro ho cercato di discutere, tramite le correlazioni emerse tra le variabili latenti estratte dai dati, alcune possibili dinamiche legate ai vari aspetti delle opportunità educative. Mentre alcune di esse sostanzialmente confermano quanto mi aspettavo, come le varie correlazioni positive emerse tra il SES e altre variabili per il totale dei partecipanti, o tra l'interesse del bambino per la lettura e altre variabili relative all'ambiente e alle pratiche educative, altre mi hanno in parte sorpreso, come l'assenza di correlazioni significative con il SES nel gruppo delle famiglie bilingui o le poche e

negative correlazioni emerse per la variabile relativa alle pratiche educative domestiche informali digitali, che potrebbe essere interessante approfondire.

Nel complesso, ritengo che questa indagine possa risultare utile come base per riflessioni sul contesto territoriali di Fondi: solo avendo a disposizione informazioni effettivamente raccolte nello specifico di un territorio, si possono impostare percorsi o iniziative mirate, con l'obiettivo di rendere più agevole e diffuso l'effettivo accesso a determinate e varie opportunità educative per i bambini di Fondi, in particolare per gruppi che potrebbero risultare a maggior rischio di svantaggio. Questo lavoro fornisce la ricercata visione d'insieme sulla situazione delle famiglie, pur con alcune limitazioni.

Il primo limite di questa indagine è legato alla sua natura prevalentemente descrittiva: il questionario *parent-report* utilizzato indaga vari aspetti relativi alle opportunità educative offerte ai bambini, con un focus abbastanza ampio per poter cogliere le caratteristiche e tendenze principali del contesto di Fondi. Per poter essere di agile compilazione in autonomia, il questionario non può indagare in maniera approfondita tutti gli aspetti che potrebbero essere interessanti, né viene utilizzato per definire le situazioni specifiche dei singoli nuclei familiari. I dati, quindi, sono stati utilizzati per verificare eventuali correlazioni tra le variabili latenti estratte, che esprimono alcuni aspetti chiave delle opportunità educative nei principali contesti di sviluppo dei bambini, e per compiere dei confronti tra gruppi (famiglie bilingui vs non bilingui). Per avere dei dati precisi sulla situazione delle singole famiglie e costruire dei profili, sarebbero necessari altri materiali e passaggi, in una ricerca sicuramente interessante ma più dispendiosa in termini di tempo e di risorse, sia per i ricercatori sia per le famiglie. Inoltre, un limite naturale di ogni questionario compilato dai genitori senza supervisione è chiaramente legato alla veridicità delle risposte, e quindi ad aspetti come la desiderabilità sociale e la qualità delle percezioni di chi compila, ma anche banalmente alla comprensione degli item e delle modalità di risposta. Riguardo a questo, a mio avviso emerge un altro limite del questionario utilizzato, in particolare riguardo alla Sezione 3 riguardante gli aspetti linguistici: in un contesto culturalmente e linguisticamente variegato come Fondi, avere informazioni più precise su questi aspetti potrebbe essere molto utile ai fini della descrizione della situazione. Tuttavia, la sezione è composta da pochi item, e alcuni di essi sono formulati con una sintassi abbastanza complessa (per esempio, "In percentuale, quanto spesso in casa si parla l'altra lingua?

(da 0% a 100%)”): è ragionevole pensare che questi item possano essere stati di difficile comprensione per almeno una parte dei partecipanti, come suggerito dal numero relativamente basso delle risposte agli ultimi due item della sezione e dalla scarsa applicabilità dei dati ricavati da essi. Dato che il focus principale di questa sezione è proprio indagare le differenze linguistiche, e quindi si rivolge principalmente a persone bilingui o per cui l’italiano non è la lingua principale, una maggiore semplicità e chiarezza di questo tipo di item potrebbe aiutare la comprensione delle domande dei partecipanti, specialmente quelli con meno padronanza della lingua italiana, e di conseguenza di ottenere dati di maggiore qualità da utilizzare nelle analisi. La parte principale della sezione, relativa all’utilizzo di altre lingue in casa e se sì quali, si è rivelata più utile forse anche per la maggiore semplicità dei quesiti.

Forse la più importante limitazione di questa indagine è l’alto numero di questionari incompleti in una o più parti. Come detto precedentemente, sono stati utilizzati tutti i dati validi ottenuti dai questionari raccolti, considerando per ogni item o sezione le numerosità effettive di risposte valide. Questo, per quanto permetta comunque di ottenere l’immagine del contesto che si ricercava, implica che le analisi dei dati sui vari item si basino su numerosità talvolta differenti, e di ciò va tenuto conto nell’interpretazione dei risultati. Per quanto difficile nella pratica effettiva, sarebbe interessante disporre di dati simili su gruppi con numerosità più omogenee, per poter eventualmente compiere anche analisi più complesse e raffinate.

Infine, alcuni item del questionario sono risultati, a conti fatti, meno informativi e utili di altri, e pertanto il loro utilizzo si è limitato alla parte più prettamente descrittiva e di confronto tra gruppi: per esempio, gli item relativi al numero di DVD o VHS in casa o le frequenze di pratiche educative informali durante il racconto di storie non sono state utilizzate nella PCA, dunque le informazioni ottenute da essi non sono comprese nelle variabili latenti e nelle correlazioni, così come il possesso di tessere della biblioteca o abbonamenti a riviste. Questa scelta è stata dettata da motivi di semplicità e pulizia nell’estrazione delle variabili latenti, optando per escludere item che avrebbero potuto risultare di fatto anacronistici o ridondanti. Inoltre, è utile ricordare che per l’estrazione della variabile latente relativa allo status socio-economico non è stata utilizzata l’informazione relativa all’occupazione dei genitori, che, come discusso nel Capitolo 2, di solito viene utilizzata nella costruzione di questo tipo di misure. Questa scelta è

dettata da motivi metodologici, poiché la modalità di analisi fattoriale utilizzata non permette di utilizzare dati categoriali ma solo numerici (per questo, ricordo, è stata effettuata la conversione per gli item relativi al titolo di studio e al reddito annuo, che per l'occupazione non era possibile). In un eventuale studio più specifico su questi temi, anche alla luce dell'assenza di correlazioni del SES con altre variabili nel gruppo di famiglie bilingui, potrebbe essere interessante costruire una variabile relativa agli aspetti socio-economici che comprenda anche l'occupazione dei genitori e aspetti riconducibili al capitale culturale, per verificare se l'assenza di correlazione riscontrata in questa indagine sia spiegabile con dinamiche socio-culturali o con aspetti metodologici.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI¹

- American Psychological Association (n.d.), in *APA Dictionary of Psychology*. Retrieved February 13, 2023, from: <https://dictionary.apa.org/school-readiness>
- Agasisti, T., Longobardi, S., Prete, V. e Russo, F. (2021). The relevance of educational poverty in Europe: Determinants and remedies. *Journal of Policy Modeling*, 43, 692-709.
- Alivernini, F., Manganeli, S. e Lucidi, F. (2017a). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 21-52.
- Alivernini, F., Manganeli, S., Lucidi, F., Di Leo, I. e Cavicchiolo, E. (2017b). Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 35-56.
- Binasis, T., Kaplun, C. e Schmied, V. (2022). Parents' beliefs, perceptions and practices: Influence on child school readiness in Western Sydney, Australia. *Health Soc Care Community*, 30, 4103–4112.
- Boerma, I. E., Mol, S. E. e Jolles, J. (2018). Parents Adjust the Quality of Their Home Literacy Environment to the Reading Interest of Their Third to Sixth Graders, *Parenting*, 18(4), 243-261.
- *Bordieu, P. (1973), Cultural reproduction and social reproduction, p. 178. London: Tavistock.
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In Damon, W., Lerner, R. M., *Handbook of Child Psychology*. Eds. John Wiley & Sons: Hoboken, NJ, USA
- Carson, Lee, Hewitt, Jennings, Hunter, Kuzik, Stearns, Powley Unrau, Poitras, Gray, Adamo, Janssen, Okely, Spence, Timmons, Sampson e Tremblay (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC Public Health*, 17(Suppl 5):854, 33-61.

¹ I lavori contrassegnati con un asterisco (*) non sono stati direttamente consultati

Dicataldo, R. e Roch, M. (2022). How Does Toddlers' Engagement in Literacy Activities Influence Their Language Abilities? *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2022**, 19, 526.

Engle, P. L. e Black, M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Science*, 1136, 243-256.

Florit, E. e Levorato, M. C. (2019). Alfabetizzazione bilingue: lettura e comprensione del testo. In Levorato, M. C. e Marini, A. (a cura di), *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi* (pp. 109-124). Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

*Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Bathurst, K., Guerin, D.W. e Parramore, M.M. (2003). *Socioeconomic Status in Children's Development and Family Environment: Infancy through Adolescence*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: Mahwah, NJ, USA, 2003.

Hall, G. J., Putzeys, S. e Miller-Cotto, D. (2022). Early experiences and school readiness: A within and between exploration of the Opportunity Propensity Model. *Cognitive Development*, 64, 101226.

Heppt, B., Olczyk, M. e Volodina, A. (2022). Number of books at home as an indicator of socioeconomic status: Examining its extensions and their incremental validity for academic achievement. *Social Psychology of education*, 25, 903-928.

ISTAT (n.d.). Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali. Retrieved from: <https://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp2011/>

ISTAT (2022a). Popolazione residente e dinamica demografica. Anno 2021. Retrieved from: <https://www.istat.it/it/archivio/278826>

ISTAT (2022b). Condizioni di vita e reddito delle famiglie. Anni 2020-2021. Retrieved from: <https://www.istat.it/it/files//2022/10/Condizioni-di-vita-e-reddito-delle-famiglie-2020-2021.pdf>

Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.

Johnson, M. H. e De Haan, M. (2015). *Developmental cognitive neuroscience*. John Wiley & Sons, Ltd.

Lagravinese, R., Liberati, P. e Resce, G. (2020). The impact of economic, social and cultural conditions on educational attainments. *Journal of Policy Modeling*, 42, 112-132.

Lareau, A. e Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: a critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567-606.

Liew, J., Carlo, G., Streit, G. e Ispa, J. M. (2018). Parenting beliefs and practices in toddlerhood as precursors to self-regulatory, psychosocial, and academic outcomes in early and middle childhood in ethnically diverse low-income families. *Social Development*, 27, 891–909.

Lohndorf, R. T., Vermeer, H. J., de la Harpe, C. e Mesman, J. (2021). Socioeconomic status, parental beliefs, and parenting practices as predictors of preschoolers' school readiness and executive functions in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 61-74.

Luo, R., Tamis-LeMonda, T. S. e Mendelsohn, A. L. (2019). Children's Literacy Experiences in Low-Income Families: The Content of Books Matters. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 213-233.

Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: past, present and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10, 12-31.

McNeill, J., Howard, S. J., Vella, S. A., Santos, R. e Cliff, D. P. (2018). Physical activity and modified organized sport among preschool children: Associations with cognitive and psychosocial health. *Mental Health and Physical Activity*, 15, 45–52.

Minzyuk, L. e Russo, F. (2016). La misurazione multidimensionale della povertà in istruzione in Italia Multidimensional Measurement of Educational Poverty in Italy. *Politica economica, Journal of Economic Policy*, 32(1), 65-122.

Nieuwenhuis, J. e Hooijmeier, P. (2016). The association between neighbourhoods and educational achievement, a systematic review and meta-analysis. *J Hous and the Built Environ*, 31, 321–347.

Pratesi, M., Quattrocioni, L., Bertarelli, G., Gemignani, A. e Giusti, C. (2021). Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimations. *Social Indicators Research*, 156, 563-586.

Quattrocioni, L. (2018). Povertà educativa: (Non) finirai come tuo padre., <https://www.slideshare.net/slideistat> , popolazione, istruzione, mobilità: Giornata di studio in collaborazione tra AISP, SIS, Istat e SIEDS.

*Reardon, S.F. (2011). *The Widening Academic Achievement Gap between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations*; Routledge: London, UK, 2011; pp. 91–116.

Roubinov, D. S. e Boyce, W. T. (2017). Parenting and SES: relative values or enduring principles? *Current Opinion in Psychology*, 15, 162-167.

Santrock, J. W. (2008). *Child Development*. McGraw-Hill. Edizione italiana, a cura di Rollo, D. *Psicologia dello sviluppo*.

Save The Children (2014). La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. *Save the Children Italia onlus*. Retrieved from: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>.

Save The Children (2016). Sconfiggere la povertà educativa in Europa. Fino all'ultimo bambino. *Save the Children Italia onlus*. Retrieved from: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/sconfiggere-la-povert%C3%A0-educativa-europa>.

Save The Children (2017). Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia. *Save the Children Italia onlus*. Retrieved from: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/futuro-partenza>.

Save The Children (2018). Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia. *Save the Children onlus*. Retrieved from: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-povert%C3%A0-educativa-e-resilienza-italia>.

Save The Children (2021). Riscriviamo il futuro: una rilevazione sulla povertà educativa digitale. *Save the Children Italia onlus*. Retrieved from: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale>.

Sénéchal, M. e LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.

Sénéchal, M. e LeFevre, J. A. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4), 1552–1568.

Sieben, S. e Lechner, C. M. (2019). Measuring cultural capital through the number of books in the household. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 1, 1.

Sirin, S. S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.

Sonnenschein, S., Stites, M. e Dowling, R. (2021). Learning at home: What preschool children's parents do and what they want to learn from their children's teachers. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 309-322.

Spinelli, M., Lionetti, F., Setti, A. e Fasolo, M. (2020). Parenting Stress During the COVID-19 Outbreak: Socioeconomic and Environmental Risk Factors and Implications for Children Emotion Regulation. *Family Process*, 60(2), 639–653.

Valenza, E. e Turati, C. (2019) *Promuovere lo sviluppo della mente. Un approccio neurocostruttivista*. Il Mulino.

Zhang, C. e Ferguson Quinn, M. (2020). Preschool children's interest in early writing activities and perceptions of writing experience. *The Elementary School Journal*, 121(1), 52-74.

Opportunità educative nel contesto domestico ed extra domestico

1. Informazioni generali

Genitore intervistato: ☐ Madre ☐ Padre

Anni madre _____ Anni padre* _____

* per cortesia indicare l'età del padre anche se non è il genitore intervistato

Data di nascita del bambino: _____ Luogo di nascita del bambino: _____

Genere: ☐ M ☐ F

2. Informazioni socio – demografiche sul nucleo familiare

Numero di persone del nucleo familiare: _____

Numero di figli/e: _____

Qual è il suo titolo di studio?

- ☐ licenza elementare ☐ licenza media ☐ diploma di scuola secondaria superiore ☐ diploma di laurea triennale
☐ diploma di laurea magistrale ☐ dottorato di ricerca/ diploma di specializzazione/ master

Qual è il titolo di studio dell'altro genitore?

- ☐ licenza elementare ☐ licenza media ☐ diploma di scuola secondaria superiore ☐ diploma di laurea triennale
☐ diploma di laurea magistrale ☐ dottorato di ricerca/ diploma di specializzazione/ master

Quale è la sua occupazione attuale ? _____

Qual è l'occupazione attuale dell'altro genitore? _____

Secondo lei il reddito annuo (netto) del vostro nucleo familiare, rispetto alla media italiana è:

- ☐ molto minore ☐ minore della media ☐ maggiore della media ☐ molto maggiore

** Questa informazione è stata inserita perché vari studi, soprattutto internazionali, la richiedono. Essa ci consente di dire se le famiglie intervistate sono simili alla maggior parte delle famiglie italiane.

3. Esposizione linguistica

A casa, oltre all'italiano, parlate tra di voi usando altre lingue? ☐ SI ☐ NO

Se SI, quali?

a. _____

b. _____

È la lingua di origine di uno dei due genitori? ☐ SI ☐ NO

In percentuale, mediamente, quanto spesso **in casa** si parla l'altra lingua ? (da 0 a 100%) _____

In percentuale, mediamente, quanto spesso **fuori casa** si parla l'altra lingua ? (da 0 a 100%) _____

4. Esperienza scolastica, extra scolastica e digitale

Suo figlio ha frequentato/frequenta il nido? ☐ SI ☐ NO; Se sì, per quante ore settimanali? _____

Suo figlio ha usufruito/usufruisce del servizio mensa? ☐ SI; ☐ NO; ☐ Non è presente

Suo figlio ha frequentato la scuola dell'infanzia a tempo pieno? ☐ SI ☐ NO; Se sì, da che età? _____

Suo figlio pratica uno sport in modo continuativo? ☐ SI ☐ NO; Se sì, quale? _____

Suo figlio pratica in modo continuativo attività extra scolastiche? ☐ SI ☐ NO; Se sì, quale/i? _____

In casa avete una linea internet fissa? ☐ SI ☐ NO;

Suo figlio utilizza internet? ☐ SI ☐ NO;

5. Materiali disponibili e attività svolte dalle persone che stanno di più col bambino a casa

Quanti libri per bambini avete in casa?

☐ nessuno ☐ 1-20 ☐ 21-40 ☐ 41-60 ☐ 61-80 ☐ di più; circa quanti? _____

Quanti libri per adulti avete in casa?

☐ nessuno ☐ 1-20 ☐ 21-40 ☐ 41-60 ☐ 61-80 ☐ di più; circa quanti? _____

Quanti Dvd-videocassette per bambini avete in casa?

☐ nessuno ☐ 1-20 ☐ 21-40 ☐ 41-60 ☐ 61-80 ☐ di più; circa quanti? _____

Quanti computer, tablet, telefonini per guardare filmati o cartoni su internet avete in casa?

☐ nessuno ☐ n° _____ computer ☐ n° _____ tablet ☐ n° _____ telefonini

Quale dispositivo usa prevalentemente il bambino?

☐ nessuno ☐ computer ☐ tablet ☐ telefonini ☐ altro (specificare) _____

In che misura il bambino utilizza questi strumenti in modo autonomo?

☐ per niente ☐ pochissimo ☐ poco ☐ abbastanza ☐ molto ☐ moltissimo

Quanti giochi educativi (ad esempio giochi che insegnino a leggere le lettere o i numeri, anche quelli che si possono fare sul computer, tablet e/o telefonini) avete in casa?

☐ nessuno ☐ 1-10 ☐ 10-20 ☐ di più; circa quanti? _____

Sua/o figlia/o possiede un abbonamento ad una rivista (ad esempio Focus Junior) o fumetto (ad esempio Topolino) per bambini? ☐ SI ☐ NO

Sua/o figlia/o (o Lei o suo/a marito/moglie o compagno/a) possiede una tessera della biblioteca?

☐ SI ☐ NO

Con quale frequenza Suo/a figlio/a guarda i libri da solo/a?

☐ una volta alla settimana ☐ più di una volta alla settimana ☐ una volta al giorno ☐ più di una volta al giorno

Prima del Covid19, con quale frequenza Lei, o le persone che stanno di più con il/la bambino/a a casa, accompagnate suo/a figlio/a:

	mai	una volta ogni 3-4 mesi	una volta al mese	una volta ogni 15 giorni
in biblioteca				
in libreria				
al cinema				
a teatro				

Con quale frequenza Lei, o le persone che stanno di più con il/la bambino/a a casa, svolge queste attività con suo/a figlio/a?

	Mai	Meno di una volta alla settimana	Una volta alla settimana	Più di una volta alla settimana	Una volta al giorno	Più di una volta al giorno
Leggere libri						
Raccontare storie						
Cantare canzoni						
Ascoltare musica						
Guardare la TV						
Guardare DVD e/o piattaforme di streaming (es Disney+, Netflix etc.)						
Guardare filmati o cartoni animati su internet						
Fare giochi educativi (anche sul dispositivi tecnologici)						

Con quale frequenza, **mentre** legge i libri a suo/sua figlio/a:

	Mai	A volte	Spesso	Sempre
Dialoga con il/la bambino/a e sul contenuto del libro				
Il/la bambino/a interrompe la lettura e fa domande				
Il bambino inventa le sue storie				

Con quale frequenza, **mentre** racconta storie a suo/sua figlio/a:

	Mai	A volte	Spesso	Sempre
Dialoga con il/la bambino/a sul contenuto della storia				
Il/la bambino/a interrompe il racconto e fa domande				
Il/la bambino/a inventa le sue storie				

Con quale frequenza svolge queste attività con suo/a figlio/a?

	Mai	Una volta al mese	Meno di una volta alla settimana	Una volta alla settimana	Più di una volta alla settimana	Una volta al giorno
Insegno a leggere qualche parola (ad esempio il suo nome)						
Insegno a scrivere qualche parola (ad esempio il suo nome)						
Insegno le lettere dell'alfabeto (ad esempio quelle del suo nome o mostro le lettere nei libri)						
Insegno a contare						