



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di psicologia dello sviluppo e della socializzazione**

**Corso di laurea Magistrale in Psicologia di Comunità, della promozione del benessere  
e del cambiamento sociale**

**Tesi di laurea Magistrale**

**Il contributo degli operatori all'interno di un progetto di contrasto  
alla povertà educativa: motivazioni, difficoltà e strategie di  
intervento**

**The contribution of operators within a project to fight educational poverty:  
motivations, difficulties and intervention strategies**

*Relatrice*

**Prof.ssa Ines Testoni**

*Correlatrice*

**Dott.ssa Laura Pizzolato**

***Laureanda: Elena Grobberio***

***Matricola: 2083036***

Anno Accademico 2023/24



## INDICE

<b>INTRODUZIONE</b> .....	4
<b>CAPITOLO 1: “La povertà educativa”</b> .....	6
<b>1.1. Definizione di povertà educativa</b> .....	6
<i>1.1.1. Cause del fenomeno</i> .....	8
<i>1.1.2. La povertà educativa e il covid</i> .....	12
<b>1.2. Effetti della povertà educativa</b> .....	15
<i>1.2.1. Impatto psicologico e ripercussioni degli adolescenti</i> .....	16
<i>1.2.2. Minori opportunità educative</i> .....	19
<i>1.2.3. Limiti alla futura realizzazione personale</i> .....	21
<b>CAPITOLO 2: “Contrasto alla povertà educativa”</b> .....	25
<b>2.1. Il ruolo della comunità</b> .....	25
<b>2.2. Strategie di contrasto</b> .....	29
<b>2.3. Progetto “Impariamo a sognare”</b> .....	34
<i>2.3.1. Lo sviluppo di comunità e i “Future studies”</i> .....	37
<b>CAPITOLO 3: “La ricerca”</b> .....	41
<b>3.1. Obiettivi di ricerca</b> .....	41
<b>3.2. Metodologia</b> .....	41
<b>3.3. Partecipanti</b> .....	44
<b>3.4. Risultati</b> .....	47
<i>3.4.1. Prima area tematica: motivazioni</i> .....	48
<i>3.4.2. Seconda area tematica: criticità</i> .....	56
<i>3.4.3. Terza area tematica: strategie</i> .....	64
<b>3.5. Discussione</b> .....	72
<b>Conclusioni</b> .....	76
<b>Bibliografia</b> .....	78



## INTRODUZIONE

L'obiettivo della presente tesi è portare alla luce l'importanza del contributo svolto dagli operatori impegnati all'interno di un progetto che mira a contrastare la povertà educativa. Essi svolgono un ruolo cruciale attraverso una serie di interventi mirati a garantire un'istruzione equa e di qualità per tutti i minori in difficoltà.

Questi progetti includono iniziative di supporto scolastico, attività extracurricolari, programmi di formazione per insegnanti e interventi di inclusione sociale.

L'obiettivo è quello di colmare le disuguaglianze educative che spesso affliggono le comunità svantaggiate, offrendo risorse e opportunità che consentano agli adolescenti di sviluppare appieno le proprie potenzialità.

Gli operatori lavorano in collaborazione con scuole, famiglie ed enti locali, creando reti di supporto che promuovono il benessere e la crescita educativa, rompendo il ciclo della povertà e aprendo nuove prospettive per le future generazioni che nell'immediato non riescono nemmeno ad immaginare.

Nel primo capitolo descriverò la povertà educativa e le sue cause facendo un breve accenno anche sull'impatto che ha avuto la pandemia e su come abbia influito. Presenterò gli effetti della povertà educativa, l'impatto psicologico e le ripercussioni che genera negli adolescenti (target scelto per approfondire questa tematica), le minori opportunità educative che essi hanno e di conseguenza i limiti che questo comporta nella futura realizzazione personale.

Nel secondo capitolo sottolineerò i principi e le fondamenta teorici per definire una comunità efficiente e educante, come strumento fondamentale per contrastare la povertà educativa.

Parlerò delle strategie di contrasto e degli approcci adottati per favorire un ambiente educativo e presenterò le esperienze concrete di community building, dei programmi di prevenzione e delle strategie di coping.

Le riflessioni teoriche del libro di Paulo Freire “Pedagogia degli oppressi” e del libro di Martha Nussbaum “Capacità umana” sono servite come esempio e chiave di lettura sostanziale per affrontare il tema della povertà educativa.

Presenterò il progetto “Impariamo a sognare” con i suoi obiettivi e azioni con un approfondimento sul tema dello sviluppo di comunità e sull’approccio dei “future studies”, ovvero lo studio scientifico dei futuri possibili. Questi due temi sono rilevanti per coinvolgere attivamente la società e per realizzare modelli sociali di cambiamento che coinvolgano gli adolescenti, target con il quale opera il progetto “Impariamo a sognare”.

Nel terzo capitolo presenterò la ricerca sul contributo degli operatori all’interno di un progetto di contrasto alla povertà educativa.

Attraverso la somministrazione di un’intervista semi strutturata a dieci operatori del progetto “Impariamo a sognare” e mediante l’analisi tematica di esse verranno riportati i risultati inerenti le loro motivazioni, difficoltà incontrare e strategie adottate per superarle.

Nella conclusione riporterò gli aspetti rilevanti emersi nella ricerca, sottolineando come gli operatori, che lavorano al contrasto della povertà educativa, esprimono le motivazioni profonde e i desideri di garantire a tutti i ragazzi e le ragazze pari opportunità di crescita, sviluppo e successo.

## **CAPITOLO 1: “LA POVERTÀ EDUCATIVA”**

### **1.1. Definizione di povertà educativa**

La povertà educativa è un tema che viene esplorato attraverso varie discipline come la sociologia, l'educazione, la psicologia e le politiche pubbliche, ed è per questo che troviamo varie definizioni in merito a seconda del settore che se ne occupa. Le seguenti definizioni contribuiscono a rendere l'idea del fenomeno se pur visto dai diversi settori.

L'UNESCO (2022) definisce la povertà educativa come "un fenomeno multidimensionale che include non solo la mancanza di accesso a scuole e insegnanti qualificati, ma anche la mancanza di opportunità di apprendimento fuori dalle scuole." Si riferisce alla mancanza di accesso a un'educazione di qualità e alle opportunità di apprendimento necessarie per sviluppare le competenze fondamentali e il potenziale personale.

Secondo Coley & Baker (2013) la povertà educativa non include solo la carenza di risorse materiali, ma anche l'assenza di supporto emotivo e sociale necessario per il successo educativo che impedisce agli individui di sviluppare pienamente le proprie capacità e sentirsi interamente partecipi nella società in cui vivono. Gli autori la definiscono come un fenomeno complesso che riflette le disuguaglianze socioeconomiche e ha un impatto significativo sulle opportunità di mobilità sociale ed emancipazione degli individui.

Save the Children (2022) definisce la povertà educativa come "la privazione dell'opportunità di apprendere e di sviluppare le proprie competenze, capacità e talenti, a causa della mancanza di accesso a servizi educativi adeguati, strumenti di apprendimento e ambienti favorevoli all'istruzione."

Secondo il “rapporto attività 2014” di Save the Children (2015), in Italia, l'accesso alla conoscenza e alla cultura rappresenta un problema significativo per molti bambini, specialmente per quelli che provengono da famiglie svantaggiate. Le condizioni economiche e culturali di partenza sembrano ancora determinare in modo ineluttabile il futuro di questi bambini. La “Lampada di Aladino” (2014),

l'indice di Save the Children per misurare le povertà educative, ha esaminato la povertà minorile non solo dal punto di vista del reddito, ma anche in termini di sviluppo culturale, sociale ed emotivo.

Tradizionalmente, la povertà minorile veniva valutata esclusivamente in termini economici, considerando principalmente il reddito e i consumi delle famiglie. Tuttavia, oggi si adotta un approccio multidimensionale per analizzare la povertà, riconoscendo che la dimensione economica non è sufficiente per comprendere appieno il fenomeno, soprattutto quando si parla di povertà educativa. Questa forma di povertà si riferisce a varie aree di deprivazione che riguardano l'individuo e il suo contesto sociale ed economico.

Secondo la banca mondiale, la "World Bank", la povertà educativa è "una condizione in cui gli individui non possono acquisire le competenze di base necessarie per partecipare pienamente alla società a causa della carenza di risorse educative di qualità". Concorde è anche il pensiero dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD) che descrive la povertà educativa come "l'incapacità di acquisire conoscenze e competenze di base, che sono essenziali per la partecipazione economica e sociale."

Short (2016) analizza il concetto di "povertà" declinato nelle diverse nazioni. L'approccio più diretto adottato è quello di misurare la povertà secondo le misure di reddito, toccando le soglie sotto le quali si parla di povertà. In questo approccio sono descritte tre misure su cui si basa il concetto di povertà: la misura "relativa" che indica il confronto con le varie nazioni e popolazioni, dove si possono riscontrare diverse soglie e definizioni numeriche divergenti, la misura ufficiale su cui si basa la politica economica degli Stati Uniti, che viene comunemente citata negli articoli americani, in ultima, la terza misura contempla la possibilità di "misure supplementari". Nello stesso studio, l'autrice cita come una delle misure supplementari per definire la povertà sia rappresentata da due parti: la prima parte è la misura del bisogno, o soglia di povertà, mentre la seconda parte è la misura delle risorse disponibili per soddisfare questi bisogni. Da questi due fattori, l'autrice pone in rilievo come le famiglie o le persone siano povere se le risorse a disposizione non sono sufficienti ad appagare i



bisogni. L'articolo espone anche chiaramente come la percezione di chi è povero dipenda dalle misure che vengono adottate nella società di riferimento.

Già nel 1979, Amanda Sen ha portato come esempi il metodo "diretto" di misurazione che prevede l'osservazione della mancanza dei bisogni primari e il metodo, chiamato "del reddito" che ha portato a definire la povertà secondo due soglie: quella del basso e alto reddito. Attraverso questo metodo, tuttavia, vengono misurate le soglie economiche che non tengono conto della misurazione di bisogni. Questa necessità di ritornare a studiare e definire i bisogni sottolinea Short (2016), è importante perché definire la povertà solo per la soglia di reddito porta a individuare le famiglie che non riescono a soddisfare i bisogni entro dei limiti misurati dalla società di riferimento; mentre il metodo diretto richiede di concentrarsi sul consumo effettivo che non soddisfa le condizioni dei bisogni minimi, senza creare una divisione.

Dunque, affrontare la povertà educativa non è solo una questione di fornire risorse materiali, ma richiede un impegno collettivo per sviluppare politiche e pratiche che rispondano alle molteplici cause e conseguenze di questo problema. Per Coley & Baker (2013), infatti, investire nell'educazione ha un impatto positivo non solo sugli individui, ma anche sulla società nel suo complesso, promuovendo una maggiore giustizia sociale e sostenendo uno sviluppo economico più equo.

### ***1.1.1. Cause del fenomeno***

Come visto dal precedente paragrafo, il fenomeno della povertà educativa ha un impatto importante nello sviluppo di una società e nella crescita di bambini e adolescenti.

Nella ricerca di Wolf e colleghi (2017) vengono evidenziate come le cause di questo fenomeno sono molteplici e dare una misurazione certa e definita non è semplice. Le parole chiave che emergono dalle loro ricerche sono multidimensionalità e categorizzazione del fenomeno. Nelle macrocategorie che vengono individuate dagli autori per studiare le cause del fenomeno della povertà si deve includere lo studio delle opportunità, delle relazioni e delle attività: le opportunità includono la

possibilità o meno di avere un contesto sociale culturalmente adeguato, le possibilità economiche della famiglia e del quartiere di riferimento ma anche le opportunità scolastiche e di una educazione continua di apprendimento; le relazioni comprendono le dinamiche affettive e sociali di supporto alla crescita con dei valori e delle opportunità che possono migliorare anche gli aspetti socioaffettivi delle persone; le attività sono da considerarsi come le “parti pratiche” e gli accessi o meno a luoghi e situazioni in cui i ragazzi e le ragazze possono entrare in contatto con altri coetanei, tutor e/o modelli di riferimento che permettono di migliorare e di rendere concrete le idee, i pensieri e anche i sogni.

Un aspetto rilevante che emerge è il concetto di disuguaglianza. La dichiarazione dei diritti umani, nel 1948, formalizzò l’accesso ai diritti per tutti alla salute e alle cure e anche il diritto all’istruzione e di molti altri diritti. Ma questa carta mise anche in luce le disuguaglianze che ci sono all’interno degli stati e fu solo con la convenzione degli Stati Uniti sui diritti dell’infanzia UNCRC, entrata in vigore nel 1990, che iniziarono a crearsi le vere basi per i primi approcci contro le discriminazioni e le disparità. Alcune ricerche hanno posto le basi di un lavoro sul contesto familiare e il vicinato seguendo le indicazioni di contesti di vicinato a basso reddito o ad alto reddito, tra queste si menziona lo studio di Morrissey e colleghi (2018), il quale ha evidenziato come nei quartieri il vicinato possa influenzare il risultato di crescita delle attività cognitive e di comportamento dei bambini. Sono state esaminate soprattutto le differenze di apprendimento nello studio della matematica e del linguaggio, e anche come possono influire le famiglie a basso reddito sul comportamento dei bambini. Il risultato dello studio ha dimostrato come vivere in un quartiere con dei vicini con reddito basso possa influenzare i bambini fino alla seconda elementare in maniera molto grave. Questo solo se le condizioni della famiglia di partenza sono altresì di basse risorse interne, sia a livello economico, ma anche cognitivo o comportamentale. Dunque, gli autori evidenziano come un quartiere povero o avere un vicinato con famiglie a basso reddito, possa influire sullo sviluppo di competenze di apprendimento e portare alla nascita di comportamenti inadeguati, se anche nella famiglia sono presenti situazioni di svantaggio socioeconomico. Nelle famiglie con reddito medio alto, invece,

questo tipo di influenze sono meno significative. Gordon e colleghi (2003) hanno trovato nelle loro ricerche evidenze significative tra le famiglie e le condizioni di alta o bassa povertà del vicinato e dei quartieri di residenza. Essi evidenziano risultati in cui le cause della povertà educativa si innescano nei quartieri residenziali ad alta povertà (maggiore del 40%) in cui i bambini, già dalla scuola materna e fino alle elementari, hanno risultati scolastici considerevolmente più bassi di apprendimento in matematica e lettura rispetto ai quartieri di bassa povertà (minore del 14%). Questi risultati rimangono costanti anche con l'avanzare dell'età dei soggetti: indicano che le famiglie con più alto livello di povertà, che vivono in quartieri o con vicini con lo stesso livello di povertà, hanno poco accesso a strutture e a risorse che possono aumentare il livello di scolarizzazione e di apprendimento, creando disuguaglianze significative ed evidenti rispetto ai quartieri con basso livello di povertà.

Odgers et al. (2015) hanno coinvolto nei loro studi una popolazione di soli ragazzi inseriti in famiglie con basso reddito ma in un ambiente di quartiere o di vicinanza facoltoso, evidenziando quanto essi possano manifestare un maggior livello di comportamenti antisociali, rispetto ai ragazzi a basso reddito che vivono in quartieri o hanno vicini in condizioni di alta povertà. Leventhal & Brooks-Gunn (2000) sottolineano come il contesto di quartiere o di vicinato, soprattutto la sicurezza, la qualità delle istituzioni e l'accessibilità a risorse concrete per l'apprendimento, siano degli elementi importanti per plasmare esperienze significative nei bambini. Quartieri in cui vi sono: una bassa qualità delle istituzioni, una minore o nulla possibilità di accesso alle risorse comunitarie e una maggiore povertà, provocano danno e disuguaglianza nelle esperienze dei bambini.

In uno studio molto recente, Sharkey (2024) dimostra come la razza e l'etnia di appartenenza sono due fattori che possono influire nell'aumento della povertà educativa, anche se sono fattori che non devono essere considerati come primari. In studi su bambini afroamericani messi a confronto con bambini che vivono in famiglie non afroamericane, Sharkey (2024) evidenzia come i primi hanno maggiore probabilità di vivere in condizioni di povertà educativa sia perché vivono in quartieri ad alta povertà sia perché le famiglie di appartenenza hanno a loro volta vissuti in situazioni di

segregazione razziale. Uno dei fattori esaminati nello studio sono i quartieri non sicuri dove oltre la povertà economica non sono presenti risorse adeguate o minime per creare un ambiente che possa essere supportivo (come ad esempio, parchi, scuole, luoghi di aggregazione sportiva). Quindi famiglie di etnie e segregazione razziale, possono trovarsi a non avere risorse economiche per vivere in quartieri sicuri, anche se ad alta povertà, e devono rimanere o trovare case solo in quartieri non sicuri. Come si evince nello studio in questione, questi due sotto fenomeni, etnie e segregazione razziale, sono da inserirsi nell'approccio del contrasto della povertà educativa come fattori secondari che possono inasprire e acuire il divario socioeconomico e creare difficoltà di apprendimento e di sviluppo delle abilità sociali. Le famiglie povere, infatti, hanno meno capacità di investimento di risorse economiche che le portano a dover acquistare la casa in zone meno sicure, rispetto alle famiglie che possono permettersi quartieri a basso reddito, ma con alcune strutture recettive come parchi, scuole, luoghi dove ci sono attività sportive.

Pebley e colleghi (2003) avevano già mostrato come vivere in quartieri poveri sia la causa di maggiori comportamenti antisociali, di una difficoltà ad investire nel futuro dei ragazzi e nella possibilità di cambiare status economico e di cambiare quartiere. Le famiglie povere rimangono nei quartieri poveri e diventa difficile cambiare lo status economico e quindi anche trovare maggiore possibilità di sostegno alla crescita dei bambini. Anche Coley et al. (2013) approfondiscono nel loro articolo una visione dettagliata delle cause che portano alla povertà educativa, con un'attenzione particolare ai fattori economici, sociali e ambientali. Analizzano le complesse interazioni tra povertà e educazione, esplorando le cause, le conseguenze e le possibili implicazioni politiche. Gli autori esaminano come la povertà influisca negativamente sui risultati educativi e, a sua volta, come una scarsa istruzione possa perpetuare il ciclo della povertà. Inoltre, Coley et al (2013) identificano diversi fattori che contribuiscono alla povertà educativa, tra cui il basso reddito familiare, le disuguaglianze di accesso alle risorse educative, e la qualità variabile delle scuole frequentate dai bambini in contesti poveri.

Gli autori evidenziano come la segregazione residenziale e le politiche pubbliche inadeguate sono altre cause significative che limitano l'accesso ad un'istruzione di qualità per i bambini provenienti da famiglie svantaggiate. L'articolo prosegue indicando come le cause della povertà educativa si debbano ricercare nel contesto della comunità in cui coesistono disuguaglianze che portano a differenze sociali, economiche e di opportunità che condizionano negativamente tale fenomeno, coinvolgendo i bambini e i ragazzi di ogni nazione del mondo. Lo studio sottolinea altresì come la povertà educativa sia multidimensionale e pertanto debba essere studiata nelle sue diverse dimensioni nonostante le cause siano allo stesso tempo molto concrete ed evidenti, come per esempio, i quartieri senza strutture adeguate, i luoghi di incontro e le strutture a bassa qualità che possono incrementare la povertà educativa delle famiglie e dei bambini.

### ***1.1.2. La povertà educativa e il covid***

La pandemia COVID-19 ha aggravato la povertà educativa e materiale, determinando una significativa perdita di apprendimento, soprattutto per i minori svantaggiati. Ha influenzato su più fronti la povertà educativa mettendo a dura prova l'intero sistema scolastico causando la chiusura prolungata delle scuole che sono dovute passare ad una modalità di insegnamento a distanza e l'acquisto di dispositivi per potervi accedere. Leyva et al. (2022), analizzano l'impatto della pandemia sulla perdita di apprendimento, sottolineando come la chiusura delle strutture scolastiche e le difficoltà associate all'istruzione online abbiano peggiorato le disuguaglianze educative preesistenti. Gli autori riportano come le disparità educative sono state esacerbate, in particolare per gli studenti provenienti da ambienti socioeconomici svantaggiati che non hanno avuto accesso alle risorse necessarie per l'apprendimento a distanza. Non tutte le famiglie, infatti, hanno avuto la possibilità economica di sostenere le spese per adeguarsi alla nuova didattica online e questo ha portato ad una significativa interruzione nei processi di apprendimento. Le scuole e le comunità hanno faticato a mantenere la continuità educativa anche a causa della mancanza di risorse e strumenti di welfare

adeguati. Hanno dovuto adeguare rapidamente i loro modelli di insegnamento e supporto assumendo un ruolo cruciale nel supportare le famiglie, fornendo risorse aggiuntive e supporto emotivo. Il Covid 19 ha accentuato le disuguaglianze tra gli studenti, influenzando in modo differente le loro esperienze educative e ciò ha messo in luce la necessità di un supporto psicologico, spesso non presente in tutte le strutture scolastiche.

Leyva et al. (2022) evidenziano l'aumento dei problemi di salute mentale tra gli studenti, tra cui ansia, depressione e stress, e come gli psicologi scolastici abbiano fornito supporto emotivo e interventi terapeutici per affrontare questi problemi. Gli autori esplorano come gli psicologi scolastici abbiano dovuto adattare le loro pratiche per affrontare le nuove sfide portate dalla pandemia e come abbiano lavorato per mitigare la perdita di apprendimento e sostenere il benessere mentale degli studenti in un ambiente educativo che è rapidamente cambiato a causa delle chiusure delle scuole e delle transizioni verso l'apprendimento a distanza. Il loro articolo offre raccomandazioni per migliorare il supporto psicologico nelle scuole, inclusa l'implementazione di programmi di supporto continuo e la collaborazione con le famiglie e le comunità per affrontare le sfide emergenti. Inoltre, sottolinea la necessità di preparare meglio le scuole per future crisi e rafforzare i servizi di supporto psicologico (Leyva et al., 2022). È evidente che la pandemia ha portato disagi e difficoltà, aumentando problematiche già esistenti ma ha anche permesso di comprendere le carenze e le mancanze da colmare. Nei suoi studi in merito allo sviluppo di comunità e alla pandemia, Kenny (2020) si è concentrata sulla grande disparità che il COVID-19 ha causato nel suo trattamento e diffusione tra le realtà in condizione di povertà economica e educativa e le famiglie con una realtà sociale medio borghese. Nelle famiglie che risiedevano in area o quartieri a basso reddito, il contagio e la diffusione del virus è stata maggiore, con l'aggiunta di una difficoltà organizzativa di ricevere le cure e con strutture sanitarie più limitate. In molte comunità, durante il periodo del covid, si sono verificate delle situazioni note come la "paura dello straniero" che coinvolgevano le persone senza fissa dimora, o le famiglie con situazioni socioeconomiche svantaggiate, che venivano isolate ed etichettate come

“stranieri”. Bartos (2020) approfondisce come questo stato di cose abbia portato anche a un incremento della sorveglianza dei cittadini e alla nascita di comportamenti escludenti o nella creazione di gruppi chiusi autoconservativi che hanno creato maggiori divergenze tra gli strati sociali di una comunità. Questi fattori hanno dato origine a fenomeni che ancora oggi, si possono trovare inseriti nel substrato di una comunità, che diventa refrattaria alle forme di gestione e di aiuto di quella parte della popolazione povera, operando forme di esclusione, di indifferenza o, peggio, di boicottaggio delle iniziative che vogliono dare spazio e voce a modelli di intervento contro la povertà educativa.

Nei loro studi Favara e colleghi (2022) hanno equiparato i dati presi nelle comunità del Perù, Vietnam ed Etiopia nel 2016, con i dati di una nuova sperimentazione del 2020 che evidenziano come i ragazzi delle famiglie con povertà educative, su cui erano stati fatti interventi di sostegno e di aumento delle risorse, abbiano riscontrato, con la pandemia, una diminuzione drastica delle abilità e dei progressi che erano stati visti nel pre-Covid. Gli autori continuano sottolineando come l'isolamento, la didattica a distanza e il minor accesso alle strutture educative nel territorio di studio, a causa della pandemia, abbiano lasciato i ragazzi con un futuro incerto e delle possibilità minori di crescita e di sviluppo. Gli autori riferiscono anche come in questi paesi a basso reddito, l'accesso alle tecnologie per il supporto all'insegnamento e alla connessione per le lezioni sia stata di scarsa qualità e non sempre raggiungeva le famiglie, o quest'ultime non avevano i supporti mediatici adatti. Inoltre, anche la formazione degli insegnanti o degli operatori sanitari non era uniforme e ciò ha creato delle divisioni e delle discrepanze che non hanno aiutato i ragazzi e le famiglie nel proseguire negli studi e nell'apprendimento.

Due esempi concreti di questo studio hanno dimostrato come la povertà educativa, in tempo di covid, abbia limitato considerevolmente l'accesso alle strutture mediatiche e di insegnamento: in Etiopia si è evidenziato come un bambino su dieci non avesse mai avuto accesso ad un insegnamento online e quindi lo studio era solamente autonomo, e in Kenya, le ragazze si affidavano a programmi televisivi o radiofonici non avendo accesso ad insegnanti o a collegamenti digitali.

## **1.2. Effetti della povertà educativa**

Ferguson et al. (2007) esplorano come la povertà influisca negativamente sui risultati educativi dei bambini. La loro ricerca analizza diversi fattori attraverso i quali la povertà può ostacolare il rendimento scolastico, evidenziando sia gli effetti diretti che quelli indiretti sullo sviluppo cognitivo e sul comportamento degli studenti. Gli autori identificano alcune delle principali sfide affrontate dai bambini che vivono in condizioni di povertà. Tra queste vi sono l'accesso limitato a risorse educative di qualità, la mancanza di supporto adeguato a casa e un ambiente di apprendimento meno stimolante. Questi fattori contribuiscono a creare un divario nel rendimento scolastico rispetto ai coetanei che vivono contesti più privilegiati. Inoltre, lo studio di Ferguson e colleghi (2007) dimostra come la povertà influisca anche sulla salute fisica e mentale dei bambini, con conseguenti ripercussioni sulla loro capacità di concentrazione e partecipazione a scuola. Il disagio economico è associato a livelli più elevati di stress e a una maggiore incidenza di problemi comportamentali, che possono ulteriormente compromettere il percorso educativo. Gli autori propongono interventi mirati per ridurre l'impatto della povertà sull'istruzione, tra cui programmi di sostegno scolastico, iniziative di coinvolgimento delle famiglie e politiche pubbliche che affrontino le disuguaglianze economiche. Essi suggeriscono come un approccio integrato e sostenibile potrebbe migliorare significativamente le opportunità educative per i bambini svantaggiati, contribuendo a colmare il divario educativo legato alla povertà.

Nelle loro ricerche Wise e colleghi (2016) affrontano il tema della povertà nei bambini e come questo fenomeno abbia effetti non solo da un punto di vista economico, sociale e di nutrizione, ma anche effetti legati alla vergogna e al senso di inadeguatezza. Questi effetti sono derivati dalla deprivazione materiale e sociale che i bambini vivono rispetto alle poche risorse che le loro famiglie hanno a disposizione. Avere meno risorse aumenta il senso di inadeguatezza e influisce sullo sviluppo delle capacità di apprendimento e di socializzazione dei bambini. Wise e colleghi (2016) esplicitano anche di come sia importante aumentare l'accesso alle capacità di gestire le poche risorse. Infatti, questi



studi riferiscono che uno degli effetti della povertà educativa, a lungo tempo, è quello di diminuire la capacità umana di lottare, adattarsi e di trovare strategie di coping adeguate. Lo studio riporta come sia necessario creare attività che permettano ai bambini di sentirsi in grado di affrontare anche le situazioni difficili, avendo come bagaglio le capacità di coping e le capacità di vivere le emozioni, comprese le frustrazioni, e di superarle insieme ai coetanei, le famiglie e gli adulti.

Allo stesso tempo, la ricerca di Turnbull e colleghi (2022) esplora come le avversità economiche delle famiglie possano avere effetti sulla preparazione scolastica dei bambini e quindi andare a influenzare il loro sviluppo futuro di competenze, soprattutto nell'ambito dello sviluppo delle conoscenze della matematica, del linguaggio e delle capacità cognitive sia generali che specifiche. Gli autori approfondiscono come le parole conosciute e il vocabolario siano una delle fonti predittive del successo scolastico: quindi evidenziano come nelle famiglie con povertà educativa spesso il vocabolario che i bambini imparano sia povero sia a livello recettivo, ovvero le parole che sentono, sia di produzione, ovvero le parole che sanno esprimere.

### ***1.2.1. Impatto psicologico e ripercussioni degli adolescenti***

Kim e colleghi (2019) mettono in luce come fattori sociali ed economici, quali le difficoltà finanziarie, le condizioni di vita e l'accesso limitato alle risorse, possano influenzare profondamente la biologia dei bambini e degli adolescenti. Questo avviene attraverso meccanismi come lo stress cronico, l'infiammazione e altri processi biologici che, nel tempo, possono portare a problemi di salute fisica e mentale. Esplorando l'impatto della povertà infantile sullo sviluppo e sulla salute a lungo termine dei minori, gli autori suggeriscono che interventi tempestivi e politiche mirate possono combattere la povertà infantile e potrebbero avere un impatto significativo nel migliorare la salute e il benessere degli stessi, con benefici che si estendono nell'età adulta.

Engle & Black (2008) analizzano gli effetti della povertà sullo sviluppo dei bambini e sui loro risultati educativi. Nel loro articolo esaminano come le condizioni di svantaggio economico influenzino vari

aspetti della crescita dei bambini, tra cui lo sviluppo cognitivo, fisico, emotivo e il rendimento scolastico. Mira anche ad esplorare le differenze nei risultati tra bambini provenienti da famiglie a basso reddito e quelli di famiglie economicamente avvantaggiate. Gli autori si basano su una revisione di studi longitudinali e trasversali che esaminano la relazione tra povertà e sviluppo infantile nei quali vengono considerati vari fattori, come il reddito familiare, l'accesso a risorse educative e le condizioni di vita e i risultati emersi sono i seguenti:

1. *Sviluppo cognitivo e educativo*

La povertà è associata a ritardi nello sviluppo cognitivo e a scarsi risultati educativi. I bambini di famiglie a basso reddito tendono a ottenere punteggi inferiori nei test di abilità verbali e matematiche e hanno maggiori probabilità di abbandonare la scuola.

2. *Impatto sullo sviluppo fisico e sulla salute*

I bambini che crescono in povertà affrontano un maggiore rischio di problemi di salute, come malnutrizione e malattie croniche, che possono influenzare negativamente il loro sviluppo fisico e le loro capacità di apprendimento.

3. *Effetti socio-emotivi*

La povertà può anche portare a problemi emotivi e comportamentali, come ansia, depressione e difficoltà nel controllo dell'impulso. Questi problemi possono interferire con l'apprendimento e le interazioni sociali.

Questi risultati suggeriscono che la povertà ha un effetto complesso e multidimensionale sullo sviluppo dei bambini. Gli autori sottolineano come le sfide economiche limitino l'accesso a risorse educative e sanitarie, creando un circolo vizioso che perpetua le disuguaglianze. A tal proposito lo studio evidenzia l'importanza di interventi mirati per supportare le famiglie in condizioni di svantaggio economico. Engle & Back (2008) mostrano come la povertà abbia un impatto significativo e duraturo sullo sviluppo dei bambini e sui loro risultati educativi e come le politiche e i programmi che mirano a ridurre la povertà e a migliorare l'accesso a risorse di qualità possano avere un effetto

positivo sullo sviluppo cognitivo, fisico ed emotivo dei bambini, aiutandoli a raggiungere il loro pieno potenziale. Uno studio simile è stato svolto anche da Votruba-Drzal e colleghi (2016) che hanno esplorato l'impatto delle disparità economiche sullo sviluppo durante la media infanzia (tra i 6 e i 12 anni). Lo studio analizza come il reddito familiare influenzi vari aspetti dello sviluppo dei bambini, inclusi i risultati scolastici, il benessere emotivo e le relazioni sociali.

I bambini provenienti da famiglie a basso reddito tendono a mostrare competenze cognitive e accademiche inferiori rispetto ai loro coetanei provenienti da famiglie con redditi più alti. Il reddito familiare è strettamente correlato all'accesso a risorse educative, alla qualità delle scuole frequentate e al supporto familiare per l'apprendimento. Gli autori mostrano come la povertà può influire negativamente anche sul benessere emotivo dei bambini. I figli che vivono in famiglie a basso reddito sono più suscettibili a stress, ansia e problemi comportamentali, in parte a causa delle difficoltà economiche che affrontano le loro famiglie. Le condizioni economiche familiari influenzano anche le loro relazioni sociali. I bambini di famiglie a basso reddito possono avere meno opportunità di partecipare ad attività extracurricolari e sociali, il che può limitare lo sviluppo delle competenze sociali e ridurre il senso di appartenenza alla comunità scolastica. Votruba e colleghi (2016) sono concordi con Engle & Black (2008), nel suggerire come le politiche, volte a ridurre le disuguaglianze economiche, potrebbero avere effetti positivi sullo sviluppo dei bambini. Migliorare l'accesso a risorse educative e sostenere le famiglie a basso reddito può contribuire a mitigare gli effetti negativi della povertà sulla media infanzia.

Come accennato nel paragrafo precedente, anche Ferguson e colleghi (2007) esplicitano come la povertà influisca sui risultati educativi dei bambini. Gli autori analizzano i meccanismi attraverso cui la povertà influisce negativamente sull'apprendimento e sul rendimento scolastico, nonché le implicazioni a lungo termine per la vita dei bambini colpiti. All'interno del loro studio evidenziano come i bambini, che crescono in condizioni di povertà, tendono a ottenere risultati scolastici inferiori rispetto ai loro coetanei più privilegiati. La povertà è associata a una varietà di fattori che influenzano

negativamente l'apprendimento, tra cui una nutrizione inadeguata, un accesso limitato a risorse educative, un ambiente domestico meno favorevole all'apprendimento e un maggiore livello di stress. Gli stessi autori discutono vari meccanismi attraverso i quali la povertà incide sull'istruzione come per esempio, lo svantaggio economico, che limita l'accesso a materiali educativi di qualità e a scuole ben finanziate, e fattori psicologici, come lo stress cronico, che può interferire con la capacità di concentrazione e apprendimento dei bambini.

### ***1.2.2. Minori opportunità educative***

Il fenomeno della povertà educativa porta diversi effetti nocivi e a lungo termine nello sviluppo della società e della comunità. Il premio Nobel dell'economia James Heckman afferma che ogni nazione dovrebbe investire in una maggiore qualità dell'educazione soprattutto nella prima infanzia. Far crescere adulti più autonomi ed efficaci, investendo sulla loro crescita educativa e fornendo loro le opportunità per avere una vita attiva genera un tasso di rendimento che lo stesso premio Nobel dichiara essere del 13% all'anno per tutta la sua vita. Partendo da questa affermazione autorevole ci scontriamo inevitabilmente con un effetto della povertà educativa diametralmente opposta: i bambini e i giovani inseriti nella categoria della povertà educativa presentano minori opportunità di crescita e soprattutto educative.

In un articolo pubblicato nel 2021, Cheung & Wong analizzano come ad Hong Kong il 26% dei bambini e ragazzi sotto i 18 anni vive sotto la soglia di povertà e di come questo influenzi le loro opportunità future. La ricerca evidenzia come la disuguaglianza educativa sia associata anche alla differenziazione sociale e la stratificazione di status, e porti questi bambini e ragazzi a ricevere una peggiore istruzione e minore accesso alle opportunità rispetto a chi vive con famiglie di livello borghese.

Engle & Black (2008) studiano in particolare come i bambini poveri abbiano una preparazione molto bassa a livello scolastico, raggiungendo livelli di preparazione inferiori rispetto ai bambini che hanno

accesso a una qualità di insegnamento maggiore. Questi risultati indicano anche una minore possibilità di accesso a opportunità di crescita e di evoluzione. Indicano altresì che uno degli effetti della povertà educativa e delle minori opportunità siano riconducibili alla famiglia. Sono stati individuati due meccanismi che sono presenti nelle famiglie a basso reddito e sotto la soglia di povertà che possono diminuire le possibilità dei figli. Il primo meccanismo concerne le abilità dei genitori di poter dare sostegno ai figli e di aiutarli nell'apprendimento. Nelle famiglie a basso reddito le preoccupazioni, lo stress per mantenere la famiglia e le varie paure possono essere di impedimento e di ostacolo per la crescita cognitiva dei figli. Il secondo meccanismo riguarda l'effetto del reddito (basso reddito) sul benessere psicologico dei genitori, che influisce anche su una minore capacità di avere stili genitoriali adeguati allo sviluppo dei propri figli.

Studi come quelli di Kiernan & Mensah (2011) danno un quadro chiaro ed esaustivo di come lo stile genitoriale diventi uno strumento importante di mediazione tra la povertà educativa e la possibilità di incrementare le possibilità di sviluppo cognitivo e di apprendimento. Nel loro contributo gli autori evidenziano come negli ultimi vent'anni, analizzando diversi studi, si siano trovate forti significanze rispetto allo stile genitoriale. Lo stile genitoriale autorevole, con spiccati segni di supporto e calore affettivo e controllo comportamentale, ha un impatto benefico sulle capacità cognitive dei bambini e dei ragazzi, sullo sviluppo di comportamenti adeguati e socialmente utili e di un rendimento scolastico adeguato. Al contrario uno stile genitoriale autoritario, dove i genitori sono esigenti, molto stressati e poco inclini all'ascolto attivo e con elementi comportamentali caratterizzati da rabbia e risentimento, portano a sviluppi negativi sul piano cognitivo e comportamentale dei figli, incrementando il divario di opportunità con le famiglie di status più vantaggiato. Questi studi indicano come lo stile genitoriale stressato e nocivo sia associato a minori opportunità dei bambini e dei ragazzi per uno sviluppo cognitivo, affettivo e comportamentale adeguato.

Kim et al. (2016) focalizzano l'attenzione sulla capacità dei bambini di affrontare lo stress e di avere strategie di coping efficaci. L'articolo dimostra come la povertà educativa costringe le famiglie ad

avere minori risorse disponibili per affrontare lo stress, portando a conseguenze sui bambini piccoli con una capacità minore di gestire il senso di controllo e le emozioni durante lo sviluppo. Lo stress correlato alla povertà concede ai bambini meno possibilità di affrontare interazioni prevedibili tra le persone e l'ambiente di comunità e di sviluppo, mentre invece sono sottoposti a interazioni imprevedibili e incontrollabili, come presentato da Evans (2003), che portano i bambini a generare un'impotenza appresa verso le sfide del loro futuro. Gli autori evidenziano come lo stile genitoriale e la comunità, intesa come possibilità di interazione con il vicinato, e le possibilità di accesso a luoghi di qualità educativa, possano rappresentare un aiuto notevole ad alleviare lo stress e l'impotenza appresa. Al contrario la mancanza di queste possibilità è predittiva di un maggiore fattore di stress e di confusione alimentando situazioni di minori risorse cognitive, affettive e di comportamenti per gestire il proprio sviluppo di apprendimento e di possibilità sociali.

### ***1.2.3. Limiti alla futura realizzazione personale***

Gli effetti della povertà educativa si riflettono non solo sulle minori opportunità educative che i bambini e ragazzi hanno all'interno di famiglie a basso reddito, ma anche sulla possibilità di una realizzazione personale futura in campo di lavoro o di studi, limitando anche le opportunità di ingresso a luoghi ad alta specializzazione o a livelli di scolarizzazione elevata. Nella revisione di diversi articoli, Conger e colleghi (2010) esprimono con sintesi ed efficacia come le famiglie con basso reddito possono avere difficoltà di gestione economica e sociale e come questo possa compromettere anche lo sviluppo della realizzazione futura dei figli. Con il termine inglese "Family Stress Model" (FSM) gli autori hanno creato un modello per la predizione della stabilità nelle relazioni coniugali e affettive. Nella figura 1 si evidenziano come gli indicatori negativi come il basso reddito, i debiti alti e gli eventi negativi economici possono creare una serie di pressioni che portano a creare conflitti e distanza e, quindi, possono minare la qualità del rapporto di coppia e anche la stabilità.

FIGURE 1. THE FAMILY STRESS MODEL OF ROMANTIC RELATIONSHIPS.

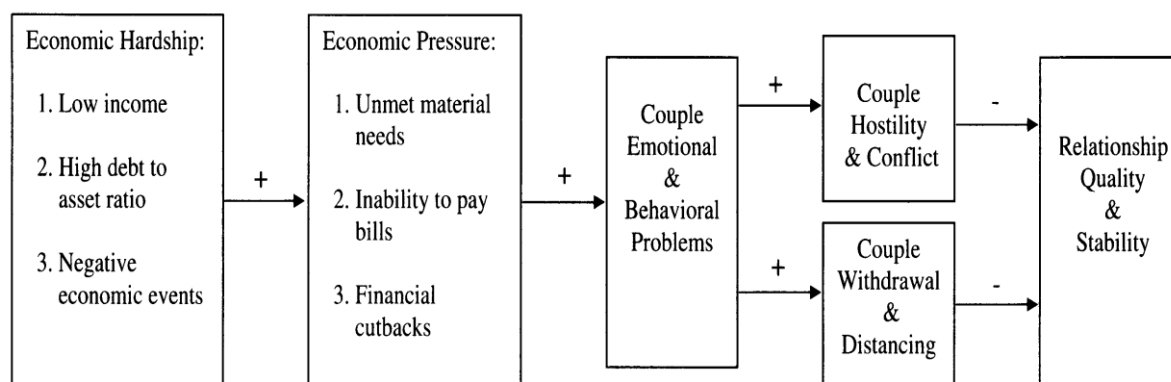


Figura 1 tratta da Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). *Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. Journal of Marriage and Family, 72(3)*, pag. 690

Da questo modello di riferimento, che riguarda lo stress che può influenzare la stabilità di una coppia, gli autori si sono successivamente interessati a come questi fattori possono influenzare lo sviluppo dei figli. Esso riflette l'immagine che l'instabilità di coppia, dovuta alle problematiche economiche e sociali, possa influenzare lo sviluppo emotivo e comportamentale dei figli che subiscono lo stato dei genitori. Questi studi hanno riscontrato che questo fenomeno riguarda anche le famiglie monoparentali. Nella figura 2 sono evidenziati come il FSM possa influenzare anche lo sviluppo di vita dei figli. La pressione economica che i genitori stanno vivendo evidenzia e scatena i problemi emotivi che portano a conflitti e ritiro. Questi eventi innescano a loro volta uno stile genitoriale caratterizzato da comportamenti duri, incoerenti e poco o nulla coinvolti nella vita e crescita dei figli.

FIGURE 2. EXTENSION OF THE FAMILY STRESS MODEL TO THE LIVES OF CHILDREN.

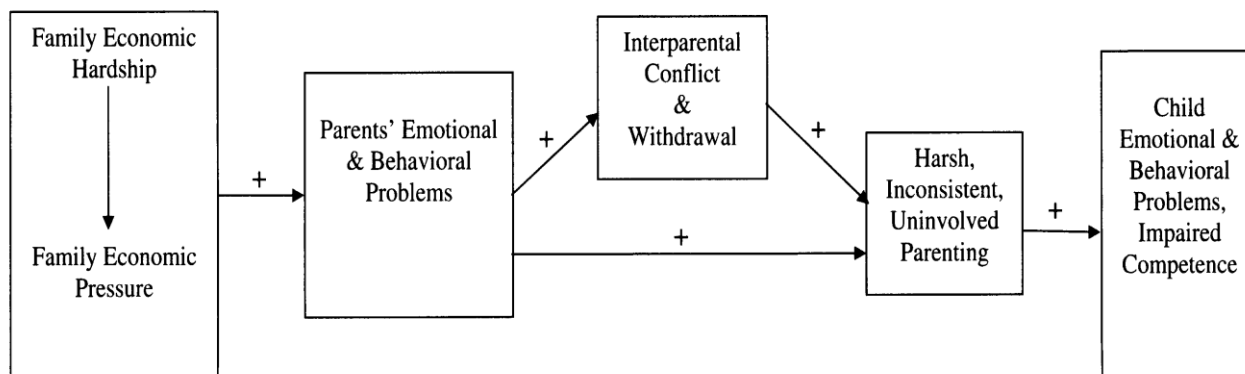


Figura 2 tratta da Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). *Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development*. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), pag. 692

Questi eventi portano a compromettere le capacità relazionali dei figli, con particolare influenza sul comportamento, e ad innescare problemi emozionali che possono creare future difficoltà alla realizzazione degli scopi personali dei ragazzi. Gli studi hanno anche evidenziato che una significativa correlazione tra il reddito familiare durante l'infanzia e l'adolescenza dei figli è un predittore di un successo elevato in campo accademico, finanziario e occupazionale. Di contro bassi livelli di reddito familiare possono compromettere in maniera considerevole lo sviluppo e il successo delle generazioni successive. Inoltre, questi stessi studi dimostrano che non si tratta solo di un predittore di un miglior successo economico, ma che possono influenzare, positivamente o negativamente, anche i processi cognitivi, sociali ed emotivi dei figli.

Coley & Baker (2013) discutono le conseguenze della povertà educativa, sottolineando come essa porti a un minor rendimento scolastico, a una maggiore probabilità di abbandono scolastico, e a limitate opportunità lavorative future. Questo perpetua il ciclo della povertà, creando una situazione in cui le generazioni successive continuano a sperimentare le stesse difficoltà.



Duncan & Magnuson (2011) esaminano gli effetti a lungo termine della povertà infantile sullo sviluppo e sulle opportunità future dei bambini mostrando come abbia conseguenze durature che si estendono ben oltre l'infanzia, condizionando e riducendo le opportunità lavorative in età adulta.

I bambini che crescono in condizioni di povertà hanno maggiori probabilità di avere risultati scolastici inferiori, di abbandonare prematuramente gli studi e di sperimentare difficoltà economiche da adulti.

Gli autori identificano diversi meccanismi attraverso i quali la povertà influisce negativamente sullo sviluppo dei bambini, tra cui l'accesso limitato a risorse educative di qualità, la mancanza di stimoli cognitivi adeguati, e l'esposizione a stress cronico. La povertà può anche influenzare la salute dei bambini, contribuendo a problemi che possono interferire con l'apprendimento e lo sviluppo sociale.

Gli autori suggeriscono che investire in programmi di educazione prescolare di alta qualità, supporto alle famiglie a basso reddito, e miglioramento delle condizioni di vita nei quartieri poveri potrebbe aiutare a mitigare gli effetti negativi della povertà sull'infanzia e a promuovere una maggiore equità nelle opportunità di sviluppo.

## CAPITOLO 2: “CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA”

### 2.1. Il ruolo della comunità

Martha Nussbaum, nel libro “Capacità Umana”, il cui titolo completo è "Creating Capabilities: The Human Development Approach" (2011), rende l'idea del ruolo che dovrebbe avere una comunità efficiente. La sua è un'opera che presenta e sviluppa l'approccio delle capacità, è un modello etico e filosofico per valutare il benessere umano e la giustizia sociale. La Nussbaum, insieme all'economista Amartya Sen, è una delle principali sostenitrici di questo approccio centrato sulle capacità umane che valuta lo sviluppo umano non in termini di ricchezza o risorse materiali, ma in termini di ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, ovvero le loro capacità.

Nel libro sono elencate dieci capacità fondamentali che l'autrice ritiene essenziali per una vita dignitosa. Queste includono:

1. *Vita*: La capacità di vivere una vita di durata normale.
2. *Salute fisica*: Essere in buona salute, avere accesso a cibo adeguato e a cure sanitarie.
3. *Integrità fisica*: Avere la possibilità di muoversi liberamente e di essere protetti dalla violenza.
4. *Sensi, immaginazione e pensiero*: Essere in grado di usare i sensi, immaginare, pensare e ragionare, supportati da un'educazione adeguata.
5. *Emozioni*: Avere legami e rapporti sociali, senza essere impediti da ansie e stress cronici.
6. *Ragione pratica*: Essere in grado di formarsi un'idea del bene e pianificare la propria vita.
7. *Affiliazione*: Partecipare a relazioni sociali e politiche, essere riconosciuti e rispettati.
8. *Altre specie*: Vivere in relazione con il mondo naturale.
9. *Gioco*: Partecipare a svaghi e attività ricreative.
10. *Controllo sul proprio ambiente*: Essere in grado di partecipare alle scelte politiche che governano la propria vita e avere proprietà materiali su cui esercitare il controllo.

L'autrice sostiene che queste capacità dovrebbero essere garantite a tutti, indipendentemente dalla cultura o dal contesto. L'assenza di una di queste capacità costituisce un fallimento della giustizia

sociale, poiché impedisce agli individui di vivere una vita pienamente umana. Espone come il ruolo dello Stato dovrebbe essere quello di creare le condizioni che permettano ad ogni individuo di sviluppare e realizzare queste capacità. Critica gli approcci utilitaristi e i modelli di giustizia che si basano su risorse o beni primari, ritenendo che non tengano sufficientemente conto delle disuguaglianze nelle capacità degli individui di utilizzare tali risorse per vivere una vita soddisfacente. "Capacità umana" offre un quadro filosofico e pratico per valutare e promuovere il benessere umano, mettendo al centro le capacità effettive delle persone. Questo è il compito che dovrebbe avere una comunità che ha come obiettivo la crescita di ogni soggetto che la compone: saper valorizzare e sostenere le capacità umane, rendendo possibile per ogni individuo vivere una vita degna e significativa. È il cosiddetto ruolo della comunità "educante", concetto che assume una particolare rilevanza nel contesto del contrasto alla povertà educativa, dove l'impegno collettivo diventa essenziale per superare le barriere che impediscono ai giovani di accedere a opportunità educative di qualità. Come descritto nei paragrafi precedenti, la povertà educativa si riferisce a una situazione in cui i bambini e i giovani non hanno accesso a risorse educative adeguate, influenzando negativamente il loro sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo. Pertanto, una comunità educante, in questo contesto, è definita come un insieme di attori sociali, istituzionali e individuali che collaborano per fornire supporto educativo ai bambini e ai giovani che vivono in condizioni di svantaggio. Questo approccio mira a garantire che ogni bambino abbia accesso a risorse educative di qualità, indipendentemente dalle condizioni socioeconomiche della sua famiglia.

Nussbaum indica come vari componenti di una comunità educante le seguenti istituzioni:

### *1. Scuole e Istituti Educativi*

Le scuole fungono da fulcro per la comunità educante, offrendo un ambiente di apprendimento strutturato e risorse didattiche.

### *2. Famiglie*

Le famiglie sono partner fondamentali, partecipando attivamente al processo educativo e supportando i figli nella loro crescita.

### *3. Organizzazioni No-Profit e ONG (organizzazioni non governative)*

Le organizzazioni del terzo settore offrono programmi extra-scolastici, tutoraggio, e altre risorse educative complementari.

### *4. Enti Locali e Pubblici*

I comuni e le amministrazioni locali giocano un ruolo cruciale nel coordinare le risorse e le iniziative a livello territoriale.

### *5. Volontari e Mentor*

Individui che offrono il loro tempo e competenze per sostenere i giovani attraverso mentoring, doposcuola e altre attività educative.

La sinergia di tutti questi partner che compongono la comunità fa sì che i soggetti che vivono all'interno di essa possano avere le stesse possibilità e prospettive per un futuro in cui si possano realizzare come essere umani. Anche le persone più svantaggiate, se inserite all'interno di un sistema che funziona, possono cambiare la realtà dei fatti e riscrivere il loro avvenire. In sintesi, una comunità educante che mira a contrastare la povertà educativa deve essere inclusiva, collaborativa e orientata al sostegno integrato di tutti i bambini e i giovani, garantendo loro accesso a opportunità educative di qualità.

Ferritti e colleghi (2020) tracciano delle linee guida per lo sviluppo formativo dei ragazzi che sono stati adottati o che sono fuori dalle famiglie di origine per problemi di origine anche legale. In questi studi si evidenzia come le criticità emerse con i giovani, la loro poca partecipazione e le difficoltà sia di apprendimento che cognitive possono essere sostenute con un approccio comunitario. Gli autori parlano di comunità come di una rete di connessioni che permette di attivare una comunità educante che sia vasta e interconnessa ma soprattutto concreta nello sviluppo di metodologie efficaci. Nello studio evidenziano che gli enti che devono fare rete devono essere le associazioni delle famiglie

affidatarie, i tribunali, le istituzioni locali e nazionali, i servizi territoriali come gli assistenti sociali e i servizi di volontariato o gli enti preposti.

In un suo contributo teorico, Valenzano (2022) descrive come i patti educativi di comunità, introdotti nell'anno scolastico 2020-2021, siano un documento importante per creare una forte corresponsabilità di azione e di responsabilità tra la comunità della scuola e le famiglie. L'obiettivo principale di questi patti, anche se talvolta sono stati utilizzati solo come sistemi burocratici e legislativi di divisione delle responsabilità, è quello di aiutare la comunità a fronteggiare il fenomeno della povertà educativa in particolare con riferimento a fenomeni di isolamento sociale, distanziamento imposto dal covid-19 e dalla didattica a distanza.

Valenzano (2022) porta come esempio pratico quello di analizzare e di costruire i processi formativi che portano a sostenere i ragazzi e le famiglie sul territorio che hanno difficoltà economiche e sociali: processi che si esprimono in maniera differente e che possono essere presenti in una pluralità di contesti territoriali e di comunità. Quindi viene sottolineata la necessità di aprire riflessioni e pratiche dove la comunità si faccia carico, in termini di educazione e di responsabilità, di quelle situazioni a rischio di povertà educativa. Nel 2021 la commissione internazionale per il futuro dell'educazione dell'UNESCO ha invitato le comunità internazionali a stipulare dei patti per le politiche di sviluppo di modelli comunitari per l'educazione detti anche "nuovi contratti sociali per l'educazione". Locatelli (2024) riporta come l'Italia sia uno dei paesi che maggiormente ha stipulato tali patti e suggerisce come il principio dei "Common Good" (o beni comuni) debba essere preferito rispetto al principio dei "Public Goods (o beni pubblici) in quanto, questi ultimi, indicano dei beni non esclusivi che possono essere utilizzati individualmente; invece, il concetto dei beni comuni indica una strada verso una governance condivisa e forme di collettività e di comunità per la loro fruizione e condivisione. Nella parte di approfondimento, Locatelli (2024) descrive come l'educazione, in quanto bene comune, debba essere condivisa dai componenti di una comunità, che si prendono la

responsabilità di creare processi educativi che possono essere goduti da tutti in contrasto con le politiche economiche e utilitaristiche che portano benefici solo a pochi.

## **2.2. Strategie di contrasto**

Questo paragrafo verrà suddiviso in due parti: una riguardante la riflessione profonda del testo di Paulo Freire “Pedagogia degli oppressi” e l’altra più pratica dove saranno elencate diverse strategie proposte da studiosi. “Pedagogia degli oppressi” è un’opera fondamentale nel campo dell’educazione critica e della pedagogia. Pubblicato nel 1968, il libro è una riflessione profonda sul rapporto tra educazione e liberazione degli individui oppressi. È un’opera fondamentale che esplora come l’educazione possa essere un mezzo di emancipazione per le classi oppresse. Freire, con la sua opera, propone un approccio educativo che non è solo una metodologia pedagogica, ma un vero e proprio atto politico di liberazione. Questo è particolarmente rilevante nel contesto della povertà educativa, che è una forma di oppressione che limita le possibilità di crescita e sviluppo personale e sociale.

Nel libro vengono analizzati diversi temi quali:

1. *Educazione come atto di liberazione*: Freire sostiene che l’educazione deve essere un processo di coscientizzazione, ovvero di presa di coscienza critica della realtà, che permette agli oppressi di riconoscere la loro condizione e di agire per trasformarla. Nel contesto della povertà educativa, questa concezione si traduce nella necessità di un’educazione che non si limiti alla trasmissione di nozioni, ma che miri a sviluppare la capacità critica e la consapevolezza dei bambini e delle loro famiglie riguardo alle strutture sociali ed economiche che perpetuano l’esclusione.
2. *Dialogo e partecipazione*: Freire enfatizza l’importanza del dialogo tra educatore e educando, un dialogo che riconosce l’importanza delle esperienze di vita e della cultura degli oppressi. Nel contrasto alla povertà educativa, questo approccio si traduce nell’inclusione delle voci delle comunità svantaggiate nella progettazione e implementazione di programmi educativi.

È un invito a superare un modello educativo autoritario e a promuovere invece un processo partecipativo che valorizzi il sapere locale e promuova l'autonomia degli studenti.

3. *Rifiuto dell'educazione bancaria*: Freire critica l'educazione bancaria, in cui gli studenti sono visti come recipienti vuoti da riempire di conoscenze. Questo modello perpetua la passività e l'accettazione dello status quo. Al contrario, un'educazione che contrasta la povertà educativa deve promuovere, secondo l'autore, l'attività critica, l'indagine e la creatività, fornendo agli studenti gli strumenti per comprendere e agire sul mondo che li circonda.
4. *Centralità dell'esperienza vissuta*: Freire ritiene che l'educazione debba partire dall'esperienza concreta degli oppressi. Nella lotta contro la povertà educativa, ciò implica la creazione di percorsi educativi che riconoscano e valorizzino le esperienze di vita dei bambini provenienti da contesti svantaggiati, utilizzandole come base per l'apprendimento e il cambiamento sociale.

Nel testo viene proposto un approccio educativo basato sul dialogo e sulla coscientizzazione, mirato a liberare gli individui dalla oppressione e dalla povertà attraverso l'educazione critica. Freire parte dall'analisi delle condizioni di oppressione sociale, osservando che l'oppressione non solo priva gli individui della libertà, ma li rende incapaci di riconoscere e reagire alle strutture che li schiacciano.

La pedagogia tradizionale, definita dall'autore come "pedagogia bancaria", è vista come uno strumento di mantenimento del potere, dove gli educatori depositano conoscenze negli studenti, trattandoli come recipienti vuoti. La proposta di Freire è una "pedagogia degli oppressi" che mira a ribaltare questo schema e si basa su un'educazione dialogica e problematizzante, in cui gli educatori e gli studenti collaborano come co-creatori della conoscenza. Gli oppressi sono chiamati a prendere coscienza della loro situazione attraverso la "*conscientização*" (consapevolezza critica) e a trasformare la realtà attraverso l'azione. Un elemento centrale è il dialogo, che deve essere rispettoso e orizzontale, riconoscendo l'umanità e la capacità di entrambi, educatori e studenti, di contribuire al processo educativo, il dialogo quindi diventa uno strumento di coscientizzazione, che permette agli

oppressi di sviluppare una visione critica del mondo. La praxis, ossia l'azione riflessiva e trasformativa, è un altro concetto chiave. L'educazione deve portare all'azione, e questa azione deve essere continuamente riflessa per alimentare ulteriormente la consapevolezza critica. Freire pone l'educatore come un mediatore, non come un detentore della verità. L'educatore deve aiutare gli oppressi a scoprire la realtà per ciò che è, incoraggiando un pensiero critico e indipendente. "Pedagogia degli oppressi" è un invito alla liberazione attraverso un'educazione critica e partecipativa. Freire vede nell'educazione non solo un mezzo per acquisire conoscenze, ma un processo di emancipazione personale e collettiva, dove la presa di coscienza degli oppressi è il primo passo verso la loro liberazione. In sintesi, "Pedagogia degli oppressi" offre un quadro teorico e pratico per un'educazione emancipatrice, che mira a rompere i cicli di povertà educativa e a promuovere un'educazione che sia strumento di liberazione e trasformazione sociale. Questo approccio è fondamentale per affrontare le disuguaglianze educative e per costruire una società più giusta e inclusiva.

Kim e colleghi (2016) hanno esaminato in uno studio longitudinale e prospettico 185 adolescenti di fascia medio – basso reddito, analizzando le strategie di coping rispetto allo stress. Gli adolescenti sono stati prima valutati all'età di 13 anni e poi dopo 4 anni (17 anni). Lo studio ha evidenziato come gli adolescenti che sono in una situazione di povertà educativa cronica fin dall'età di 13 anni sviluppino maggiori difficoltà a gestire lo stress, avendo una minor presenza di strategie di coping efficaci per gestire le situazioni di frustrazioni, paura e stress, rispetto agli adolescenti che non hanno avuto una situazione di povertà educativa cronica. Lo studio di Kim e colleghi (2016) ha dimostrato che i bambini poveri e in carenza di risorse educative hanno difficoltà a sviluppare strategie di autoregolazione emotiva e comportamentale e sviluppano maggiormente sintomi di impotenza appresa: questi due aspetti, l'impotenza appresa e la minor autoregolazione, contribuiscono a comportamenti di disimpegno e di evitamento delle strategie di coping. Gli autori dello studio individuano, come contrasto al fenomeno della povertà educativa, dello stress e delle difficoltà di



coping, programmi di prevenzione andando a individuare le famiglie con status economico basso che non hanno strategie funzionali interne. Quest'ultimi mirano a sostenere interventi specifici per le famiglie adottando modelli di supporto in modo da far comprendere come affrontare le situazioni di svantaggio socioeconomico. Nello specifico gli autori indicano la rivalutazione cognitiva, l'accettazione attiva e l'aumento delle strategie di coping relazionale come strategie e interventi efficaci di contrasto alla povertà educativa.

Taraschi & Zandonai (2020) hanno evidenziato come sia importante strutturare azioni di community building per il contrasto alla povertà educativa. Nel loro articolo espongono le esperienze di Family Hub, ovvero la creazione di luoghi multiservizio dove le famiglie possono essere accolte nelle loro richieste di aiuto. Questi spazi sono costruiti per offrire accoglienza a bambini e famiglie con disagio socioeconomico offrendo servizi integrati, flessibili alle esigenze e dando risposte concrete e tempestive ai bisogni. In questo progetto la figura del Case Manager svolge la funzione della presa in carico delle famiglie e diventa il mediatore e il referente per dare continuità alla rete di sostegno (tra cui educatori, psicologi, assistenti sociali, insegnanti). Le proposte, inoltre, sono quelle di creare gli "Hub Comunitari", ovvero luoghi fisici sul territorio dove la figura di riferimento (operatori) sono dei facilitatori e l'obiettivo è quello di ricreare connessioni con la comunità.

Zandonai (2020) introduce un aspetto importante nel contrasto alla povertà educativa. Nel suo articolo descrive come sia necessario creare una comunità che diventi un sistema di protezione dislocato e aperto per includere tutte le realtà, soprattutto quelle più fragili, e che abbia anche una capacità di realizzare le reti e le connessioni per utilizzare tutte le risorse disponibili senza dispersione. Le strategie che l'autore descrive nel suo articolo sono quelle multimediali, ovvero la creazione di reti di social network e community digitali che hanno l'obiettivo di far girare la conoscenza delle varie attività presenti sul territorio con un linguaggio più moderno e accessibile per arrivare a creare reti di persone che possano aiutare, sostenere e individuare le situazioni di fragilità. La rete diventa così anche un sistema per attuare una comunità che protegge i suoi membri e li sostiene.

Babusci (2020) affronta il tema della comunità educante e soprattutto individua tre gruppi di soggetti sociali che devono diventare partner attivi in una comunità che voglia prendersi carico delle famiglie con povertà educativa e ne esplica anche i possibili servizi. Nel primo gruppo presenta le scuole, che sono l'epicentro della relazione tra le famiglie, i ragazzi e gli insegnanti. All'interno di queste realtà vanno sviluppati i progetti al contrasto della dispersione scolastica e il potenziamento delle competenze degli alunni, della genitorialità e anche dei docenti che devono diventare attori propositivi ed esperti dei fenomeni della povertà educativa. Inoltre, vanno potenziati gli sportelli di ascolto e l'ascolto attivo per intercettare le fragilità in maniera tempestiva, i corsi di formazione al lavoro e anche un maggior dialogo con le famiglie per dare sostegno, strumenti di supporto per il benessere dei ragazzi. Nel secondo gruppo, Babusci (2020) parla dell'impegno che gli enti pubblici e privati, soprattutto del terzo settore, devono proporre a livello di comunità educante. A livello pratico gli enti possono rafforzare o creare attività come gli hub, ovvero i luoghi di condivisione e nodi territoriali importanti, valorizzare le risorse socioculturali del territorio, creando eventi che coinvolgano i minori e le famiglie, attivare sportelli di ascolto per il cittadino che permettono di intercettare i bisogni, di favorire la mediazione e la possibilità di creare interventi integrati con i professionisti del territorio (come assistenti sociali, psicologi, realtà lavorative, etc..).

Nel terzo gruppo, l'autore richiama la comunità stessa ad essere proattiva e a sentirsi parte di una costruzione sociale integrata e condivisa. In questo caso è necessaria la costruzione di comunità educanti che sappiano essere responsabili sul territorio delle varie necessità e a servizio delle famiglie povere con la creazione di gruppi di sostegno alla genitorialità, con gruppi di mutuo aiuto per gli aspetti pratici come la spesa, la salute e anche la presenza di volontari che sistemino e strutturino, in sinergia con gli enti, parchi, aree e luoghi di cultura abbandonati, per dare di nuovo vita a un territorio sicuro e inclusivo. Da questi studi si evince come vi siano diverse strategie che possono essere attuate per affrontare la povertà educativa, evidenziando l'importanza di politiche inclusive e di investimenti nell'educazione a tutti i livelli. Per contrastare efficacemente la povertà educativa, è necessario un

approccio olistico e integrato che coinvolga vari attori sociali, tra cui governi, scuole, famiglie e comunità. Questo richiede uno sforzo coordinato e multidisciplinare, che affronti non solo le carenze materiali, ma anche le esigenze emotive e sociali degli studenti.

### **2.3. Progetto “Impariamo a sognare”**

Il progetto "Impariamo a Sognare", finanziato dall’Agenzia per la Coesione Territoriale e della durata di tre anni, è volto a contrastare le povertà educative nella zona sud-est di Padova. Si rivolge a minori tra gli 11 e i 17 anni e mira a coinvolgere l'intera comunità nel supporto e nello sviluppo educativo dei giovani. È un progetto che ha come scopo principale quello di contrastare la povertà educativa offrendo una serie di servizi di vario genere a famiglie e minori cercando di andare incontro alle famiglie, in modo gratuito, per rispondere a una serie di bisogni e necessità. Il progetto punta a coinvolgere la comunità affinché diventi educante e si impegni con i minori. La parola “sognare” nel titolo del progetto è intesa come un’azione che permette ai ragazzi di immaginare e progettare un futuro migliore nonostante le povertà educative che limitano le loro opportunità. Il progetto si propone di creare un ambiente educativo inclusivo e stimolante per i giovani di Padova, supportando la loro crescita personale e l'integrazione della comunità. Si sviluppa sulla base di una metodologia, la quale si fonda su due principali approcci: lo sviluppo di comunità che fornisce gli strumenti ai soggetti della comunità stessa per diventare motore di cambiamento e i “Future Studies” come mezzo di esplorazione delle alternative future per facilitare il cambiamento e superare le carenze di opportunità. I soggetti promotori principali sono cooperative, associazioni, fondazioni, Università e scuole, la Regione Veneto, centri di servizi di volontariato e altre realtà presenti sul territorio. Le azioni che compongono il progetto sono diverse e così suddivise:

1. *Educativa di strada e animazione territoriale:*

- durante il primo anno si occupa della mappatura e analisi delle abitudini dei giovani del quartiere e della costruzione di relazioni di fiducia.

- nei successivi due anni si occupa del coinvolgimento degli adolescenti in attività di prevenzione dei comportamenti a rischio e promozione della legalità.
- 2. *Peer education*: consiste nel dare la possibilità ad alcuni ragazzi e ragazze (peer educator) di poter diventare un punto di riferimento coordinando attività progettuali. Saranno di supporto cercando di prevenire eventuali disagi avvertiti e promuovendo l'empowerment giovanile.
- 3. *Approfondimenti tematici*: promozione di incontri e riflessioni su temi sociali e prevenzione del disagio. Le tematiche affrontate includono digital wellbeing, sessualità e identità di genere, uso di sostanze, cyberculture, violenze di genere e multiculturalità. Ogni anno si affronterà anche il bullismo e il cyberbullismo.
- 4. *Laboratori artistico-espressivi*: attivazione di laboratori in fotografia sociale, letture interculturali, e laboratori musicali e teatrali, con eventi pubblici annuali.
- 5. *Coding school*: percorsi per insegnare ai ragazzi la programmazione web e le applicazioni tecnologiche, suddivisi per fasce d'età (11-13 e 14-17 anni).
- 6. *Doposcuola e supporto scolastico*: offerta di supporto mattutino per i minori fuori dalla scuola e doposcuola pomeridiano con aiuto compiti e attività di rinforzo scolastico, inclusa l'attività di "m@th Trainer" per il supporto in matematica.
- 7. *Spazi di dialogo*: attivazione di sportelli di ascolto e mediazione dei conflitti per offrire supporto psicologico e sociale alle famiglie e ai ragazzi. Questa azione è deputata al sostegno psicologico e si declina in tre "sottoservizi", tre sportelli così suddivisi: lo sportello psicologico e di psicoterapia riservato a problematiche di tipo emotivo-relazionale (di stampo clinico), lo sportello di sostegno psicologico per ragazzi che hanno un disturbo specifico dell'apprendimento o bisogni educativi speciali e lo sportello denominato "mediazione dei conflitti" che è dedicato a situazioni di conflittualità.

8. *Lavoro in rete e osservatorio povertà educative*: collaborazione con organizzazioni locali e creazione di un osservatorio per monitorare e riflettere sulle povertà educative, con mappatura dei servizi territoriali e interazione con la Regione Veneto.
9. *Rigenerazione urbana e valorizzazione del territorio*: passeggiate esplorative e progetti di rigenerazione urbana per migliorare gli spazi frequentati dai minori. Le passeggiate consistono in esplorazioni del quartiere, in presenza di un facilitatore, per apprendere realtà delle comunità locali.
10. *Comunicazione 2.0*: mira a coinvolgere un gruppo di ragazzi, che saranno formati e guidati da professionisti, per realizzare inchieste sul territorio nel corso di ciascun anno del progetto. A tal fine, verranno offerti quattro laboratori, uno per ogni anno, destinati ai ragazzi del quartiere. Questi laboratori forniranno strumenti teorici e pratici legati alla comunicazione, concentrandosi sull'educazione attiva e sull'uso consapevole di strumenti di documentazione come smartphone, fotocamere, videocamere e podcast. Inoltre, i ragazzi impareranno come utilizzare dispositivi e tecniche necessari per condurre inchieste territoriali, inclusi l'uso di interviste, la raccolta dati e l'impiego delle fonti.
11. *Progettazione sociale e fundraising*: l'azione descritta è volta a fornire ai ragazzi strumenti per non solo immaginare, ma anche realizzare il cambiamento che desiderano nel loro contesto. Per raggiungere questo obiettivo, saranno organizzati laboratori di progettazione sociale e fundraising, coinvolgendo gruppi di ragazzi di età compresa tra i 14 e i 17 anni, selezionati nelle scuole o nei centri di aggregazione del quartiere. Ogni anno verranno attivati due moduli principali: un modulo di progettazione sociale che consisterà in ore di formazione per apprendere metodologie, tecniche e strumenti di progettazione, seguito da un percorso di accompagnamento per ideare e redigere una proposta progettuale e un modulo di fundraising che mirerà a fornire competenze sulle metodologie e gli strumenti di fundraising, supportando

i ragazzi nella realizzazione di un piano di raccolta fondi per garantire la sostenibilità dei progetti ideati.

### ***2.3.1. Lo sviluppo di comunità e i “Future studies”***

Lo “Sviluppo di comunità” o “Community Development” è un fenomeno che prende origine dai paesi anglosassoni, come viene citato nel libro di Fritsch (2023), e che sempre di più oggi si diffonde nelle società attuali, bisognose di pratiche comunitarie di benessere e di sostegno e di uno sviluppo del senso di comunità. Fritsch (2023) espone come nei paesi Europei sia necessario adottare degli interventi politici mirati a riportare l’autonomia di decisione e di come vengono utilizzate le risorse, alle comunità locali. L’idea è quella di sviluppare le autonomie locali e di introdurre, come concetto primario, quello di giustizia spaziale, ovvero dare più potere decisionale alle comunità di equilibrare le decisioni sulle risorse, sulle attività da sviluppare e anche come ricollocare le risorse economiche e seconda dei bisogni locali. Anche in Italia, come negli altri paesi Europei, il tema della cittadinanza attiva si completa con il grande tema dello sviluppo di comunità, dove ogni cittadino è chiamato, dal basso, ad intraprendere azioni e progettualità che possano sostenere attivamente la qualità delle relazioni e l’aggregazione delle stesse persone. Lo stesso articolo di Fritsch (2023) espone come questo fenomeno ha come base di lavoro quello di migliorare il senso di responsabilità e di attaccamento ai luoghi in cui le persone vivono e anche la possibilità di essere attivatori di politiche che possano dare aiuto a chi si trova in svantaggio socioeconomico e inserito nel fenomeno della povertà educativa. Bamber et al. (2010) definiscono lo sviluppo di comunità come una pratica di promozione dei diritti umani, di un lavoro sulla democrazia e la capacità di dare uno sviluppo equo alla comunità. Per fare in modo che questo fenomeno possa avvenire deve essere fatto un saldo lavoro di concrete pratiche attive, di partecipazione della vita pubblica e una ricca promozione delle possibilità di una comunità. Studi successivi, come quelli di Henderson e colleghi (2010), Craig e

colleghi (2011) e Recknagel e colleghi (2013), condividono e incrementano la necessità di promuovere azioni collettive e la creazione di organizzazioni e progetti appositamente correlati.

Questi aspetti, se valorizzati, hanno come conseguenza quella di aumentare l'empowerment, il problem solving e l'autonomia degli individui e delle stesse comunità. Kenny (2020), in una sua recente pubblicazione, ricorda come l'evento del Covid-19 abbia portato ad un incremento delle sfide per le comunità e lo sviluppo di luoghi e pratiche di aggregazione, dopo che la comunità ha vissuto il senso di chiusura e di isolamento. Il concetto di accesso alle risorse, di strategie di sostentamento e di vulnerabilità sociale, sono alcuni dei termini determinanti per definire uno sviluppo di comunità coerente e che permette l'inclusione anche delle fasce di reddito basse o di chi soffre di povertà educativa al fine di promuovere e sviluppare progetti fatti a misura di quartiere.

Nell'articolo di Kogachi e colleghi (2023), viene descritto il Sustainable Livelihood Approach (SLA): un approccio che analizza e studia i mezzi di sussistenza delle famiglie povere per comprendere e attuare delle politiche di sviluppo della comunità che permettano di creare strategie efficaci contro la povertà. Questo approccio permette inoltre di fornire una chiara e reale immagine dei collegamenti che intercorrono tra l'accesso ai mezzi di sussistenza, le risorse, il contesto e i vari luoghi istituzionali e capire come questi possono avere effetti positivi sull'individuo e sulla stessa comunità.

In un lavoro interessante, Butterfield e colleghi (2017) portano degli esempi concreti di sviluppo di comunità utilizzando il modello Integrated Community Development and Child Welfare (CD-CW) che si basa innanzitutto su tre proposizioni della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia (UNCRC) (Scherrer, 2012). Il primo sostiene che le famiglie sono l'ambiente ideale per lo sviluppo sano del bambino e che devono essere messe nelle condizioni di promuovere il benessere. Il secondo afferma che la povertà impedisce alle famiglie di proteggere e nutrire i bambini e quindi viola il diritto stesso di sviluppo delle capacità di sussistenza. Il terzo delinea che la comunità deve "mettere in campo" tutte le risorse necessarie, beni e servizi per ridurre la povertà e aiutare e sostenere le famiglie con difficoltà. Il modello enfatizza che la riduzione della povertà avviene con l'aumento

delle strategie comunitarie, con un forte sostegno alla genitorialità e a stili adeguati di relazione tra genitori e figli, con l'attivazione di progetti che creano sostegno condiviso tra le famiglie e che permettono di creare luoghi di aiuto.

I "Future Studies", invece, è un approccio che crea diversi scenari per comprendere al meglio come sia possibile affrontare una scelta futura e come prendere decisioni consapevoli ed efficaci.

Masini (2011) descrive in un suo articolo, come questo approccio sia traducibile come "studi sui futuri" e che sia una vera e propria disciplina che studia ed elabora, con metodo e rigore, i possibili scenari per fronteggiare i grandi e veloci cambiamenti che il mondo deve sostenere. Si tratta di una disciplina che condivide diverse proposte e immaginari possibili per creare processi anticipatori su cui investire progetti e finalità. Masini (1999) descrive, inoltre, come anticipare gli eventi è un aspetto creativo e anche una possibile mappatura degli esiti di un possibile evento. Nel suo articolo vengono citati i grandi autori del passato, che hanno saputo dare già delle prime avvisaglie sul tema del futuro, come scelta per renderlo migliore, per creare delle forti connessioni tra le discipline. Masini (1999) riporta come esempio Karl Marx, August Comte e Paul Valery che, nelle loro critiche al pericolo della industrializzazione, portavano già delle idee che si sarebbero sviluppate nel loro futuro prossimo.

Wendell (1997) viene citato per il suo lavoro fondamentale in cui definisce i fondamenti e gli obiettivi degli studi sul futuro. Descrive come fondamentale la comprensione della dialettica, della sociologia e dello scambio continuo tra le discipline. Definisce la divinazione del futuro, in termini scientifici di pratiche di visioni alternative dei possibili futuri, come dei fenomeni che sono parte della storia stessa. In questo approccio Wendell (1997), tramite lo studio dei "possibili futuri", definisce la capacità di analizzare la situazione storica presente di riferimento e gli aspetti sociologici, per creare scenari che possano aiutare a indirizzare le scelte politiche, sociali e culturali.

Infine, Bachmann e colleghi (2020) individuano come fondamentali per lo sviluppo di una comunità attenta e moderna, l'intreccio in "zone di contatto" di alcune discipline: storia, sociologia, antropologia culturale, storia della scienza, bioetica, psicologia, materie mediche. Queste devono



trovare i punti in comune per porre le basi di un intreccio per creare possibili sviluppi del futuro, per dare vita a comunità di studiosi interattive e determinate a creare obiettivi comuni e condivisi per lo studio della cultura del futuro.

## **CAPITOLO 3: “LA RICERCA”**

### **3.1. Obiettivi di ricerca**

L’obiettivo di questa ricerca è evidenziare l’importanza del ruolo dell’operatore che lavora all’interno di progetti inerenti il tema del contrasto alla povertà educativa, nello specifico gli operatori del progetto “Impariamo a sognare”.

Il focus è stato indagare l’esperienza professionale ed il punto di vista degli operatori coinvolti nel progetto, nonché le loro motivazioni al lavoro, le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle.

È emersa l’importanza del contributo da essi apportato, le loro idee, le azioni scelte per contrastare la povertà educativa e le molteplici visioni differenti in relazione alla specifica esperienza vissuta da ognuno di essi.

Con il loro apporto e partecipazione gli operatori coinvolgono ragazzi e ragazze in difficoltà aiutandoli a prendere consapevolezza delle proprie potenzialità fornendo loro gli strumenti per immaginare e disegnare il loro futuro così da poterlo realizzare.

### **3.2. Metodologia**

La metodologia adoperata in questa tesi è di tipo qualitativo e il metodo dell’intervista è risultato essere quello più idoneo ad indagare le tematiche delle motivazioni, delle difficoltà e delle strategie.

La scelta di un approccio metodologico qualitativo è dovuta alla necessità di inquadrare gli operatori come “agenti attivi con i propri punti di vista attraverso i quali costruiscono la loro prospettiva sul mondo e sulla realtà circostante” (Testoni et al., 2023a).

L’approccio qualitativo e introspettivo permette agli intervistati di esprimere liberamente i propri pensieri e riportare le proprie esperienze personali. Permette altresì di comprendere la prospettiva soggettiva, ovvero le interpretazioni, percezioni e sentimenti dei partecipanti, nonché le motivazioni

delle loro scelte e delle loro azioni all'interno del progetto. Questo metodo consente di “cogliere le molteplici sfumature delle esperienze individuali” (Pompele et al., 2022).

Il punto di forza della metodologia qualitativa sono “gli aspetti idiografici che consentono un'analisi approfondita della persona nel suo contesto e ad un esame della loro prospettiva unica” (Testoni et al., 2023a).

Come metodo di raccolta dei dati sono state utilizzate delle interviste semi strutturate in quanto, pur essendo strutturate con domande specifiche, lasciano spazio agli intervistati per poter esprimere il loro punto di vista. È un metodo particolarmente flessibile che permette la raccolta dei dettagli e della ricchezza delle narrazioni dei partecipanti pur mantenendo il focus sull'obiettivo della ricerca (Testoni et al., 2023a).

La traccia dell'intervista è stata concepita per mettere in evidenza il ruolo fondamentale degli operatori e il loro apporto prezioso all'interno di un fenomeno così attuale, complesso e delicato come il contrasto alla povertà educativa.

Le aree di interesse dell'intervista sono molteplici, in particolare viene chiesto agli intervistati cosa li ha portati a lavorare in questo ambito, quali sono le difficoltà incontrate nel portare a termine il loro lavoro e le strategie attuate per affrontarle, come interagiscono con gli adolescenti e cosa li motiva a continuare ad occuparsi di essi e delle loro esigenze e necessità.

Le dieci domande sono state suddivise per aree tematiche così come segue:

- *Motivazione*: comprende le ragioni fondanti la scelta professionale di lavorare all'interno del progetto.
  - Cosa l'ha spinto inizialmente a lavorare nell'ambito del contrasto alla povertà educativa?
  - C'è stato un momento o un episodio significativo che l'ha portata a scegliere questo ambito?
  - Cosa le piace di più di questo progetto e cosa la spinge a voler continuare a lavorarci?
- *Problematicità*: l'insieme delle criticità riscontrate nello svolgimento di attività con i minori e per il progetto.

- Quali sono le difficoltà incontrate maggiormente?
- Ci sono stati momenti di sconforto che le hanno fatto pensare di non riuscire a portare a termine il progetto? Se sì quali?
- Quali sono le difficoltà e allo stesso tempo il valore aggiunto che riscontra nel lavorare con gli adolescenti?
- *Strategie di risoluzione/miglioramento*: quali sono le soluzioni e strategie apprese e sviluppate attraverso il progetto al fine di superare le criticità rilevate.
- Tornando ai momenti di difficoltà riscontrati, quali sono state le strategie adottate per superarli?
- Tra le varie soluzioni quale è risultata la più proficua? Che miglioramenti ha riscontrato nel progetto?
- Quale arricchimento a livello professionale e personale le ha portato lavorare a questo progetto?
- In cosa si potrebbe migliorare ancora questo progetto?

Le domande avevano un ordine preciso ma non rigido in modo da poter lasciare libertà agli intervistati di essere spontanei nel racconto.

Le interviste sono state concordate con 10 operatori disponibili coinvolti nel progetto in base alle loro disponibilità e compatibilmente con i loro impegni. Le interviste si sono svolte online tramite la piattaforma zoom previo l'invio del modulo informativo e di consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati e all'informativa dei dati personali che dovevano essere firmati e rinviati.

All'inizio di ogni intervista veniva informata la persona del momento in cui sarebbe iniziata la registrazione spiegando che sarebbe stata successivamente trascritta. Veniva presentato il progetto e lo scopo della ricerca di tesi. La durata dell'intervista era mediamente di quaranta minuti.

Per l'analisi dei dati è stata condotta un'analisi tematica (Braun & Clark, 2006) con il metodo carta e matita. Secondo Braun e al. (2006) l'analisi tematica è uno strumento di ricerca e raccolta dati preciso

e dettagliato che si articola in sei fasi: la familiarizzazione e selezione dei dati attraverso la ripetizione di lettura dei testi in cui si annotano le prime impressioni dei partecipanti, la generazione di codici (o parole chiave) ossia la codifica delle particolarità più interessanti dei dati, la ricerca di temi nei quali raggruppare i codici, la revisione dei temi attraverso la verifica che i codici e l'insieme dei dati siano stati compresi dai temi, la denominazione dei temi e infine la redazione di una relazione finale dell'analisi tematica.

### **3.3. Partecipanti**

Per le interviste sono stati scelti 10 partecipanti tra psicologi e psicologhe (, psicoterapeute, liberi professionisti, professoressa/ricercatrici, formatrici e project manager che si sono resi disponibili e hanno firmato il modulo informativo e di consenso alla partecipazione dei dati.

Il gruppo è costituito dall'80% di donne e il 20% di uomini, tutti/e laureati. Nello specifico la composizione è formata dal 30% psicologhe, 20% psicoterapeute 10% professoressa/ricercatrice, 10% formatrice, 10% project manager, 10% psicologi e 10% libero professionista. L'età è compresa tra i 26 e i 49 anni.; la media relativa all'età è di 32,8 con una deviazione standard di 6,4. Tutti i partecipanti lavorano all'interno del progetto "Impariamo a sognare". Di seguito verranno descritte brevemente le loro caratteristiche sociodemografiche e verrà attribuito ai partecipanti un nome fittizio per questioni di privacy.

Michela, 32 anni, psicoterapeuta, afferisce alla cooperativa Cosep che è l'ente capofila del progetto che offre una serie di servizi di vario genere a famiglie, minori e ragazzi del territorio. E' la coordinatrice dell'azione 7 che è denominata "spazi di dialogo" ed è l'azione deputata al sostegno psicologico che si declina in tre sottoservizi, tre sportelli così suddivisi: lo sportello psicologico e di psicoterapia riservato e dicato alle problematiche di tipo emotivo-relazionale (di stampo clinico) del quale essa fa parte, lo sportello di sostegno psicologico per ragazzi che hanno un disturbo specifico dell'apprendimento o bisogni educativi speciali e lo sportello "di mediazione dei conflitti" che è

dedicato alle situazioni di conflittualità ed interviene nel caso in cui ci siano conflitti tra il singolo e un gruppo.

Silvia, 32 anni, professoressa e ricercatrice in sociologia e politiche pubbliche, lavora presso l'Università di Padova, l'Università di Venezia e per la Woxsen University in India. Si occupa prevalentemente di processi e studi sul senso di comunità a livello territoriale con un forte approccio etnografico antropologico. Afferisce all'azione 8 che ambisce a creare un osservatorio sulle povertà educative. Cura le relazioni con l'esterno e contribuisce all'ampliamento della rete di organizzazioni esistenti per costituire relazioni su un livello macro-istituzionale, quindi, non lavora direttamente con i ragazzi ma con le persone che operano all'interno dei partner che gravitano al progetto.

Giuseppe, 49 anni, libero professionista, è presidente di uno dei partner del progetto, Take Station, che è un'associazione che si occupa del digitale e in particolare dell'utilizzo delle competenze digitali come strumento di crescita personale. Inserita nell'azione 3, Take Station, promuove eventi e corsi di formazione digitale rivolti principalmente a soggetti che hanno perso il lavoro o ne sono in cerca.

Andrea, 37 anni, psicologo e operatore del Centro Servizi Volontariato di Padova e Rovigo e psicologo all'interno del progetto "Impariamo a Sognare". Inserita nell'azione 3, questa realtà rappresenta il collegamento fondamentale con il mondo dell'associazionismo.

Simona, 28 anni, project manager, è responsabile per le azioni 3 e 4. L'azione 3 prevede il fornire una serie di informazioni nelle classi su una serie di tematiche che vanno dal cyberbullismo alle questioni di genere, all'approccio interculturale e antirazzista. L'azione 4 riguarda laboratori denominati "laboratori interculturali" che vanno a lavorare sulle competenze relazionali dei ragazzi da un punto di vista infrastrutturale. Il lavoro viene svolto al di fuori delle scuole, tendenzialmente in contesti dove i ragazzi sono già raggruppati come esempio all'interno degli oratori o con gli scout.

Giorgia, 29 anni, laureata in scienze filosofiche ha svolto molti anni di volontariato ed ora lavora come formatrice presso la cooperativa sociale “Equality”, specializzata nel supporto a adolescenti in condizioni di svantaggio e nella realizzazione di progetti educativi che mirano alla loro inclusione sociale. Fornisce formazione ai giovani, insegnanti e genitori in ambito di fenomeni sociali legati al disagio giovanile. È inserita nell’azione 3 e 10. Per quanto riguarda l’azione 3 svolge, assieme ai suoi colleghi, interventi nelle scuole in cui si cerca, in modo interattivo e meno accademico, di sensibilizzare e formare i ragazzi coinvolgendoli e aiutandoli a coltivare uno spirito critico. All’interno di questi interventi si toccano argomenti che trattano le emozioni, la gestione di esse, le relazioni e come si possono gestire le emozioni all’interno delle relazioni. In questo modo si cerca di far comprendere che tutte le emozioni possono essere espresse perché non è un problema provarle ma il punto è saperle gestirle cercando di non attuare dinamiche di potere e dominio.

Marta, 26 anni, psicologa e coordinatrice genitoriale. All’interno del progetto svolge un’attività di formazione psico-educativa che rientra nell’azione 4 come laboratorio espressivo teatrale. È un percorso attraverso il quale i ragazzi, utilizzando le tecniche ludiche teatrali, sono portati ad esprimere sé stessi e ad avere linguaggi diversi per comunicare imparando ad ascoltare e comprendere sé stessi e gli altri, quindi emozioni e linguaggio del corpo. Tramite il role playing si cerca di coinvolgere i ragazzi portandoli su un piano di riflessione più realistico di una qualsiasi attività scolastica, più creativo e ricreativo rispetto a quello didattico standard utilizzato all’interno della scuola.

Emma, 31 anni, psicologa di comunità, lavora all’interno della cooperativa “Il Sestante”, di cui ha seguito la parte di progettazione, che si occupa di processi di sviluppo di comunità e di mediazione sociale. Opera facilitando percorsi di formazione, inclusione e di partecipazione attiva con la cittadinanza nel territorio. È inserita nelle azioni 3 e 4 e nello specifico, attraverso l’azione 3 si occupa della parte di approfondimenti tematici in aula con i minori, di serate di formazione per gli adulti di riferimento (sia insegnanti che genitori) e segue uno sportello di mediazione sociale dei conflitti che

stanno avviando come sportello territoriale, mentre per l'azione 4 organizza laboratori come attività di fotografia e photovoice.

Giulia, 33 anni, psicologa di comunità, frequenta il secondo anno della scuola di specializzazione per diventare psicoterapeuta. Il suo ruolo all'interno del progetto è inserito nelle azioni 1 e 8 e rispettivamente nell'educativa di strada e nel lavoro in rete.

Laura, 31 anni, psicologa e psicoterapeuta, è referente dell'azione 7 per quanto riguarda lo sportello psicologico per ragazzi con BES e DSA, quindi con disturbi di apprendimento o bisogni educativi speciali.

### **3.4. Risultati**

Le dieci interviste hanno evidenziato come gli operatori che lavorano nel sociale in progetti per il contrasto alla povertà educativa sono professionisti che mettono competenze, emozioni ed empatia nel loro lavoro.

L'analisi tematica delle interviste ha permesso di comprendere nel profondo come operano e quali sono le loro percezioni all'interno del progetto "Impariamo e Sognare".

In particolare, l'analisi ha confermato le tre aree tematiche di interesse in questa tesi. La prima area comprende le motivazioni che spingono gli operatori a lavorare in questo specifico campo del sociale.

La seconda area comprende le criticità che emergono nel quotidiano e che tipo di emozioni e di difficoltà sono chiamati ad affrontare. Nella terza area emergono le strategie che gli operatori hanno utilizzato per risolvere i problemi emersi e anche i miglioramenti che possono servire per le fasi successive del progetto.

Nella descrizione dei risultati sono state create delle mappe concettuali per rendere maggiormente visibili i contenuti emersi dalle interviste. Le parole chiave sono analizzate alla fine di ogni area per evidenziare maggiormente i concetti più importanti emersi dall'analisi.



### 3.4.1. Prima area tematica: motivazioni

In queste interviste emergono ben chiare quali sono state le motivazioni che ogni operatore ha cercato di affrontare per produrre una serie di comportamenti che lo hanno portato a vivere il lavoro e la gestione delle varie attività del progetto.

Nella mappa 1 sono state analizzate le prime 5 interviste (da 1 a 5) che ha come idea centrale le motivazioni che hanno spinto gli operatori a lavorare nel sociale, nello specifico al contrasto della povertà educativa.



Mappa 1 Analisi delle motivazioni degli operatori ottenute dalle prime 5 interviste

Nell'analisi delle prime 5 interviste emergono come motivazioni al lavoro una forte pulsione alle gratificazioni e alla crescita sia personale che professionale derivanti dal contatto con i ragazzi.

Le sfide sono molteplici e molte volte rappresentano vere e proprie difficoltà dove bisogna creare da zero le risposte. Ecco che questo porta a capire che una motivazione necessaria è la passione per questo tipo di lavoro che è in continuo contatto con le persone, e implica reazioni e sperimentazioni

continue. Michela condivide l'importanza legata allo svolgimento del suo lavoro: *“senti proprio che stai facendo qualcosa di buono nella comunità in cui vivi e (...) il fatto di sentire che stai dando una possibilità (...) è proprio importante quello che facciamo (...) dare la possibilità a persone che altrimenti non c'è l'avrebbero”*.

Questo sentimento di “fare qualcosa di buono” produce anche un continuo miglioramento nelle competenze, nelle risorse da mettere in gioco e anche nella professionalità che vanno ad aiutare le persone. Michela esprime con la parola “speranza” la sua motivazione nel *“lavorare con i ragazzi (...) ti danno proprio l'idea che c'è speranza, seppure nelle situazioni più difficili riesci a vedere che c'è veramente speranza e che poi fare la differenza nella loro storia e che può (...) un po' cambiare il corso della loro storia quel piccolo contributo che tu dai”*.

Viene evidenziato come lavorare in questo settore porti a una incessante curiosità e una continua ricerca, anche teorica, su temi dell'interculturalismo e dell'educazione perché i soggetti sono esseri umani che hanno, a volte, anche storie di culture ed approcci diversificati alla quotidianità. Silvia esprime, con le sue parole, come una delle motivazioni che sente forte è quello di vedere *“ il vero protagonismo giovanile (...) i ragazzi hanno altri strumenti, altri modi di comunicare ai quali noi non potremmo mai dare né un giudizio, né un commento, né totalmente capire quello che hanno da dire (...) questo progetto mi sembrava interessante in questo senso perché poteva diventare un'occasione per far diventare i ragazzi protagonisti dei propri sogni, e aggiunge diventa molto più stimolante dire “tu cosa vuoi fare?” (...) io ti propongo una serie di laboratori, ma: 'a te che cosa piace?' ”*

Questi elementi diventano così anche fattori di opportunità per mettersi in gioco, motivazioni intrinseche, che portano gli operatori ad affrontare insieme alle famiglie le loro difficoltà ad accedere a quello che dovrebbe essere accessibile a tutti: l'educazione pubblica. Silvia esprime con profonda convinzione che gli operatori che lavorano con gli adolescenti dovrebbero *“cercare di fare un po' un learning-by-doing quindi imparare da quello che loro avevano da dire in corsa (...) l'idea di dire*

*diamo voce a chi di solito voce non ne ha, a chi anche viene tolto il diritto di anche dare un pensiero (...) avere la metodologia, sviluppare degli strumenti per incanalare positivamente la voce dei ragazzi”.*

Viene evidenziato soprattutto che un tema emergente è la presenza di diverse realtà che si occupano di un tema comune: il contrasto alla povertà educativa.

Una delle motivazioni che può sostenere gli operatori all'interno dell'ambito della povertà educativa emerge forte in questa intervista: insieme si può dare un contributo forte e decisivo, basta che le realtà professionali siano coinvolte a operare verso uno stesso fine.

Vengono messi in luce come i modelli della cittadinanza attiva e del volontariato diventano meccanismi che possono dare un largo supporto anche motivazionale agli operatori. Andrea parla di promozione di parlare alla comunità di *“determinati principi, determinati valori e soprattutto quello del volontariato e crediamo che poi il volontariato, la cittadinanza attiva e il terzo settore siano degli strumenti fondamentali per cercare di combattere le povertà educative e quindi arricchire i nostri ragazzi e le nostre ragazze”.*

Ma quello che viene evidenziato dall'intervistato è un altro tema cruciale: il lavoro in team. Andrea sente che la motivazione principale per chi lavora nel sociale *“è il fatto di lavorare tutti insieme (...), questa è una grande ricchezza perché oltre che consentirci di lavorare nel migliore dei modi, mi fa acquisire delle nuove competenze perché poi c'è questa collaborazione che comunque è un arricchimento continuo e costante”*

Lavorare in gruppo, con risorse e professionisti diversi e con competenze differenti ha un grande impatto motivazionale sugli operatori. Ci si può confrontare, non ci si sente soli e c'è qualcuno con cui gioire dei successi, ma anche farsi aiutare nel momento in cui non si sa che cosa fare. Inoltre, si acquisiscono competenze, soft skills e abilità che permettono di crescere.

In ultima analisi emerge forte anche come, un approccio empatico con i giovani, possa essere da stimolo per imparare ad ascoltare attivamente le loro richieste e a mettersi in sintonia con loro per

acquisire davvero le loro richieste con limpida chiarezza. Le parole che Andrea utilizza sono *“crediamo che i ragazzi e le ragazze, ovvero i giovani, siano poi l'elemento fondamentale anche per lo sviluppo del terzo settore e del volontariato”*. Sono parole di forte motivazione e poi continua con parole chiare *“quello che ci spinge e che mi spinge ad andare avanti è sicuramente la voglia di lasciare, di seminare, quindi quello di cercare di mettere a disposizione le mie e le nostre competenze e il nostro sentire e i nostri principi per la cittadinanza”*.

La parola “fragilità” viene utilizzata da Simona che intende sottolineare come le debolezze che si possono trovare in un “impianto sociale” possono minare anche le reti di sostegno. Quindi diventa importante *“la volontà di interagire con quelle che sono le fragilità delle nostre comunità e di provare un pochino a starci dentro e a portare un contributo a questo”*. Questa è una buona motivazione estrinseca per gli operatori di contribuire alla possibilità di dare il contributo a trovare strategie e rimedi a queste fragilità.

In seguito Simona condivide ed esprime come le scelte di vita e professionali partino da motivazioni interne che sono parti della storia personale dell'operatore e ci descrive il suo cambiamento professionale *“ho avuto esperienze professionali nel settore profit quando ero molto, molto giovane e mi sono resa conto che per me raramente quelle cose li avevano un significato e arrivavo a casa la sera e dicevo: 'boh vabbè si cosa ho fatto oggi?' E quindi ho cercato un po' di capire quale era il punto e il punto era che io sentivo di avere bisogno di lavorare per le persone, con le persone e non per la materia, cioè non per il profitto”*. La motivazione interna e intrinseca parte dalla riflessione e consapevolezza personale che porta a fare scelte di lavoro, anche senza pensare solo al profitto.

Nella mappa 2 sono state analizzate le interviste da 6 a 10, che ha come idea centrale le motivazioni che hanno spinto gli operatori a lavorare nel sociale, nello specifico al contrasto della povertà educativa.



*Mappa 1 Analisi delle motivazioni degli operatori ottenute dalle altre 5 interviste*

Una delle motivazioni più importanti per chi lavora nel progetto è quello di crescere attraverso le esperienze che si vivono quotidianamente e sentire che si migliora attraverso una continua formazione che permette di allineare le competenze per migliorare le proprie attitudini. Questo conduce l'operatore ad una serie di momenti in cui può riflettere su sé stesso e trovare spunti di crescita personale oltre che professionale.

L'interesse maggiore e la motivazione principale sono quelle di lavorare con il mondo giovanile. A tal proposito Giorgia descrive come sia importante *“il fatto che si lasci spazio ai ragazzi e le ragazze (...) la cosa che mi piace di più è il fatto che si offra come una possibilità dove le persone adulte, in questo caso, non hanno già determinato un percorso (...)”*. Nelle scuole spesso si parla di come sia

rilevante creare progetti per i giovani e Giorgia presenta il progetto “impariamo a sognare” ai ragazzi come *“un contenitore che voi potete poi utilizzare come meglio credete, nel senso che se avete dei desideri ne possiamo parlare, possiamo capire come attuarli insieme”*.

Inoltre, un altro tema emerso in modo significativo è la rilevanza sociale del lavoro che gli operatori svolgono in queste tipologie di progetti, dove ogni professionista può dare il suo contributo e la sua professionalità per la crescita di tutto il gruppo e la comunità di riferimento.

Le attività proposte sono motivanti e importanti per il valore educativo e per la presenza di azioni che permettono agli operatori di mettersi in gioco lasciando anche spazio alle idee e ai desideri dei ragazzi e trovando insieme a loro le motivazioni intrinseche che permettano di lavorare senza il peso di creare obblighi. Marta espone chiaramente *“che c’è un grande bisogno, ma anche una chiamata da parte dei ragazzi. C’è un interesse ad essere coinvolti, a rispondere attivamente a delle proposte interessanti. (...) Aggiunge inoltre che il valore di fondo di un progetto contro la povertà educativa è quello “di poter andare a proporre delle attività creative ed espressive per aiutare i ragazzi a crescere in modo che potesse aiutarli a vedere la ricchezza che hanno e che sono.”*

Lavorare con gli adolescenti e i ragazzi, con la percezione di lasciare a loro una libertà di scelta condivisa e di costruzione del tempo che vanno a vivere è una motivazione importante per gli operatori. La storia che raccontano i ragazzi è una fonte di grande motivazione per gli operatori e Marta descrive proprio come *“il loro potersi raccontare e scoprirsi esperti ciascuno nella propria vita e la dinamica della potenza del gruppo che acquisisce le dinamiche di supporto reciproco e di arricchimento”*. Come accade nell’analisi di interviste semi strutturate gli operatori portano anche le proprie emozioni. A Marta piace pensare di *“essere un catalizzatore (...) siamo un po' quelli che cercano di favorire delle reazioni (...) a livello fisiologico, magari i ragazzi potrebbero anche farcela da soli, però noi possiamo agganciare l’innescò che poi fa sì che possano crescere ancora più proficuamente”*.

Nel progetto “Impariamo a sognare” si evidenziano le motivazioni estrinseche emergenti nel lavorare in una unità complessa di enti e di partner che cercano di mettere in piedi un progetto sociale: la diversità dei soggetti presenti e la rete che si costruisce porta a rinvigorire e stimolare gli operatori a fare il meglio. Giulia racconta la sua visione personale dove *“più avevo esperienza di questo target, di questo lavorare con appunto le nuove generazioni giovani, più è diventato stimolante approfondire, mettere insieme diversi punti di vista, diverse modalità di percorso, di intervento per lavorarci”*.

Questo interessante connubio di persone che si mobilitano per creare una rete efficace nelle varie comunità e il lavoro sul campo con gli stessi ragazzi, soggetti attivi del progetto, porta ad una motivazione intrinseca potente: la speranza per un futuro migliore.

Emma riferisce come il lavoro *“con le giovani e future generazioni abbiamo un pochino più di speranza verso il futuro che ci attende (...) lavorare con un approccio come questo progetto che ti permette di osservarlo da punti di vista diversi e lavorare su diversi livelli è interessante”*.

Questa motivazione spinge gli operatori a fare del loro meglio per la costruzione di una società che possa integrare i loro valori e che possa anche far riflettere chi non conosce la realtà di fenomeni importanti come la povertà educativa. “Sfida” è una parola che Emma esprime dichiarando che *“quello che mi spinge a continuare a lavorarci è un po’ l’ottica sfidante di provare a rimaner un po’ al ‘passo’, avere un contatto diretto poi con quello che è in questo caso il target giovanile (...) è molto stimolante osservare, lavorare con questo target appunto con attività e proposte diverse”*.

Il tema che affiora con particolare enfasi in quasi tutte le interviste è la passione che l’operatore deve mettere in questo lavoro che è a stretto contatto con il mondo giovanile, il quale non sempre è disposto ad essere intercettato e “scoperto”. Ambire a gestire attività nel campo dell’educativa di strada è un compito difficile che richiede forti motivazioni sia intrinseche che estrinseche.

L’essere consapevoli che le azioni di un operatore possano portare all’inizio di un cambiamento nella vita di un giovane che si sente disorientato, in confusione o che non sa che cosa fare del suo futuro, è una spinta a lavorare con entusiasmo e con una chiara voglia di dare sostanza e concretezza alle idee.

Un altro termine che viene presentato e che ha un valore interessante è la prevenzione. Prevenire i danni e i disagi in un contesto di comunità e conoscere o costruire attività che possano ridurre e/o andare in contro alle esigenze prima che si realizzino le difficoltà, risulta una sfida professionale molto difficile. Laura ci parla di come lei abbia sempre creduto *“nel potere della prevenzione (...) in un’ottica preventiva di avere una società (...) con adulti ben integrati (...) anche in un’ottica di ‘contenimento’ dei danni in quei contesti”*.

Trovare delle strategie di contenimento è una motivazione a dare spazio a idee innovative e integrate nella comunità per creare dei futuri e scenari che possano prevenire le situazioni di difficoltà socioculturale ed economico. Laura illustra come lavorare in un progetto *“ampio, ricco e questo, secondo me, è una grande risorsa, nel senso che si può imparare sia da altre professionalità (...) dalle azioni, dai confronti che comunque ci sono”*.

Le parole chiave che riguardano la motivazione degli operatori fanno emergere come il lavoro, in ambito sociale e soprattutto nel contrasto alla povertà educativa, deve essere supportato da una formazione costante degli operatori per far emergere le motivazioni intrinseche ed estrinseche.

Il forte impatto emotivo che può dare il lavorare con i ragazzi permette anche di ricevere una forte gratificazione che alimenta a sua volta una ricerca all’arricchire l’aspetto professionale e le competenze.

Emerge forte il chiaro segnale che si deve lavorare in gruppo e in sinergia, unire competenze diverse, pensieri e idee che danno una grande energia nel realizzare progetti e azioni concrete nel territorio andando ad utilizzare anche risorse nuove o poco utilizzate.

Parole come “prevenzione” e “speranza” danno un chiaro senso che ogni azione deve essere programmata e anticipata per andare a cogliere le fragilità della comunità e per mettere attivare la comunità educante, i servizi di volontariato e tutti gli enti che possono promuovere il benessere: possibilità che offrono sostegno, risorse e aiuto alle famiglie che hanno un reddito basso e che sono all’interno della povertà economica e educativa.

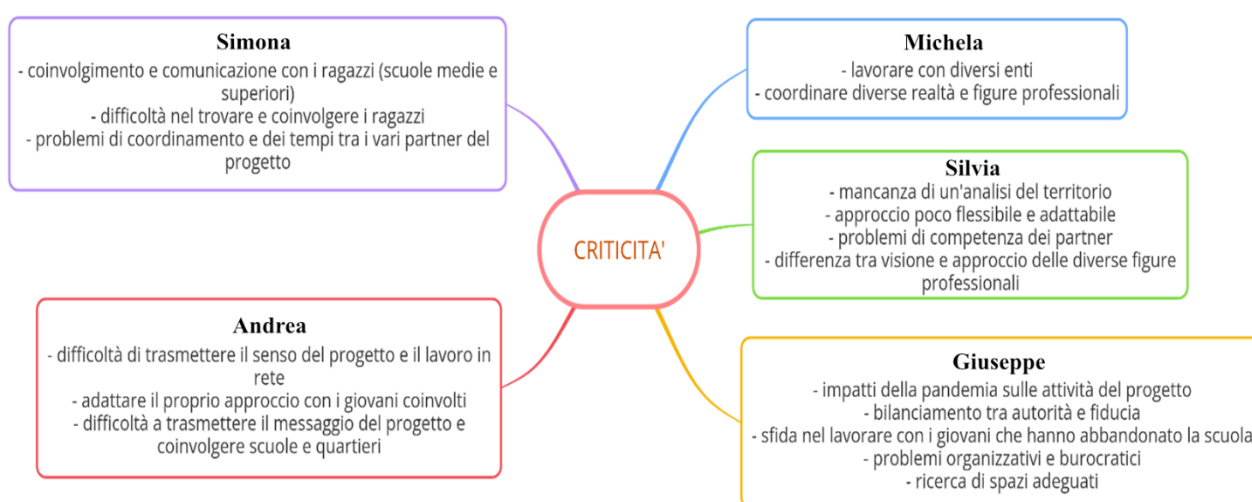


### 3.4.2. Seconda area tematica: criticità

Gli operatori devono essere tenuti in osservazione per quello che possono essere le implicazioni delle criticità: abbassamento della motivazione al lavoro, possibilità di burn out e anche senso di non avere abbastanza competenze o risorse personali e professionali da “mettere in campo” con conseguente stati di confusione, di impoverimento della creatività e abbassamento dell’empatia con il target, ovvero i ragazzi e le ragazze.

Le strategie di coping, di confronto costruttivo con gli altri professionisti e la possibilità di supervisione possono essere alcune delle strategie per dare un sostegno a quegli operatori che stanno subendo una negativa pressione dalle criticità e difficoltà del lavoro.

Nella mappa 3 sono state analizzate le interviste da 1 a 5, che ha come idea centrale le criticità che hanno spinto gli operatori a lavorare nel sociale, nello specifico al contrasto della povertà educativa.



Mappa 3 Analisi delle criticità degli operatori ottenute dalle prime 5 interviste

Nelle prime 5 interviste si mette in evidenza che le difficoltà che sono emerse nel lavorare in un progetto così vasto riguardante il contrasto alla povertà educativa siano state il lavoro con diversi enti.

Da una parte, come si evince dai risultati delle motivazioni, la presenza di più enti può essere un

grande vantaggio in termini di aiuto, di confronto e di professionalità che si mettono in gioco e che possono cooperare, ma dall'altra parte richiede un grande sforzo di coordinamento, di verifica e di incontri continui per allineare le decisioni. Michela ci parla della sua difficoltà con i servizi *“a volte lo sconforto anche per quanto riguarda (...) la collaborazione con i servizi (...) non è sempre proficua e quindi in quei casi frustrazione e sconforto direi che vanno di pari passo”*

Se sorgono problemi di comunicazione e di coordinamento il lavoro con i diversi enti risulta essere un ostacolo e un vero e proprio limite alle tempistiche prefissate nel progetto.

La parola frustrazione compare come un forte sentimento che emerge di fronte alle difficoltà burocratiche che impediscono di svolgere, in maniera continuativa, il lavoro con i ragazzi. Michela parla della sua difficoltà *“di dover stare dietro a delle cose burocratiche quando tu vorresti essere d'aiuto ma non puoi per motivi diciamo che sono un po' esterni (...) difficoltà più concrete che hanno a che fare con il fatto che con i minori (...) siamo vincolati ad avere il consenso di entrambi i genitori”*.

All'interno delle difficoltà che emergono dall'analisi tematica compare la frustrazione, come ci espone Michela, di sentire che i ragazzi *“non sono motivati a venire in terapia perché non è un bisogno loro ma appunto un bisogno della famiglia e allora lì diciamo è un po' frustrante (...) stare di fronte a una persona che di fatto non ha voglia di stare con te”*.

Le difficoltà di tipo organizzativo, di obiettivi e metodologie che divergono tra i vari enti del progetto portano a criticità molto importanti. La mancanza di flessibilità e di poter adattare le azioni del progetto alla realtà del territorio possono dare vita a criticità importanti che non tengono conto dell'analisi e delle esigenze degli stessi protagonisti. Una mappatura delle esigenze del territorio diviene quindi necessaria e fondamentale per creare strategie collaborative ed efficaci.

Silvia parla di *“problema di competenza perché laddove tu non riesci ad adattare un intervento perché sei fisso sul progetto perché è sbagliata la tua analisi dei bisogni perché hai voluto far parlare i dati, parlare le tue ipotesi, in modo totalmente bias rispetto a quello che tu ti eri prefigurato (...) è*

*un problema che ha delle ripercussioni sulla qualità dell'erogazione dei servizi cosa che ci è stata ripetutamente lamentata". Quindi gli operatori devono gestire le risposte negative del target che esprime perplessità.*

Avere delle idee differenti, degli approcci non condivisi o imposti da alcuni professionisti, rischiano di creare un forte impatto discordante con conseguenti fratture o divisioni che rallentano il concreto sviluppo delle azioni. Silvia sottolinea come nella sua esperienza *"le difficoltà sono a più livelli, a livello 'micro' sono un po' questo (...) ostentare, ostacolare essere un po' repellenti da parte di diverse persone che hanno un ruolo fondamentale nell'accompagnare questo protagonismo giovanile che parte dai genitori ma si dirama anche all'interno delle scuole (...) di tutte quelle persone che gravitano attorno ai ragazzi ma non riescono a catturarli, ad accattivarli, a dargli quella cosa in più perché li vedo sprovvisti di strumenti e qua si arriva a livello un po' 'meso' che poi sfocia sul 'macro' che è il problema della competenza".*

Una delle criticità che affiora in molte delle interviste è il problema della burocrazia che, delle volte, impedisce, rallenta e crea dei forti ostacoli nell'organizzazione e gestione dei progetti. L'ostacolo dei modelli burocratici diventa una delle criticità di maggiore rilevanza se non ci sono enti o partner capaci di sopperire e di gestire le problematiche che possono intercorrere: un buon gruppo deve sapere anche affrontare le sfide delle carte da presentare, delle scadenze o delle leggi che possono regolamentare un'azione, ma possono anche diventare un intoppo demotivante, insormontabile e che abbatte la creatività.

Un tema presente è quello della fiducia che deve essere bilanciata con una buona autorità. Sia in termini di gestione dei ragazzi e delle attività da svolgere e sostenere sia in ambito di fiducia tra i partner impiegati nel progetto.

La pandemia diventa un problema soprattutto per gli elementi di criticità che possono avvolgere le comunità, come la paura, il distacco o anche la poca fiducia verso le iniziative di aggregazione dopo anni di divisione e di difficoltà relazionali.

Intercettare i giovani che abbandonano la scuola, che non hanno motivazioni e che non intravedono che cosa fare nel futuro è un'impresa difficoltosa che deve schierare operatori preparati e molto tenaci. Giuseppe esprime il suo pensiero dicendo che *“lavorare con chi ha avuto un'esperienza di abbandono scolastico e quindi ha un po' questo rifiuto verso l'istituzione scolastica che a volte è semplicemente identificata in un edificio”*.

Un buon progetto deve anche prevedere una comunicazione efficace di ciò che si vuole presentare e che deve essere divulgato ai soggetti che la possano recepire, ma a volte è proprio la comunicazione che diventa una delle difficoltà da colmare.

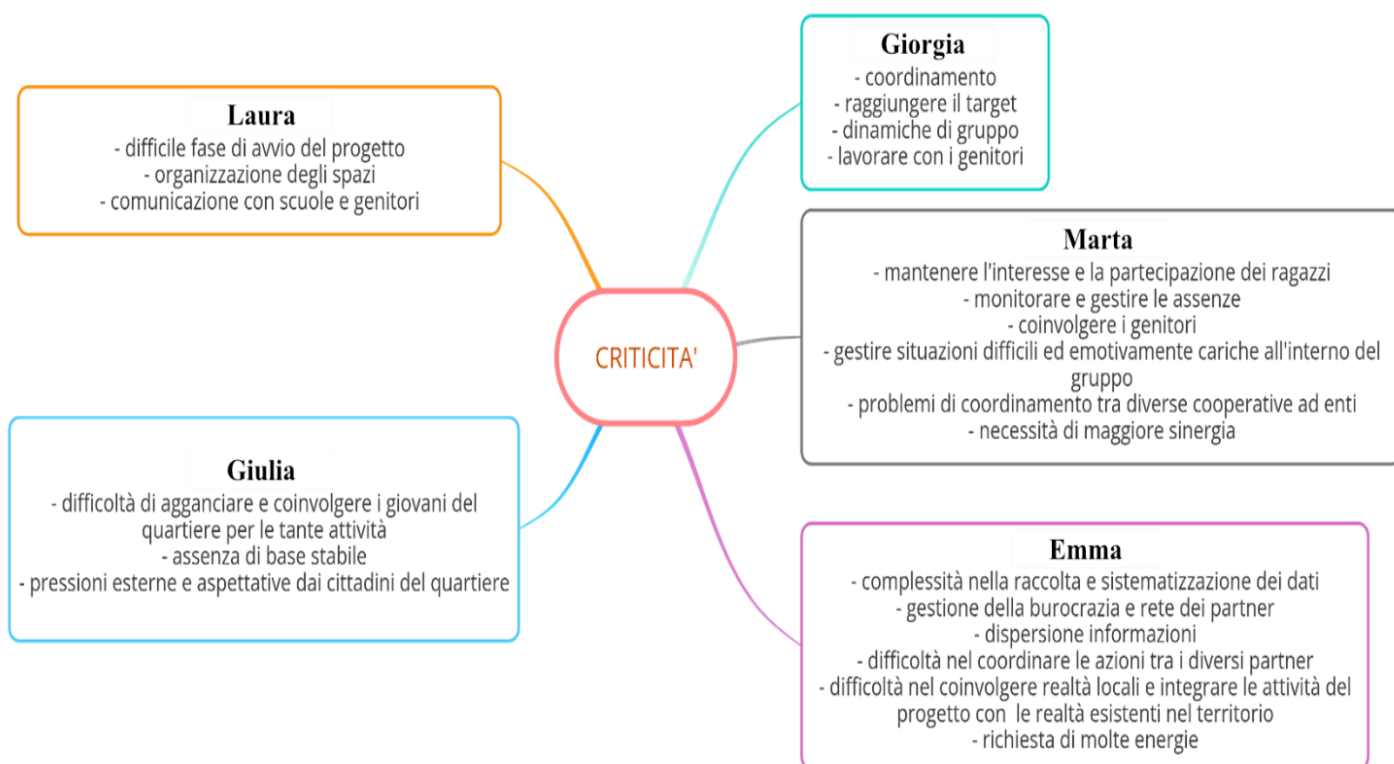
Diffondere un progetto con un tema così profondo, come il contrasto alla povertà educativa, significa entrare in contesti di comunità, di quartiere e spesso anche di famiglia. Avere problemi a comunicare nelle scuole e nei luoghi preposti a raggiungere il target, porta quasi sempre a un ritardo nelle azioni pratiche e getta anche un pensiero negativo sugli obiettivi che si sono scritti. Andrea parla della sua *“difficoltà più grande credo che sia quello di trasmettere il senso di cittadinanza ai quartieri così come a volte anche agli istituti scolastici (...) ci sono anche delle scuole dove magari non siamo riusciti ad entrare al cento per cento perché comunque richiede un mettersi in gioco in maniera diversa, è un cercare di cambiare la prospettiva, un modo per affrontare le difficoltà con le competenze dei professionisti che sono diversi da quelli che agiscono quotidianamente e questo è un processo culturale che ha bisogno di tempo per essere introiettato”*.

I ragazzi sono un target che può diventare una criticità quando non si riesce a coinvolgerli a partecipare alle attività proposte. Simona espone la sua esperienza concreta *“un'altra difficoltà è quella sul target (...) difficilissimo da raggiungere (...) tante volte le attività cadono nel vuoto perché non ci sono partecipanti”*. Vedere che le attività proposte non vengono accettate, con una mancanza di presenza, crea senso di frustrazione nell'operatore.

Coinvolgere i ragazzi passa da una buona analisi dei luoghi dove poterli trovare e dal modo di contatto che deve essere fatto per portarli a fidarsi dell'operatore: non aver definito questi punti conduce ad enormi difficoltà che sfociano in criticità legate ai tempi concreti di esposizione delle attività.

Anche i diversi tempi di lavoro e il coinvolgimento frammentario dei partner nelle azioni può diventare un impedimento se ci sono divergenze e discordanze e se queste non vengono risolte al più presto; meglio sarebbe che comparissero prima dell'inizio della parte pratica sul territorio per non generare sfiducia e incoerenza. Simona interviene descrivendo come le difficoltà che ha trovato nel concreto è *“proprio quella di essere in tanti (...) a volte non si riesce tanto a lavorare rispettando i tempi o ad avere nello stesso momento la stessa quantità di energia da dedicare a quella cosa che comunque dobbiamo fare tutti insieme; perciò, a volte si cammina un po' a passi diversi”*.

Nella mappa 4 sono state analizzate le interviste da 6 a 10, che ha come idea centrale le criticità che hanno spinto gli operatori a lavorare nel sociale, nello specifico al contrasto della povertà educativa.



Mappa 4 Analisi delle criticità degli operatori ottenute dalle altre 5 interviste

Nel mondo del sociale i gruppi sono, a volte, delle vere e proprie entità chiuse, con regole e comportamenti determinati e difficili da cambiare. Entrare con novità e possibili cambiamenti richiede prima di scardinare delle prassi e abitudini consolidate.

Anche tra i partner possono emergere delle resistenze al cambiamento e creare delle difficoltà a livello di coordinamento di azioni o di fasi del progetto. Giorgia spiega come *“a livello pratico una cosa che è difficile è il fatto che è un progetto con tantissimi partner e questo è molto complicato (...) è molto difficile a livello di coordinamento”*.

La comunicazione con i genitori riscontra problematiche che vanno dalle differenze culturali, dai pregiudizi e anche da una sorta di “non volere vedere” la presenza di un problema.

Simona esprime che *“è stato un po' difficile reperire proprio il target”* ed evidenzia come diventa critico raggiungere gli adolescenti. Il problema è quello di trovare il modo di coinvolgerli e di riuscire a mappare il territorio per intercettarli e chiedere loro quali sono le difficoltà nella loro vita.

Infatti, il problema maggiore è quello di mantenere l'interesse e la partecipazione dei ragazzi alle attività e agli incontri. Marta rinforza questo tema dicendo che *“la difficoltà ad agganciare i ragazzi e a tenerli per la durata del percorso. Coinvolgerli e far sì che aderiscono e che rimangano costanti”* e aggiunge anche che gli operatori devono avere *“una dimensione inclusiva ed accogliente, elastica. Non si possono ‘bacchettare’ troppo se non vengono, se no li perdi completamente”*.

Di conseguenza viene anche descritta la complessità di segnare e gestire le assenze degli adolescenti che possono anche scegliere di non partecipare più, senza però coinvolgere l'operatore in questa loro decisione. Marta parla di come ci sono delle sfide nel lavoro con gli adolescenti, che ogni operatore deve superare, tra cui *“aiutarli a capire la bellezza di quello che gli veniva offerto senza farli sentire ‘sorvegliati speciali’, ma come una propositività; quindi, qualcosa che andasse ad arricchire la loro esperienza anziché a sopperire ad alcune carenze che noi vedevamo”*.

Quindi emerge che una problematicità è palesare ai ragazzi il loro valore e motivarli. Marta parla di come le attività *“sono importanti per loro e non ‘calate dall’alto’ come l’ennesima cosa da fare. Far sì che i ragazzi stessi sviluppino una motivazione è un po’ la chiave”*.

In molte interviste si riscontra come la burocrazia e le diversità di gestione dei partner possano creare degli attriti e delle difficoltà di gestione del progetto. Nello specifico Emma evidenzia il problema di coordinare le diverse azioni con i diversi partner che prevedono tempistiche e metodologie diverse. Nella esperienza di Emma *“è capitato in alcuni momenti che ogni azione andasse per sé, nonostante appunto poi le azioni di progetto fanno parte dello stesso cappello (...) c’è la dispersione di queste informazioni, energie. (...) che non è facile sempre tenere insieme, anche per modalità e tipologie di realtà diverse che ci sono.*

Anche i dati anagrafici che vengono raccolti durante le prime fasi iniziali per la partecipazione ai laboratori, o agli incontri ecc. hanno delle criticità nella loro sistematizzazione e gestione. L’importanza di avere una raccolta dei dati essenziali per far partire le azioni richiede una professionalità e coerenza che serve per contrastare le inesattezze e i falsi dati o le ridondanze.

Le incertezze procedurali o di raccolta dell’anagrafica, insieme anche ad altri fattori, producono una dispersione di energie e di abbassamento della soglia di lavoro e di prestazione degli operatori coinvolti che si sentiranno caricati di questioni eccessive.

Un altro problema riscontrato è la difficoltà nell’integrare le attività del progetto con le realtà che già esistono nel territorio e che possiedono già un loro approccio alla stessa tematica presente, ma che delle volte non riescono ad “aprirsi” a nuove opportunità. Emma esprime che la sfida *“è entrare più in sinergia con questo tipo di tessuto associativo, di contesto che è già presente (...) nel reperimento della costituzione di un gruppo che rispettasse un po’ i criteri del progetto per la realizzazione delle attività.”* E aggiunge come diventa difficile far capire *“quale sia la funzionalità, come possa diventare risorsa questo progetto per un territorio (...) tutta la complessità che ha un progetto di questo tipo a cui magari questo territorio non è così abituato”*.

Nell'analisi delle interviste si evince che i ragazzi sono già molto impegnati e non hanno tempo libero da utilizzare per le proposte che possono essere di loro sostegno e di aiuto. Sono carichi di attività e di richieste da parte dei genitori e della comunità da non lasciare a loro il tempo per dedicarsi ai loro sogni o desideri e si interfacciano restii alle proposte di nuove attività.

Una difficoltà giunge anche dall'esterno del progetto. Ci sono comunità che mettono pressione agli operatori nella risoluzione di "problematiche" del quartiere. Giulia dice nella sua esperienza la difficoltà maggiore che ha trovato *"è più l'aspettativa elevata dei cittadini e delle cittadine (...) che si aspettano che vengano risolte certe 'situazioni' che si sono create con alcuni gruppi di adolescenti"*.

La difficile fase di avvio del progetto, nato prima del covid e che ha avuto diversi rimaneggiamenti proprio per la complessa condizione della pandemia, è considerata un'altra problematicità che ha creato ritardi, riscritture degli obiettivi e delle azioni e anche difficoltà nell'intercettare gli adolescenti che hanno subito le conseguenze del covid.

Gli spazi e i luoghi dove attivare le azioni e le attività sono stati spesso una delle maggiori criticità strutturali e questo sottolinea come una mappatura del territorio e delle sue risorse diventi una delle parti fondamentali per evitare poi grossi problemi.

Le difficoltà riscontrate dagli operatori sono quei blocchi e quelle incertezze che procurano ritardi, spostamenti e senso di inefficacia nello svolgimento del lavoro. A partire dalle complessità burocratiche, alle problematicità di coordinazione delle azioni del progetto fino alla pressione della cittadinanza e alla criticità nel trovare spazi adeguati ed efficienti per le attività che devono essere sviluppate.

I ragazzi sono diventati una criticità nel momento dell'aggancio e della loro reperibilità, ma si sono evidenziati anche difficoltà nella continuità delle esperienze. È un target difficoltoso da reperire ma anche il territorio può essere refrattario a nuove possibilità ed opportunità o diventare troppo pressorio ed esigente nei tempi e nelle aspettative.



Gli operatori sono ostacolati dalle difficoltà che nascono e si sentono scarichi, a volte poco seguiti e anche la mancanza di rete e di unione tra le parti mette a dura prova la costanza di intervento.

Il gruppo da risorsa e motivazione può diventare un impedimento e un ostacolo se le dinamiche presenti sono divergenti e oppostive e presentano più discordanze che similitudini, sia di azione che di empatia e di collaborazione.

### ***3.4.3. Terza area tematica: strategie***

In un progetto che mira a dare spazio alle attività in un quartiere e in una comunità, andando a intercettare dei soggetti come i giovani, è necessario un impegno concreto ed efficace nella scelta di strategie da adottare.

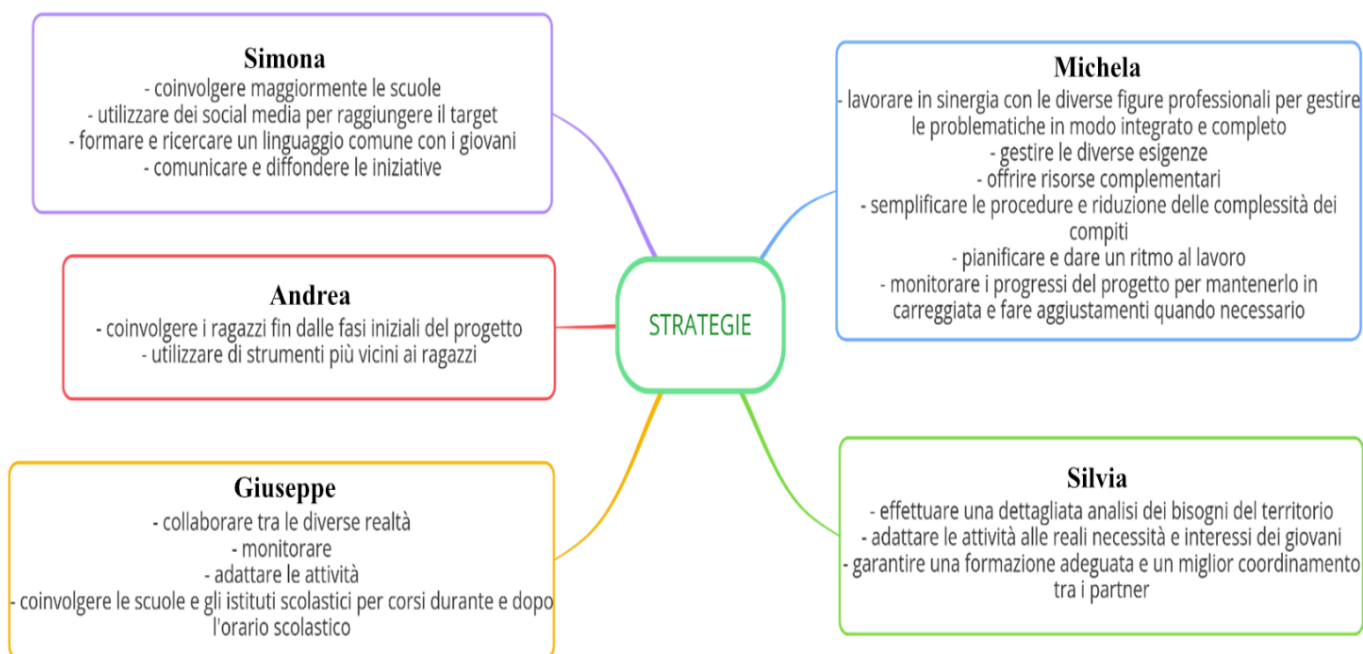
All'interno della parola strategia è presente già un campo di azione e di movimento. È necessario che siano delineati gli obiettivi generali e specifici che devono essere ricercati e soprattutto deve essere tracciato il "come raggiungerli".

La metodologia, le risorse necessarie e anche i mezzi più opportuni ed efficaci per raggiungere gli obiettivi prefissati fanno di una strategia, una ottima strategia.

Inoltre, se si parla di un gruppo eterogeneo di lavoro, in cui sono presenti diversi partner, è necessario accordare quali siano le procedure per arrivare al fine comune prestabilito e a cui tutti forniscono competenze, mezzi e risorse per raggiungerlo. Quindi saranno da prevedere strategie iniziali, i possibili cambiamenti e avere flessibilità e dinamicità che permettano di accedere e/o modificare strategie che siano più coerenti con i bisogni emergenti dall'analisi sul campo: deve rimanere sempre ben chiaro quale è l'obiettivo che si deve raggiungere.

Pertanto, nella realizzazione di un progetto e nell'analisi del territorio, è essenziale dare spazio a diversi scenari che possano far emergere varie strategie per permettere agli operatori, che svolgono il compito più difficile sul campo, di operare con la massima flessibilità e autonomia.

Nella mappa 5 sono state analizzate le interviste da 1 a 5, che ha come idea centrale le strategie che gli operatori possono utilizzare nel loro lavoro al contrasto della povertà educativa.



*Mappa 5 Analisi delle strategie degli operatori ottenute dalle prime 5 interviste*

Già nelle prime 5 interviste emerge il concetto di sinergia, come un “volere” utilizzare tutte le risorse, anche diverse e aspecifiche, per creare un modello di lavoro empatico, semplice e carico di energia e di motivazioni. Michela, infatti, dice che *“lavorare in sinergia (...) cercare aiuto quando è necessario (...) ‘sfruttare’ tutte le persone che si hanno a disposizione, cioè quelli di altri enti per lavorare insieme (...)”* permette di fare comunità già all’interno dei professionisti che operano nel progetto.

Avere questa base di pensiero aiuta anche nel momento del problem solving di eventi negativi o di difficoltà che possono emergere. Anche l’azione strategica di offrire risorse complementari indica che non sempre essere rigidi e utilizzare solo modelli di cui siamo sicuri porta al risultato, ma spesso dobbiamo essere aperti a modi di lavorare e di agire diversi, anche molto differenti dalla nostra zona di comfort, soprattutto se si lavora, assieme a diverse figure professionali, nel raggiungimento dello

stesso obiettivo. Michela introduce il concetto strategico che *“lavorare insieme con tante figure (...) permette di poter agire su più fronti”*. La squadra come risorsa per essere presente in tutti i punti del progetto.

Michela illustra di come gli operatori devono essere supportati nella *“possibilità di avere una supervisione di equipe”*, come strumento per parlare delle emozioni, delle difficoltà e avere uno spazio di confronto anche per loro.

Mappare il territorio è di fondamentale importanza perché permette di avere una *“cartina”* da cui iniziare per poi a pensare al *“viaggio”*. Questo permette di ponderare e concretizzare attività che siano davvero adatte al target e che quindi risultano più interessanti da scoprire e da frequentare. Silvia dice che *“quello che andrebbe fatto è un’analisi dei bisogni (...) andavano coinvolti i partner essenziali: le scuole”*.

Formare gli operatori diventa una strategia che permette di creare un senso comune, un modello di lavoro coordinato e che dà continuità sia a livello di competenze che anche a livello di *“sentirsi parte di un gruppo”* e migliora le dinamiche interne.

Giuseppe introduce un concetto importante, ovvero realizzare strutture diverse e di avere *“una struttura che alla fine svolga un’attività formativa educativa come fa la scuola (...) che però fosse diversa dalla scuola e questo come struttura temporanea e dove far capire ai ragazzi che forse è solo una sensazione di inadeguatezza a un ambiente scolastico e creare questa sorta di anticamera per riabitarli un po' a un ambiente che gli era diventato ostile”*.

Viene introdotta la figura del project manager, una figura che Giuseppe dice deve fare un *“grosso lavoro di monitoraggio (...) identificare degli spazi che potessero essere adeguati (...) continuare a coinvolgere anche gli istituti scolastici (...) cercare di mantener sempre un legame anche con quello che è la scuola e le strutture che già esistevano nel quartiere di riferimento”*.

Una parola che invece sottende un’importante azione, ma che non è affatto semplice, è: coinvolgere.

La strategia di coinvolgere è efficace e produttiva solo se viene fatto un lavoro a monte di

preparazione e di analisi molto dettagliato e se gli operatori hanno competenze che vanno dall'empatia, all'ascolto attivo fino al saper gestire le difficoltà in modo costruttivo. Giuseppe sottolinea l'importanza di coinvolgere i professori *“per cercare di organizzare dei corsi (...) coinvolgere non solo chi aveva abbandonato un percorso scolastico ma anche di far convivere insieme due figure che sono chi continua la scuola chi invece si è allontanato un po' proprio per farlo ritornare perché poi alla fine sono coetanei”*.

L'educativa di strada, nello specifico per quanto riguarda il coinvolgimento dei ragazzi, diventa una strategia concreta che “mette in campo” professionisti pronti a identificare *“quelle che potevano essere le problematiche con alcuni giovani (...) quindi il lavoro di educativa di strada serviva a stabilire il primo contatto a cui venivano presentati i vari corsi”* (Giuseppe).

Lavorare con un target come i giovani significa conoscere la loro quotidianità, agire e recarsi dove vivono, non solo nelle scuole o nella famiglia ma anche ai giardini, negli oratori e nei luoghi di incontro multimediali o sociali. Andrea ci porta verso l'azione di *“comunicare con loro attraverso i canali che loro utilizzano sicuramente (aprire un profilo tik tok, fare dei reel)”*. E aggiunge però che gli operatori devono anche rimanere persone concrete e reali.

Andrea condivide un suo pensiero descrivendo come *“un'altra cosa che ho notato in questa era digitale è che vanno bene anche i drive, il gruppo whatsapp eccetera però poi dobbiamo sempre ricordare che ciò che resta a noi sono le relazioni, (...) credo che la modalità migliore per poter condividere e portare determinati principi, valori anche progettuali avanti sia l'incontro (...) una cosa è il messaggino e una cosa è la telefonata (...) che riporta ad una premessa semplice e banale del come stai? cioè entri in contatto e in relazione”*.

Gli operatori possono avere, nel loro bagaglio di studi, molteplici strumenti che devono però essere adattati alle situazioni concrete del territorio e quindi è necessario avere un forte senso di empatia e di flessibilità.

Nelle strategie che si utilizzano nei diversi scenari possibili è importante saper cogliere nelle nuove tecnologie la possibilità di usarle a vantaggio degli obiettivi del progetto.

Per coinvolgere maggiormente le scuole è necessario trovare una via di comunicazione che sia essenziale, chiara e che utilizzi un alfabeto comune visto che si rivolge a diversi soggetti come le famiglie, i ragazzi e i professori.

Rimane di primaria importanza l'utilizzo di un linguaggio comune che sia ricercato e che si adatti al target primario del progetto: i giovani.

Nella mappa 6 sono state analizzate le interviste da 6 a 10, che ha come idea centrale le strategie che gli operatori possono utilizzare nel loro lavoro al contrasto della povertà educativa.



*Mappa 6 Analisi delle strategie degli operatori ottenute dalle altre 5 interviste*

Un altro tema che emerge è creare gruppi che non giudicano e che sappiano incentivare relazioni costruttive. A volte le strategie consistono in azioni pratiche, come verificare che la quantità di ore

impiegate per una certa attività non superi una certa soglia entro il quale inficerebbe la riuscita di interventi per esempio nelle scuole. Poche ore ma incisive e che suscitino interesse e continuità avvicinano al raggiungimento dell'obiettivo.

L'analisi tematica suggerisce di proporre ai ragazzi la ricerca di uno spazio da gestire in modo da coinvolgerli attivamente. Questo produce un senso di responsabilità che, se supportato con professionalità, produce senso di appartenenza e migliora l'autostima. Marta dichiara che è importante *“presentare un'attività puntando sul loro interesse, cercando di coinvolgerli (...) lasciare che fossero loro stessi a scegliere di partecipare (...) è stato fatto con cura e attenzione educativa, proponendo un'esperienza bella, non qualcosa di necessario perché avevano un problema o valevano meno degli altri. Tante che c'è stato un bel mix di ragazzi ognuno con le proprie caratteristiche”* e aggiunge che la strategia più efficace è quella di *“parlare ai ragazzi con verità, in modo sincero è semplice (...) abbiamo costruito il percorso insieme”*.

Costruire insieme permette di costituire il gruppo che deve anche fungere da “luogo” sociale in cui sperimentare strategie di supporto e può diventare un catalizzatore di cambiamento. Marta continua sottolineando come le attività suggerite dagli operatori non devono essere imposte e afferma *“far capire perché sono importanti per loro e non calate dall'alto come l'ennesima cosa da fare. (...) una volta che hanno acquisito questo, sia per partecipare a un nostro percorso sia per prendere in mano più responsabilmente la propria vita e quindi formarsi, crescere in altro modo, hanno uno strumento per farlo effettivamente.”*

Riguardo al gruppo Marta esprime come *“la forza principale è nel gruppo: i ragazzi si rafforzano l'uno con l'altro (...) anche se provengono da classi diverse e non si conoscevano all'inizio, si sono scoperti e raccontati. Una volta costituito il gruppo (...) pur con le nostre diversità (...) ha fatto sì che a lungo andare i ragazzi si cercassero tra loro (...) questo dare attenzione anche alle assenze e chiedersi al perché ha fatto sentire chi fosse presente responsabilizzato nei confronti degli altri (...) questo senso di appartenenza ha favorito il rimanere”*.

Un'altra strategia è quella di presentare il progetto come parte integrante della politica delle scuole, per abbattere i muri della diffidenza delle proposte che vengono fatte dall'"esterno", e promuoverlo come facente parte di un progetto interno già fidelizzato. Marta parla della sua esperienza con le scuole *"una volta che il progetto è stato accettato dalla scuola, in sinergia con gli insegnanti, in particolare con un insegnante referente, abbiamo presentato il progetto ai ragazzi (...) venire a questa attività è stato presentato come parte integrante della scuola il che ha reso molto più semplice l'aggancio dei ragazzi"*.

Anche il gruppo degli operatori deve essere unito e fare lavoro di squadra. Importante è far nascere una forte collaborazione tra i colleghi che si deve esprimere con azioni efficaci di supporto e di confronto per affrontare le difficoltà insieme e per creare sinergia che possa dare supporto e motivazione. Emma dice che la strategia principale è *"il fatto di lavorare in equipe (...) avere dei momenti interni di automonitoraggio, auto feedback (...) ci dà sempre la possibilità, a livello anche interno di ricalibrare, di resettarci nel caso in cui ci sarà necessità di farlo, di 'raddrizzare il tiro'"*

Strumenti efficaci e concreti possono essere: fare un auto-monitoraggio sull'evolversi della propria attività, creare spazi di supervisione, di confronti tra colleghi in cui scambiare dei feedback per poter eventualmente cambiare in corso d'opera eventi o azioni che si sono rivelate non efficaci.

Emma parla di quanto sia fondamentale *"supportarci a vicenda, chi aveva un gruppo facilitava il passaggio di informazioni, invitava le altre realtà a partecipare o viceversa per agganciare i ragazzi che magari erano già agganciati (...) lavorare in modo sinergico anche con altre realtà e con altri attori del progetto (...) avere competenze diverse ...) il fatto di avere una possibilità di confronto con altre persone"*.

Per avvicinare i giovani è necessario che venga proposto loro un luogo specifico, un ambiente accogliente, fatto 'a misura' degli adolescenti che possa essere interattivo e co-costruito. Il focus è mettere i giovani al centro del progetto stesso e delle azioni in maniera concreta.

Giulia parla di un esempio concreto nel *“creare degli eventi ad hoc sullo sport (...) però proprio perché sono ultra pieni di attività, affiancarsi alle attività che frequentano”*.

La comunicazione e le strategie di sponsorizzazione sono azioni per far conoscere il progetto e devono utilizzare il linguaggio multimediale dei ragazzi.

Diventa importante collaborare in maniera assidua con i professionisti del territorio, come gli assistenti sociali, per raggiungere e mantenere una collaborazione attiva e funzionale.

Laura parla di un *“lavoro di squadra (...)”* che può essere fatto nel concreto con *“riunioni con tutti i referenti delle varie attività dove si è cercato di unire un po' la forza lavoro per cercare di sponsorizzare piuttosto che creare eventi per pubblicizzare e raggiungere non solo i ragazzi, ma anche dei punti di riferimento, quindi magari degli assistenti sociali che potessero poi presentare il progetto alle famiglie, piuttosto che i dirigenti, piuttosto che magari persone molto attive nel territorio che potessero poi fare un po' da ponte con famiglie o ragazzi in particolare”*.

Ogni strategia deve prevedere un effetto concreto e reale che va a modificare, anche se di poco, l'ambiente in cui si opera.

Il lavoro al contrasto della povertà educativa deve essere eseguito insieme a tutte le figure coinvolte, in maniera da poter collaborare e concepire azioni che vengono monitorate e che siano adattabili alle diverse esigenze del territorio e dei giovani.

Essere comunità significa entrare in empatia con i professionisti che già operano sul territorio e che conoscono sia la realtà sia i giovani che lo vivono e il loro linguaggio. Poter ottenere il massimo rendimento e conoscenze da questi professionisti, parlare un linguaggio comune, sapersi adattare e insieme creare attività flessibili sono strategie che possono portare al raggiungimento degli obiettivi.

Lavorando in sinergia si può agganciare e coinvolgere il target ma anche la comunità stessa.



### 3.5. Discussione

Da una prima analisi dei risultati emersi dalla ricerca si evince come questi siano in linea con quanto sostenuto da Martha Nussbaum (2011) nel suo libro “Capacità Umana” nel quale descrivere le dieci capacità (vedi capitolo 2) che essa ritiene essenziali per una vita dignitosa e che asserisce devono essere garantiti a tutti indipendentemente dalla cultura o dal contesto.

La prima area tematica analizzata in questa ricerca riguarda le motivazioni degli operatori. Tale tematica ha evidenziato come l’operatore debba essere professionale e ricco di competenze e in grado di saper creare scenari che possono aiutare a indirizzare le scelte sociali e culturali. Ne parla Wendell (1997) spiegando lo studio dei “possibili futuri” definendo la capacità di analizzare la situazione storica presente di riferimento e gli aspetti sociologici.

“Professionalità” è una delle parole chiave che ricorre più spesso nelle interviste ed indica, non solo un proprio bagaglio di strumenti e di concetti teorici, ma anche la capacità di trasmetterli e dividerli con gli altri operatori. Questo porta a integrare e a crescere come squadra di lavoro. Lavorare in team è un concetto che comprende il saper lavorare sia con i molti partner presenti nel progetto sia con il gruppo di operatori che svolgono il lavoro sul campo.

Un termine che è emerso in maniera decisiva è il termine fragilità. Il progetto coinvolge persone e famiglie che sono figure talvolta fragili. È necessario saper riconoscere questo elemento per essere in grado di indirizzare, gestire e adeguare gli interventi. La fragilità che gli operatori riscontrano nelle diverse figure con cui operano li motiva a dare il massimo per trovare le strategie adatte e attuare delle azioni precise che possano sostenere le persone in difficoltà. Risulta basilare saper riconoscere e cogliere le debolezze degli adolescenti, che siano evidenti e consapevoli e ancor di più se sono fragilità celate e inconsapevoli per “poter anticipare gli eventi e magari mapparne gli eventuali esiti” come spiega Masini (1999).

La seconda area tematica esaminata in questa ricerca riguarda le criticità. I risultati delle interviste mostrano una serie di problematiche come la mancanza di collaborazione tra gli operatori e gli enti

che partecipano al progetto, divergenze per quanto riguarda gli obiettivi comuni prefissati inizialmente che poi non vengono da tutti perseguiti, e ancora pochi o a volte nulli spazi di confronto nei quali poter constatare l'efficacia delle azioni che si stanno costruendo sul campo, verificare se sono adatte ed efficaci o se necessitano di una modifica in itinere. Emerge anche la difficoltà di interazione tra professionalità diverse che non sempre adottano il linguaggio comune dei giovani. Questa criticità viene espressa dagli intervistati come “no sinergia”. Altra criticità enunciata più volte è la complessità nel riuscire a individuare fisicamente i ragazzi e le ragazze che sono gli interpreti principali e i protagonisti veri e propri del progetto. Spesso sono sfuggitivi, e anche quando si raggiungono non sempre si riesce a coinvolgerli o trattenerli nella attività per il tempo necessario. Come riportano studi come quelli di Henderson et al. (2010), Craig et al. (2011) e Recknagel et al. (2013) è bene promuovere azioni collettive e creare progetti che siano correlati tra loro. Ciò porta come risultato quello di aumentare l'empowerment, il problem solving e l'autonomia degli individui e della comunità stessa. I giovani devono diventare co-costruttori del progetto, delle attività e degli eventi. Ciò riporta alla criticità di realizzare un lavoro di mappatura del territorio e di analisi dei bisogni che dovrebbe essere condotta con cura ma che spesso viene compiuta frettolosamente e con poca precisione. È invece fondamentale ottenere una mappatura dettagliata delle risorse presenti nel territorio che faciliti un'intesa comunicativa e di azione con la comunità. Bamber e colleghi (2010) definiscono lo sviluppo di comunità come una capacità di dare uno sviluppo equo alla comunità. Kenny (2020) parla di “sviluppo di luoghi e pratiche di aggregazione”, diventati ancor di più sfide per la comunità, soprattutto dopo l'evento del Covid. Continua sottolineando come lo sviluppo di comunità passi anche nella crescita di progetti fatti a “misura di quartiere”.

La difficoltà di “agganciare” gli adolescenti è soprattutto emersa nel constatare la presenza di scarsi luoghi o spazi dove svolgere le attività e anche dai pochi eventi creati per attirare i giovani.

Anche se può sembrare di minor rilevanza, in molte interviste è emersa la criticità della difficile gestione della burocrazia che, progetti come questo, devono sottendere per essere compiuti. Dalla

stesura iniziale del progetto, alle schede di resoconti e alla contabilizzazione, gli operatori sono oppressi da documenti che diventano sempre più ostacolanti e che, a volte, portano a perdere la motivazione e l'entusiasmo. Una criticità questa che può inficiare l'efficacia di un'attività sul campo e che i giovani possono sentire come opprimente in quanto gli operatori, che dovrebbero essere concentrati sulle azioni, spesso portano il peso della burocrazia che viene percepito dai ragazzi.

La terza area tematica osservata in questa ricerca riguarda le strategie.

Dall'analisi dei dati si evince che gli operatori esplicitano interessanti processi di cambiamento e di innovazione, evidenziando parole chiave che suggeriscono strategie in grado di migliorare il raggiungimento dello scopo.

Il concetto che emerge chiaramente è il lavoro di squadra, il fare comunità e interagire con il territorio lavorando in sinergia e non imponendo le azioni del progetto. Bachmann e colleghi (2020) parlano di intreccio in "zone di contatto" di alcune discipline in modo che trovino punti in comune da porre le basi per un intreccio che possa creare possibili sviluppi del futuro.

Queste strategie indicano una forte apertura alla comunicazione attiva, all'ascolto delle esigenze altrui e a strategie di diffusione dei valori e delle azioni del progetto che devono essere intraprese all'interno della comunità con un processo di comunicazione umana e concreta.

Parlare con i dirigenti o con i professori, coinvolgere la comunità e le famiglie, semplificare il linguaggio e le azioni sono tutti passi necessari per una migliore efficacia.

Anche lavorare in team con i diversi partner del progetto è indispensabile e non di meno è saper entrare in contatto in "punta di piedi" con le già presenti realtà del territorio in modo da produrre un senso di coesione e non un senso di rifiuto o di negazione.

Infine, ma non per ultimo, si devono utilizzare strategie multimediali che possano creare fidelizzazione tra i giovani utilizzando i loro stessi strumenti quotidiani di comunicazione.

Sempre di più le strategie digitali, la comunicazione online e il lavoro di diffusione, utilizzando gli algoritmi della rete, devono diventare strategie di inclusione che permettono di creare un forte senso

di appartenenza che consente di mantenere i giovani più a lungo ancorati alle attività, con maggiori benefici.

Quanto emerso dalle interviste ha evidenziato come queste tre aree tematiche sono risultate importanti, fonte di dialogo e di riflessione intensa, tanto da dare agli operatori intervistati anche la libertà di esprimere con consapevolezza la loro visione in merito.

Dall'analisi delle interviste, oltre le aree indagate, è emerso inoltre come il target del progetto ha mostrato capacità creativa e generativa che deve essere tenuta conto per coinvolgere gli stessi adolescenti nel progetto. Gli operatori suggeriscono come i luoghi di ascolto devono essere attivi e costruiti secondo le esigenze che si raccolgono direttamente sul territorio e la modalità di interazione deve essere paritaria, autorevole e flessibile, con il desiderio di creare un gruppo di lavoro che sia privo di giudizio, dinamico nell'ascolto e produttivo nell'utilizzo delle risorse.

Gli operatori hanno anche condiviso come il lavorare con più partner, in un ambiente in movimento e collaborativo, permette di migliorare le competenze e di acquisire strumenti diversi ed efficaci che permettono di rimaner aggiornati e in linea con la comunità in cui si vanno a creare le azioni del progetto.

## CONCLUSIONI

Il tema della povertà educativa è un argomento attuale che responsabilizza la comunità a trovare modelli e azioni per prendersi cura di tutte le persone che la compongono.

In questa tesi sono emersi due temi rilevanti che hanno come oggetto la comunità e la figura dell'operatore. Il primo tema illustra come la comunità deve diventare un luogo educante ed interconnesso con tutti gli enti presenti sul territorio per garantire l'accesso alle risorse a tutti i giovani, soprattutto a coloro che hanno difficoltà socioeconomiche e presentano problematiche legate alla povertà educativa. Il secondo tema riguarda l'operatore il quale, dalla ricerca effettuata e dall'analisi tematica delle interviste, emerge come sia una figura di riferimento e come il suo ruolo sia decisivo per creare una rete tra i diversi professionisti, mappare il territorio e sviluppare attività concrete che mettano al centro i giovani.

I risultati evidenziano l'importanza e l'efficacia di lavorare in gruppo e in sinergia ma mostrano al contempo anche la necessità di fornire una maggior attenzione alla formazione e alle competenze degli operatori. È emerso altresì la necessità di pianificare obiettivi che possano essere coerenti con le capacità e le attitudini tra i partner in modo che possano essere conseguiti concretamente.

La ricerca e la realizzazione sul territorio di luoghi fisici, come luogo di incontro, è una delle questioni prioritarie in cui sono presenti le maggiori criticità. Realizzare spazi dove i giovani si possono riunire e dove gli operatori possono svolgere le molteplici attività è sicuramente una delle questioni da approfondire negli anni futuri. I minori si spostano continuamente e sono difficili da raggiungere e, la mancanza di un punto di ritrovo e che sia di riferimento, rende complesso "agganciare" gli adolescenti e mantenerli coinvolti e attivi nelle azioni e attività proposte.

Le risorse delle comunità educanti sono proprio gli operatori, figure capaci di mediare tra le parole scritte sul progetto e la realtà che la strada e il quartiere offre e i giovani sono il target da accogliere, ascoltare, motivare e movimentare per un radicale e duraturo cambiamento sociale.

Gli operatori sono chiamati a creare una rete che sappia mappare il territorio, riconoscendo e trovando i punti critici e i minori in difficoltà, per poter centrare le azioni e concretizzarle.

La mediazione che l'operatore attua con i giovani è cercare con loro un vero e proprio scambio di idee e modelli che possano incontrarsi così da poter diventare strumenti necessari per attuare un cambiamento nel futuro delle nuove generazioni. In questo modo gli adolescenti sono chiamati a mettere sul campo le loro idee e gli operatori a diventare una risorsa importante per dare supporto e aiuto a realizzarle.

Il contrasto al fenomeno della povertà educativa passa dalle mani capaci di chi si trova a camminare nelle strade del quartiere, passo dopo passo, vicino a chi vive la povertà economica, sociale e educativa.

Sono modelli di competenza, di affettività e di emozione che sanno riconoscere negli occhi degli adolescenti le loro aspirazioni e i desideri che vengono spesso limitati e a volte cancellati dagli effetti della povertà.

## BIBLIOGRAFIA

Babusci, D. (2020). Parte prima: povertà educative: il contributo teorico all'azione sul campo: una premessa. *WELFARE E ERGONOMIA*, 1, 11–16. <https://doi.org/10.3280/WE2020-001002>

Babusci, D. (2020). Parte seconda: la voce delle comunità educanti: la ricchezza delle azioni sul campo a contrasto della povertà educativa, una premessa. *WELFARE E ERGONOMIA*, 1, 141–147. <https://doi.org/10.3280/WE2020-001013>

Bachmann-Medick, D., Bachmann-Medick, D., Kugele, J., Nünning, A., Bachmann-Medick, D., Kugele, J., & Nünning, A. (2020). *Futures of the Study of Culture: Interdisciplinary Perspectives, Global Challenges* (D. Bachmann-Medick, J. Kugele, & A. Nünning, Eds.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110669398>

Bamber J., Owens S., Schonfeld H., Ghate D., Fullerton D. (2010), Effective Community Development Programmes, *The Centre for Effective Services*, Dublin.

Bartos, M. (2020) Panopticon in your pocket, *Inside Story* [online] April 27

Butterfield, A. K., Scherrer, J. L., & Olcon, K. (2017). Addressing poverty and child welfare: The integrated Community Development and Child Welfare Model of practice. *International Social Work*, 60(2), 321–335. <https://doi.org/10.1177/0020872815594861>

Cheung, K. C.-K., & Wong, R. K.-S. (2021). Income effects on the intellectual development of children from low-income families in Hong Kong: The mediating role of parental investment and parental stress. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 38(3), 337-346. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00681-5>

Coley, R. L., Leventhal, T., Lynch, A. D., & Kull, M. (2013). Relations between housing characteristics and the well-being of low-income children and adolescents. *Developmental psychology*, 49(9), 1775.

Coley, R. J., & Baker, B. (2013). Poverty and education: Finding the way forward. *Educational Testing Service Center for Research on Human Capital and Education*.

Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic Status, Family Processes and Individual Development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685–704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>

Craig, G., & Mayo, M. (Eds.). (2011). *The community development reader: History, themes and issues*. Policy Press.

Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. *Whither opportunity*, 47-70.

Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 243–256. <https://doi.org/10.1196/annals.1425.023>

Evans, G. W., & Kim, P. (2003). Childhood Poverty, Chronic Stress, Self-Regulation, and Coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>

Favara, M., Freund, R., Porter, C., Sanchez, A., & Scott, D. (2022). Young Lives, Interrupted: Short-Term Effects of the COVID-19 Pandemic on Adolescents in Low- and Middle-Income Countries. *The Journal of Development Studies*, 58(6), 1063–1080. <https://doi.org/10.1080/00220388.2022.2029421>

Ferguson, H., Bovaird, S., & Mueller, M. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & Child Health*, 12(8), 701–706. <https://doi.org/10.1093/pch/12.8.701>



Ferritti, M., Mattei, L., Guerrieri, A. (2020), Il percorso verso il successo formativo degli alunni adottati e alunni fuori della famiglia di origine: il ruolo della comunità educante, in "*Welfare e ergonomia: VI, 1, 2020, Milano: Franco Angeli, 2020, 2531-9817 - Casalini id: 4669916*" - 17-28 p.

<http://digital.casalini.it/10.3280/WE2020-001003>

Fritsch, M. (Ed.). (2023). *Spatial justice and cohesion: the role of place-based action in community development*. Routledge.

Gordon, R. A., Savage, C., Lahey, B. B., Goodman, S. H., Jensen, P. S., Rubio-Stipec, M., & Hoven, C.W. (2003). Family and neighborhood income: Additive and multiplicative associations with youths' well-being. *Social Science Research, 32*, 191–219. [https://doi.org/10.1016/S0049-089X\(02\)00047-9](https://doi.org/10.1016/S0049-089X(02)00047-9)

Henderson P., Vercseg I. (2010), Community development and civil society: Making connections in the European context, *Bristol University Press*, Bristol.

Kim, D.-J., Davis, E. P., Sandman, C. A., Glynn, L., Sporns, O., O'Donnell, B. F., & Hetrick, W. P. (2019). Childhood poverty and the organization of structural brain connectome. *NeuroImage (Orlando, Fla.)*, 184, 409–416. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.09.041>

Kenny, S. (2020) Covid-19 and community development, *Community Development Journal*, 55 (4), 699–703, accessed at: <https://doi.org/10.1093/cdj/bsaa020>

Kiernan, K. E., & Mensah, F. K. (2011). Poverty, family resources and children's early educational attainment: the mediating role of parenting. *British educational research journal*, 37(2), 317-336.

Kim, P., Neuendorf, C., Bianco, H., & Evans, G. W. (2016). Exposure to Childhood Poverty and Mental Health Symptomatology in Adolescence: A Role of Coping Strategies. *Stress and Health*, 32(5), 494–502. <https://doi.org/10.1002/smi.2646>

Kogachi, A., & Shaw, R. (2023). Application of Sustainable Livelihood Approach (SLA) to Address Climate-Induced Risks through the Lens of Africa Borderland. *Climate (Basel)*, 11(3), 65-. <https://doi.org/10.3390/cli11030065>

Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>

Leyva, D., Shapiro, A., Yeomans-Maldonado, G., Weiland, C., & Leech, K. (2022). Positive impacts of a strengths-based family program on Latino kindergarteners' narrative language abilities. *Developmental Psychology*, 58(5), 835–847. <https://doi.org/10.1037/dev0001332>

Locatelli, R. (2024). Community educational pacts in Italy: an interpretation of UNESCO's new social contract for education? *Journal of Education Policy*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2351518>

Masini, E.B. (1999). Futures studies and sociology: A debate, a critical approach and a hope. *International Review of Sociology*, 9(3), 325–332. <https://doi.org/10.1080/03906701.1999.9971320>

Masini E.B. (2011). How to Teach Futures Studies: Some Experiences. *Journal of Futures Studies*, 15(4).

Morrissey, T. W., & Vinopal, K. M. (2018). Neighborhood Poverty and Children's Academic Skills and Behavior in Early Elementary School. *Journal of Marriage and Family*, 80(1), 182–197. <https://doi.org/10.1111/jomf.12430>

Nussbaum, M. C. 1. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge, Mass., Belknap Press of Harvard University Press.

- Odgers, C. L., Donley, S., Caspi, A., Bates, C. J., & Moffitt, T. E. (2015). Living alongside more affluent neighbors predicts greater involvement in antisocial behavior among low-income boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(10), 1055–1064. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12380>
- Pebley, A. R., & Sastry, N. (2003). Concentrated poverty vs. concentrated affluence: Effects on neighborhood social environments and children's outcomes. In *Annual Meetings of the Population Association of America, Minneapolis, MN* (pp. 1-3).
- Recknagel, G., & Holland, D. (2013). How inclusive and how empowering? Two case studies researching the impact of active citizenship learning initiatives in a social policy context. In *Community research for community development* (pp. 19-39). London: Palgrave Macmillan UK.
- Scherrer, J. (2012) 'The United Nations Convention on the Rights of the Child as Policy and Strategy for Social Work Action in Child Welfare in the United States', *Social Work* 57: 11–22.
- Short, K. S. (2016). Child Poverty: Definition and Measurement. *Academic Pediatrics*, 16(3), S46–S51. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.11.005>
- Sharkey, H. J. (2024). The Mission of Social Sciences and Missions. *Social Sciences and Missions*, 37(1–2), 5–27. <https://doi.org/10.1163/18748945-bja10093>
- Taraschi, S., & Zandonai, F. (2020). Strategie e azioni di community building per contrastare la povertà educativa: gli apprendimenti del gruppo cooperativo CGM. *WELFARE E ERGONOMIA*, 1, 129–140. <https://doi.org/10.3280/WE2020-001012>
- Turnbull, K. L. P., Mateus, D. M. C., LoCasale-Crouch, J., Coolman, F. L., Hirt, S. E., & Okezie, E. (2022). Family routines and practices that support the school readiness of young children living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.07.004>

Valenzano, N. (2022). La rappresentazione dei docenti della povertà educativa: Costruire comunità educante nelle aree interne. *Formazione & Insegnamento*, 20(1 Tome I). [https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22\\_31](https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_31)

Votruba-Drzal, E., Miller, P., & Coley, R. L. (2016). Poverty, urbanicity, and children's development of early academic skills. *Child Development Perspectives*, 10(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12152>

Wendell Bell. (1997). *Isis*, 88(3), Foundations of Futures Studies: Human Science for a New Era. 519–520. <https://doi.org/10.1086/383779>

Wise, P. H. (2016). Child Poverty and the Promise of Human Capacity: Childhood as a Foundation for Healthy Aging. *Academic Pediatrics*, 16(3), S37–S45. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.01.014>

Wolf, S., Magnuson, K. A., & Kimbro, R. T. (2017). Family poverty and neighborhood poverty: Links with children's school readiness before and after the Great Recession. *Children and Youth Services Review*, 79, 368–384. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.040>