

Barriere invisibili

*Povert  educativa e disuguaglianze:
modelli, dati e voci da Napoli e provincia*

a cura di Cristina Davino, Rosa Fabbricatore,
Marco Gherghi, Rosaria Romano



Federico II University Press



fedOA Press



Università degli Studi di Napoli Federico II

Barriere invisibili

Povert  educativa e disuguaglianze:
modelli, dati e voci da Napoli e provincia

a cura di Cristina Davino, Rosa Fabbricatore,
Marco Gherghi, Rosaria Romano

Federico II University Press



fedOA Press

Barriere invisibili. Povertà educativa e disuguaglianze: modelli, dati e voci da Napoli e provincia / a cura di Cristina Davino, Rosa Fabbricatore, Marco Gherghi, Rosaria Romano. - Napoli: FedOAPress, 2026. - 152 pp. ; 15,24 x 22,86 cm.

Accesso alla versione elettronica: www.fedoabooks.unina.it

ISBN: 978-88-6887-424-7

DOI: 10.6093/978-88-6887-424-7

ISBN per la versione a stampa: 979-12-243-2882-7

Copertina: concept, visual design, AI-gen: Federica Web Learning | AI Tool: Adobe Firefly - Image 4.

Il volume è realizzato in collaborazione con il Polo Ricerche di Save the Children Ricerca.

La ricerca è finanziata dai progetti:

- MAPO (Measuring and mApping educational POverty) - Programma per il Finanziamento della Ricerca di Ateneo (FRA) 2022 dell'Università degli Studi Napoli Federico II, con il contributo della Compagnia di San Paolo (2023-2025) - (Corresponding Proponent: Cristina Davino).
- GRINS (Growing Resilient, INclusive and Sustainable) Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito della Missione 4 Componente 2 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Investimento 1.3.

Prefazione a cura di Marco Rossi-Doria - Presidente, Impresa sociale "Con i Bambini".

Postfazione a cura di Paolo Siani - Pediatra e coordinatore del Tavolo per l'infanzia e l'adolescenza del Comune di Napoli.

© 2026 FedOAPress - Federico II University Press
Università degli Studi di Napoli Federico II
Centro di Ateneo per le Biblioteche "Roberto Pettorino"
Piazza Bellini 59-60
80138 Napoli, Italy
<http://www.fedoapress.unina.it>

Published in Italy
Prima edizione: aprile 2026

Gli E-Book di FedOAPress sono pubblicati con licenza Creative Commons Attribution 4.0 International

Alla ricerca hanno collaborato:

- Università degli Studi di Napoli Federico II - Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche: Cristina Davino (coordinatrice del progetto) (docente di Statistica), Rosaria Romano (docente di Statistica), Rosa Fabbricatore (docente di Statistica), Marco Gherghi (docente di Statistica), Antonio De Falco (assegnista di ricerca), Mariagrazia Iacono (assegnista di ricerca), Paola Buonanno (Sociologa, Dottore di ricerca in Scienze sociali e statistiche, consulente per il progetto Barriere Invisibili).
- Università degli Studi di Napoli Federico II - Dipartimento di Scienze Sociali: Enrica Morlicchio (docente di Sociologia dei processi economici e del lavoro), Jonathan Pratschke (docente di Sociologia), Marco Ferracci (dottorando).
- Polo Ricerche di Save the Children Italia: Raffaella Milano (Direttrice Ricerca e Formazione), Antonella Inverno (Responsabile Ricerca, Dati e Formazione), Michela Lonardi (Research Specialist), Nicola Salvati (Esperto statistico), Caterina Terracciani (Consulente misurazione povertà educativa Napoli e Provincia), Anna Battistin (Consulente somministrazione extra-scuola Napoli e provincia).

Si ringraziano:

- gli Istituti Scolastici ed i servizi ed enti del Terzo settore che hanno partecipato all'indagine quantitativa;
- i testimoni privilegiati ed i partecipanti all'indagine qualitativa e ai focus group;
- il Centro Federica Web Learning dell'Università degli Studi di Napoli Federico II per i corsi MOOC messi a disposizione delle scuole aderenti all'indagine quantitativa (<https://www.federica.eu/barriere-invisibili/>)

La ricerca è stata approvata dal Comitato etico per la ricerca con soggetti umani in campo non biomedico dell'Università degli Studi di Napoli Federico II (adunanze del 28/11/2024 e 24/04/2025).

Indice

Prefazione.....	9
Introduzione.....	17
1 La misurazione della povertà educativa: quadro teorico e principali approcci.....	22
1.1 Introduzione.....	22
1.2 La povertà educativa: un concetto multidimensionale.....	23
1.3 Le sfide aperte.....	25
2 Un modello concettuale per la misurazione della povertà educativa.....	28
2.1 Introduzione.....	28
2.2 Il background familiare.....	31
2.3 Le opportunità educative.....	32
2.4 Dalle opportunità alle capability.....	33
3 La progettazione dell'indagine sui giovani residenti a Napoli e provincia.....	39
3.1 Introduzione.....	39
3.2 Napoli e provincia: indicatori educativi di contesto.....	39
3.3 Il piano di campionamento.....	43
3.4 Il questionario.....	46
4 Principali risultati del campione "Scuola".....	50
4.1 Le caratteristiche del campione "Scuola".....	50
4.2 Le basi della povertà educativa: Famiglia, Scuola, Territorio.....	56
4.2.1 La Famiglia.....	56
4.2.2 La Scuola.....	62
4.2.3 Il Territorio.....	65
4.3 Riflessioni conclusive.....	70
4.4 La deprivazione economica e sociale.....	71
5 Costruire il futuro: aspirazioni, aspettative e capacità di aspirare.....	74
5.1 Introduzione.....	74
5.2 Immaginare il futuro tra ansia e speranza.....	75
5.3 Aspirazioni vs aspettative: due modi diversi di parlare del futuro.....	77
5.4 La capacità di aspirare: definizione, misurazione ed evidenze empiriche.....	78
5.5 Riflessioni conclusive.....	83
6 Principali risultati del campione "Extra-scuola".....	87
6.1 I risultati dell'indagine.....	87
6.2 La Famiglia.....	89

6.3 La Scuola.....	94
6.4 Riflessioni conclusive.....	96
7 L'approccio qualitativo alla ricerca sulla povertà educativa.....	100
7.1 Introduzione.....	100
7.2 Le interviste ai testimoni privilegiati.....	103
7.3 I focus group.....	115
7.4 Conclusioni.....	118
Postfazione.....	123
Appendice 1: il questionario per il campione di studenti.....	129
Appendice 2: nota metodologica per il campionamento.....	142

Prefazione

Scrutare il paesaggio da dentro

di Marco Rossi-Doria

La ricerca "Barriere invisibili" è un'opera politica, in senso proprio. Perché, guardando alla polis napoletana, sceglie di fare il punto sulla più grave delle ingiustizie sociali, quella all'avvio della vita, indagando, con rigorosa attenzione metodologica ed esame dei dati, i diversi condizionamenti precoci che sono alla base della povertà educativa. E perché, al contempo, svolge una ricerca ulteriore, che è innovativa nell'ispirazione e nel metodo: dà finalmente importanza allo sguardo e alla voce dei ragazzi sul proprio futuro nella polis e nella vita. E lo fa in modo partecipativo ridando peso al protagonismo dei ragazzi nella ricerca stessa, coinvolgendoli nell'esame della scena complessa della quale sono parte.

Si tratta di un'opera scientifica, che assume, dunque, un connotato civile. E che, così, mette anche al riparo dai cliché, dai frastuoni delle opinioni non misurabili, donandoci un attendibile "stato delle cose".

La politica, in senso proprio, è esattamente questo: dare risalto pubblico accurato allo stato delle cose, osservandone, quanto più possibile, le qualità e dare rilievo e possibilità alla costruzione del futuro. In ciò, il ruolo dei numeri, della statistica è quello proprio di un presidio democratico¹ e quanto più sono le nuove generazioni a frequentare un cantiere siffatto tanto più cresce la prospettiva della effettiva cittadinanza.

È stato da lungo tempo notato che, in contesti o in tempi o in evidenza di crisi, per potersi occupare dello stato delle cose e dei compiti di realtà che da esso derivano, se non si intende assecondare il corso dell'esistente o fuggire via, la cosa che più importa, che può fare la differenza, è di dare importanza e espressione articolata alla voce delle persone. Oltre mezzo secolo fa è stata chiamata: "voice"². In queste pagine vi è la "voice" dei ragazzi di Napoli.

Ma qual è il più vasto paesaggio che questa ricerca napoletana ci aiuta a penetrare?

È evidente che, ben oltre il perimetro metropolitano di Napoli, le barriere invisibili che causano la povertà educativa – che va letta usando, come è qui, la categoria della complessità – sono il vero centro della crisi italiana. Infatti, la lunga storia irrisolta della mancata formazione di milioni di persone è il più grande scandalo della Repubblica.

Siamo tra le nazioni più ricche del mondo. Eppure, una persona su dieci vive in condizione di indigenza (9,8% della popolazione)³. Si tratta di oltre 5,7 milioni di individui, distribuiti in oltre 2,2 milioni di famiglie (8,4% dei nuclei familiari). In una prospettiva storica, dal 2014 al 2024 il numero di persone in stato di povertà assoluta è passato da 4 milioni a oltre 5,7 milioni (+38%) e le famiglie da 1,5 milioni a 2,2 milioni (+43,3%). La povertà assoluta riguarda 13,8% dei bambini e ragazzi (da zero a 18 anni). È una percentuale ben più alta del 9,8% relativa alla generale popolazione. I bambini e ragazzi in indigenza sono 1,3 milioni. E non abbiamo creato alcuna vera politica su ciò. Infatti, non siamo riusciti a uscire dalla crisi emersa nel periodo 2005 – 2016, quando i minori in povertà assoluta sono passati dal 3,9% al 12,5%⁴. E ora siamo quasi al 14%.

Poi, vi è la popolazione "in povertà relativa"⁵. Nel 2023 le famiglie in tale situazione sono 2,8 milioni, oltre 8,4 milioni di individui, di cui oltre 2 milioni di bambini e ragazzi. Altri dati derivanti dal quadro di riferimento europeo⁶ rivelano che le famiglie che soffrono il rischio di esclusione multi-dimensionale – una condizione diversa e lievemente migliore dalla povertà assoluta ma che con essa ha molti "intrecci"⁷ - in Europa raggiungono il 21% della popolazione – circa 93 milioni di persone – mentre in Italia la quota sale al 23,1%, con punte molto più elevate nelle regioni del Mezzogiorno⁸, in particolare nelle aree metropolitane come Napoli.

La crescita della povertà si accompagna con l'intensificarsi della nostra crisi demografica. Colpisce moltissimo l'andamento dell'indice di vecchiaia⁹, che presenta la descrizione forse più chiara di quel che è successo rispetto al rapporto tra vecchi e giovani, tra passato e futuro. Oggi per ogni 100 persone di età 0-14 anni ve ne sono il doppio che hanno 65 anni e oltre, 199,8. La serie storica mostra l'invecchiamento e il "de-giovanimento" della nazione in modo drammatico: nel 2021 per ogni 100 bambini fino a 14 anni, gli over 65 erano 187,6; nel 2011: 148,7; nel 2001: 113,36¹⁰, nel 1991: 92,5, nel 1981: 61,7, nel 1971: 46,1, nel 1961: 38,9, nel 1951: 33,5.

In una nazione che fa sempre meno figli il fatto che i minori poveri continuano a crescere di numero impatta negativamente su coesione sociale, sviluppo sostenibile e valorizzazione del capitale umano, partecipazione democratica.

Insomma, siamo un paese ricco, in profonda crisi demografica, attraversato da strutturali povertà nel quale si è consolidata la povertà educativa, che ha il suo fulcro nel fallimento formativo largamente inteso, che può essere sinteticamente descritto come la somma degli

abbandoni precoci da istruzione e formazione (dispersione detta esplicita) e del mancato apprendimento di chi pur frequenta la scuola (dispersione detta implicita). Come riconosciuto anche dalle indagini parlamentari¹¹, se la prima migliora, la seconda no. A tal proposito, l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza¹², afferma:

La dispersione totale (dispersione esplicita + dispersione implicita) è in Italia superiore al 20%, un problema che riguarda quindi uno studente su cinque [...]. Inoltre, la scuola italiana è meno equa nelle aree più disagiate del Paese (in particolare nelle regioni del Sud), dove i risultati sono molto diversi anche tra scuola e scuola, o tra classe e classe. Ciò significa, in pratica, che gli alunni più deboli economicamente e culturalmente tendono a raggrupparsi in alcune scuole, creando un una sorta di 'ghetto educativo' da cui discendono dinamiche a cascata [...]. Il territorio di appartenenza conta, ma conta anche l'ambiente sociale, economico e culturale di provenienza. [...]

Due evidenze vanno sempre ricordate. La prima: in ogni parte d'Italia, le aree di povertà corrispondono alle aree nelle quali tendono a concentrarsi abbandoni e mancato apprendimento dei ragazzi. E, dunque, l'ascensore sociale attraverso l'istruzione è fermo. La seconda: il lungo accumularsi nel tempo del fallimento formativo di massa ha creato un numero enorme di adulti italiani con un grado povero di conoscenze, che possiamo definire «un'onda lunga della povertà educativa».

La più recente indagine sulle competenze degli adulti (Survey of Adult Skills), realizzata nell'ambito del Programma dell'OCSE per la valutazione internazionale di tali competenze in 31 Paesi del mondo¹³, analizza le capacità di lettura e comprensione di testi scritti, le capacità di comprensione e utilizzo di informazioni matematiche e le capacità di risolvere una situazione in cui la soluzione non è immediatamente disponibile (problem solving). L'indagine afferma:

Sui risultati italiani pesano moltissimo i divari interni determinati principalmente dal territorio, dall'età, dal livello di istruzione e dal genere. I residenti nel Nord e nel Centro d'Italia riescono spesso a raggiungere punteggi di competenza pari a quelli della media OCSE, al contrario di quanto accade nel Mezzogiorno che presenta valori sempre significativamente inferiori alla media italiana e conseguentemente a quella OCSE. [...] Gli adulti con titoli di studio pari o inferiori alla licenza media raggiungono punteggi di competenza nettamente inferiori alle persone che hanno investito in istruzione...

È entro questo paesaggio nazionale, tendenzialmente critico, che "Barriere invisibili" adotta il metodo composito proprio dello "scrutare il paesaggio da dentro", la lente di ingrandimento qualitativa, che affianca all'esame dei dati quantitativi, per capire meglio le articolazioni del fenomeno della povertà educativa e le sue diverse cause, che agiscono "a più strati" entro un paesaggio complesso. Per questo l'oggetto dell'indagine è la scena napoletana tutta intera, che include la città e lo specifico territorio, la situazione della famiglia nelle sue diverse dimensioni, le opportunità educative considerate nella loro offerta tra scuola e fuori, la prospettiva personale.

Per maturata esperienza, le tante persone che sono immerse nel lavoro sul campo delle comunità educanti (che riuniscono scuole, comuni e terzo settore e, dunque, docenti, educatori, genitori, parroci, assistenti sociali, psicoterapeuti, pediatri, trainer sportivi, volontari, ecc.) sanno che soltanto questo carattere poliedrico dell'indagine sulle cause può spiegarle. E, infatti, nel vivo del loro lavoro, adottano questo approccio rendendo visibili le barriere invisibili, per poterle affrontare, insieme, da più lati, come comunità, appunto.

Ma questa ricerca ha donato alle comunità educanti di Napoli un "di più". Infatti, proprio l'indirizzo della ricerca, fondato sull'esame della complessità, ha voluto costruire il suo stesso impianto sull'attivazione di chi è sul campo, che è stato coinvolto per le interviste ai ragazzi, nei focus group, nel dialogo con testimoni. Chi opera è stato parte della ricerca, consentendole di assumere molti sguardi, accogliere sapere più largo, unire il fare con l'imparare. Nella reciprocità del dono, "Barriere invisibili" ha offerto alle comunità il rigore del metodo, la sorvegliata raccolta dei dati, il tessuto di considerazioni, scientificamente vagliate, su quanto si osserva, trasformandolo in sapere strutturato, solido e condiviso.

L'elemento che ha fatto la differenza è stata la centralità data al "sentire pensante" dei ragazzi. In questo, sono davvero di grandissimo interesse le domande del questionario al quale i 3500 ragazzi di Napoli, con un campionamento di grande rigore articolato su 19 sotto-zone, hanno risposto. Infatti, il carattere movimentato, poliforme, vivo dell'indagine viene dall'essere entrati - grazie alle risposte dei ragazzi - negli intrecci profondi del paesaggio dell'esclusione educativa. La famiglia nel suo vivere concreto, nei condizionamenti economici che conosce, nel clima che respira e nelle opportunità che offre o non offre. La scuola e il territorio per quel che danno ai fini di un "buon crescere" e un "buon imparare" o per ciò che non riescono a dare. L'apprendere specifico a scuola per i risultati, in termini di sapere, che i ragazzi ritengono di raggiungere o meno. La sfera delle emozioni personali dei ragazzi, i motivi di impegno e quelli di preoccupazione. Gli

stili di vita che aprono squarci sull'effettiva esistenza quotidiana. E, poi, lo sguardo dei ragazzi sul futuro nella prospettiva delle aspirazioni dei ragazzi stessi, che è l'architrave culturale di questa ricerca.

“Barriere invisibili” assume una posizione importante nella presente scena italiana. Infatti, l'aspirazione¹⁴ dei ragazzi come prospettiva di indagine non viene comunemente adottata e i nostri ragazzi crescono in una nazione che spesso li sotto-stima nella loro capacità di guardare, pensare, levare la “voice”, agire. Eppure, dovrebbe essere il contrario. Perché un paese ricco, con pochi ragazzi, che tiene in una posizione precocemente esclusa poco meno di tre milioni di loro su 9,3 milioni, non solo lede diritti, all'inizio della vita, di milioni di persone ma crea una insostenibilità strutturale per qualunque modello di sviluppo.

Dunque, il come si guarda a questa grande, drammatica vicenda italiana è una questione derimente. E si deve poter ripartire proprio dai ragazzi – come fa questa ricerca. Quando lo si fa, si può esaminare e comprendere – guardando alla storia d'Italia – una condizione generazionale che è agli antipodi, in negativo, di quella vissuta da chi era bambino o adolescente negli anni seguenti alla Seconda Guerra Mondiale e nel boom economico o subito dopo, quando si apriva, al contrario di oggi, uno scenario ben più semplice e promettente di speranza e credibile aspirazione a migliorare la vita rispetto a chi era vissuto prima.

Così, “Barriere invisibili” ci offre un insieme di lenti per iniziare a penetrare il radicale, potentissimo mutamento di condizione reale, percezione, possibilità e umore di chi sta crescendo oggi rispetto a chi è cresciuto ieri. Sono lenti indispensabili per poter davvero comprendere una condizione limitante nel sentire profondo tanto più forte quanto maggiori sono i fattori di esclusione sociale, culturale, personale che si stanno vivendo all'inizio della vita. Che si sommano alla limitazione delle nuove generazioni, dovute all'essere una minoranza della popolazione, e, inoltre, di dover crescere con l'orizzonte offuscato da potenti incertezze economiche e geo-politiche, guerre, crisi climatica.

L'auspicio, perciò, è che i presidi di ricerca sulla povertà educativa come “Barriere invisibili” possano svilupparsi e arricchirsi per continuare a confrontarsi con gli sguardi delle nuove generazioni e nutrire l'approccio partecipativo capace di mobilitare nella ricerca le comunità educanti.

Note Prefazione

¹ L. L. Sabbadini, *Il Paese che conta* (Marsilio, 2025).

² A. O. Hirschman, *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States* (Harvard University Press, 1970).

³ ISTAT, dati povertà, ottobre 2025.

⁴ ISTAT, 2016. Istat, *Riepilogo Report: La povertà in Italia*, pubblicato il 13 luglio 2017 (2016).

⁵ ISTAT, 2026. Istat, *Riepilogo Report: Condizioni di vita e reddito delle famiglie*, IV trimestre 2025 (2026).

⁶ Nell'Unione Europea, l'indicatore principale di povertà che esprime un concetto multidimensionale di deprivazione è l'ARPE (At Risk of Poverty or Social Exclusion), previsto anche dalla Strategia Europa 2030. Esso considera a rischio di povertà o esclusione sociale le persone che vivono in famiglie che si trovano in almeno una delle seguenti tre condizioni: 1) povertà relativa, cioè con reddito disponibile familiare equivalente inferiore al 60% della mediana, 2) grave deprivazione materiale e sociale, cioè in difficoltà in almeno 7 di 13 aspetti sociali (ad esempio il riscaldamento dell'abitazione, le spese impreviste, l'alimentazione, le vacanze, il possesso di elettrodomestici, gli arretrati nei pagamenti), 3) intensità lavorativa bassa, quando si lavora meno del 20% del tempo disponibile nell'arco dell'anno.

⁷ Federica De Lauso e Walter Nanni, a cura di, *La povertà in Italia secondo i dati della rete Caritas*. Report statistico nazionale 2025 (Edizioni Palumbi, 2025). In Particolare: "Il confronto con la povertà assoluta evidenzia come l'indicatore AROPE restituisca valori ben più alti, offrendo una rappresentazione più ampia delle vulnerabilità contemporanee. Le differenze tra i due indicatori possono dirsi complementari: ciascuno, infatti, coglie una specifica sfaccettatura del fenomeno, dai consumi insufficienti alle privazioni materiali, dal basso reddito alla scarsa partecipazione al lavoro. La vera sfida nello studio e nel contrasto della povertà consiste quindi nel riconoscere e misurare la sua natura complessa, coerentemente con il concetto di povertà multidimensionale che trova riscontro in molti approcci teorici".

⁸ Per capire ciò di cui si parla, in via esemplificativa, viene considerata in "povertà relativa" una famiglia di due persone che abbia una spesa per consumi pari o al di sotto la soglia mensile di 1.210,89 euro. Per una famiglia di quattro persone la soglia sale a 1.973,75 euro. È considerato invece in "povertà assoluta" un single di 30-59 anni che vive solo in un comune nell'area metropolitana in Piemonte con una spesa di 931,92 euro mensili; se vive in Sicilia la soglia di povertà assoluta scende a 757,16 euro mensili; se risiede nell'area metropolitana della Lombardia sale a 1.217,10 euro; mentre se risiede in un piccolo comune della Puglia tale soglia è pari a 717.55 euro – v. esemplificazione di CNA.

⁹ Per determinare l'indice di vecchiaia si somma la popolazione di 65 anni e più, si somma la popolazione da 0 a 14 anni, si divide il primo valore per il secondo e si moltiplica il risultato per 100. (Popolazione 65+ / Popolazione 0-14)* 100.

¹⁰ Secondo altre fonti circa 114,42.

¹¹ ISTAT, Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica, audizione presso Senato della Repubblica, 2025, <https://www.istat.it/audizioni/indagine-conoscitiva-su-poverta-educativa-abbandono-e-dispersione-scolastica/>.

¹² Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022, La dispersione scolastica

in Italia: un'analisi multifattoriale, <https://www.garanteinfanzia.org/wp-content/uploads/2025/06/dispersione-scolastica-2022-5-1.pdf>.

¹³ È il Programme for the International Assessment of Adult Competencies, detto PIAAC. In Italia l'indagine è stata realizzata dall'INAPP su incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; cfr., per una sintesi, <https://www.inapp.gov.it/sala-stampa/671613>.

¹⁴ Categoria che trae origine dai lavori di Arjun Appadurai.

Introduzione

Le opportunità educative sono il motore principale per garantire una crescita equilibrata delle generazioni future e un futuro più prospero per la comunità. La mancanza o l'inadeguatezza delle opportunità educative può portare a condizioni di povertà educativa.

Nonostante la sua fondamentale rilevanza, la misurazione di questo fenomeno è ancora una sfida aperta nella comunità scientifica, data la sua natura complessa e multidimensionale e le molteplici connessioni con altri aspetti come il background familiare e lo sviluppo cognitivo ed emotivo.

Con l'obiettivo di affrontare questa sfida, nel 2022 nasce il progetto MAPO (Measuring and mApping educational POverty) finanziato dall'Università degli Studi di Napoli Federico II¹, nell'ambito del quale un gruppo di ricercatori del Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche e del Dipartimento di Scienze Sociali propone una definizione operativa della povertà educativa ed individua dimensioni e indicatori utili per la sua misurazione.

Il progetto ha, infatti, l'obiettivo di comprendere, misurare e mappare la povertà educativa utilizzando un approccio innovativo e multidisciplinare, partendo dall'idea che la povertà educativa sia un fenomeno multidimensionale. Grazie alla combinazione di analisi quantitative e qualitative e al coinvolgimento diretto della comunità, si vuole far luce su un fenomeno ancora troppo poco esplorato.

A partire dal 2024, al progetto MAPO si affianca il progetto Barriere Invisibili, frutto della collaborazione tra il Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche dell'Università degli Studi di Napoli Federico II e Save the Children Polo Ricerche, con il supporto del progetto GRINS (Growing Resilient, INclusive and Sustainable), finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito della Missione 4 Componente 2 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Investimento 1.3.

Il termine Barriere Invisibili suggerisce che gli ostacoli alla crescita dei giovani non sono sempre tangibili o immediatamente evidenti, ma risiedono in deprivazioni sistemiche. Le Barriere In-visibili rappresentano dunque quel complesso reticolo di mancanze sociali, familiari e ambientali che, pur non costituendo muri fisici, limitano lo sviluppo del potenziale umano dei minori. Il progetto può, quindi, essere letto come un processo di svelamento: ciò che non si vede (disuguaglianze latenti, mancanza di opportunità, esclusione educativa) diventa visibile attraverso dati, mappe, storie e voci del territorio.

Alla luce di queste considerazioni, il progetto dell'Università degli

Studi di Napoli Federico II si propone di contribuire al dibattito scientifico introducendo una nuova misura della povertà educativa a livello individuale, basata sull'utilizzo di indicatori soggettivi, rilevati attraverso i vissuti, le percezioni e le opinioni dei giovani. L'inclusione di tali misure consente di integrare l'informazione derivante da indicatori oggettivi, permettendo di cogliere dimensioni latenti del fenomeno difficilmente osservabili, quali la percezione delle opportunità, le aspirazioni e la valutazione dell'esperienza educativa. Inoltre, l'utilizzo di indicatori soggettivi consente di incorporare la dimensione territoriale del fenomeno, rivelando come le opportunità educative siano influenzate non solo dalle risorse disponibili, ma anche dal contesto locale in cui gli individui vivono e dalla loro percezione di tale contesto. In questa prospettiva, la misurazione a livello individuale permette di intercettare ogni forma di eterogeneità nella distribuzione della povertà educativa (territoriale, di genere, economica, ...), evidenziando differenze che tendono a rimanere nascoste quando l'analisi è condotta su aggregati territoriali ampi.

Lo studio parte da un'analisi approfondita del concetto di povertà educativa, sviluppata secondo criteri scientifici, e dalla conseguente elaborazione di un framework teorico per la sua misurazione. La definizione di povertà educativa adottata nel progetto è quella proposta nel 2014 da Save the Children: "la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni"². In questa prospettiva, la povertà educativa è concepita come una privazione di opportunità che limita lo sviluppo delle capabilities, intese come l'insieme delle opportunità effettive, delle libertà e delle competenze di cui un individuo dispone per realizzare il tipo di vita che desidera. La prospettiva adottata supera dunque la visione tradizionale della povertà educativa, andando oltre il semplice concetto di scarse competenze scolastiche e considerando sia l'ambito delle opportunità educative sia gli esiti o outcome derivanti da tali opportunità in termini di stili di vita, abilità non cognitive, capacità di definire obiettivi per il futuro e piani per raggiungerli. In particolare, il quadro concettuale sviluppato dal gruppo di ricerca si focalizza sulle opportunità educative offerte dalla famiglia, dalla scuola e dal territorio, come motore principale per garantire una crescita equilibrata delle generazioni future e un avvenire più prospero per la comunità³. Tra gli esiti delle opportunità educative, il modello introduce un elemento innovativo rappresentato dalla capacità di aspirare, un concetto elaborato da Arjun Appadurai⁴, inteso come l'abilità di orientarsi all'interno di una "mappa del percorso verso il futuro". Tale capacità implica la possibilità di trasformare aspirazioni in obiettivi concretamente perseguibili,

attraverso l'identificazione di traiettorie alternative, la definizione di tappe intermedie e la costruzione di strategie per fronteggiare vincoli e ostacoli.

Il modello concettuale sviluppato dal gruppo di ricerca è stato adottato per condurre, nel 2025, un'indagine quantitativa per la misurazione della povertà educativa tra i **giovani** di età compresa **tra i 15 e i 19 anni** residenti nel contesto territoriale di **Napoli** e della sua **provincia**. La scelta di focalizzare la ricerca sulla popolazione adolescenziale è motivata dall'esigenza di analizzare eventuali criticità in una fase cruciale del ciclo di vita in cui si consolidano competenze fondamentali, non solo di natura cognitiva ma anche sociale ed emotiva, e si definiscono aspirazioni e progetti di vita in vista del passaggio all'età adulta. In assenza di adeguate opportunità educative esiste il rischio che gli svantaggi accumulati nell'infanzia non solo persistano ma si intensifichino nel tempo, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze educative. Il contesto territoriale di riferimento della ricerca, rappresentato da Napoli e dalla sua provincia, si configura come un caso emblematico e di particolare interesse, caratterizzato da una significativa ricchezza culturale e sociale, ma al contempo da marcate disuguaglianze territoriali e da un accesso eterogeneo ai servizi educativi e culturali. In questo quadro, il modello di misurazione proposto è in grado di cogliere tali differenze a un livello territoriale disaggregato. L'adozione di un livello di analisi micro consente infatti di intercettare configurazioni locali di svantaggio che tendono a rimanere nascoste quando si ricorre a indicatori costruiti su aggregati territoriali più ampi.

Per cogliere la complessità del fenomeno sono stati intervistati sia giovani frequentanti la scuola sia coloro che sono in una condizione di abbandono scolastico perché fuoriusciti dal percorso formativo a seguito dell'interruzione definitiva e prematura degli studi.

L'indagine quantitativa è stata realizzata grazie al supporto dell'Assessorato alla Scuola, Politiche Sociali e Politiche Giovanili della Regione Campania, dell'Assessorato all'Istruzione e alle Famiglie del Comune di Napoli e di 25 enti del Terzo Settore e Servizi sociali presenti a Napoli e nella sua provincia. Grazie a questo impegno congiunto, è stato possibile raccogliere le testimonianze, i vissuti e le opinioni di oltre 3.800 studenti frequentanti più di 55 istituti scolastici e circa di 300 ragazzi usciti dal circuito scolastico.

La ricerca quantitativa è stata affiancata da un'analisi qualitativa, con interviste e focus group a rappresentanti delle istituzioni, dell'università e della ricerca, dirigenti e docenti scolastici ed operatori del Terzo Settore. Tali testimonianze hanno consentito di dare voce ai contesti, alle relazioni e ai vissuti che caratterizzano la quotidianità degli

adolescenti a rischio e, quindi, di offrire una lettura più profonda e contestualizzata del fenomeno.

Questo volume intende presentare i principali esiti della ricerca, dallo studio concettuale per la misurazione della povertà educativa ai risultati dell'indagine quantitativa e di quella qualitativa.

Il risultato è un quadro inedito e articolato che offre numerosi spunti di riflessione sulla condizione dei minori a Napoli e nella sua provincia, nonché stimoli per ulteriori approfondimenti di ricerca sul tema della povertà educativa. Attraverso l'impiego di dati statistici, mappe e testimonianze dirette, lo studio trasforma fenomeni astratti in elementi concreti e misurabili. L'obiettivo finale è mappare l'esclusione educativa a Napoli e provincia, migliorando la comprensibilità delle dinamiche di emarginazione che spesso restano nascoste. Inoltre, la ricerca restituisce un patrimonio informativo ampio e stratificato, che può rappresentare una risorsa preziosa per le istituzioni e per la collettività, alimentare nuove prospettive di analisi ed orientare future azioni di intervento più mirate sul territorio. Inoltre, il modello concettuale proposto può costituire un riferimento per la replicazione dello studio nel tempo e in contesti territoriali diversi, nonché per la sua applicazione a popolazioni differenti, quali minori appartenenti a fasce d'età più basse o a gruppi in condizioni di maggiore vulnerabilità, come giovani con background migratorio o persone con disabilità.

Con il progetto *Barriere Invisibili*, ciò che è invisibile diventa misurabile e comprensibile, trasformandosi in conoscenza utile per orientare politiche e azioni educative.

«Misura ciò che è misurabile e rendi misurabile ciò che non lo è».
(Galileo Galilei)

Note Introduzione

¹ Programma per il Finanziamento della Ricerca di Ateneo (FRA) 2022 dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, con il contributo della Compagnia di San Paolo.

² Save the Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia* (Save the Children, 2014).

³ Il modello è in linea con il primo esercizio esplorativo di misurazione della povertà educativa sviluppato dalla Commissione scientifica inter-istituzionale sulla povertà educativa dell'ISTAT <https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/la-poverta-educativa/la-commissione/>.

⁴ A. Appadurai, "The Capacity to Aspire: Culture and Terms of Recognition", in *Culture and Public Action*, a cura di V. Rao e M. Walton (Stanford University Press, 2004), 59–84.

1 La misurazione della povertà educativa: quadro teorico e principali approcci¹

1.1 Introduzione

La povertà dei bambini e delle bambine non è la versione in miniatura di quella degli adulti: ha caratteristiche proprie, incide sul delicato percorso della crescita e può provocare effetti di lungo periodo per l'intero corso dell'esistenza. E' una condizione che colpisce tutte le dimensioni dello sviluppo e può essere affrontata esclusivamente in una prospettiva multidimensionale.

Da queste semplici considerazioni prendeva avvio, ormai 15 anni fa, la riflessione di Save the Children sul tema della povertà minorile in Italia. A partire da questi presupposti, e soprattutto dalla consultazione di centinaia di bambini, adolescenti e famiglie, nel 2014 l'organizzazione introduceva in Italia il concetto di "povertà educativa".

Successivamente, il percorso di analisi e di intervento sulla povertà educativa nel nostro Paese si è strutturato su più livelli. In primo luogo, la prevenzione e il contrasto della povertà educativa sono diventate oggetto di programmi sistematici sul campo. Per Save the Children questo ha significato dare vita, in collaborazione ad organizzazioni partner locali, alla rete dei "Punti Luce", centri socioeducativi nei contesti svantaggiati. Molte altre organizzazioni civiche hanno riletto e reinterpretato il loro operato alla luce del concetto di povertà educativa, lavorando in alleanza per la costruzione di **comunità educanti**. Allo stesso tempo, la lotta alla povertà educativa è entrata nel dibattito istituzionale e nel 2016, su iniziativa del Governo e del Parlamento, delle Fondazioni di origine bancaria e del Terzo Settore, è stato istituito il **Fondo di contrasto della povertà educativa minorile** alimentato dalle Fondazioni Bancarie grazie ad un meccanismo di credito di imposta. Il Fondo, gestito dall'Impresa Sociale Con i Bambini², ha mobilitato tra il 2016 e il 2025 circa 500 milioni di euro, raggiungendo, attraverso il coinvolgimento di 10 mila organizzazioni tra scuole, terzo settore, enti pubblici e privati, più di 650 mila bambini e adolescenti con le loro famiglie.

Contemporaneamente allo sviluppo del lavoro sul campo, la comunità scientifica ha iniziato a riflettere su questa nuova chiave di lettura della povertà minorile, approfondendo – grazie all'impegno di Università e Centri di ricerca – il fenomeno della povertà educativa, valutando l'impatto dei progetti sul campo, sperimentando modalità di misurazione e sviluppando un dibattito che è ancora in corso.

1.2 La povertà educativa: un concetto multidimensionale

Grazie al lavoro di un Comitato scientifico³, nel 2014 Save the Children definiva la povertà educativa come **“la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”**.

Se il concetto di povertà educativa ha una storia recente, questa definizione viene da lontano e affonda le sue radici nelle elaborazioni e nelle prassi di grandi pedagogisti ed educatori in Italia e a livello internazionale.

In termini di diritto, la definizione di povertà educativa richiama la Dichiarazione ONU dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ed in particolare l'articolo 29 che individua come finalità dell'educazione del fanciullo quella di “favorire lo sviluppo della sua personalità, nonché delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità”.

Tra le tante ascendenze che potrebbero essere citate, uno dei punti di riferimento fondamentali è poi il Rapporto all'Unesco “Nella educazione un tesoro”, della Commissione internazionale sulla Educazione nel XXI secolo presieduta da Jaques Delors⁴. Nel Rapporto firmato da Delors e da un gruppo di eminenti studiosi internazionali, l'obiettivo della educazione veniva indicato come il “pieno fiorire delle potenzialità umane” mentre si sottolineava la necessità, alla vigilia del nuovo secolo, di avanzare verso una “società educante”, fondata “sulla acquisizione, sull'attualizzazione e sull'uso dei saperi”.

Da qui, l'individuazione dei **quattro “pilastri” della educazione**: apprendere per conoscere (*learning to know*); apprendere per fare (*learning to do*); apprendere per vivere insieme agli altri (*learning to live together*); apprendere per essere (*learning to be*). Quattro pilastri che definiscono il processo educativo nella sua complessità e nelle sue molteplici sfaccettature: intellettuale-culturale, corporeo, socio-relazionale, esistenziale e valoriale. Questi stessi elementi sono stati ripresi da Save the Children per definire le quattro dimensioni di analisi della povertà educativa.

La base teorica del concetto di povertà educativa si fonda, naturalmente, sull'approccio alle capacitazioni (**capability approach**) nella elaborazione di Martha Nussbaum e di Amartya Sen. E' a partire dall'ampliamento delle proprie capacità che ogni persona può vivere una vita piena e degna di essere vissuta, allargando i propri orizzonti di libertà.

In questo quadro, si colloca anche il richiamo all'antropologo Arjun

Appadurai sulla **capacità di aspirare**, intesa come competenza sociale che consente di immaginare e di gettare ponti verso il futuro. Il tema delle aspirazioni, come si vedrà, è stato un focus centrale nella ricerca presentata in questo volume.

La definizione del concetto di “povertà educativa”, nello studio di Save the Children, si accompagnava ad un primo tentativo di misurazione: l'**Indice di Povertà Educativa (IPE)**^{5 6}. Elaborato con il supporto dell'ISTAT, questo indice sintetico misurava – attraverso 14 indicatori – sia l'offerta educativa (asili nido, tempo pieno, mense scolastiche, palestre) che la deprivazione educativa (% di minorenni in dispersione scolastica, che non hanno letto un libro tranne quelli scolastici nell'anno, che non hanno visitato un museo, non sono stati al cinema, a teatro ad un concerto). Si voleva così superare un criterio di misurazione che assumesse come unico “termometro” di riferimento i dati relativi alla performance scolastica, per guardare la crescita educativa dei bambini e degli adolescenti a tutto tondo: la fruizione culturale, la pratica dello sport, l'amore per la musica o per la lettura. Si abbracciava, in questo modo, una accezione molto più ampia del termine “educazione” rispetto alla istruzione curricolare, superando la tradizionale misurazione della povertà educativa (educational poverty) di impronta anglosassone, esclusivamente legata al percorso scolastico. Questa analisi, condotta su dati regionali, consentiva inoltre di leggere le gravi fratture che attraversavano (e che tuttora attraversano) il nostro Paese, sia in termini di offerta di servizi e di opportunità, che in termini di esiti. Si rilevava l'apparente paradosso per il quale le Regioni a più alto tasso di povertà economica minorile erano quelle dove gli stessi servizi educativi erano più “poveri” di risorse, lasciando i bambini e le bambine stretti nella tenaglia di una “doppia povertà”: quella delle loro famiglie e quella dei contesti di crescita.

Un passo determinante verso la definizione di un sistema di misurazione della povertà educativa territoriale, necessario per focalizzare investimenti e azioni, è quello che ha compiuto l'ISTAT dando vita, nel 2023 ad una Commissione scientifica inter-istituzionale⁷ presieduta dalla professoressa Monica Pratesi e composta da oltre 50 esperti provenienti dal mondo accademico, istituzioni, enti e organizzazioni per la tutela dell'infanzia. La Commissione ha ripreso, come base di riferimento, la definizione multidimensionale di povertà educativa elaborata da Save the Children e ha lavorato alla definizione della **misura del rischio di povertà educativa** attraverso due indici: il primo relativo alle risorse educative disponibili e il secondo relativo agli esiti individuali. La prima dimensione attiene alle risorse educative/culturali esistenti nella comunità di riferimento (famiglia, scuola, luoghi di aggregazione) e nelle opportunità che tali risorse offrono in termini di

esperienze utili alla crescita personale. La seconda dimensione riguarda l'acquisizione di competenze che consentono all'individuo di crescere e sviluppare le relazioni con gli altri, coltivare i propri talenti, esercitare pienamente il diritto di cittadinanza. Per ciascuna sottodimensione è stato proposto un insieme di indicatori in grado di coglierne le principali componenti⁸. Al momento della stampa di questo volume, la Commissione sta per concludere i suoi lavori e presentarne i risultati finali.

1.3 Le sfide aperte

Nonostante rilevanti progressi compiuti – in particolare nella riduzione della dispersione scolastica – la povertà educativa minorile in Italia si conferma essere un fenomeno di particolare gravità.

Solo il 31,2% dei bambini 0-2 anni nel 2025 ha accesso ad un asilo nido⁹, ma nelle regioni del Sud la media si ferma al 19%. Se la dispersione scolastica ha subito un calo rilevante, attestandosi al 9,8%¹⁰, la dispersione scolastica cosiddetta "implicita" ha valori molto preoccupanti, considerando che al terzo anno delle scuole secondarie di primo grado il 41,4% degli studenti non raggiunge competenze sufficienti in italiano e il 44% in matematica¹¹. Nonostante vengano definiti "nativi digitali", il 40% dei giovani tra i 16 e i 24 anni non possiede competenze digitali di base¹². Oltre 1,3 milioni di giovani tra i 15 e i 29 anni (15,2%) non è inserito in nessun percorso di studio, formazione e lavoro (il dato peggiore in Europa dopo la Romania)¹³. Permane un forte nesso tra povertà educativa e povertà economica familiare, nesso che risulta evidente quando si mettono in relazione le condizioni familiari di partenza con le carriere scolastiche e le scelte di indirizzo degli studi. Il circolo vizioso della povertà in molti casi si protrae per generazioni, ingabbiando il futuro dei bambini e delle bambine che nascono nei contesti più svantaggiati. E non può essere sottaciuto l'allarmante dato della povertà assoluta minorile, condizione che in Italia colpisce ben 1 milione 300 mila bambini e adolescenti, pari al 13,8% della popolazione di riferimento¹⁴.

Se deve dunque proseguire e rafforzarsi l'impegno sul campo per prevenire e contrastare la povertà educativa, è altrettanto importante far procedere gli studi, le analisi e la misurazione, arricchendo le fonti e le prospettive di approfondimento. Questa necessità è stata rilevata in primis da ISTAT che – avendo individuato un ampio set di indicatori calcolabili grazie alle basi dati rese disponibili da diversi enti del Sistema Statistico Nazionale - ha messo in evidenza anche la necessità di nuove fonti e di nuove rilevazioni ad hoc, indispensabili per colmare importanti gap informativi, soprattutto relativamente agli aspetti psico-

emotivi e relazionali che esulano dal contesto scolastico¹⁵.

Di particolare rilievo, la necessità di coinvolgere i bambini, le bambine e gli adolescenti in ogni fase della ricerca, affinché possano contribuire a portare il loro punto di vista su cosa significa per loro la povertà educativa, per leggere questo fenomeno non solo con gli occhi degli adulti. Le gravi disuguaglianze esistenti richiamano poi l'esigenza di un approccio intersezionale, che tenga conto delle differenze di genere così come del background migratorio.

Al contempo, è necessario approfondire l'analisi territoriale in una dimensione locale, place-based, perché, come noto, anche all'interno di una stessa area metropolitana la condizione di povertà educativa di bambini e di adolescenti presenta variazioni molto significative.

Rientra in questo percorso di approfondimento la ricerca promossa dal Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche dell'Università degli studi di Napoli Federico II, prima nel suo genere, grazie alla quale è stato fatto un affondo sulla condizione di povertà educativa vissuta nei diversi quartieri di una realtà complessa e articolata come quella dell'area metropolitana di Napoli, come si vedrà nelle pagine che seguono.

Note Capitolo 1

¹ Questo Capitolo è a cura di Raffaella Milano, Direttrice Ricerche e Formazione, Save the Children.

² <https://www.conibambini.org/>

³ Save the Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia* (Save the Children, 2014). Il Comitato scientifico era formato da: Daniela del Boca; Maurizio Ferrara; Marco Rossi Doria; Maria Emma Santos; Chiara Saraceno.

⁴ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo* (UNESCO, 1996).

⁵ L. Quattrococchi, "Povertà educativa. (Non) finirai come tuo padre," relazione presentata al convegno *Popolazione, istruzione, mobilità*, giornata di studio AISP, SIS, Istat e SIEDS, 2 febbraio 2018.

⁶ M. Pratesi, L. Quattrococchi, G. Bertarelli, A. Gemignani e C. Giusti, "Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy Using Small Area Estimation", *Social Indicators Research* 156 (2020): 563–586.

⁷ <https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/la-poverta-educativa/la-commissione/>

⁸ ISTAT, "Misurare la povertà educativa: i lavori della Commissione ISTAT", in *Rapporto annuale 2024* (ISTAT, 2024).

⁹ ISTAT, *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia* (ISTAT, 2023-2024).

¹⁰ ISTAT, *Rapporto annuale* (ISTAT, 2025).

¹¹ INVALSI, *Rapporto* (INVALSI, 2025).

¹² ISTAT, *Decennio digitale e capitale umano: il ritardo dell'Italia nelle competenze* (ISTAT, 2024).

¹³ Eurostat, *Statistic on young people neither in employment nor in education or training* (Eurostat, 2025).

¹⁴ ISTAT, *Statistiche sulla Povertà 2024* (ISTAT, ottobre 2025).

¹⁵ Senato della Repubblica, Audizione della dottoressa Cristina Freguja, Direttrice del Dipartimento per le statistiche sociali e demografiche ISTAT per l'indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica, 7 ottobre 2025.

2 Un modello concettuale per la misurazione della povertà educativa¹

2.1 Introduzione

Un modello concettuale per la misurazione della povertà educativa è stato sviluppato, a partire dal 2022, dal gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Napoli Federico II nell'ambito dei progetti MAPO² e Barriere Invisibili³ ed utilizzato nell'indagine quantitativa sui giovani residenti a Napoli e provincia che viene presentata nei capitoli successivi.

La proposta intende fornire alla letteratura sul tema un contributo che sia in grado di tenere conto della notevole complessità del fenomeno analizzato e dell'evoluzione più recente degli studi sulla povertà educativa.

Come è stato introdotto nel capitolo precedente, negli ultimi due decenni, il dibattito sulle disuguaglianze educative si è progressivamente spostato dall'attenzione rivolta ai risultati alle condizioni strutturali che rendono tali risultati possibili. Indicatori come l'abbandono scolastico, l'uscita precoce dal sistema di istruzione o i bassi livelli di apprendimento rappresentano infatti la fase finale di percorsi di vita caratterizzati da opportunità diseguali che emergono già a partire dalla prima infanzia^{4 5}.

Gli approcci unidimensionali, incentrati esclusivamente sul livello di competenze educative^{6 7 8}, sono stati progressivamente affiancati — e in parte superati — da una visione multidimensionale della povertà (per una rassegna si rimanda a Battilocchi, 2020⁹).

Nonostante la crescente attenzione al tema, testimoniata dalla pluralità di approcci presenti in letteratura^{10 11}, permane l'esigenza di sviluppare un approccio più sistematico alla misurazione della povertà educativa, al fine di pervenire a un quadro maggiormente condiviso per la sua definizione, operativizzazione e analisi empirica.

Un contributo concettuale rilevante è stato fornito nel 2014 da Save the Children, che definisce la povertà educativa come “la privazione per bambini e adolescenti dell'opportunità di apprendere, fare esperienze, sviluppare e coltivare liberamente le proprie capacità, i propri talenti e le proprie aspirazioni”¹². In linea con l'approccio delle capacità di Amartya Sen^{13 14 15} e con la prospettiva dello sviluppo umano di Nussbaum¹⁶, questa definizione articola quattro dimensioni interrelate della deprivazione educativa:

- imparare a comprendere (capacità cognitive e di problem solving);

- imparare ad essere (sviluppo psicologico ed emotivo);
- imparare a vivere insieme (competenze relazionali e sociali);
- imparare a condurre una vita autonoma e attiva (includere salute, integrità fisica e sicurezza alimentare come condizioni abilitanti per l'educazione).

In questa prospettiva, la povertà educativa è concepita come una privazione di opportunità che limita lo sviluppo delle capabilities intese come l'insieme delle reali opportunità e libertà di cui una persona dispone per realizzare la vita che desidera, essere ciò che vuole essere e fare ciò che vuole fare.

Sulla base della definizione proposta da Save the Children e in una prospettiva orientata alle capacità, il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Napoli Federico II ha sviluppato un quadro di misurazione^{17 18} strutturato in tre livelli analiticamente distinti ma empiricamente interconnessi:

- (i) condizioni strutturali di partenza (background familiare);
- (ii) opportunità educative;
- (iii) esiti in termini di capacità e sviluppo individuale.

La Figura 2.1 schematizza il modello concettuale proposto in cui le opportunità educative costituiscono lo spazio in cui le dotazioni strutturali si traducono in capacità effettivamente realizzate. Le opportunità educative sono concepite come un costrutto¹⁹ latente e multidimensionale misurato attraverso la mancanza di opportunità fornite dalla famiglia, dalla scuola e dal territorio in cui si vive.

La famiglia rappresenta il primo contesto in cui si manifesta la disponibilità, o al contrario la carenza, di risorse educative. Tali condizioni si intrecciano con le opportunità offerte dal sistema educativo formale e con le caratteristiche dei contesti territoriali in cui gli individui vivono, contribuendo a definire un quadro complessivo di possibilità educative.

Nel quadro concettuale proposto, la povertà educativa è interpretata come una privazione delle opportunità educative che ostacola lo sviluppo personale. Questa privazione si ipotizza che abbia un impatto sulle capacità cognitive, sugli aspetti emotivi e relazionali, sullo stile di vita e sulla pianificazione della vita, tutti elementi che influenzano il percorso di sviluppo dei minori²⁰.

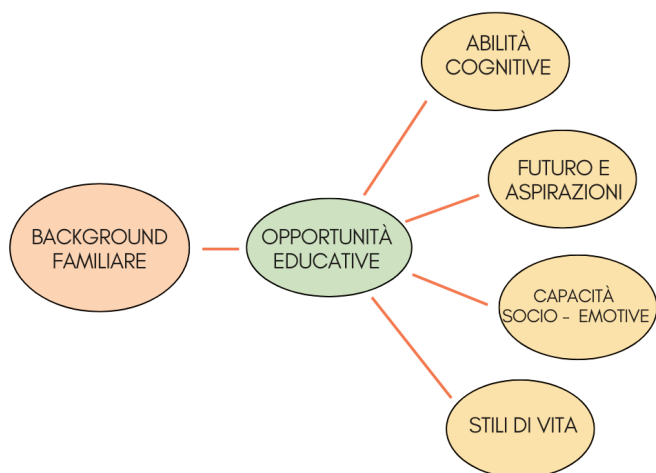


Figura 2.1: Il modello concettuale per la misurazione della povertà educativa.

Il modello concettuale è stato presentato per la prima volta alla Conferenza "Data Science & Social Research" svoltasi a Napoli il 25-27 Marzo 2024²¹ ed è in linea con il primo esercizio esplorativo di misurazione della povertà educativa sviluppato dalla Commissione scientifica inter-istituzionale sulla povertà educativa dell'ISTAT²² e presentato al «XV Congresso Nazionale di Statistica» (Roma, 3-4 luglio 2024). Tuttavia, occorre sottolineare le differenze fondamentali tra il modello proposto dal gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Napoli Federico II e quello sviluppato dalla Commissione ISTAT.

In primo luogo, gli indicatori proposti dalla Commissione ISTAT derivano da statistiche ufficiali e si riferiscono, quindi, ad aggregati territoriali. Il modello proposto dal gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Napoli Federico II ed il questionario realizzato per la sua implementazione, si propongono, invece, di rilevare il fenomeno della povertà educativa a livello individuale e non aggregato. La rilevazione a livello micro fornisce una comprensione più granulare del fenomeno e consente l'analisi dei risultati a qualsiasi livello di aggregazione consentendo, quindi, mappature della povertà educativa in grado di evidenziare eventuali eterogeneità territoriali. Inoltre, la rilevazione individuale consente di cogliere aspetti soggettivi che non sono misurabili attraverso indicatori oggettivi, quali percezioni, stati d'animo, sentimenti, vissuti personali e dimensioni esperienziali, indispensabili per comprendere appieno la complessità della povertà educativa. Tali informazioni, proprio per la loro natura intrinsecamente soggettiva, non possono essere catturate da statistiche aggregate né da indicatori strutturali tradizionali.

In secondo luogo, mentre la popolazione di riferimento dell'ISTAT considera bambini e giovani di età compresa tra 0 e 19 anni, lo studio descritto in questo volume si concentra specificamente sugli studenti di età compresa tra 15 e 19 anni. Misurare la povertà educativa in termini di mancanza di opportunità educative anche negli adolescenti, e non solo nei bambini, è importante per diverse ragioni ma soprattutto perché l'adolescenza è una fase della vita cruciale per lo sviluppo individuale in cui si inizia a pianificare il futuro ed è ancora possibile, prima dell'età adulta, intervenire per ridurre gli effetti dello svantaggio e ampliare le opportunità future. Questa scelta di concentrarsi sulla fascia di età 15-19 non solo consente di misurare la povertà educativa in una fase cruciale dello sviluppo individuale, ma permette anche di raccogliere le dimensioni soggettive in modo più accurato rispetto a quanto sarebbe possibile con fasce d'età più giovani, per le quali capacità espressive, consapevolezza di sé e comprensione dei propri vissuti risultano inevitabilmente più limitate.

2.2 Il background familiare

Il background familiare costituisce la dotazione iniziale di capitale economico, culturale e sociale. Le disparità nelle opportunità di apprendimento colpiscono, infatti, principalmente le persone provenienti da contesti socio-economici svantaggiati^{23 24}. Studi comparativi sulla mobilità sociale^{25 26} confermano poi che l'origine sociale continua a influenzare significativamente le traiettorie educative. Inoltre, gli effetti a lungo termine delle disuguaglianze nelle opportunità educative in tenera età vanno oltre il rendimento scolastico, comprendendo una ridotta occupabilità, salari più bassi e una maggiore rischio di esclusione sociale nel corso della vita²⁷.

Il contesto strutturale di partenza comprende, quindi, sia l'ambiente di vita (ad esempio, le caratteristiche e il luogo dell'abitazione, la struttura del nucleo familiare) sia la condizione socio-economica che include non solo la disponibilità economica della famiglia ma anche il livello di istruzione e la condizione occupazionale dei genitori. Gli studenti provenienti da contesti socioeconomici più elevati beneficiano spesso di un migliore accesso alle risorse educative²⁸ disponibili a casa e di una maggiore partecipazione ad attività extrascolastiche.

Allo stesso modo, genitori con un livello di istruzione più elevato sono più attenti al percorso formativo dei figli e ad offrire maggiori stimoli culturali contribuendo, così al conseguimento di migliori risultati scolastici^{29 30}.

Nel modello concettuale proposto e riportato in Figura 2.1, il background familiare viene considerato come un precursore dell'accesso

alle opportunità, mentre queste ultime costituiscono un livello autonomo attraverso cui tali risorse si traducono in possibilità effettive. In altre parole, le risorse della famiglia delineano un orizzonte di opportunità, senza tuttavia definire in modo rigido le traiettorie individuali.

2.3 Le opportunità educative

L'elemento centrale del modello è rappresentato dalle opportunità educative, intese come il livello attraverso cui il background familiare si traduce negli esiti di sviluppo. La loro misurazione richiede un approccio multidimensionale, in quanto si tratta di un costrutto latente articolato in diversi ambiti fondamentali — famiglia, scuola e territorio — ciascuno dei quali presenta a sua volta una natura composita e multidimensionale (Figura 2.2).

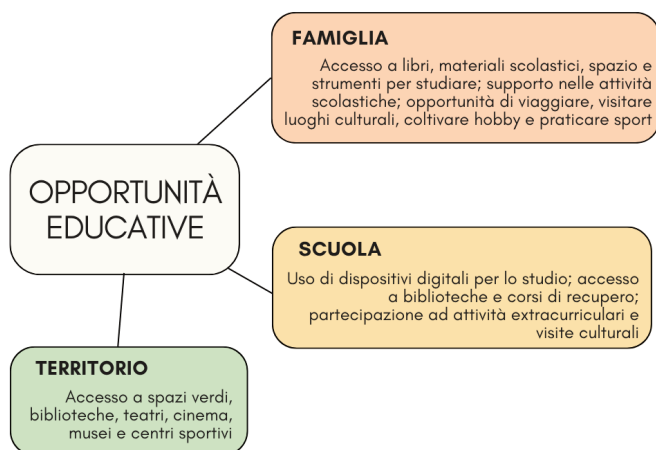


Figura 2.2: Le opportunità educative.

Parlare di opportunità educative significa interrogarsi non soltanto su ciò che i giovani apprendono, ma sulle condizioni materiali, culturali e relazionali che rendono possibile l'apprendimento stesso. Questa prospettiva è coerente con l'approccio ecologico allo sviluppo umano³¹, secondo cui l'individuo cresce all'interno di un contesto che comprende la famiglia, la scuola e il territorio, elementi tra loro connessi e che contribuiscono allo sviluppo della persona. Numerose ricerche dimostrano che le disuguaglianze nelle opportunità iniziali tendono ad ampliarsi nel tempo, producendo effetti cumulativi³². Chi dispone di risorse culturali e relazionali adeguate accumula vantaggi progressivi, mentre chi ne è privo rischia di rimanere intrappolato in percorsi di svantaggio³³.

La dimensione familiare comprende sia le condizioni materiali per l'apprendimento (disponibilità di libri e materiali scolastici; adeguato spazio di studio, inclusi accesso a internet e dispositivi digitali; tempo dedicato allo studio), sia fattori relazionali e culturali, come il supporto dei genitori e l'esposizione a stimoli culturali. Inoltre, l'ambiente domestico rappresenta anche il contesto nel quale si formano e si strutturano le capacità cognitive e socio-emotive.

La scuola può agire come fattore compensativo rispetto alle disuguaglianze familiari; tuttavia, il suo potenziale dipende dalla qualità delle risorse e degli strumenti che forniscono (ad esempio infrastrutture digitali, biblioteche, attività extracurricolari e di supporto psicologico). Le scuole situate in contesti svantaggiati spesso non dispongono di queste risorse, con effetti negativi sui risultati scolastici degli studenti³⁴. In una prospettiva orientata alle capacità³⁵, la scuola contribuisce ad ampliare le opportunità effettive dei giovani, sostenendo lo sviluppo delle loro capacità e la possibilità di scegliere e realizzare i propri percorsi di vita.

Infine, il contesto locale costituisce un'infrastruttura educativa informale. La disponibilità di parchi, spazi verdi, biblioteche pubbliche, teatri e strutture analoghe percepite come luoghi di aggregazione piacevoli e sicuri influenza l'accesso alle opportunità di apprendimento non formale con conseguenze sullo sviluppo individuale e relazionale.

2.4 Dalle opportunità alle capability

Nel modello proposto (Figura 2.1), le opportunità educative si traducono in una pluralità di esiti che riguardano diverse dimensioni dello sviluppo individuale. In questa prospettiva, il percorso formativo non produce esclusivamente risultati in termini di apprendimento scolastico, ma contribuisce più ampiamente allo sviluppo di competenze, orientamenti e comportamenti che influenzano i percorsi di vita degli individui^{36 37}.

Il primo ambito riguarda le abilità cognitive, che comprendono le competenze legate ai processi di apprendimento, alla comprensione e all'elaborazione delle informazioni. Queste abilità rappresentano una componente centrale dei risultati educativi e si riflettono negli esiti scolastici e nei livelli di apprendimento raggiunti³⁸.

Un secondo ambito riguarda il rapporto con il futuro e le aspirazioni. Le opportunità educative influenzano infatti la capacità degli individui di immaginare e progettare il proprio percorso di vita, ampliando l'orizzonte delle opportunità percepite e la possibilità di formulare aspettative e obiettivi di lungo periodo.

Questa dimensione richiama il concetto di *capacity to aspire*, inteso

come una capacità socialmente e culturalmente mediata di orientarsi verso il futuro³⁹. La ricerca condotta dall'Università di Napoli Federico II introduce, per la prima volta nella letteratura sul tema della misurazione della povertà educativa, la capacità di aspirare. La nozione di capacità di aspirare, elaborata da Arjun Appadurai, fa riferimento a una specifica forma di competenza culturale che consiste nella capacità di immaginare il futuro, elaborare progetti, costruire orizzonti di aspettativa e assumere decisioni orientate alla loro realizzazione. Secondo l'autore, tale capacità può essere interpretata come una sorta di meta-capacità che orienta e rende possibili altre forme di agency individuale ed è distribuita in modo diseguale all'interno della società. Alcuni individui o gruppi sociali sperimentano infatti più di altri una maggiore difficoltà a proiettarsi nel futuro, con un conseguente restringimento degli orizzonti di possibilità, anche in assenza di vincoli immediatamente percepiti, siano essi economici o di altra natura.

In questa prospettiva, la capacità di aspirare può essere letta anche come un esito dei processi di povertà educativa. La limitata esposizione a opportunità educative, culturali e relazionali riduce infatti la possibilità per bambini e adolescenti di costruire repertori di esperienze, modelli di riferimento e strumenti interpretativi utili a immaginare il proprio futuro. I giovani che crescono in contesti familiari e sociali più privilegiati dispongono generalmente di un capitale esperienziale e culturale più ampio, che consente loro di articolare con maggiore chiarezza aspirazioni e obiettivi, nonché di individuare percorsi concreti per realizzarli. In questo senso, essi possiedono una sorta di "mappa culturale" che facilita l'orientamento all'interno di scenari futuri incerti.

Al contrario, i giovani che crescono in contesti socio-economici svantaggiati e caratterizzati da condizioni di povertà educativa tendono a muoversi entro orizzonti aspirazionali più ristretti. La scarsità di risorse educative e culturali, nonché di modelli di riferimento, limita infatti lo sviluppo di quelle competenze di orientamento che Appadurai definisce come "capacità di navigazione", rendendo più fragile il processo di costruzione delle aspirazioni e più difficile il mantenimento di un controllo attivo sul proprio percorso di vita⁴⁰. Anche la capacità di aspirare, come la povertà educativa e le opportunità educative è un costrutto latente e multidimensionale. Inoltre, il concetto non è ancora stato operativizzato in un modello che ne consenta la misurazione. In questo contesto, la ricerca condotta dall'Università di Napoli Federico II propone una scala di misurazione della capacità di aspirare⁴¹, validata attraverso l'indagine campionaria i cui risultati sono presentati in questo volume. Per una trattazione più ampia di questa proposta concettuale si rimanda al Capitolo 5.

Tra gli esiti delle opportunità educative viene considerata un'ulteriore dimensione relativa allo sviluppo delle capacità socio-emotive, che includono la capacità di percepire i propri sentimenti e quelli degli altri ma anche la gestione dello stress e la regolazione delle emozioni⁴². La letteratura evidenzia come tali capacità rappresentino una componente fondamentale dello sviluppo individuale e influenzino sia i risultati educativi sia l'integrazione nei contesti sociali e lavorativi⁴³.

Infine, il modello considera gli stili di vita, intesi come l'insieme dei comportamenti quotidiani che riflettono il contesto educativo e sociale in cui gli individui crescono. Tra questi rientrano, ad esempio, la partecipazione ad attività culturali, le modalità di utilizzo del tempo libero e i comportamenti che possono incidere sul benessere e sui percorsi di sviluppo individuale.

Note Capitolo 2

¹ Questo capitolo è stato redatto da Cristina Davino, Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche, Università degli Studi di Napoli Federico II.

² MAPO (Measuring and mApping educational POverty) - Programma per il Finanziamento della Ricerca di Ateneo (FRA) 2022 dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, con il contributo della Compagnia di San Paolo (2023-2025), - (Corresponding Proponent: Cristina Davino).

³ Finanziato dal progetto GRINS (Growing Resilient, INclusive and Sustainable) Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito della Missione 4 Componente 2 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Investimento 1.3.

⁴ R. Breen e J. O. Jonsson, "Inequality of Opportunity in Comparative Perspective", *Annual Review of Sociology* 31 (2005): 223–243.

⁵ S. F. Reardon, "The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor", in *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, a cura di G. J. Duncan e R. J. Murnane (Russell Sage Foundation, 2011), 91–116.

⁶ D. Checchi, "Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori", *Politica Economica* 14, n. 2 (1998): 245–282.

⁷ J. Allmendinger, "Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik", *Soziale Welt* 50 (1999): 35–50.

⁸ H. Lohmann e F. Ferger, "Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications", *SFB 882 Working Paper Series* (2014): 1–25.

⁹ G. L. Battilocchi, "Educational Poverty in Italy: Concepts, Measures and Policies", *The Central European Journal of Educational Research* 2, n. 1 (2020).

¹⁰ Checchi ib.

¹¹ M. Pratesi, L. Quattrociochi, G. Bertarelli, A. Gemignani e C. Giusti, "Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy Using Small Area Estimation", *Social Indicators Research* 156 (2020): 563–586.

¹² Save the Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia* (Save the Children, 2014).

¹³ A. Sen e S. Anand, "Concepts of Human Development and Poverty: A Multidimensional Perspective", in *Poverty and Human Development: Human Development Papers 1997*, a cura dello United Nations Development Programme (1997), 1–20.

¹⁴ A. Sen, *Development as Freedom* (Oxford University Press, 1999).

¹⁵ I. Robeyns, "The Capability Approach", *Journal of Human Development* 6, n. 1 (2005): 93–117.

¹⁶ M. C. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach* (Harvard University Press, 2011).

¹⁷ C. Davino, A. De Falco, R. Fabbricatore, M. Gherghi e R. Romano, "Conceptualizing and Measuring Educational Poverty through Family, School, and Environmental Opportunities", *Statistica Applicata* 37 (2025): 193–198.

¹⁸ C. Davino, A. De Falco, R. Fabbricatore e R. Romano, "Assessing Educational

Poverty: Insights into Youth Opportunities", *PLOS One* (in press).

¹⁹ Un costruito è un concetto astratto elaborato allo scopo di descrivere, spiegare o misurare fenomeni che non sono direttamente osservabili.

²⁰ G. L. Battilocchi, "Educational Poverty in Italy: Concepts, Measures and Policies", *The Central European Journal of Educational Research* 2, n. 1 (2020).

²¹ Sessione specializzata "Multivariate Analysis for measuring vulnerability to poverty" presentazione dal titolo "Defining a composite measure of Educational Poverty at the individual level: a multidimensional approach" (De Falco A., Davino C., Fabbri R., Pratschke J., Romano R.)

²² <https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/la-poverta-educativa/la-commissione/>.

²³ OECD, *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality Throughout the Life Course* (OECD Publishing, 2017).

²⁴ A. Behtoui, "Swedish Young People's After-School Extra-Curricular Activities: Attendance, Opportunities and Consequences", *British Journal of Sociology of Education* 40, n. 3 (2019): 340–356.

²⁵ R. Breen e J. O. Jonsson, "Inequality of Opportunity in Comparative Perspective", *Annual Review of Sociology* 31 (2005): 223–243.

²⁶ M. Jackson, a cura di, *Determinants of Educational Attainment and Social Mobility* (Stanford University Press, 2013).

²⁷ P. Carneiro e J. Heckman, "Human Capital Policy", in *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?*, a cura di J. Heckman e A. Krueger (MIT Press, 2003).

²⁸ L. Boonk, H. J. Gijssels, H. Ritzen e S. Brand-Gruwel, "A Review of the Relationship between Parental Involvement Indicators and Academic Achievement", *Educational Research Review* 24 (2018): 10–30.

²⁹ L. Woessmann, "How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the US", *CESifo Working Paper Series* 1162 (2004).

³⁰ G. Brunello e D. Checchi, "School Quality and Family Background in Italy", *Economics of Education Review* 24, n. 5 (2005): 563–577.

³¹ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development* (Harvard University Press, 1979).

³² J. J. Heckman, "Skill Formation and Investing in Disadvantaged Children", *Science* 312, n. 5782 (2006): 1900–1902.

³³ G. J. Duncan e R. J. Murnane, a cura di, *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (Russell Sage Foundation, 2011).

³⁴ J. L. Jennings, D. Deming, C. Jencks, M. Lopuch e B. E. Schueler, "Do Differences in School Quality Matter More than We Thought? New Evidence on Educational Opportunity in the Twenty-First Century", *Sociology of Education* 88, n. 1 (2015): 56–82.

³⁵ M. Walker e E. Unterhalter, a cura di, *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (Palgrave Macmillan, 2007).

³⁶ A. Sen, *Development as Freedom* (Oxford University Press, 1999).

³⁷ M. Walker e E. Unterhalter, a cura di, *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (Palgrave Macmillan, 2007).

³⁸ OECD, *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do* (OECD

Publishing, 2019).

³⁹ A. Appadurai, "The Capacity to Aspire", in *Culture and Public Action*, a cura di V. Rao e M. Walton (Stanford University Press, 2004), 59–84.

⁴⁰ A. Appadurai, *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, prefazione di O. De Leonardis, traduzione di M. Fiorini (et al./Edizioni, 2011).

⁴¹ R. Fabbriatore, R. Romano e C. Davino, "Capacity to Aspire in High School Students: Theoretical Definition and Measurement", *Statistica Applicata* 37 (2025): 241–246.

⁴² K. V. Petrides, "Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)", in *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*, a cura di C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker (Springer Science + Business Media, 2009), 85–101.

⁴³ OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (OECD Publishing, 2015).

3 La progettazione dell'indagine sui giovani residenti a Napoli e provincia

3.1 Introduzione

Il modello concettuale per la misurazione della povertà educativa descritto nel capitolo precedente è stato utilizzato per realizzare un'indagine campionaria sui giovani residenti nella città di Napoli e nella sua provincia, con età compresa tra 15 e 19 anni. La ricerca è stata condotta sia su un campione probabilistico di studenti delle scuole superiori che su un campione di convenienza di giovani usciti dal circuito scolastico. In entrambi i casi i dati sono stati raccolti mediante la somministrazione di un questionario individuale con l'obiettivo di rilevare il fenomeno della povertà educativa a livello micro. Mettendo in relazione le risposte fornite e il luogo di residenza degli intervistati è possibile mappare la povertà educativa a livello di singole aree urbane e zone extra-urbane per evidenziare eventuali disuguaglianze territoriali.

La ricerca e quindi la strutturazione delle domande del questionario è focalizzata sugli adolescenti perché questi si trovano in una fase critica dello sviluppo in cui si consolidano molte competenze fondamentali, cognitive ma anche sociali ed emotive, si formano aspirazioni e progetti di vita¹. Se gli adolescenti non hanno accesso ad opportunità educative adeguate (attività culturali, sportive, relazionali, orientamento), il rischio è che gli svantaggi accumulati nell'infanzia si amplifichino.

3.2 Napoli e provincia: indicatori educativi di contesto²

La scelta di Napoli e della sua provincia come territorio privilegiato di indagine sulla povertà educativa si pone ad esito di una lettura sistematica dei dati disponibili sul contesto regionale campano che si configura a livello nazionale come particolarmente critico rispetto a tanti indicatori che misurano le condizioni di vita e le opportunità educative dei ragazzi tra i 15 e i 19 anni di età.

Ciò emerge con maggiore evidenza se osserviamo le seguenti dimensioni: la povertà materiale come premessa strutturale della povertà educativa, gli indicatori di partecipazione culturale e sportiva, la carenza sistemica dei servizi educativi, il contesto familiare e demografico.

In letteratura è ampiamente documentata la relazione tra povertà materiale e povertà educativa^{3 4 5}. Il reddito familiare non determina soltanto l'accesso a beni e servizi, ma condiziona profondamente le

traiettorie di sviluppo cognitivo, relazionale e culturale dei bambini e degli adolescenti.

I dati campani, tratti dal Rapporto "I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia" (Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, 2024)⁶, fanno riflettere: la percentuale di minori in povertà relativa è del 37,1%, un valore superiore di ben 14,9 punti percentuali rispetto alla media nazionale, con una tendenza in aumento e con un deterioramento progressivo delle condizioni economiche delle famiglie con figli minori.

Questo dato va letto congiuntamente alla struttura demografica delle famiglie campane: la regione presenta la percentuale più alta in Italia di nuclei con 5 o più componenti (8,2%, rispetto alla media italiana del 4,5%). Una composizione così numerosa, in un contesto di povertà diffusa, può amplificare le difficoltà di investire adeguatamente su ogni figlio in termini di tempo, risorse e stimoli educativi. A ciò si aggiunge la consistente presenza di nuclei monogenitoriali (20,3%, superiore di 2,5 punti alla media nazionale): famiglie strutturalmente più vulnerabili, con minori risorse economiche e una maggiore difficoltà nel conciliare lavoro e compiti di cura.

La povertà educativa non si osserva soltanto attraverso i tassi di abbandono scolastico, ma si manifesta anche attraverso la partecipazione - o nell'assenza di partecipazione - alle attività culturali e sportive nel tempo libero, infatti, questi ambiti rappresentano dimensioni fondamentali dello sviluppo della persona e del capitale sociale^{7 8}. Soltanto il 35,4% dei bambini e ragazzi campani tra 6 e 17 anni dichiara di leggere libri nel tempo libero. La media nazionale è del 52,4%: il gap è di 17 punti percentuali. Tale dato può essere interpretato come evidenza del profondo squilibrio nella fruizione di opportunità culturali per i minori campani a cui si associa la scarsa frequenza di musei (28,9%) o siti archeologici (25,9%).

Ancora più critica è la condizione relativa alla pratica sportiva: il 41,9% dei minori tra 3 e 17 anni pratica sport in modo continuativo o saltuario. Si tratta del valore più basso tra tutte le regioni italiane, con un divario di 15,9 punti rispetto alla media nazionale. Lo sport non è un'attività marginale: è luogo di socializzazione, di costruzione dell'identità, di apprendimento delle regole della vita collettiva.

Uno degli elementi più dirimenti nella ricerca sulla povertà educativa è la disponibilità di servizi per la prima infanzia. Gli studi di economia dell'educazione⁹ hanno dimostrato che gli interventi educativi nelle fasce di età 0-6 anni producono i rendimenti più elevati in termini di sviluppo cognitivo, emotivo e sociale. La Campania presenta in questo ambito il dato più basso di tutte le regioni italiane: soltanto 13,2 posti ogni 100 bambini di 0-2 anni nei servizi socioeducativi, contro una

media nazionale di 30 posti.

La carenza è strutturale e investe sia la quantità che la qualità dell'offerta: il 12,7% delle sezioni scolastiche prevede meno di 25 ore settimanali (sezioni antimeridiane), dato superiore di 3,4 punti alla media nazionale, limitando ulteriormente il tempo educativo disponibile.

Nella scuola primaria, il tempo pieno rappresenta uno degli strumenti più efficaci di contrasto alla povertà educativa, in quanto garantisce un contesto di apprendimento prolungato e strutturato, indipendentemente dalla disponibilità culturale del contesto familiare. In Campania, tuttavia, il 77% delle classi di scuola primaria statale non dispone del tempo pieno, con un divario di 17,7 punti dalla media nazionale (59,3%). Analogamente, soltanto il 24% degli alunni usufruisce del servizio mensa, contro una media nazionale superiore di ben 33,5 punti percentuali.

Questi due indicatori – assenza di tempo pieno e mancanza di servizio mensa – si combinano in modo particolarmente critico nei contesti di povertà, poiché le famiglie più fragili sono anche quelle che possono supplire meno alle carenze dell'offerta scolastica attraverso attività pomeridiane private, doposcuola o risorse culturali domestiche.

La catena della povertà educativa si manifesta in modo particolarmente evidente nei dati sull'abbandono e la fuoriuscita dal sistema formativo. La percentuale di Early School Leavers (18-24 anni con sola licenza media, non inseriti in percorsi di formazione) è del 16%, contro una media nazionale del 10,5%. Nel 2024 l'incidenza dei giovani (15-29 anni) che non lavorano e non studiano (24,9 per cento) supera di oltre 10 punti la media-Italia, nonostante la riduzione rispetto al 2019¹⁰.

Un'ulteriore dimensione della povertà educativa che assume rilievo crescente nel dibattito scientifico e politico è quella digitale. L'accesso agli strumenti digitali e alla connettività rappresenta oggi una condizione abilitante per l'apprendimento formale e informale, la partecipazione culturale e l'esercizio della cittadinanza.

Nella regione in esame, l'85,7% dei minori tra 6 e 17 anni dispone di almeno un PC o tablet e di una connessione a internet, valore apparentemente alto in termini assoluti, tuttavia inferiore di 4,8 punti rispetto alla media nazionale (90,5%). A ciò si aggiunge che soltanto il 21% delle scuole campane ha sviluppato percorsi di Educazione Civica Digitale, contro il 30% della media italiana: il deficit non è quindi solo di accesso agli strumenti, ma di capacità delle istituzioni scolastiche di tradurre l'accesso in competenza.

All'interno di questo quadro regionale, Napoli e la sua provincia si configurano come il territorio più rappresentativo e al contempo più complesso della Campania, principalmente per due ordini di ragioni.

In primo luogo, ospitano la quota maggiore dei minori residenti nella regione, il che rende lo studio della povertà educativa in quest'area particolarmente significativo, poiché consente di analizzare il fenomeno nella sua dimensione quantitativamente più rilevante. Secondo il report *Giovani e periferie* di Openpolis & Con i bambini¹¹, nel Comune di Napoli la quota di giovani adolescenti tra 10 e 19 anni supera la media nazionale (9,6%), attestandosi al 10,9%, si tratta della quota più alta fra i 14 comuni capoluogo di città metropolitana. Nel dettaglio, l'area subcomunale con più adolescenti è la municipalità 6, che include quartieri come Ponticelli, Barra e S. Giovanni a Teduccio (12,1%) mentre quella con meno ragazzi e ragazze è la municipalità 10 (Bagnoli, Fuorigrotta) (9,8%).

In secondo luogo, come si evince anche dai dati appena esposti, il territorio napoletano presenta una straordinaria eterogeneità interna: coesistono aree urbane densamente popolate con elevati tassi di deprivazione, zone periferiche caratterizzate da una quasi totale assenza di servizi educativi e culturali, e contesti provinciali con dinamiche sociali differenziate. Questa variabilità rende il territorio non solo un caso critico, ma anche un osservatorio privilegiato della complessità del fenomeno. Se analizziamo la dimensione del disagio economico, il quartiere di San Pietro a Patierno, situato nell'area nordorientale della città metropolitana, presenta una percentuale di famiglie in condizioni di difficoltà pari al 9,2%. All'estremo opposto si colloca il quartiere Arenella, dove la quota di famiglie in situazione di disagio economico scende al 2,7%. Se consideriamo la condizione sociale delle famiglie come fattore che influisce in maniera significativa sulle opportunità educative e sul rischio di abbandono scolastico, osserviamo che a Napoli il 17,6% dei giovani (18-24 anni) lascia gli studi prima del diploma, ma il dato sale al 25,2% tra i figli di genitori senza diploma. Le differenze territoriali sono marcate: nel quartiere Pendino l'abbandono raggiunge il 30,2% (35,8% tra i più svantaggiati), mentre ad Arenella i valori sono più contenuti (5% e 13,6%). Tale divario si registra anche nella concentrazione di Neet: nel quartiere Pendino il 38% dei giovani rientra in questa categoria, mentre ad Arenella la quota scende al 18,5%, rispetto al 29,7% del totale comunale.

Tale varietà si può evincere anche dal "Rapporto sulla dispersione scolastica, abbandoni e frequenze irregolari anno scolastico 2023/24" a cura della Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania¹² che analizza sia nella città di Napoli che in provincia tutti gli ordini di scuola dalla primaria alla secondaria di secondo grado dal 13 settembre 2023 al 31 gennaio 2024 basandosi sulle informazioni trasmesse dalle istituzioni scolastiche.

Per garantire la comparabilità tra territori con diversa dimensione

demografica, i dati assoluti sono stati trasformati in percentuali sul totale degli iscritti, mediante nostra elaborazione. Il confronto tra il Comune di Napoli e la provincia evidenzia una marcata concentrazione territoriale della dispersione scolastica. In particolare, il Comune si configura come l'area a più alta vulnerabilità educativa, presentando valori sistematicamente superiori rispetto alla media provinciale in tutti gli indicatori considerati. In dettaglio:

- la mancata frequenza, ossia la quota di studenti che non hanno mai frequentato, è pari all'1,24% a Napoli, quasi tre volte superiore allo 0,43% della provincia;
- l'assenteismo intermedio (assenze tra il 25% e il 50%) raggiunge il 6,85% a Napoli, quasi il doppio del 3,83% provinciale;
- l'assenteismo grave (assenze oltre il 50%) registra l'1,64% a Napoli contro lo 0,92% della provincia, con un incremento di circa il 78%;
- le segnalazioni ai servizi risultano pari allo 0,89% a Napoli e allo 0,63% in provincia, confermando un livello più elevato di criticità nel contesto urbano.

In conclusione, scegliere Napoli e provincia come campo di indagine ha significato collocarsi al cuore del problema, con la consapevolezza che comprenderne le dinamiche avrebbe potuto offrire elementi utili non soltanto per la lettura del caso locale, ma per individuare chiavi interpretative rilevanti per la riflessione più ampia sui meccanismi di riproduzione della disuguaglianza educativa.

3.3 Il piano di campionamento¹³

L'indagine quantitativa si è concentrata sulla popolazione di giovani di età compresa tra i 15 e i 19 anni, residenti nel Comune e nella provincia di Napoli, al fine di approfondire le declinazioni e gli esiti della povertà educativa in una fascia d'età orientata agli studi e al lavoro, dove la capacità di aspirare e le prospettive per il futuro iniziano a consolidarsi. Per cogliere la complessità del fenomeno con riferimento alla totalità della popolazione di interesse, sono stati considerati sia i giovani frequentanti la scuola sia coloro che sono in una condizione di abbandono scolastico, ovvero fuoriusciti dal percorso formativo a seguito dell'interruzione definitiva e prematura degli studi.

Per cogliere le prospettive di entrambi i sottogruppi della popolazione di riferimento, sono stati costruiti due campioni: il "campione scolastico" ed il "campione extra-scolastico". Per la costruzione del primo relativo ai ragazzi e alle ragazze frequentanti la scuola, è stato adottato un metodo di campionamento a due stadi. Le unità di primo stadio sono le scuole secondarie di II grado pubbliche di Napoli e provincia, i cui elenchi sono stati reperiti dai database del Ministero

dell'Istruzione e del Merito per l'anno scolastico 2022/23. Le scuole sono state stratificate per area geografica (per le 10 municipalità del Comune di Napoli e 9 aree individuate come aggregazione di Comuni per la provincia¹⁴; si veda la Figura 3.1), per tipologia di scuola (liceo o altro istituto) e per anno di corso (classi II e III e classi IV e V). All'interno degli strati prodotti, le scuole sono state estratte tramite una selezione casuale, con probabilità proporzionale al numero di alunni della scuola. Rispetto al secondo stadio, le unità di interesse sono gli studenti e le studentesse frequentanti le classi II e III e le classi IV e V, così raggruppate per essere utilizzate come proxy dell'età in riferimento alla popolazione di interesse. A ciascun intervistato è stato infine assegnato un peso allo scopo di rendere i dati raccolti rappresentativi per la popolazione di interesse¹⁵.

Nel complesso, sono stati somministrati 3.834 questionari validi tramite la collaborazione di 55 Istituti Scolastici (70 plessi) ed il supporto dell'Assessorato alla Scuola, Politiche Sociali e Politiche Giovanili della Regione Campania e dell'Assessorato all'Istruzione e alle Famiglie del Comune di Napoli. Il campione così strutturato ha permesso di garantire la rappresentatività delle evidenze statistiche a livello di Comune di Napoli e di singola municipalità, di Provincia di Napoli e delle nove aree provinciali, per tipologia di scuola e per classe frequentata, assicurando in questo modo un livello avanzato di granularità dei dati e la possibilità di analizzare e comparare l'eterogeneità dei risultati nei diversi territori di interesse.

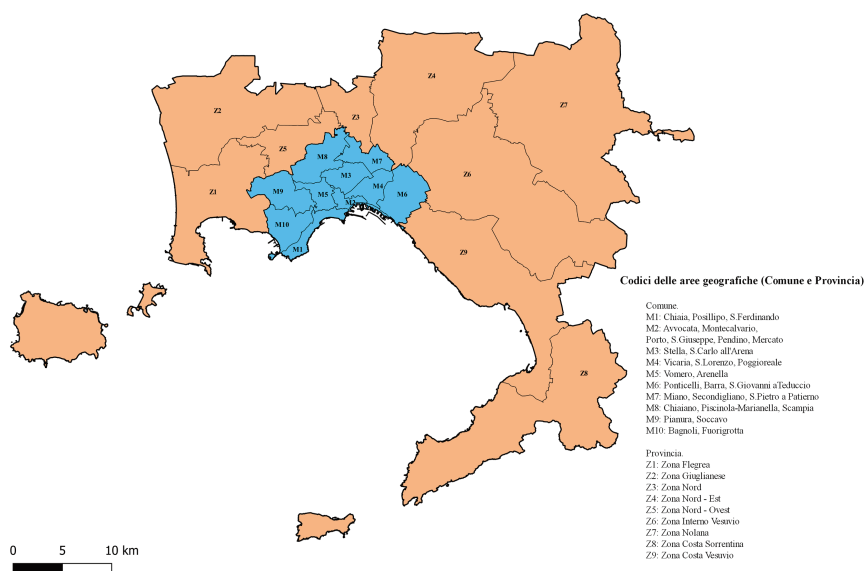


Figura 3.1: Municipalità del Comune di Napoli e zone della Provincia di Napoli

Municipalità - Comune di Napoli

- 1 - Chiaia, Posillipo, S. Ferdinando
- 2 - Avvocata, Montecalvario, Porto, S. Giuseppe, Pendino, Mercato
- 3 - Stella, S. Carlo all'Arena
- 4 - Vicaria, S. Lorenzo, Poggioreale
- 5 - Vomero, Arenella
- 6 - Ponticelli, Barra, S. Giovanni a Teduccio
- 7 - Miano, Secondigliano, S. Pietro a Patierno
- 8 - Chiaiano, Piscinola-Marianella, Scampia
- 9 - Pianura, Soccavo
- 10 - Bagnoli, Fuorigrotta

Area provincia	Comuni
Zona Flegrea	Bacoli, Monte di Procida, Pozzuoli, Barano d'Ischia, Casamicciola terme, Forio, Ischia, Lacco ameno, Procida, Serrara fontana, Quarto
Zona Giuglianesa	Giugliano in Campania, Qualiano, Villaricca
Zona Nord	Casandrino, Frattamaggiore, Frattaminore, Grumo Nevano, Sant'Antimo, Arzano, Casavatore
Zona Nord - Est	Casoria, Afragola, Caivano, Cardito, Crispano, Acerra
Zona Nord - Ovest	Marano di Napoli, Calvizzano, Melito di Napoli, Mugnano di Napoli
Zona Interno Vesuvio	Casalnuovo di Napoli, Brusciano, Castello di cisterna, Somma vesuviana, Cercola, Massa di somma, Pollena Trocchia, Volla, Pomigliano d'arco, Sant'Anastasia, Ottaviano, Poggioreale, San Giuseppe, Vesuviano, Striano, Terzigno, San Sebastiano al Vesuvio
Zona Nolana	Mariglianella, Marigliano, San Vitale, Camposano, Carbonara di Nola, Casamarciano, Cicciano, Cimitile, Comiziano, Liveri, Nola, Roccarainola, San Paolo bel sito, Saviano, Scisciano, Tufino, Visciano, Palma Campania, San Gennaro vesuviano
Zona Costa Sorrentina	Agerola, Casola di Napoli, Gragnano, Lettere, Pimonte, Santa Maria la carità, Sant'Antonio abate, Massa Lubrese, Meta, Piano di Sorrento, Sant'Agello, Sorrento, Vico Equense, Anacapri, Capri
Zona Costa Vesuvio	Portici, Castellammare di Stabia, San Giorgio a cremano, Ercolano, Boscoreale, Boscorecase, Torre annunziata, Trecase, Torre del greco, Pompei

Per quanto concerne il "campione extrascolastico", i giovani nella fascia d'età 15-19 anni fuoriusciti dal circuito scolastico sono stati identificati tramite un campionamento di convenienza, coinvolgendo i partecipanti corrispondenti al profilo secondo criteri di disponibilità e accessibilità. Il campione, non probabilistico e non rappresentativo della popolazione di riferimento, ammontava a 280 individui dai 15 ai 19 anni.

L'intercettazione dei giovani in condizione di abbandono scolastico si è rivelata un passaggio sfidante ma al contempo indispensabile per cogliere i vissuti, le esperienze e le prospettive di ragazzi e ragazze fuoriusciti dai percorsi scolastici ed arricchire il quadro conoscitivo. La partecipazione di questo gruppo è stata possibile grazie allo stabilimento e allo sviluppo di una rete capillare di relazioni e contatti, in particolar modo con gli enti del terzo settore e le amministrazioni pubbliche operanti sia nelle municipalità del Comune di Napoli che nelle aree di provincia. Grazie alla collaborazione di più di 25 enti del terzo settore, e

dei servizi sociali e comunali, il questionario è stato somministrato a 344 giovani, per un totale di 289 questionari validi. Determinanti sono stati la disponibilità ed il supporto degli operatori del settore, nonché il coordinamento con il Servizio Politiche per l'infanzia e l'adolescenza e il sostegno alla genitorialità del Comune di Napoli che ha garantito il contributo da parte di dieci enti associativi distribuiti in modo omogeneo nelle municipalità del Comune.

La ricerca sul campo si è svolta tra novembre 2024 e luglio 2025, grazie al lavoro sinergico di un team di 12 persone direttamente coinvolte nel coordinamento e nella somministrazione dei questionari sul territorio. Al termine della somministrazione si è svolto un lavoro di post-stratificazione per l'aggiustamento dei pesi assegnati agli strati del "campione scolastico".

3.4 Il questionario

Il questionario, in linguaggio adatto agli adolescenti, è stato messo a disposizione in formato digitale per una fruibilità tramite computer, tablet o smartphone. La compilazione del questionario è stata sempre preceduta da un briefing di presentazione del progetto e della struttura del questionario. Inoltre, la somministrazione è stata guidata da personale selezionato da Save the Children.

Le fonti principali di ispirazione per la redazione del questionario sono state il rapporto pubblicato da Save the Children nel 2014 e l'indagine ISTAT del 2023 intitolata "Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri"¹⁶. Sono state inoltre elaborate domande e sezioni specifiche ad hoc per cogliere aspetti specifici della povertà educativa non trattati da queste fonti. Tali domande aggiuntive rappresentano il frutto di un lavoro sistematico del gruppo di ricerca dell'Università di Napoli Federico II sulle principali scale di misurazione presenti in letteratura internazionale, utilizzate per rilevare fenomeni affini, e sono state selezionate e adattate per garantire una misurazione più accurata e aderente alle specificità del contesto analizzato.

Il questionario, riportato integralmente in appendice, è strutturato in 6 sezioni e riproduce i modelli riportati in Figura 2.1 e 2.2:

1. opportunità educative (famiglia, scuola, territorio)
2. rendimento scolastico
3. sfera relazionale ed emotiva
4. stili di vita
5. futuro e aspirazioni
6. informazioni socio-demografiche e background familiare

Le domande relative alla sezione 1 hanno come obiettivo misurare la disponibilità o la mancanza di accesso a specifiche risorse educative, esperienze o sistemi di supporto e sono rilevate in una scala Likert

con punteggi da 1 a 7. Ogni dimensione (famiglia, scuola e territorio) è stata rilevata utilizzando prevalentemente batterie di domande, ciascuna relativa a sottodimensioni in modo da rendere il questionario più fluido e migliorare l'affidabilità delle risposte. Relativamente alla famiglia, sono stati rilevati aspetti sulla disponibilità di beni materiali ed immateriali importanti per lo studio ovvero spazio, attrezzature e tempo a casa (8 item), ma anche stimoli e opportunità culturali e per il tempo libero (5 item) ed informazioni relative alla condizione economica sempre in termini di opportunità (7 item). La dimensione scuola viene misurata attraverso una batteria, sempre in scala Likert 1-7, con 7 item relativi ad infrastrutture e servizi di supporto: presenza a scuola di strumenti digitali, spazi didattici e laboratori, biblioteca, palestra/campi sportivi, iniziative di supporto per recupero e potenziamento, organizzazione di attività culturali e servizi di consulenza psicologica. Una batteria di domande viene dedicata a rilevare le condizioni del luogo di residenza in termini di disponibilità di servizi, sicurezza e decoro urbano.

La sezione relativa al rendimento scolastico rileva, non solo i risultati ottenuti a scuola ed eventuali episodi caratterizzanti la carriera scolastica (bocciature, trasferimenti, etc.) ma anche una valutazione sulla percezione che lo studente ha delle proprie capacità.

La sezione relativa alla sfera relazionale ed emotiva invita a riflettere, con due batterie di domande, sulla capacità di percepire i propri sentimenti e quelli degli altri e sulla capacità di gestione dello stress e regolazione delle emozioni

Gli stili di vita vengono rilevati cercando di ricreare le abitudini degli intervistati in una settimana/giornata "tipo" indicando quanto tempo dedicano ad attività quali sport, lettura libri, musica, hobbies, partecipazione ad organizzazioni/associazioni, consumo di fumo e alcool.

La sezione 5 sul futuro e le aspirazioni prevede, oltre alla scala per la misurazione della capacità di aspirare che verrà descritta nel capitolo 5, tre gruppi di domande finalizzate a rilevare quali sono le persone di riferimento a cui gli intervistati si ispirano e a cui vorrebbero somigliare, le aspettative e le aspirazioni per il futuro ma anche indicazioni su quello che i ragazzi e le ragazze potrebbero fare per sviluppare le proprie capacità e costruire liberamente il proprio futuro, al di là delle condizioni economiche familiari.

La sezione finale racchiude informazioni sull'intervistato (genere, luogo di nascita, luogo di residenza e nazionalità) e sulla famiglia come nucleo familiare e relativamente a ciascun genitore (nazionalità, occupazione e titolo di studio più elevato).

Il questionario somministrato è lo stesso sia per il campione "Scuola" che per quello costituito da giovani usciti dal circuito scolastico. Ovviamente per il secondo gruppo tutte le domande riferite alla scuola

e al percorso scolastico sono declinate in modo da rilevare la situazione vissuta durante l'ultima esperienza scolastica.

Note Capitolo 3

¹ J. Heckman, R. Pinto e P. Savelyev, "Understanding the Mechanisms through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes", *American Economic Review* 103, n. 6 (2013): 2052–2086.

² Questo paragrafo è stato realizzato da Paola Buonanno, Dottore di ricerca in Scienze sociali e statistiche e consulente a contratto per il progetto Barriere invisibili.

³ A. Sen, *Development as Freedom* (Oxford University Press, 1999).

⁴ M. Nussbaum, *Women and Human Development: The Capabilities Approach* (Cambridge University Press, 2000).

⁵ Save the Children, *La povertà educativa in Italia. Rapporto annuale* (Save the Children Italia, 2022).

⁶ Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia: i dati regione per regione* (3ª ed.) (2024).

⁷ P. Bourdieu, "The Forms of Capital", in *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, a cura di J. Richardson (Greenwood Press, 1986), 241–258.

⁸ J. S. Coleman, "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology* 94, n. S1 (1988): S95–S120.

⁹ J. J. Heckman, "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children", *Science* 312, n. 5782 (2006): 1900–1902.

¹⁰ ISTAT, *Il benessere equo e sostenibile dei territori: Campania* (ISTAT, 2025).

¹¹ Openpolis e Con i Bambini, *Giovani e periferie. Osservatorio sulla povertà educativa in Italia* (Openpolis, 2025).

¹² Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, *Rapporto sulla dispersione scolastica: abbandoni e frequenze irregolari. Anno scolastico 2023/2024* (Direzione Generale, 2024).

¹³ Questo paragrafo è a cura di Michela Lonardi - Research Specialist, Save the Children.

¹⁴ Fonte: <https://www.cittametropolitana.na.it/zone-omogenee>. Per la ricerca, alcune aree omogenee sono state modificate.

¹⁵ La popolazione di interesse è costituita da 114.865 studenti iscritti alle classi II, III, IV e V delle scuole superiori nell'a.s. 2022/2023 (Fonte: Portale unico dei dati della scuola: dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/#Scuola).

¹⁶ <https://www.istat.it/tavole-di-dati/bambini-e-ragazzi-comportamenti-atteggiamenti-e-progetti-futuri/>.

4 Principali risultati del campione “Scuola”¹

4.1 Le caratteristiche del campione “Scuola”

Il campione “scolastico” è costituito da **3.834** tra **studenti** e **studentesse**, frequentanti il **2°, 3°, 4° e 5° anno** della **Scuola secondaria superiore di secondo grado** di **Napoli e Provincia**. Come è stato descritto nel paragrafo dedicato al piano di campionamento (3.3), sono state rappresentate tutte le **10 Municipalità** della città di Napoli, mentre, per la **Provincia**, sono state definite **9 zone**, accorpando i comuni limitrofi.

La Tabella 4.1 mostra la percentuale di interviste effettuate rispetto all'ubicazione della scuola.

	ZONA	Freq.	%
COMUNE	Municipalità 1	133	3.5
	Municipalità 2	204	5.3
	Municipalità 3	154	4.0
	Municipalità 4	132	3.4
	Municipalità 5	189	4.9
	Municipalità 6	136	3.5
	Municipalità 7	53	1.4
	Municipalità 8	88	2.3
	Municipalità 9	31	0.8
	Municipalità 10	196	5.1
PROVINCIA	Zona Nord	209	5.5
	Zona Nord Est	263	6.9
	Zona Nord Ovest	91	2.4
	Zona Flegrea	303	7.9
	Zona Costa Sorrentina	197	5.1
	Zona Costa Vesuvio	615	16.0
	Zona Giuglianese	166	4.3
	Zona Interno Vesuvio	413	10.8
	Zona Nolana	261	6.8
	TOTALE	3 834	100.0

Tabella 4.1: Distribuzione delle interviste per ubicazione della scuola

Gli studenti e le studentesse intervistati provenivano da **56** tra **Licei** e **Istituti**. Le Tabelle 4.2 e 4.3 riportano rispettivamente la **tipologia** di scuola e la **classe** frequentata dagli studenti al momento dell'intervista.

Tablelle 4.2 e 4.3: Scuola e Classe frequentata al momento dell'intervista

SCUOLA	Freq.	%	CLASSE	Freq.	%
ISTITUTO	1 842	48.0	2 ^a -3 ^a	2 079	54.2
LICEO	1 992	52.0	4 ^a -5 ^a	1 755	45.8
TOTALE	3 834	100.0	TOTALE	3 834	100.0

La gran maggioranza degli intervistati ha dichiarato la propria nascita in **Italia** (98%) e di avere la **cittadinanza italiana** (98%), mentre, per quanto riguarda altre caratteristiche socio-demografiche, riportiamo di seguito i grafici con i valori percentuali relativi a **Genere**, **Residenza** ed **Età** (Figg. 4.1, 4.2 e 4.3).

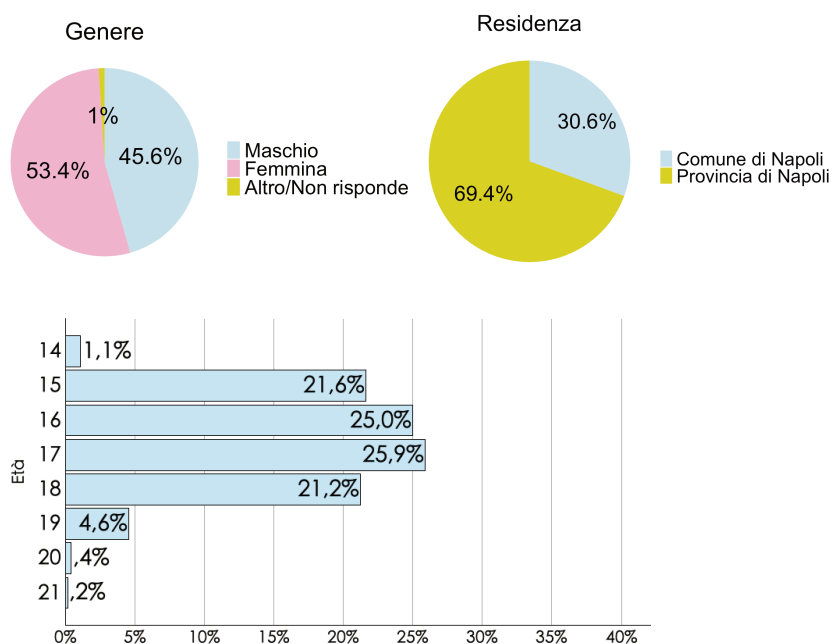


Figure 4.1, 4.2 e 4.3: Genere, Residenza ed Età degli intervistati

Oltre la scuola, quasi uno studente su quattro (**23%**) dichiara di **lavorare**, tutti i giorni o saltuariamente, e/o di **frequentare un corso di formazione professionale**, un altro **20%** non lavora ma vorrebbe farlo. Il **57%** degli intervistati **frequenta la scuola senza impegni lavorativi** (Figura 4.4).

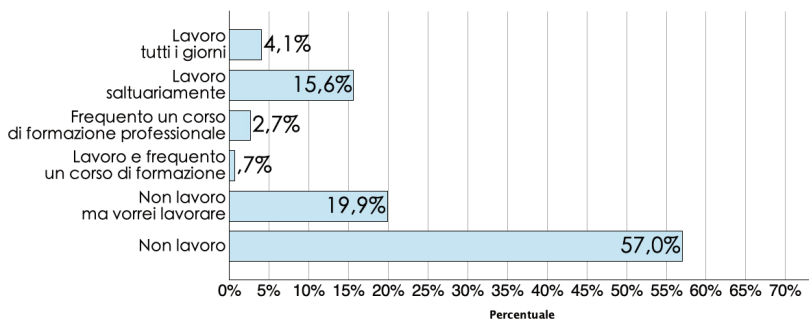


Figura 4.4: Oltre a frequentare la Scuola...

Come è facile immaginare, la condizione eventuale di "studente-lavoratore" può dipendere dalla **condizione economica della famiglia**.

Come illustrato nella Figura 4.5, le percentuali di studenti-lavoratori non sono molto diverse nelle diverse fasce di reddito familiare ma probabilmente più per mancanza di opportunità che per scelta, considerato che il **35%** degli studenti con **reddito familiare basso** dichiara che **non lavora ma vorrebbe farlo**, a fronte di un 13% che esprime lo stesso desiderio tra coloro che hanno dichiarato un reddito familiare elevato.

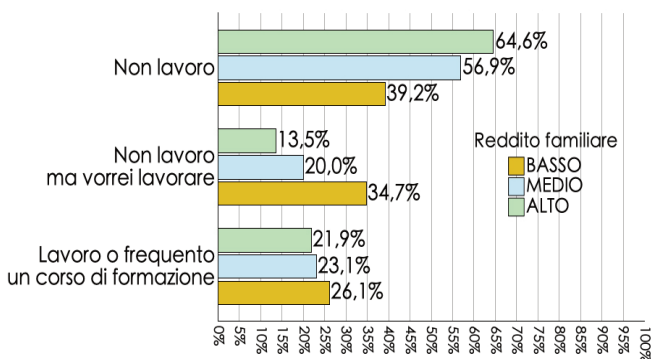


Figura 4.5: Oltre a frequentare la scuola... (per fasce di reddito familiare)

Il dover dividere il proprio tempo tra scuola e lavoro, o anche solo la ricerca di questo, può condizionare il **rendimento scolastico**; allo stesso tempo, uno studente con un rendimento meno brillante, che si trovi magari in una condizione familiare economicamente disagiata, può essere portato a **privilegiare la possibilità di un'entrata economica rispetto al profitto scolastico**, in un circolo vizioso che rischia di allonta-

nare dalla scuola proprio i soggetti che dovrebbero cercare di trarne il massimo vantaggio per migliorare la propria condizione.

Come riportato in Figura 4.6, su **100 studenti** che ritengono il proprio **rendimento** scolastico **al di sotto della media** (modalità di risposta scelta: **1-3**, su una scala a 7 modalità), **29 lavorano o frequentano un corso di formazione**, percentuale non molto diversa da quella registrata tra coloro che ritengono il proprio rendimento **al di sopra della media** (modalità **6-7**), ma **altrettanti (28) vorrebbero lavorare**, percentuale, invece, decisamente più alta rispetto al gruppo di coloro che si ritengono più “bravi” (Figura 4.6).

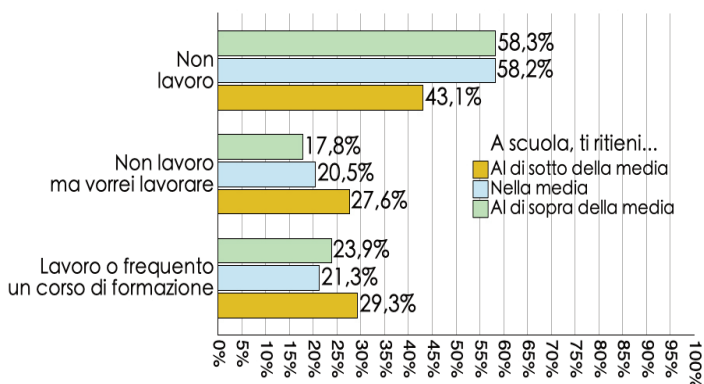


Figura 4.6: Oltre a frequentare la scuola... (per fasce di rendimento scolastico)

Queste considerazioni sembrano trovare conferma dall'analisi di alcuni dati relativi alle carriere scolastiche degli studenti appartenenti ai gruppi appena descritti, da cui risulta evidente come il gruppo degli studenti “a tempo pieno” (che non lavorano e non cercano lavoro) sia meno coinvolto nei possibili “incidenti di percorso” (ripetere un anno, essere rimandati in due o più materie, essere sospesi, ecc.) che possono caratterizzare una carriera scolastica (Figura 4.7).

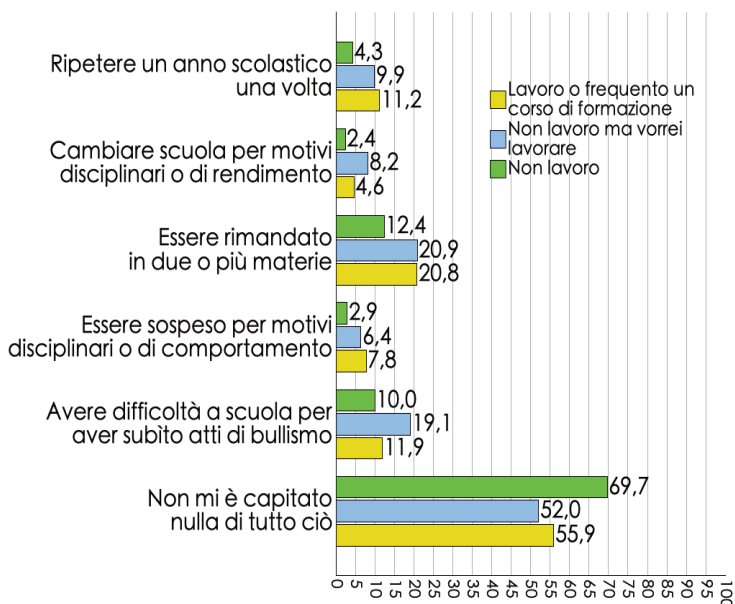


Figura 4.7: A scuola, ti è mai capitato di... (per tipo di condizione lavorativa)

Particolarmente interessante sembra il dato sugli **atti di bullismo subiti**, ammessi **in percentuale** decisamente **superiore** nel gruppo degli studenti che hanno dichiarato di **non lavorare ma di cercare lavoro**.

È possibile che la ricerca di una dimensione diversa da quella scolastica, come, ad esempio, quella che può offrire un impiego, anche solo a tempo parziale, possa essere legata a **problemi di inserimento** e/o di **convivenza** con gli altri studenti, prima ancora che al rendimento o a possibili problemi economici della famiglia, e conferma quanto possa essere importante l'adozione, da parte degli istituti scolastici di iniziative e provvedimenti quali l'**educazione all'empatia**, il **monitoraggio attivo degli spazi comuni**, l'istituzione di **sportelli d'ascolto** e la promozione della **cultura dell'ascolto e della non violenza**.

La condizione di "**studente lavoratore**" è più frequente negli **Istituti** che non nei **Licei** (Figura 4.8), e tra gli studenti **maschi** piuttosto che tra le studentesse (Figura 4.9), anche se più di una studentessa su cinque dichiara che cerca lavoro o vorrebbe lavorare.

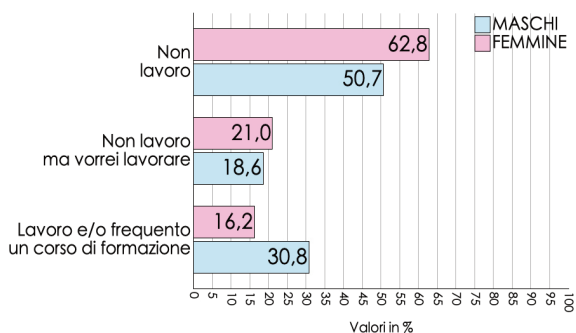
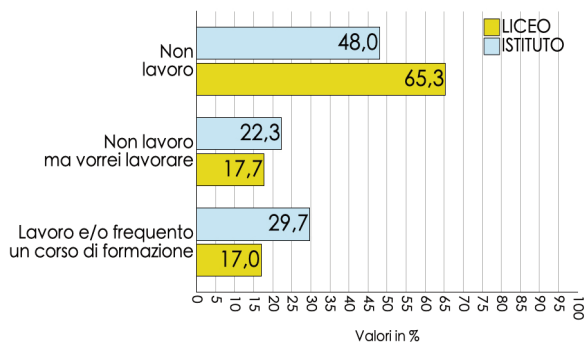


Figure 4.8 e 4.9: Oltre a frequentare la scuola... (per Tipologia di scuola e per Genere)

Anche dal punto di vista del **rendimento**, le **studentesse** danno complessivamente una **migliore autovalutazione** rispetto ai colleghi maschi (Figura 4.10).

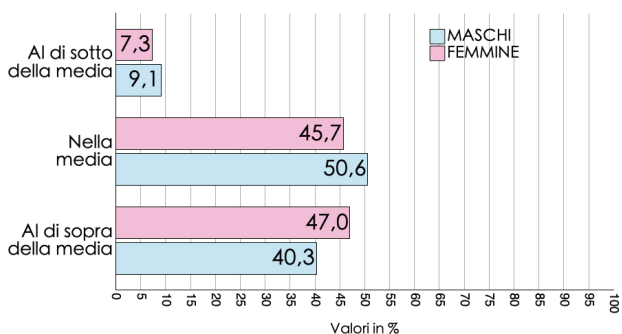


Figura 4.10: A scuola, complessivamente, ti ritieni... (per Genere)

4.2 Le basi della povertà educativa: Famiglia, Scuola, Territorio

Secondo la definizione di **Save the Children**, la **Povertà educativa** consiste nella “privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”².

È un fenomeno complesso, multidimensionale, del quale non è semplice fornire una misurazione, legato al venir meno delle risorse e delle opportunità che consentono al bambino/adolescente di sviluppare appieno le proprie capacità cognitive, emotive, relazionali e sociali e, dunque, alla lesione del suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare aspirazioni e talenti.

La povertà educativa può, dunque, essere considerata la risultante dell'interazione tra diversi elementi, tra cui certamente la disponibilità di **risorse materiali** (libri, dispositivi elettronici, connessioni alla rete, spazi adeguati), ma anche l'offerta di **risorse culturali** (possibilità di accedere a spettacoli teatrali, cinema, musei, biblioteche, attività sportive o ludiche) e, per queste caratteristiche, colpisce in modo più severo chi nasce e cresce in contesti economicamente e socialmente svantaggiati.

Le realtà in cui questi elementi si sviluppano e interagiscono sono la **Famiglia**, la **Scuola** e il **Territorio**, i pilastri della formazione dell'adolescente, contesti le cui interazioni e sinergie guidano il giovane nell'acquisizione di quell'autonomia e di quelle competenze che lo aiuteranno ad affrontare le sfide della vita.

4.2.1 La Famiglia

La Famiglia è il primo, fondamentale contesto in cui il giovane si “prepara alla vita”. Sebbene oggi molti sociologi, più che di “famiglia”, al singolare, parlino di “famiglie”, ad indicare la pluralità di forme di convivenza possibili, nella nostra indagine, in particolare nel campione scolastico, la **famiglia “classica”** (padre, madre, figli) rimane il modello ampiamente prevalente (Figg. 4.11 e 4.12).

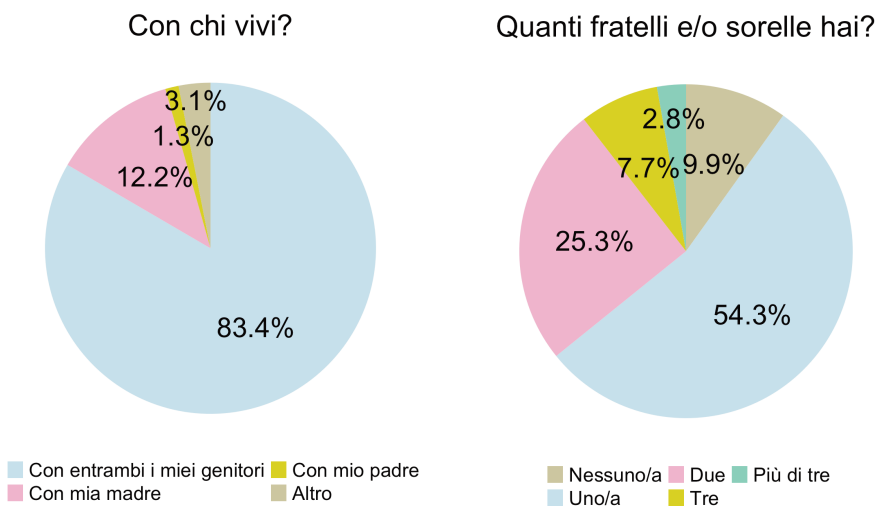


Figure 4.11 e 4.12: Caratteristiche della famiglia

D'altra parte, la famiglia non è un'entità statica o puramente biologica ma, al contrario, una realtà dinamica, che cambia con il mutare del contesto sociale in cui è inserita. Rispetto ad alcuni decenni fa, si è passati da un modello familiare basato principalmente sull'obbedienza e su un dislivello gerarchico ben definito ad un modello di tipo relazionale, basato sul confronto e sullo scambio, in cui il ruolo del genitore risulta ancora più centrale e determinante nel processo di acquisizione, da parte dell'adolescente, della propria individualità e autonomia.

La famiglia, infatti, può sostenere la crescita dell'adolescente e favorirne l'inserimento e l'avanzamento sociale e scolastico garantendogli/le un **supporto "materiale"** (spazi adeguati, in casa, per studiare, disponibilità di dispositivi elettronici, collegamento efficiente alla rete) ma anche stimolando **l'interesse e la partecipazione ad attività sociali e culturali** extra-domestiche.

Per quanto riguarda le **risorse materiali** (Figura 4.13), considerando soltanto gli intervistati che nella scala di risposta a sette modalità hanno scelto le **due modalità più alte** (6 e 7), la **grande maggioranza** del campione dichiara di poter contare, a casa propria, di uno **spazio tranquillo per studiare** (57%), di una **scrivania propria** (77%), di un **Tablet o un PC** da poter utilizzare (76%), di un **collegamento Internet efficiente** (81%).

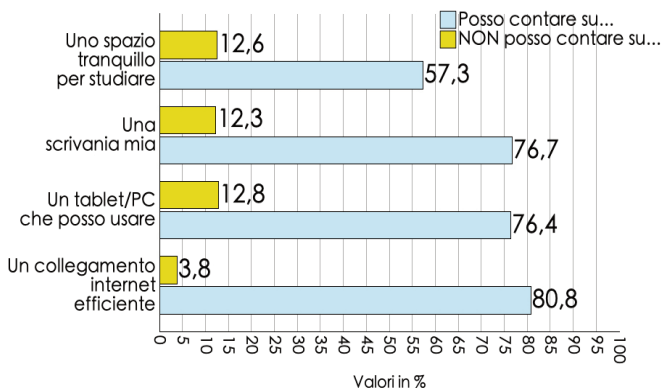


Figura 4.13: A casa, posso/non posso contare su...

A fronte di questa fascia di giovani maggiormente "garantita" e presumibilmente lontana da una condizione potenziale di povertà educativa, troviamo, però, una quota non piccola di giovani che, al contrario, scegliendo le **modalità di risposta più basse** (1-3), segnala di **non poter disporre di una o più di queste risorse**.

Questa carenza di risorse disponibili, per una platea non trascurabile di giovani, ha, tra le possibili conseguenze, un marcato peggioramento del rendimento scolastico, potendosi tradurre spesso in un aumento della **confusione**, fisica e mentale, e delle fonti di **distrazione**, oltre ad essere possibile causa di **riduzione delle possibilità di concentrazione** e dell'associazione dei momenti di studio e di approfondimento a qualcosa di faticoso e stressante, come è risultato drammaticamente evidente nell'esperienza non lontana della pandemia da Covid-19, quando il "digital divide", ossia il divario tra chi ha accesso effettivo alle tecnologie dell'informazione (PC, Tablet, internet veloce) e chi ne è escluso, per motivi economici o culturali, ha favorito un deciso calo del rendimento scolastico di questi ultimi, spesso accompagnato da un aumento dell'isolamento sociale e delle condizioni di ansia e depressione³.

Per comprendere meglio il significato e la rilevanza di questi dati, consideriamo, nel nostro campione, coloro che, alle prime tre domande sulla disponibilità di risorse materiali in famiglia (**Spazio tranquillo per studiare, Scrivania propria, Tablet/PC**), hanno **congiuntamente dato valutazioni molto basse** (Media inferiore a 3,5); otteniamo, in questo modo, un sottogruppo di **279** giovani, pari al **7,3%** del totale dei partecipanti all'indagine.

Se applichiamo questa percentuale all'**intera popolazione** di giovani della stessa fascia di età (15-19 anni) residenti a Napoli e Provincia e quantificabile in **114.865** giovani⁴, possiamo stimare che, nella città

di Napoli, **oltre 8.000 adolescenti in età scolastica si trovano in una condizione di forte scarsità di risorse materiali per le proprie attività di studio.**

Se consideriamo i risultati delle risposte che questo sottogruppo ha fornito per alcune domande sul **rendimento** e su **altri aspetti della vita scolastica**, e li confrontiamo con quelli ottenuti dagli **2.042** giovani che, invece, per le stesse domande sulla disponibilità di risorse materiali in famiglia, hanno congiuntamente dato **valutazioni molto alte** (Media uguale o superiore a 6), vediamo (Figura 4.14) quanto il **rendimento** e, in generale, **l'inserimento nella realtà scolastica** possa **dipendere dal poter o meno contare su risorse adeguate.**

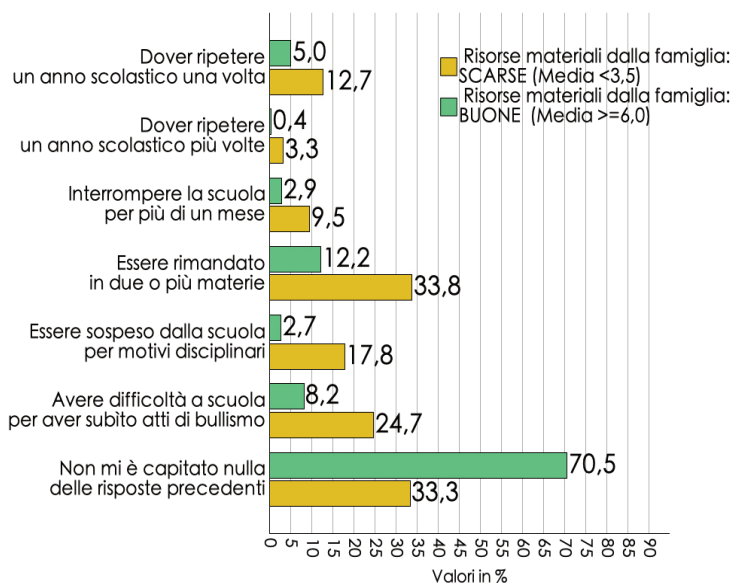


Figura 4.14: A scuola, ti è mai capitato di... (per tipo di supporto familiare)

Come detto, oltre ad offrire all'adolescente spazi e risorse per lo studio e l'apprendimento, la famiglia è, o dovrebbe essere, anche il primo stimolo all'**integrazione sociale** e alla **crescita culturale** del giovane, che qui apprende le basi della convivenza, il rispetto delle regole, la gestione dei conflitti, e pone le basi per la costruzione della propria identità. Spingere e stimolare il/la giovane verso **esperienze extra-familiari** (viaggiare, fare sport, frequentare corsi di musica o di teatro, vedersi con gli amici, ecc.) significa inserirlo/a in quel "laboratorio sociale" che lo aiuterà a definire la sua autonomia, la sua identità, a costruire il necessario distacco dalla famiglia, ma anche a gestire situazioni nuove, superare ostacoli, coltivare relazioni. Questa presenza costante ma discreta dei genitori, la loro capacità di adatt-

tarsi alle innumerevoli trasformazioni dell'età adolescenziale senza giudicarle ma, piuttosto, accompagnandole, può dipendere da tanti fattori: la disponibilità di tempo, il **livello di istruzione**, la **disponibilità economica**. Molte di queste esperienze possono, infatti, comportare spese che non sempre la famiglia può sostenere.

Questo sembra confermato dai risultati dell'indagine: se, infatti, distinguiamo gli intervistati che hanno dichiarato un **reddito familiare "Basso" o "Molto basso"** da quelli che, al contrario, lo hanno definito **"Alto" o "Molto alto"**, e consideriamo le **sole risposte decisamente affermative** (modalità 6 e 7 su una scala 1-7) alle domande relative agli **stimoli familiari**, appare evidente come i giovani che crescono in **famiglie economicamente svantaggiate** ricevano **meno stimoli** ad intraprendere attività socializzanti, verosimilmente in particolare quando queste possano comportare delle spese (Figura 4.15).

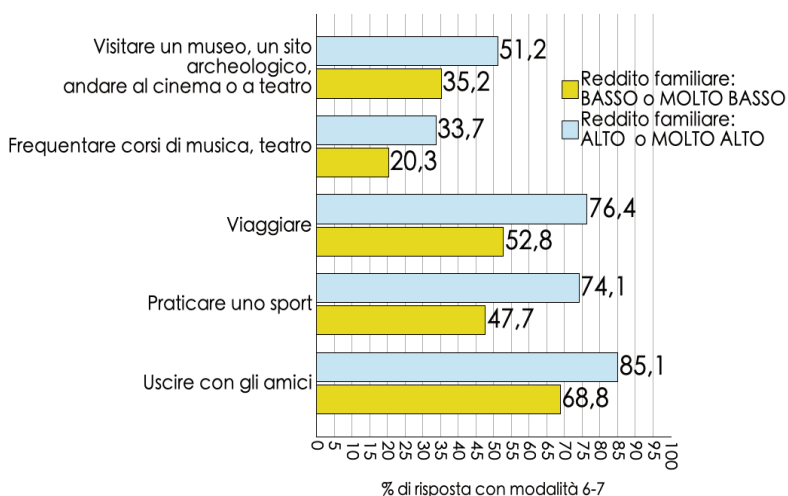


Figura 4.15: La mia famiglia mi incoraggia e mi stimola a... (per fasce di Reddito familiare)

Un ulteriore elemento che può condizionare gli adolescenti nella loro formazione è il **livello di istruzione dei genitori**.

Che l'ascensore sociale in Italia, e in particolare nel meridione, sia bloccato, è noto da tempo. L'Italia ha una mobilità socio-economica tra le più basse nell'ambito dei Paesi OCSE⁵: solo il 6% delle persone con genitori con un basso livello di istruzione ottiene una laurea (meno della metà della media Ocse). Inoltre, secondo dati ISTAT⁶, oltre un terzo dei figli di non diplomati vive in una condizione di deprivazione; se il livello di istruzione di almeno un genitore è il diploma, la quota scende a uno su dieci, se è la laurea, scende ancora al 3%. In pratica: chi è povero resta povero, chi è ricco resta ricco.

Quella che è nota come “**la trappola della povertà educativa**”¹⁷ non riguarda solo l’istruzione ma tutti gli aspetti della crescita di un adolescente, dunque anche l’incoraggiamento, da parte dei genitori, alle **attività socializzanti** dei figli.

Considerando ancora gli stimoli visti nel grafico precedente, ma distinguendo per il **livello di istruzione dei genitori**, è evidente (Figura 4.16) come questo influisca sull’incoraggiamento ad aprirsi ad esperienze educative, culturali e relazionali.

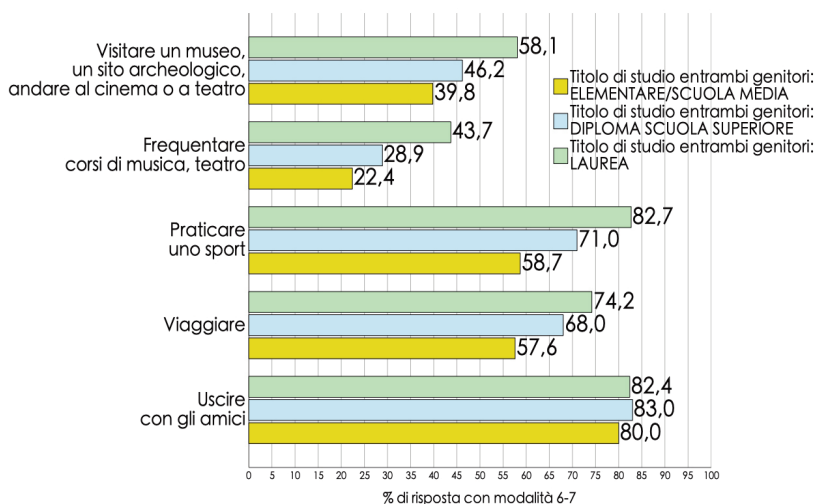


Figura 4.16: La mia famiglia mi incoraggia e mi stimola a... (per Titolo di studio dei genitori)

Una famiglia presente, magari in modo discreto ma costante, genitori in grado di orientare i propri figli e di guidarli nella loro crescita sociale, culturale, relazionale, ma anche di supportarli da un punto di vista emotivo, possono trasmettere fiducia, aumentare l’autostima, migliorare il rendimento scolastico.

Questo sembra confermato anche dai dati della nostra indagine. Se, infatti, calcoliamo la **media** dei cinque aspetti relativi all’**incoraggiamento** appena considerati, la dividiamo in tre classi (Stimoli BASSI: Media <3,5; Stimoli MEDI: Media tra 3,5 e 5,5; Stimoli ALTI: Media >5,5) e la incrociamo con il giudizio che i giovani hanno dato del proprio **rendimento scolastico** (Figura 4.17), vediamo come la relazione tra presenza familiare e rendimento sia evidente e diretta.

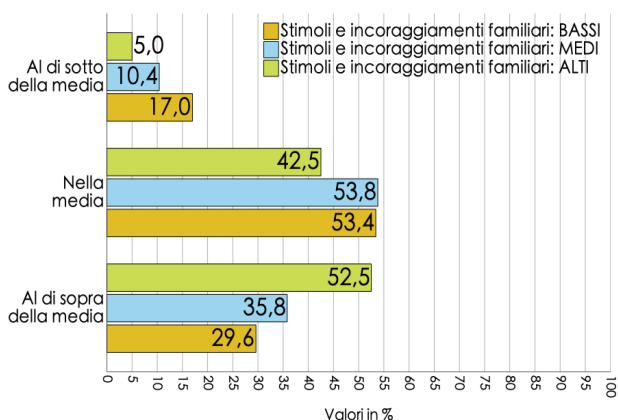


Figura 4.17: A scuola, complessivamente, ti ritieni... (per tipo di supporto familiare)

4.2.2 La Scuola

Oltre alla famiglia, un secondo scenario, pilastro fondamentale nello sviluppo di un adolescente, è la **Scuola**, il luogo dove si trasmettono conoscenze e competenze e dove il giovane impara a costruire la propria identità.

Oltre al ruolo centrale dei docenti, che non è stato considerato in questa indagine, la scuola fornisce una serie di **servizi** altrettanto importanti nel supportare l'adolescente. Laboratori, palestre, biblioteche, possono svolgere un ruolo importante nel trasformare l'adolescente **da soggetto passivo a protagonista** del proprio percorso di crescita, attraverso la **sperimentazione diretta**, lo **sviluppo del pensiero critico**, il **rispetto delle regole**, l'**attività di gruppo**.

Allo stesso modo, esperienze al di fuori della struttura scolastica, come **gite** o **visite a luoghi di interesse**, creando un diversivo alla routine scolastica quotidiana, possono favorire il senso di **autonomia** e di **responsabilità** dell'adolescente, così come la sua capacità di **socializzazione**, mentre servizi quali i **corsi di recupero** o lo **sportello di ascolto** possono aiutare a superare momenti di **difficoltà** e/o di **disagio**.

Sappiamo che sul nostro territorio questa offerta non è sempre completa ed efficiente. Lo stato delle strutture scolastiche, le condizioni degli edifici, spesso assorbono le poche risorse disponibili, restringendo, dunque, il ventaglio delle esperienze formative, come sembra confermato dall'analisi delle risposte da parte dei giovani intervistati (Tabella 4.4), in particolare per quel che riguarda **biblioteche**, **accesso a strumenti digitali** (PC, Tablet) e **sportelli di consulenza psicologica**.

Tabella 4.4: I Servizi scolastici

	1 - 3	4 - 5	6 - 7	Non so	TOT
La mia scuola fornisce adeguato accesso a strumenti digitali (tablet/PC) per le attività didattiche e connessioni veloci ad Internet	43.9%	32.0%	20.8%	3.3%	100.0%
Nella mia scuola ci sono spazi didattici e laboratoriali ben attrezzati	34.5%	36.5%	27.5%	1.4%	100.0%
Nella mia scuola c'è una biblioteca utilizzabile	50.8%	16.4%	20.6%	12.3%	100.0%
Nella mia scuola c'è una palestra e/o campi sportivi utilizzabili	22.9%	24.6%	52.2%	0.3%	100.0%
La mia scuola supporta i ragazzi che ne hanno bisogno con il recupero o il potenziamento delle competenze, ad esempio tramite corsi di recupero/extracurricolari	13.2%	26.9%	55.4%	4.5%	100.0%
La mia scuola organizza attività culturali (gite, visite a musei o siti storici) accessibili economicamente a tutti gli studenti	24.8%	34.3%	39.8%	1.2%	100.0%
La mia scuola ha uno sportello di consulenza psicologica a disposizione degli studenti.	23.4%	19.8%	41.2%	15.6%	100.0%

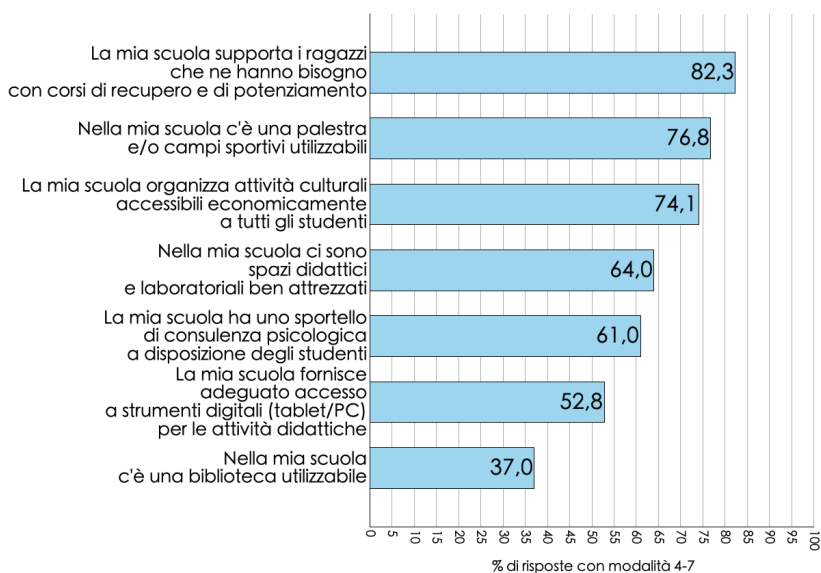


Figura 4.18: I Servizi scolastici

Sulla base della Tabella 4.4, possiamo definire una **“graduatoria dell’offerta di servizi scolastici**, immaginando che uno specifico servizio sia effettivamente presente nella scuola dell’intervistato/a se quest’ul-

timo/a ha risposto con una **modalità uguale o superiore a 4** (dunque, da 4 a 7).

Con questo criterio, il **servizio maggiormente presente** nelle scuole degli intervistati (Figura 4.18) è risultata l'offerta di **corsi di recupero e potenziamento** (82%), seguito dalle **palestre e/o campi sportivi utilizzabili** (77%), mentre **in coda** troviamo l'uso di **strumenti digitali per la didattica avanzata in aula** (53%) e le **biblioteche** (37%).

Anche in questo caso, possiamo costruire una variabile di **sintesi** dei servizi offerti, ottenuta come **media aritmetica** dei punteggi dati alle **sette domande** previste nel questionario e immaginare che la **qualità complessiva** dei servizi scolastici offerti possa essere considerata **BASSA** se il valore medio è inferiore o uguale a 3,5, **MEDIA** se è compreso tra 3,5 e 5,5 e **ALTA** se è superiore a 5,58.

Considerando alcune delle possibili condizioni legate al rendimento e all'inserimento degli studenti, possiamo vedere (Figura 4.19) come questi risultino sempre **peggiori** nel gruppo di coloro che hanno frequentato scuole con un'offerta di servizi **carente**.

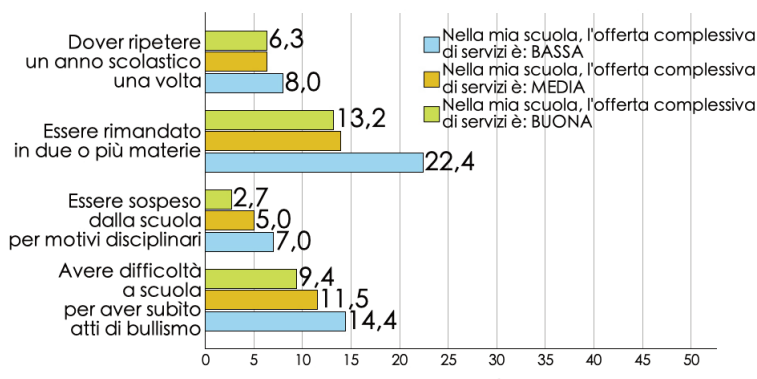


Figura 4.19: A scuola, ti è mai capitato di... (per qualità dell'offerta di servizi)

La relazione sembra confermata anche dalla valutazione che gli intervistati hanno dato del proprio **rendimento**, più spesso considerato **al di sotto della media** da coloro che frequentano scuole con un'offerta di servizi considerata **scarsa** e, al contrario, **al di sopra della media** da coloro che frequentano scuole con un'offerta di servizi considerata **buona** (Figura 4.20).

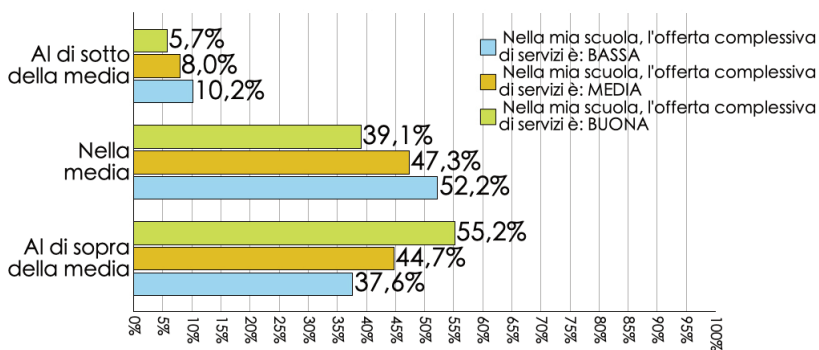


Figura 4.20: A scuola, complessivamente, ti ritieni... (per qualità dell'offerta di servizi)

Un rendimento costantemente insufficiente e/o un inserimento difficoltoso nella comunità scolastica può essere causa di gravi conseguenze, fino all'abbandono, una sconfitta per tutti, per lo studente, per la Scuola, per la Società.

La Scuola deve, dunque, impegnarsi nel garantire a tutti il successo formativo, con *"azioni concrete e integrate in un'unica strategia educativa e formativa che persegua lo sviluppo globale della persona e il suo pieno inserimento sociale e lavorativo"*⁹, coniugando *"la dimensione didattica e disciplinare, orientata a formare il lavoratore, con quella relazionale ed etica, orientata a formare la persona e il cittadino"*¹⁰.

4.2.3 Il Territorio

Il terzo contesto determinante per la formazione dell'adolescente è il **Territorio**, inteso come insieme di luoghi fisici ma anche come comunità di persone.

Nel proprio quartiere/Comune, l'adolescente dovrebbe trovare **spazi di incontro e di integrazione**, definire la propria **identità**, sviluppare il **senso di appartenenza** ad una comunità.

L'offerta di **spazi aggregativi** e di **progetti comunitari** può, infatti, da un lato, favorire la socializzazione e aumentare l'autostima, dall'altro stimolare il rispetto e il senso di responsabilità verso l'ambiente in cui si vive.

Perché questo possa accadere, è necessario che, in particolare per gli/le adolescenti, sia garantita la **sicurezza personale**, un servizio di **trasporto pubblico** efficiente, un'adeguata offerta di **luoghi e spazi per socializzare** e la **cura** e la **pulizia** degli stessi.

A. Gli spazi di aggregazione

Gli spazi di aggregazione e di socializzazione sono fondamentali per i giovani. Possono contribuire in modo rilevante alla costruzione della loro identità, in un contesto diverso da quello più "rigido" definito dalla Scuola e dalla Famiglia.

Dai risultati della nostra indagine (Figura 4.21), i Comuni della **Provincia** sembrano, complessivamente, uscire **meglio** delle Municipalità del Comune di Napoli, sebbene sia nell'uno che nell'altro caso coesistono realtà molto diverse.

La **Zona flegrea** e la **Costiera vesuviana**, per quanto riguarda la Provincia, e le **Municipalità 3 e 5** per quanto riguarda il Comune, ottengono, per questa domanda, i **migliori risultati**, con percentuali di "Sì convinti" (modalità di risposta 6 e 7) superiori al 50%, mentre la **Zona nolana**, la **Zona nord** e la **Zona nord-ovest**, per quanto riguarda la Provincia, e la **Municipalità 6** per quel che riguarda il Comune, fanno registrare i **risultati peggiori** con, questa volta, dei "NO convinti" in percentuali superiori al 30%.

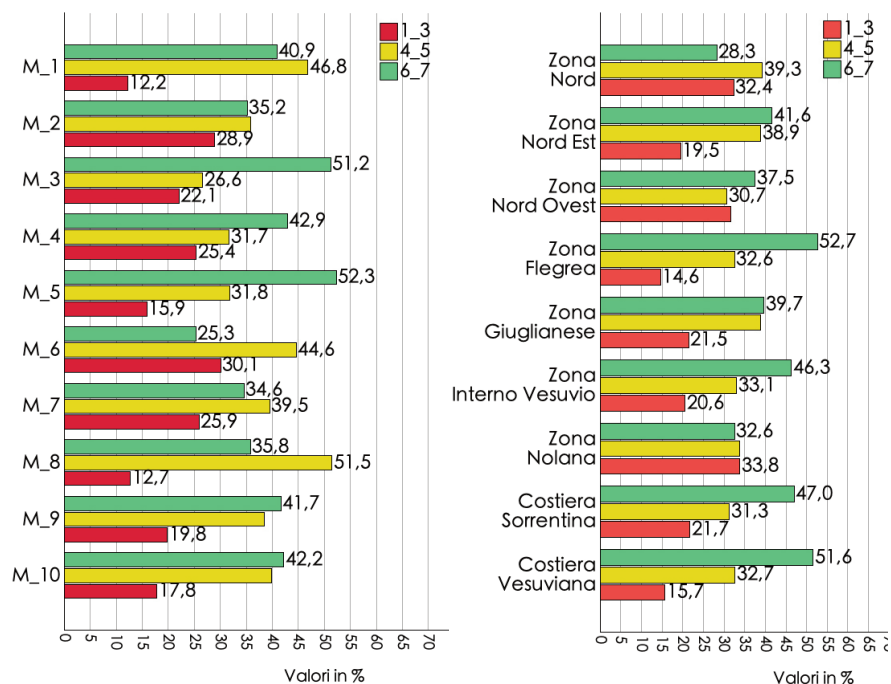


Figura 4.21: Il mio paese/quartiere offre spazi per socializzare ai ragazzi e alle ragazze della mia età

B. I mezzi di trasporto

Gli studenti che hanno partecipato alla nostra indagine hanno età compresa tra i 15 e i 19 anni, e sono, dunque, a cavallo tra la “generazione Z” e la “generazione alpha”, figlia dei “Millennials”. Sono giovani che la sociologia ci presenta come “digitali” e iperconnessi, ma anche attenti alle questioni sociali, all’inclusività e alla sostenibilità ambientale. Poter contare su un **servizio di trasporto pubblico efficiente** significa, per loro, potersi muovere più facilmente e in modo più “sostenibile” e, dunque, poter più facilmente raggiungere quegli spazi di **aggregazione** e di **socializzazione** che abbiamo già indicato come fondamentali per la loro crescita.

In questo caso, la **Provincia** “paga dazio”, scontando **ritardi e inefficienze** purtroppo note a chi vive in quel territorio. In alcuni casi (**Zone Nord e Nord Est**) i risultati sono davvero **scoraggianti** ma, in generale, **tutta la Provincia**, ad **eccezione**, forse, della **zona costiera**, sorrentina e vesuviana, fa riscontrare risultati preoccupanti (Figura 4.22).

Un po' meglio, più in senso relativo che assoluto, si comportano le municipalità, con i **risultati migliori** registrati nelle **Municipalità 2 e 10** mentre i **peggiori** nelle **Municipalità 6 e 7**.

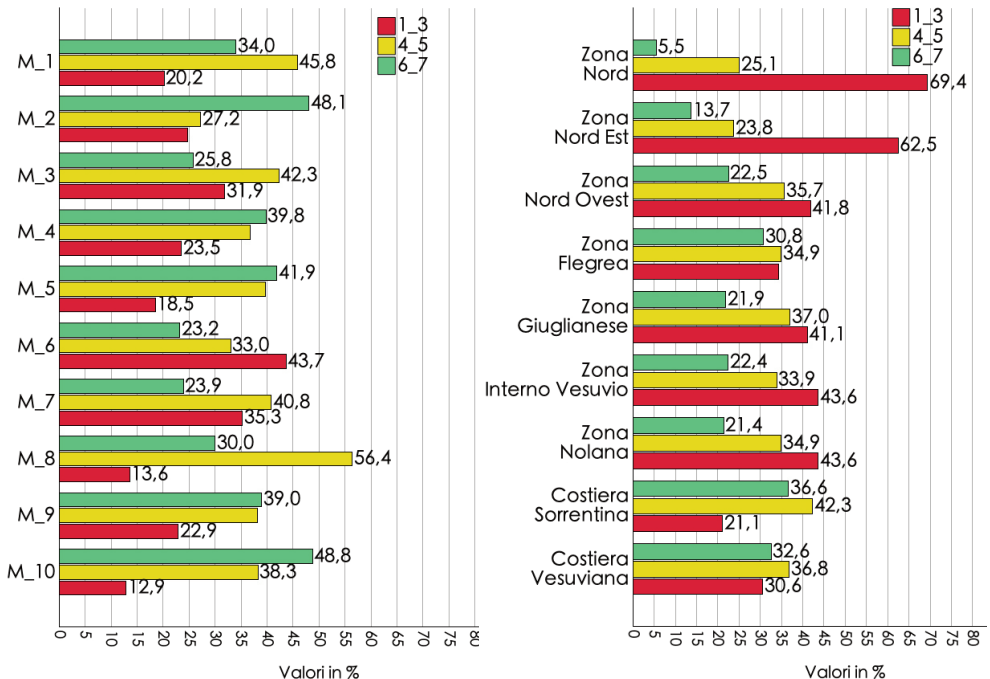


Figura 4.22: Il mio paese/quartiere è ben servito dai mezzi pubblici

C. La sicurezza

Un altro aspetto importante che influenza la qualità della fruizione del proprio territorio è quello della **sicurezza** (Figura 4.23). Strade poco illuminate, luoghi degradati, spazi abbandonati, diventano spesso "terra di nessuno", allontanando i giovani, e soprattutto le giovani, dalla possibilità di poterne disporre e, dunque, privandoli/e di una fondamentale opportunità di crescita. In questo caso le differenze tra Comune e Provincia si riducono anche se, purtroppo, il livellamento è verso il basso.

Sono davvero pochissime le zone dove il senso di **insicurezza** risulta **meno opprimente**: le **Municipalità 1 e 5**, per quanto riguarda il Comune, la **Costiera sorrentina** e la **Zona flegrea**, per quanto riguarda la Provincia (Fig. 23). Per il resto, un quadro noto ma non per questo meno desolante, con **picchi preoccupanti** nelle **Municipalità 2, 6, 8 e 9**, e nelle **zone Nord e Nord Est**.

Da segnalare la **differenza** nella risposta a questa domanda **tra maschi e femmine**, con queste ultime decisamente **più preoccupate**, senza distinzioni significative tra Napoli e Provincia.

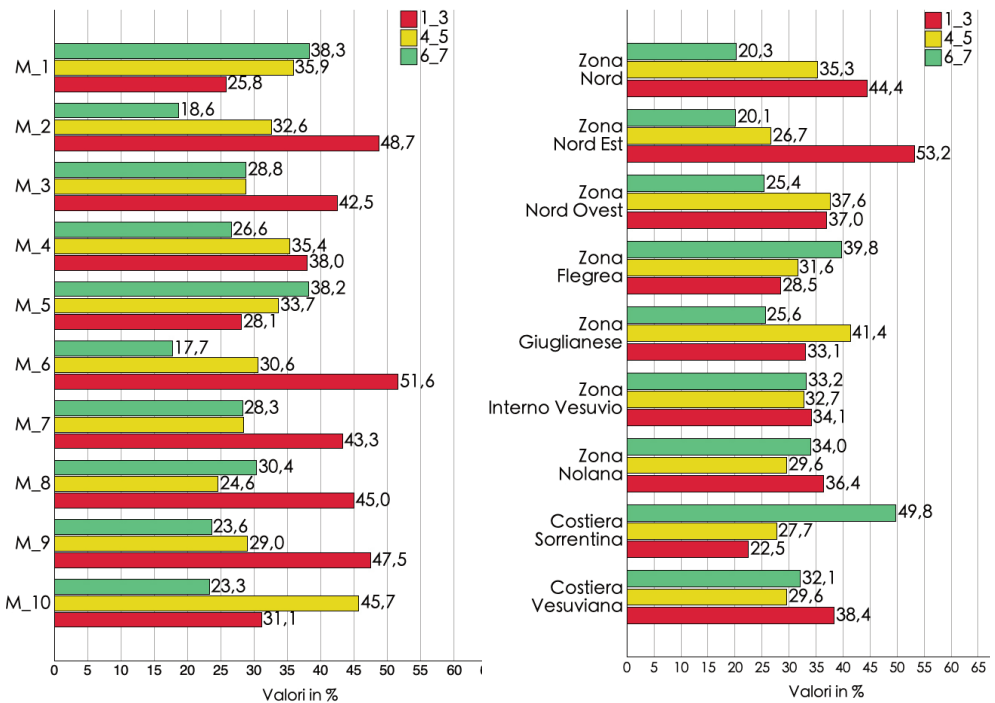


Figura 4.23: Nel mio paese/quartiere mi sento sicuro/a ad uscire la sera da solo/a

D. La cura dei luoghi

L'ultimo, ma non certo per importanza, aspetto considerato nell'analisi del Territorio è quello della **cura** di strade e marciapiedi.

Come già detto, la mancanza di cura e pulizia di strade e marciapiedi, portano spesso al **degrado** e all'**abbandono** di intere zone che vengono, di fatto, **tolte dalla libera disponibilità della popolazione**.

Ancor più che nel caso della sicurezza, su questo aspetto non c'è Municipalità o Zona della Provincia (ad eccezione, forse, della Costiera sorrentina) in cui i risultati non siano stati più che sconcertanti (Figura 4.24).

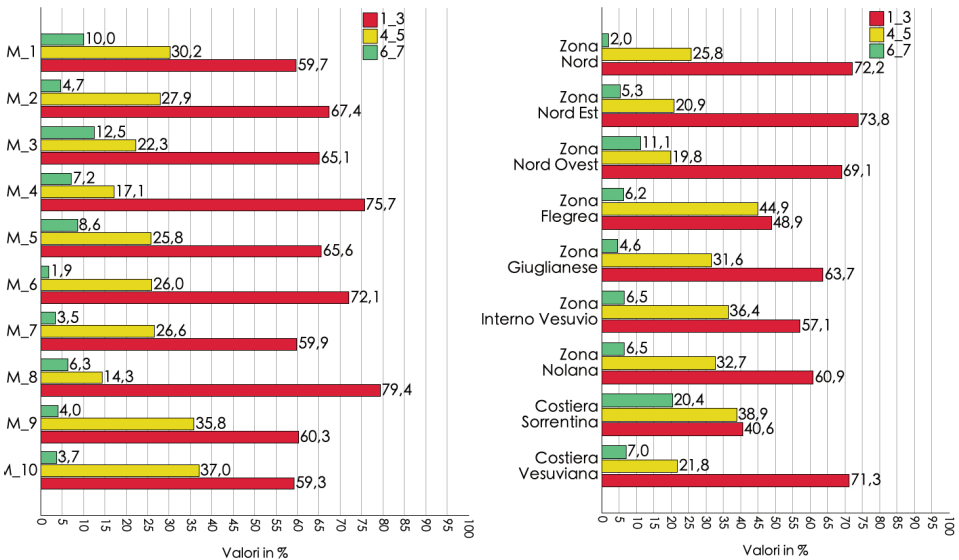


Figura 4.24: Nel mio paese/quartiere i marciapiedi e le strade sono puliti e ben curati

Se consideriamo congiuntamente gli spazi di aggregazione, i mezzi di trasporto pubblici, le strutture culturali e quelle sportive, e aggregiamo tali informazioni in un **unico indicatore sintetico** (ottenuto mediante la media dei relativi item), possiamo valutare le differenze nella disponibilità complessiva di servizi nelle diverse aree territoriali.

I risultati, riportati nella Figura 4.25, adottano una palette cromatica verde-giallo-rosso per rappresentare rispettivamente livelli bassi, medi e elevati di dotazione.

Le **criticità** risultano più marcate nell'area provinciale, con particolare evidenza nelle zone Nord e Nolana, nonché nelle Municipalità 7 (Miano, Secondigliano, S. Pietro a Patierno) e 6 (Ponticelli, Barra, San Giovanni a Teduccio).

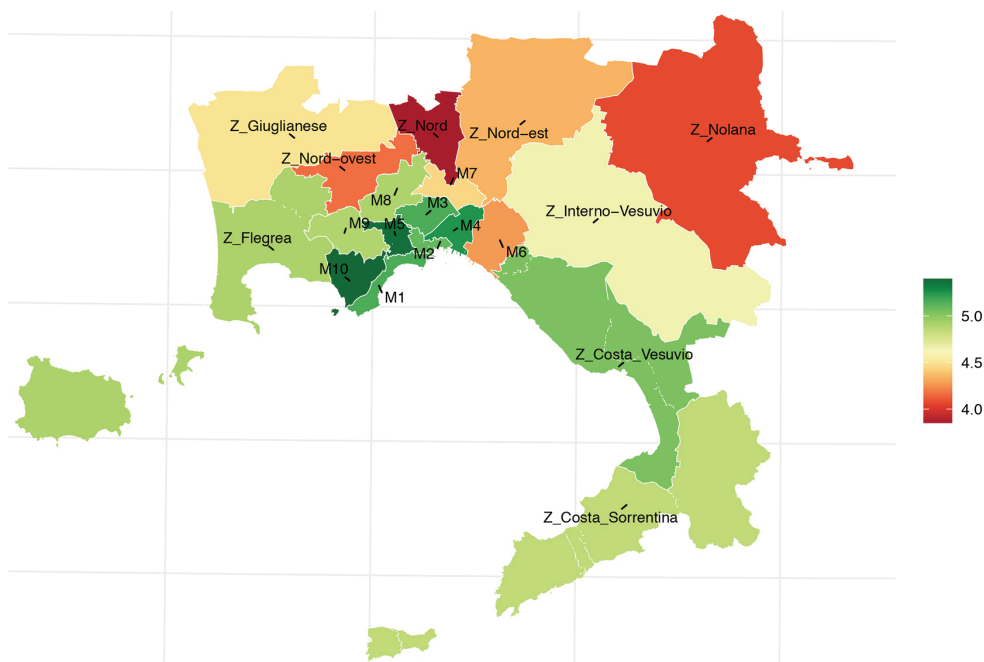


Figura 4.25: I servizi territoriali (spazi di aggregazione, strutture culturali, strutture sportive, mezzi di trasporto)

4.3 Riflessioni conclusive

Complessivamente, i **risultati** di questa sezione dedicata al **Territorio** sono duplici: da un lato, la **presenza**, in molte realtà, di **spazi di aggregazione e socializzazione** in cui i giovani possono, o potrebbero, incontrarsi e confrontarsi, dall'altro **l'assenza dell'Amministrazione pubblica** riflessa nella **difficoltà a muoversi**, nella **mancanza di cura del territorio**, e nel **senso di insicurezza**, avvertito soprattutto dalle ragazze.

Restituire questi luoghi ai giovani e, in generale, alla popolazione, significa promuovere uno spazio urbano sostenibile, trasformando gli spazi abbandonati in luoghi di aggregazione, coesione ed inclusione.

Tali considerazioni risultano ancora più urgenti se si estende l'analisi al tema dell'**utilizzo dei social media** da parte degli adolescenti.

La nostra indagine evidenzia, infatti, un **livello crescente di esposizione** alle piattaforme digitali: **un terzo** degli studenti vive in condizioni di **iper-connessione**, dichiarando di trascorrere **più di cinque ore al giorno sui social**, mentre il **55%** registra un utilizzo quotidiano compreso **tra una e cinque ore**.

Mentre non emergono differenze significative tra città e provincia, si osserva una maggiore sovra-esposizione tra le **ragazze** (40% oltre le

cinque ore giornaliere) rispetto ai ragazzi (25%).

Questa condizione ha **ripercussioni** anche sui modelli sociali e sulle **figure di riferimento** a cui gli adolescenti guardano nella costruzione della propria identità futura. I risultati dell'indagine hanno mostrato che le **persone di riferimento** indicate dagli studenti sono prevalentemente **familiari** (valutazione media pari a 4,5 su una scala 1–7), subito dopo seguite dai **modelli mediatici** (media 3,5).

I giovani tendono, quindi, ad attribuire un ruolo significativo a personaggi del mondo dello spettacolo e dei social media, talvolta a scapito di modelli più prossimi e concreti.

L'intreccio tra carenza di spazi di socializzazione reali e crescente centralità delle piattaforme digitali rende ancora più rilevante la necessità di promuovere luoghi fisici di aggregazione, capaci di sostenere processi di crescita, confronto e identificazione basati su relazioni autentiche e comunitarie.

4.4 La deprivazione economica e sociale

La **deprivazione materiale e sociale** grave dei minori è misurata dall'Unione Europea attraverso un apposito sotto-indicatore dell'indicatore AROPE (At Risk of Poverty or Social Exclusion)¹¹. Rientrano in tale definizione i minori di 18 anni che sperimentano almeno 7 delle 13 privazioni considerate.

Nel valutare la deprivazione che riguarda bambini, bambine e adolescenti, viene attribuito un peso inferiore agli elementi riferiti esclusivamente agli adulti, così da mantenere una maggiore aderenza alle condizioni di vita dei più giovani.

Ispirandoci a questo impianto metodologico, sulla base degli item 4.1–4.7 del questionario utilizzato nell'indagine (riportato in appendice), item riconosciuti tutti dall'Unione Europea come componenti del sotto-indicatore di "severe material deprivation" dell'ARPE, abbiamo ricavato una misura sintetica, l'**indice di deprivazione**.

Sulla base degli item selezionati, la quota di minori che sperimenta una **condizione di deprivazione in almeno 4 dimensioni** è risultata pari al **5%**. Tale percentuale è apparsa più elevata nell'area di **Napoli** (6,7%) rispetto alla **provincia** (4,3%).

Innalzando la soglia a **5 item su 7**, la percentuale complessiva si riduce al **2,5%**. La Figura 4.26 mostra l'andamento dell'indice nelle 19 aree territoriali analizzate. A **Napoli città**, le percentuali variano dall'1,4% registrato nella Municipalità 2 (Avvocata, Montecalvario, Porto, S. Giuseppe, Mercato, Pendino) fino al 21,2% della Municipalità 8 (Chiaiano, Piscinola, Marianella, Scampia), seguita dal 14% della Municipalità 6 (Ponticelli, Barra, San Giovanni a Teduccio).

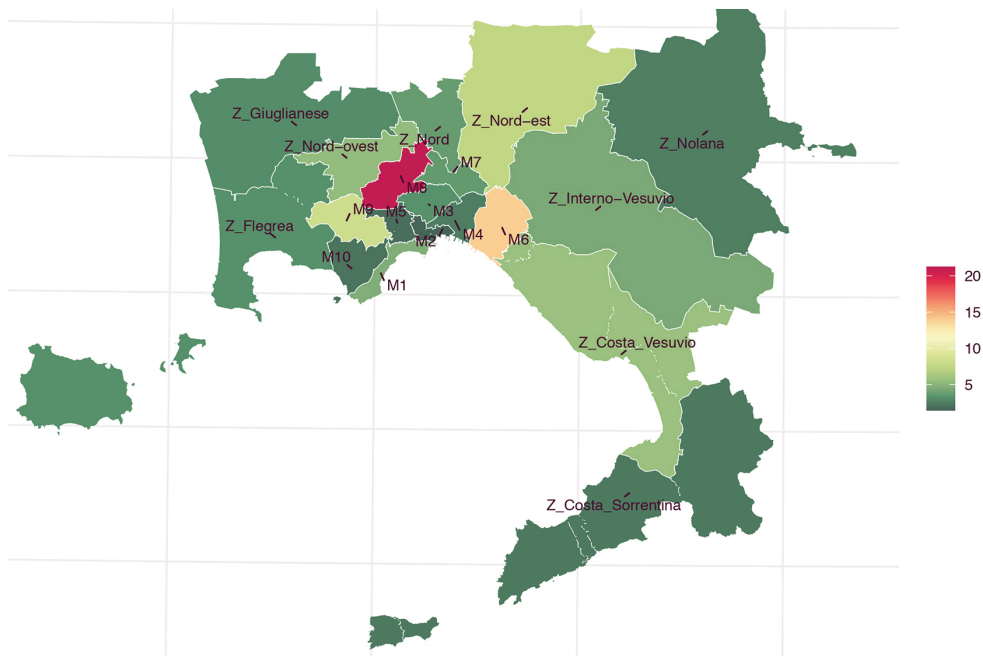


Figura 4.26: Indice di deprivazione economica e sociale

Nei **territori provinciali** i valori risultano complessivamente inferiori, con un picco massimo pari al 7,4% nella zona Nord-Est.

In totale, 5 delle 19 zone esaminate presentano una percentuale di giovani in condizione di deprivazione economica e sociale superiore al dato complessivo.

Note Capitolo 4

¹ Questo capitolo è stato realizzato da Marco Gherghi e Rosaria Romano - Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche, Università degli Studi di Napoli Federico II.

² <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/che-cosa-e-poverta-educativa-definizione-e-cause>.

³ M. Castigli, "Gli studenti in pandemia hanno appreso poco e niente: i nuovi studi", *Agenda Digitale* (2023), <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/dad-e-crisi-educativa-quali-connesione-cosa-dicono-gli-studi/>.

⁴ Portale unico dei dati della scuola: dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/#Scuola, anno 2022-23

⁵ OECD, *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility* (OECD Publishing, 2018).

⁶ ISTAT, *Condizioni di vita dei minori – anno 2022* (ISTAT, 2022).

⁷ Openpolis, "Quali sono le cause della povertà educativa", Openpolis (2023), <https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/>.

⁸ Sono stati considerati solo i casi in cui erano presenti le valutazioni per tutti i servizi, escludendo i casi in cui l'intervistato abbia risposto "Non so" anche a una sola delle domande. Questo ha comportato una riduzione della numerosità a n=2.749 risposte valide.

⁹ C. Albanesi, A. Bertocchi, C. Migani e V. Vivoli, "La promozione del benessere a scuola attraverso l'empowerment dei suoi attori", in *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, a cura di C. Mignani (Carocci Editore, 2004). https://www.retepromozionesalute.it/restarea/allegati/REG08/aa_1345.pdf

¹⁰ Albanesi, Bertocchi, Migani, Vivoli, lb.

¹¹ European Commission (2017) The new EU indicator of material and social deprivation, Technical note. Annex 1 Save the Children (2024) Domani impossibili.

5 Costruire il futuro: aspirazioni, aspettative e capacità di aspirare¹

5.1 Introduzione

Costruire il proprio futuro implica porsi domande quali “che persona voglio diventare?”, “Quale percorso formativo voglio intraprendere?”, “Che lavoro mi piacerebbe svolgere?”, “Quali possibilità ho realmente di realizzare i miei desideri?”. Le risposte a tali domande sono profondamente influenzate dalle disuguaglianze nelle risorse sociali e materiali a disposizione, che incidono inevitabilmente sullo sguardo rivolto al futuro, condizionando la capacità di progettazione e di orientamento delle scelte successive.

Per questo motivo, l'indagine *Barriere Invisibili* ha voluto esplorare le aspirazioni e le aspettative degli adolescenti tra i 15 e i 19 anni intervistati, che si trovano in un'età cruciale per l'elaborazione delle proprie scelte di vita future, tra cui la definizione delle proprie aspirazioni professionali, scegliendo tra diversi percorsi di studio o di lavoro. Un ruolo centrale in questo scenario è giocato dalla “capacità di aspirare”, un costrutto introdotto da Appadurai² che la definisce come l'abilità di saper leggere una “mappa del viaggio verso il futuro”.

Nella formulazione di Appadurai, tuttavia, questa capacità non coincide con una semplice disposizione individuale né con un desiderio generico, ma va intesa come una capacità culturale, relazionale e “navigazionale”: le aspirazioni prendono forma nella vita sociale, entro cornici di valori, norme, credenze e rappresentazioni di ciò che è desiderabile, legittimo e possibile.

L'immagine della mappa del viaggio verso il futuro è particolarmente efficace nel descrivere il cuore di questa capacità, che non riguarda soltanto l'avere aspirazioni – ossia desiderare una destinazione – ma anche la possibilità di trasformarle in obiettivi realizzabili, riconoscendo le diverse strade possibili, immaginando tappe intermedie ed elaborando strategie per affrontare eventuali ostacoli. In questo senso, Appadurai descrive la capacità di aspirare come una capacità “navigazionale”, poiché consente di collegare fini e mezzi, desideri immediati e orizzonti di più lungo periodo, valutando i passaggi necessari per muoversi entro una mappa del possibile socialmente costruita.

In questa prospettiva, la povertà e le disuguaglianze non limitano soltanto l'accesso alle risorse materiali, ma anche la possibilità di sviluppare mappe aspirazionali dense e flessibili, cioè di esercitarsi nel collegare ciò che si desidera a ciò che appare concretamente possibile. La capacità di aspirare risulta infatti distribuita in modo diseguale:

chi dispone di maggiori risorse e di più occasioni di esplorazione tende ad avere percorsi del possibile più ampi e diversificati.

Al contrario, nelle condizioni di svantaggio i percorsi appaiono più rigidi, meno visibili e meno praticabili. In questo senso, il costrutto consente di leggere la disuguaglianza anche come disparità nella capacità di immaginare e perseguire il futuro.

Questo quadro teorico si è rivelato particolarmente fecondo nello studio delle aspirazioni dei giovani. Applicato ai contesti educativi, esso permette infatti di superare una lettura individualizzante delle scelte scolastiche e professionali, mostrando come le aspirazioni si formino all'incrocio tra risorse familiari, esperienze scolastiche, ambiente sociale, riconoscimento istituzionale e conoscenza concreta dei percorsi disponibili. Le aspirazioni educative e lavorative dei giovani non dipendono soltanto da ciò che essi desiderano, ma anche da ciò che percepiscono come "per sé", accessibile e socialmente legittimo.

Gale e Parker³, ad esempio, mostrano che le aspirazioni educative non possono essere lette come semplici indicatori di ambizione personale, poiché dipendono anche dalla percezione di ciò che rientra nel proprio orizzonte di possibilità, dalla conoscenza concreta dei percorsi e dalla legittimità sociale attribuita a determinate mete. Allo stesso modo, Baillergeau e Duyvendak⁴ sottolineano come scuole e servizi di orientamento costituiscano spazi in cui le aspirazioni vengono discusse, sostenute o talvolta ridimensionate. Mazenod e colleghi⁵, infine, evidenziano che le aspirazioni universitarie non sono soltanto il risultato di una scelta individuale, ma si formano all'incrocio di fattori quali risultati scolastici, ambiente familiare e contesto territoriale, mostrando come il rendimento scolastico, pur importante, non sia sufficiente da solo a spiegare la formazione delle aspirazioni.

Nonostante l'ampio utilizzo di questo quadro teorico, la misurazione della capacità di aspirare rappresenta ancora una questione aperta nella letteratura scientifica sul tema. Uno degli obiettivi dell'indagine è stato quindi quello di operationalizzare e misurare tale capacità, proponendo una specifica scala di rilevazione, la cui descrizione verrà presentata nel paragrafo 5.4. Assumere la capacità di aspirare come chiave di lettura consente di interpretare le aspirazioni dei giovani non come semplici inclinazioni individuali, ma come esito di processi sociali e culturali che distribuiscono in modo diseguale le possibilità di immaginare, nominare e perseguire il futuro.

5.2 Immaginare il futuro tra ansia e speranza

Nell'ambito dell'indagine, è stato chiesto ai giovani intervistati di indicare lo stato d'animo prevalente quando riflettono sul futuro. Le ri-

sposte più frequenti sono state speranza (29,6%) e ansia (27,4%), delineando un quadro caratterizzato da un forte contrasto emotivo. Una quota minore degli studenti dichiara di provare entusiasmo (12,9%) o paura (12,1%), seguita da coloro che scelgono di non riflettere affatto sul tempo che verrà (9,6%). Quest'ultima condizione, di particolare interesse, potrebbe indicare una forma di evitamento che emerge soprattutto in contesti di incertezza o vulnerabilità, e che riflette la difficoltà o la mancanza di strumenti per immaginare il proprio futuro. Sentimenti come la felicità e la sfiducia emergono con minor frequenza, come se – tra l'ottimismo pieno e la resa – prevalesse una zona intermedia, più tesa o più realistica: il futuro come promessa, ma anche come carico. Tale risultato appare pienamente coerente con quanto evidenziato nel rapporto “Domani (Im)possibili”, pubblicato da Save the Children⁶, che riporta i risultati di un'indagine nazionale sulla povertà minorile e sulle aspirazioni degli adolescenti, con un focus specifico sulla fascia d'età 15-16 anni.

Come si può osservare nella Figura 5.1, emergono chiaramente alcune differenze di genere: le ragazze manifestano livelli significativamente più alti di ansia e paura (33,9% e 16,7%), mentre i ragazzi mostrano una maggiore tendenza alla speranza e all'entusiasmo (32,9% e 16,2%), mantenendo nel complesso un atteggiamento mediamente più ottimista.

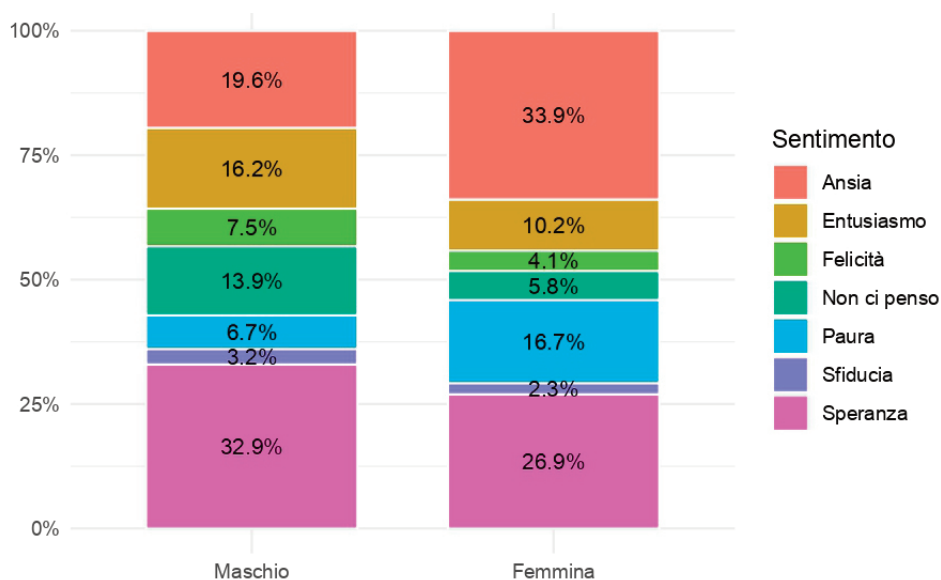


Figura 5.1: Distribuzione percentuale dei sentimenti prevalenti rispetto al futuro in base al genere.

Diverse possono essere le ragioni alla base di questo divario, tra cui differenti pressioni sociali e familiari, una diversa sensibilità alla valutazione e alle conseguenze delle proprie scelte, una maggiore vulnerabilità percepita e la consapevolezza che le disuguaglianze di genere sono ancora presenti in molti contesti lavorativi⁷.

5.3 Aspirazioni vs aspettative: due modi diversi di parlare del futuro

Nel linguaggio comune i termini "aspirazioni" e "aspettative" vengono spesso utilizzati come sinonimi. Da un punto di vista analitico, tuttavia, è importante distinguerli. La distanza tra aspirazioni e aspettative rappresenta infatti un indicatore del divario tra ciò che i giovani desiderano e ciò che percepiscono come realisticamente raggiungibile, offrendo informazioni importanti sulle condizioni sociali entro cui i desideri prendono forma e sulle opportunità percepite di poterli realizzare^{8 9}.

Le aspirazioni rappresentano ciò che una persona vorrebbe diventare o ottenere: sono gli obiettivi ideali, immaginati senza considerare pienamente i vincoli di risorse, opportunità o capacità. Le aspettative, invece, riguardano ciò che una persona pensa realisticamente di poter ottenere. Nelle aspettative entra quindi in gioco la valutazione dei limiti percepiti o reali, come ad esempio la disponibilità di risorse economiche, il capitale sociale e culturale della famiglia o i vincoli presenti nel contesto di riferimento. Quando aspirazioni elevate non sono accompagnate da opportunità reali o da sostegni concreti, possono emergere frustrazione, disillusione, rinuncia oppure uno spostamento dei progetti, ad esempio verso l'idea che determinate possibilità possano realizzarsi altrove. I giovani intervistati presentano aspirazioni elevate per il proprio futuro, in particolare riguardo ad aspetti quali avere un lavoro stabile, guadagnare il giusto per riuscire a provvedere ai bisogni propri e della famiglia, avere un lavoro che sia gratificante e che piaccia, avere una famiglia affettuosa (più del 75% dei rispondenti ha selezionato il valore più alto su una scala da 1 a 7 per queste domande). Più basse, invece, le percentuali di chi desidera ottenere una laurea o dare un contributo alla società (rispettivamente il 50% e il 27% hanno selezionato il valore 7).

In generale, le aspettative risultano più basse delle aspirazioni, mostrando che ciò che i giovani si aspettano di poter ottenere è inferiore a ciò che desiderano. La Figura 5.2, considerando i punteggi medi, mostra come questa forbice tra aspirazioni e aspettative sia particolarmente ampia nelle dimensioni relative al raggiungimento della sicurezza economica e lavorativa.

Questa evidenza può essere interpretata, in parte, come un segnale di realismo, cioè della consapevolezza che alcuni obiettivi - come la stabilità lavorativa o la sicurezza economica - richiedono risorse, tempo e percorsi complessi. Tuttavia, quando il divario tra ciò che si desidera e ciò che si ritiene possibile diventa molto ampio, soprattutto in contesti di svantaggio sociale, tale distanza può trasformarsi in un fattore di demotivazione o di rassegnazione, limitando la capacità di immaginare e perseguire traiettorie di mobilità sociale.

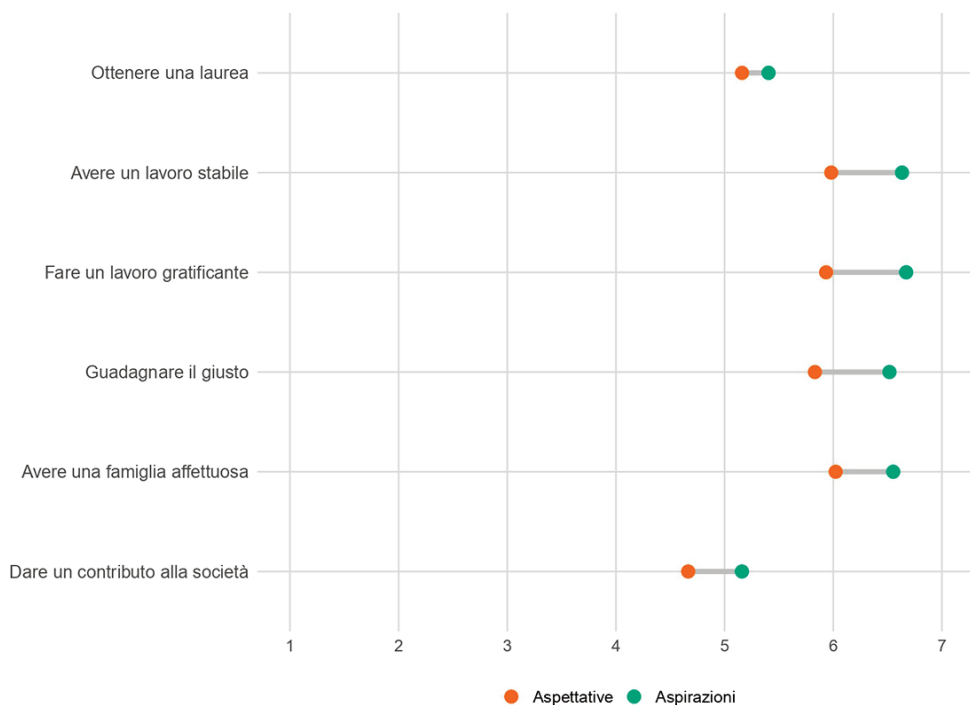


Figura 5.2: Confronto tra aspettative e aspirazioni: media dei punteggi su scala 1-7.

5.4 La capacità di aspirare: definizione, misurazione ed evidenze empiriche

Appadurai ha introdotto il concetto di "capacità di aspirare" per indicare una capacità culturalmente e socialmente formata di orientarsi verso il futuro, collegando desideri, obiettivi, mezzi e percorsi d'azione praticabili¹⁰. In questa prospettiva, la capacità di aspirare non riguarda soltanto l'aver aspirazioni, ma implica anche la possibilità di muoversi entro una "mappa del possibile", riconoscendo opportunità, vincoli e passaggi intermedi necessari a trasformare un desiderio in un progetto.

Nell'indagine Barriere Invisibili, tale concetto è stato declinato nello specifico nel contesto educativo, ambito in cui la capacità di aspirare assume particolare rilievo nella formazione delle aspirazioni formative e lavorative degli adolescenti^{11 12}. Per questo motivo, nella costruzione della scala di misurazione si è fatto riferimento principalmente alla letteratura sulla psicologia vocazionale, integrandola con il quadro teorico della capacità di aspirare.

A tal fine sono state innanzitutto identificate alcune dimensioni rilevanti del costrutto e, successivamente, sviluppati gli indicatori per la loro misurazione, utilizzando una scala di risposta a 7 punti (1 = in completo disaccordo; 7 = completamente d'accordo). Gli indicatori sono stati in parte adattati da scale psicometriche già impiegate in letteratura^{13 14 15 16}.

Successivamente, sulla base dei dati raccolti si è proceduto alla validazione della scala di misurazione proposta mediante tecniche rigorose di analisi statistica¹⁷. L'esito della procedura ha portato alla selezione di 17 indicatori, organizzati in quattro dimensioni. La Figura 5.3 riporta tali dimensioni, con il corrispondente elenco delle domande selezionate per la loro misurazione¹⁸.

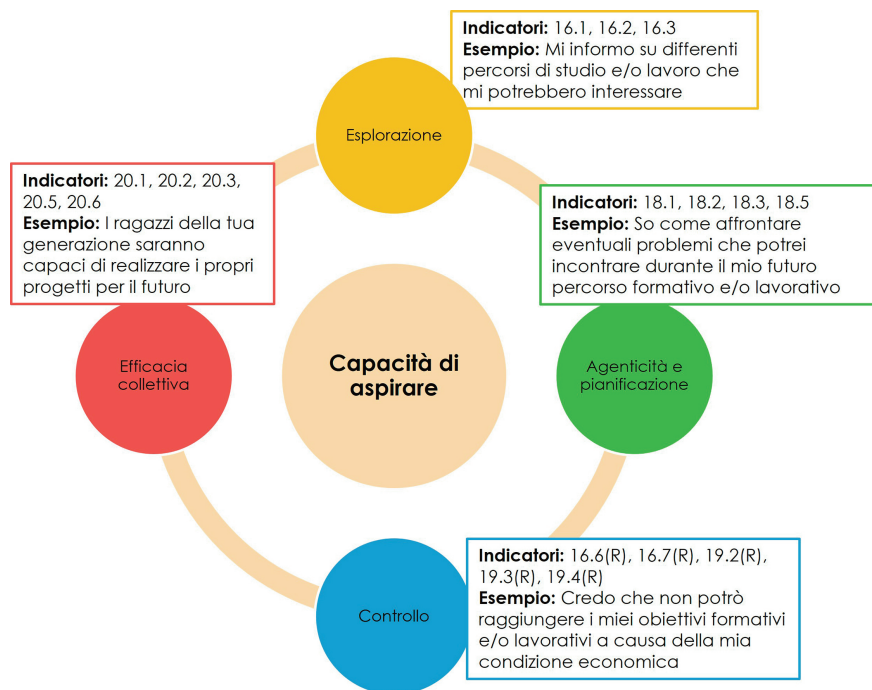


Figura 5.3: Dimensioni emerse della capacità di aspirare e relativi indicatori. La sigla (R) indica gli item formulati con polarità negativa, il cui punteggio è stato invertito ai fini dell'analisi.

La prima dimensione, chiamata Esplorazione, richiama il processo di esplorazione tipico della formazione dell'identità vocazionale che è fondamentale per definire obiettivi e valutare le scelte attuali¹⁹. L'esplorazione avviene sia in ampiezza sia in profondità: la prima consiste nell'esaminare un'ampia gamma di opzioni professionali, permettendo agli individui di raccogliere informazioni sui possibili percorsi di carriera e di riflettere sui propri interessi; la seconda implica invece l'approfondimento di un insieme più circoscritto di alternative, valutandone criticamente la fattibilità e i requisiti necessari. Questa dimensione richiama inoltre la nozione di curiosità, intesa come il grado in cui l'individuo ricerca informazioni sulle opportunità disponibili ed esplora scenari futuri alternativi che potrebbe contribuire a costruire²⁰.

La seconda dimensione è quella dell'Agentività e della pianificazione, ovvero la pianificazione dettagliata del quando, dove e come agire per raggiungere i propri obiettivi e superare possibili ostacoli. Se l'esplorazione rappresenta una pietra angolare nello sviluppo dell'identità vocazionale, la pianificazione costituisce un passaggio essenziale per tradurre le intenzioni in azioni concrete²¹. In questo processo, un solido senso di agentività rispetto alla propria traiettoria formativa e professionale svolge un ruolo decisivo: la convinzione di essere in grado di affrontare le sfide orienta infatti verso comportamenti proattivi finalizzati al raggiungimento dei propri obiettivi, sostenendo la motivazione e la capacità di superare le barriere²².

La terza dimensione riguarda il Controllo, inteso come la credenza relativa al grado in cui gli individui percepiscono che i propri comportamenti influenzino gli esiti degli eventi. Chi possiede un centro del controllo interno tende ad attribuire i successi ai propri sforzi e alle proprie capacità, piuttosto che a fattori esterni quali la fortuna o l'influenza di altre persone significative^{23 24}, mostrando così maggiore perseveranza e fiducia in sé. Nell'indagine Barriere Invisibili, tale dimensione è stata declinata con riferimento alla sfera formativa e professionale, all'interno della quale un centro di controllo interno è associato all'assunzione di un ruolo attivo nella costruzione del proprio futuro²⁵. In particolare, sono stati indagati aspetti quali la convinzione che il proprio percorso formativo o lavorativo dipenda prevalentemente dalle decisioni di altre persone, come insegnanti e genitori, piuttosto che dalle proprie scelte o la percezione che la propria condizione economica possa impedire il conseguimento degli obiettivi prefissati.

Infine, la quarta dimensione concerne l'Efficacia collettiva. Come sottolineato da Appadurai, le aspirazioni si formano sempre nell'interazione con la vita sociale²⁶: la capacità di aspirare non è esclusivamente legata all'agentività individuale, ma anche alla convinzione

condivisa che il gruppo di appartenenza sia in grado di raggiungere determinati obiettivi. Nel caso dei giovani coinvolti nell'indagine, il gruppo di riferimento è rappresentato principalmente dai pari. Il concetto di efficacia collettiva²⁷ risulta particolarmente adeguato a descrivere questa dimensione, in quanto rimanda alla percezione della capacità del proprio gruppo di agire in modo efficace per conseguire risultati condivisi. In tale prospettiva, sono stati indagati aspetti quali la convinzione che la propria generazione sia in grado di realizzare i propri progetti per il futuro, di costruire un futuro soddisfacente nel contesto territoriale in cui vive e di garantire pari opportunità a ragazzi e ragazze. Chi percepisce un'elevata efficacia collettiva tra pari tende a sentirsi maggiormente sostenuto e fiducioso nei propri percorsi, rafforzando in modo significativo la propria capacità di aspirare^{28 29}.

I punteggi per ciascuna di queste dimensioni per i giovani coinvolti nell'indagine sono stati ottenuti mediante un'analisi fattoriale e successivamente riscaldati su una scala 0-100 al fine di migliorarne l'interpretabilità. La media di questi punteggi è stata poi utilizzata per determinare il valore finale del costrutto "capacità di aspirare".

La Figura 5.4 mostra la distribuzione dei punteggi complessivi della capacità di aspirare, evidenziando come la maggior parte dei giovani intervistati si collochi su livelli medio-alti, con una media pari a circa 61. I punteggi medi ottenuti per ciascuna dimensione del costrutto sono riportati invece in Figura 5.5.

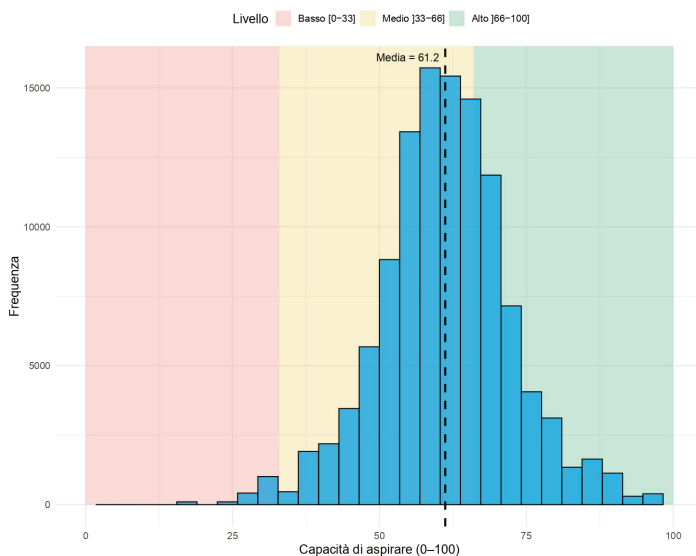


Figura 5.4: Distribuzione dei punteggi della capacità di aspirare su scala 0-100. Le aree colorate individuano tre livelli della capacità di aspirare (basso, medio, alto), mentre la linea tratteggiata indica il valore medio.

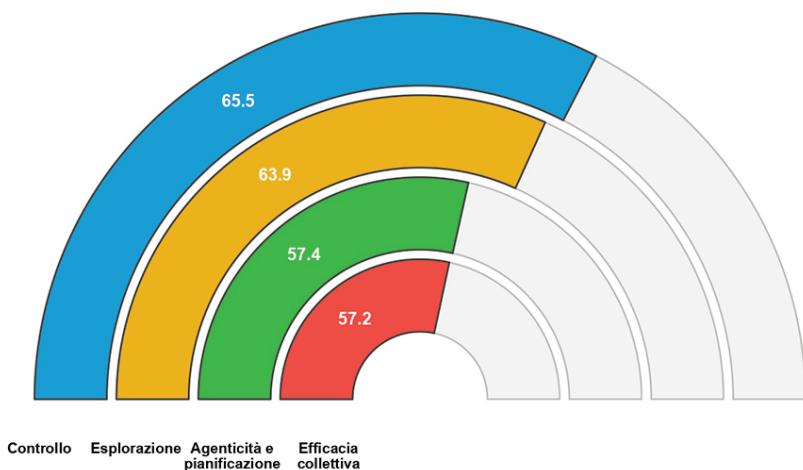


Figura 5.5: Punteggi medi delle quattro dimensioni della capacità di aspirare.

È possibile osservare che aspetti come il Controllo e l'Esplorazione risultano leggermente più elevati rispetto alla Pianificazione e all'Efficacia collettiva. Questo risultato suggerisce che i giovani tendono a sentirsi relativamente più sicuri nella fase di esplorazione e nella percezione del controllo sul proprio percorso, mentre risultano leggermente più deboli gli aspetti legati alla pianificazione concreta delle azioni e alla dimensione collettiva delle aspirazioni.

La Figura 5.6 riporta i punteggi medi per ciascuna delle quattro dimensioni, distinti in base ad alcune caratteristiche socio-demografiche. Per quanto riguarda le differenze di genere, le ragazze riportano punteggi medi leggermente più elevati nell'Esplorazione (65,4 contro 62,2) e nel Controllo (66,5 contro 64,3), suggerendo una maggiore propensione sia a interrogarsi attivamente sul proprio futuro sia a percepire un ruolo attivo nelle proprie scelte. I ragazzi mostrano invece valori leggermente superiori nella Pianificazione (58,6 contro 56,5) e nell'Efficacia collettiva (58,1 contro 56,5).

Gli studenti delle classi quarta e quinta presentano livelli più elevati di Esplorazione (65,7 contro 62,4) e Controllo (66,8 contro 64,4), coerentemente con la maggiore prossimità alle scelte post-diploma. Anche nella Pianificazione si osserva un lieve incremento nelle classi superiori (57,7 contro 57,2), mentre l'Efficacia collettiva rimane sostanzialmente stabile tra i due gruppi (57,3 vs 57,1).

Gli studenti dei Licei mostrano punteggi più alti in Esplorazione (65 contro 62,7) e Controllo (66,6 contro 64,2). Al contrario, gli studenti degli Istituti tecnici e professionali riportano un valore leggermente superiore nella Pianificazione (58,8 contro 56,2) e nell'Efficacia collettiva

(58 contro 56,4).

Infine, differenze rilevanti emergono rispetto alla variabile reddito, misurato mediante la domanda 38 del questionario (vedi Appendice 1). In particolare, all'aumentare del reddito familiare crescono i punteggi di tutte le dimensioni, soprattutto in quelle relative alla Pianificazione (da 55,5 a 59,6) e all'Efficacia collettiva (da 53,8 a 59). Anche il Controllo mostra valori più elevati tra i giovani provenienti da famiglie con reddito medio-alto (66,3 nel gruppo ad alto reddito contro 63,8 nel gruppo a basso reddito).

Non si evidenziano, invece, particolari differenze in base all'area di residenza (comune vs provincia di Napoli).

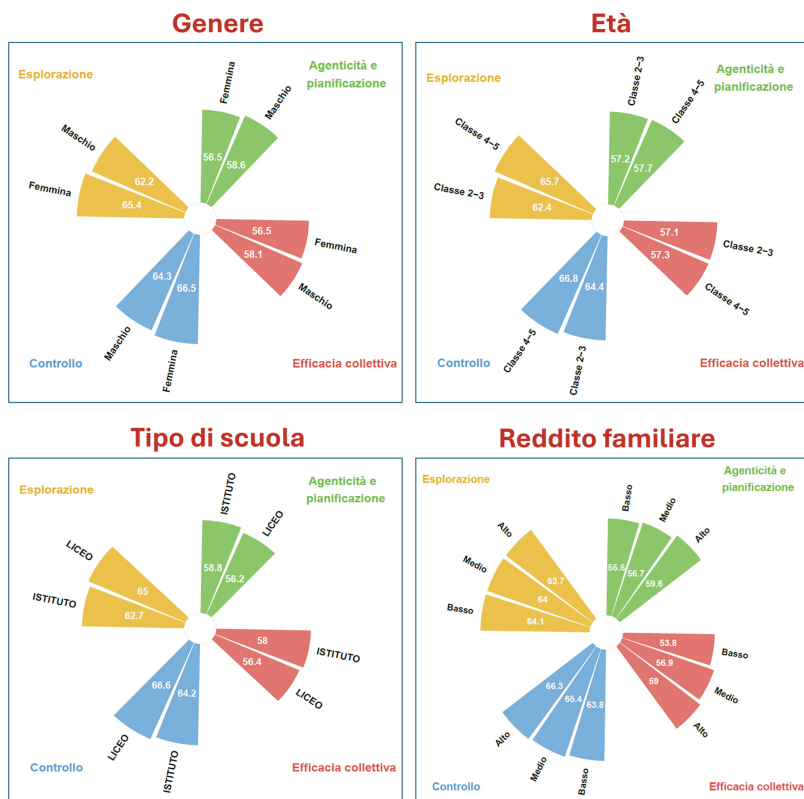


Figura 5.6: Punteggi medi delle dimensioni della capacità di aspirare per caratteristiche socio-demografiche.

5.5 Riflessioni conclusive

I risultati presentati in questo capitolo mostrano come il rapporto dei giovani con il futuro sia caratterizzato da una tensione tra aspirazioni elevate e percezione di vincoli concreti.

L'analisi delle emozioni associate al futuro restituisce inoltre un qua-

dro complesso, nel quale speranza e ansia convivono come sentimenti predominanti. Il futuro appare dunque allo stesso tempo come spazio di possibilità e come fonte di incertezza, soprattutto in una fase della vita in cui le scelte educative e professionali assumono un peso crescente.

L'introduzione del concetto di capacità di aspirare, ispirato al lavoro di Appadurai, consente di interpretare questi risultati in una prospettiva più ampia. Un'elevata capacità di aspirare non riguarda soltanto il possedere aspirazioni, ma anche la possibilità di esplorare alternative, pianificare strategie, percepire di avere un certo controllo sul proprio percorso e sentirsi sostenuti da un contesto sociale che rende il futuro immaginabile e raggiungibile. Le differenze osservate rispetto al genere, all'età, al tipo di scuola frequentata e al reddito familiare suggeriscono che il modo di immaginare e progettare il futuro non è distribuito in modo uniforme tra i giovani.

Nel complesso, lo studio invita a riflettere sul fatto che intervenire esclusivamente sulle aspirazioni non è sufficiente. È necessario costruire contesti educativi, sociali e istituzionali capaci di sostenere i giovani nel trasformare i desideri in aspettative realistiche e, soprattutto, in opportunità concrete. In questa direzione, scuole, servizi di orientamento e politiche educative possono svolgere un ruolo fondamentale nel sostenere la capacità di aspirare dei giovani, ampliando gli orizzonti del possibile, rendendo più accessibili le informazioni sui percorsi formativi e professionali e offrendo spazi di confronto e di elaborazione delle scelte future.

Note Capitolo 5

¹ Questo capitolo è stato realizzato da Rosa Fabbricatore – Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche, Università degli Studi di Napoli Federico II.

² A. Appadurai, *The Capacity to Aspire: Culture and Terms of Recognition*, in *Culture and Public Action*, a cura di V. Rao e M. Walton (Stanford University Press, 2004), 59–84.

³ T. Gale e S. Parker, *To Aspire: A Systematic Reflection on Understanding Aspirations in Higher Education*, *The Australian Educational Researcher* 42, n. 2 (2015): 139–153

⁴ E. Baillergeau e J. W. Duyvendak, *Social Inequality and Young People in Europe: Their Capacity to Aspire*, in *World Social Science Report 2016: Challenging Inequalities: Pathways to a Just World* (UNESCO, 2016), 155–156.

⁵ A. Mazenod, J. Hodgen, B. Francis, B. Taylor e A. Tereshchenko, *Students' University Aspirations and Attainment Grouping in Secondary Schools*, *Higher Education* 78, n. 3 (2019): 511–527.

⁶ Save the Children, *Domani (Im)possibili. Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni* (Save the Children, 2024).

⁷ F. Berisha, J. Kolgjini, E. Berisha e Y. Kolloni, *Gendered Confidence Gaps and Empowering Future STEM Careers: Insights from Expectancy-Value Theory*, *Journal for STEM Education Research* (2025): 1–28.

⁸ A. Fruttero, N. Muller e Ó. Calvo-González, *The Power and Roots of Aspirations*, *The World Bank Research Observer* 40, n. 1 (2025): 58–103.

⁹ V. Coscioni, B. C. de Oliveira, G. Marques e J. M. T. da Silva, *Aspirations and Expectations Measures for Adolescents and Emerging Adults: A Scoping Review*, *Current Psychology* 42, n. 28 (2023): 24582–24598.

¹⁰ A. Appadurai, *The Capacity to Aspire: Culture and Terms of Recognition*, in *Culture and Public Action*, a cura di V. Rao e M. Walton (Stanford University Press, 2004), 59–84.

¹¹ J. Bok, *The Capacity to Aspire to Higher Education: 'It's Like Making Them Do a Play Without a Script'*, *Critical Studies in Education* 51, n. 2 (2010): 163–178.

¹² A. Mazenod, J. Hodgen, B. Francis, B. Taylor e A. Tereshchenko, *Students' University Aspirations and Attainment Grouping in Secondary Schools*, *Higher Education* 78 (2019): 511–527.

¹³ T. Farma e I. Cortivonis, *Un questionario sul 'locus of control': suo utilizzo nel contesto italiano*, *Ricerca in Psicoterapia* 3, n. 2–3 (2000): 147–155.

¹⁴ E. J. Porfeli, B. Lee, F. W. Vondracek e I. K. Weigold, *A Multi-Dimensional Measure of Vocational Identity Status*, *Journal of Adolescence* 34, n. 5 (2011): 853–871.

¹⁵ P. J. Rottinghaus, K. L. Buelow, A. Matyja e M. R. Schneider, *The Career Futures Inventory-Revised: Measuring Dimensions of Career Adaptability*, *Journal of Career Assessment* 20, n. 2 (2012): 123–139.

¹⁶ A. Lo Presti, F. Pace, M. Mondo, L. Nota, P. Casarubia, L. Ferrari e N. E. Betz, *An Examination of the Structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale (Short Form) among Italian High School Students*, *Journal of Career Assessment* 21, n. 2 (2013): 337–347.

¹⁷ A. L. Dima, *Scale Validation in Applied Health Research: Tutorial for a 6-Step R-Based Psychometrics Protocol*, *Health Psychology and Behavioral Medicine* 6, n. 1 (2018): 136–161.

¹⁸ I numeri delle domande (indicatori) riportati in figura corrispondono a quelli uti-

lizzati nel questionario presentato in Appendice 1.

¹⁹ K. Luyckx, L. Goossens, B. Soenens, W. Beyers e M. Vansteenkiste, *Identity Statuses Based on 4 Rather than 2 Identity Dimensions: Extending and Refining Marcia's Paradigm*, *Journal of Youth and Adolescence* 34, n. 6 (2005): 605–618.

²⁰ M. L. Savickas e E. J. Porfeli, *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability, and Measurement Equivalence across 13 Countries*, *Journal of Vocational Behavior* 80, n. 3 (2012): 661–673.

²¹ F. F. Sniehotta, R. Schwarzer, U. Scholz e B. Schüz, *Action Planning and Coping Planning for Long-Term Lifestyle Change: Theory and Assessment*, *European Journal of Social Psychology* 35, n. 4 (2005): 565–576.

²² P. J. Rottinghaus, K. L. Buelow, A. Matyja e M. R. Schneider, *The Career Futures Inventory-Revised: Measuring Dimensions of Career Adaptability*, *Journal of Career Assessment* 20, n. 2 (2012): 123–139.

²³ Y. K. Pham e C. Murray, *Career Locus of Control and School-and Career Related Adjustment among High-Need Youth with and without Disabilities*, *Journal of Career Development* 46, n. 5 (2019): 502–515.

²⁴ J. B. Rotter, *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement*, *Psychological Monographs: General and Applied* 80, n. 1 (1966): 1–28.

²⁵ M. L. Savickas e E. J. Porfeli, *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability, and Measurement Equivalence across 13 Countries*, *Journal of Vocational Behavior* 80, n. 3 (2012): 661–673.

²⁶ A. Appadurai, *The Capacity to Aspire: Culture and Terms of Recognition*, in *Culture and Public Action*, a cura di V. Rao e M. Walton (Stanford University Press, 2004), 59–84.

²⁷ A. Bandura, *Exercise of Human Agency through Collective Efficacy*, *Current Directions in Psychological Science* 9, n. 3 (2000): 75–78.

²⁸ J. B. Kellest, R. H. Humphrey e R. G. Sleeth, *Career Development, Collective Efficacy, and Individual Task Performance*, *Career Development International* 14, n. 6 (2009): 534–546.

²⁹ F. M. Cheung, S. L. Wan, W. Fan, F. Leong e P. C. Mok, *Collective Contributions to Career Efficacy in Adolescents: A Cross-Cultural Study*, *Journal of Vocational Behavior* 83, n. 3 (2013): 237–244.

6 Principali risultati del campione “Extra-scuola”¹

6.1 I risultati dell'indagine

L'indagine è stata condotta su un campione di **284** giovani (14-21 anni), di cui il **55% maschi** e il **45% femmine**.

Al momento dell'abbandono, più di un giovane su quattro (27%) frequentava, secondo quanto dichiarato, la **Scuola secondaria di I grado** (24%) o, addirittura, quella **primaria** (3%) (Tabella/Figura 6.1).

Tabella 6.1: Ultima Scuola/Classe frequentata

Ultima Scuola/Classe frequentata	Freq.	%
Corso di istruzione e form.ne prof.le	46	16.2
Scuola primaria	8	2.8
Scuola sec. di I grado	67	23.6
Scuola sec. di II grado – classe 1	62	21.8
Scuola sec. di II grado – classe 2	51	18.0
Scuola sec. di II grado – classe 3	23	8.1
Scuola sec. di II grado – classe 4	10	3.5
Scuola sec. di II grado – classe 5	17	6.0
TOTALE	284	100.0

Qual'è stata l'ultima classe che hai frequentato?

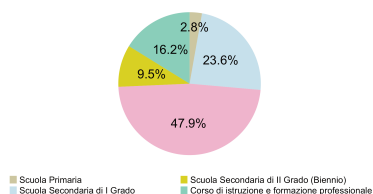


Figura 6.1: Ultima Scuola/Classe frequentata

Circa la metà degli intervistati (47%) ha abbandonato gli studi durante il **primo triennio** della **Scuola secondaria di II grado**, mentre quasi il 10% era arrivato agli **ultimi due anni**.

Il 16% degli intervistati ha, invece, dichiarato di avere abbandonato gli studi durante un **Corso di Istruzione e Formazione Professionale**.

Tra gli intervistati che hanno dichiarato di avere abbandonato mentre frequentavano la **Scuola secondaria di II grado**, quasi la metà (**47%**) frequentava un **Istituto Professionale**, mentre circa un intervistato su tre (33%) un Istituto Tecnico. Meno risposte hanno ottenuto i **Licei** (10%) e gli **altri Istituti** (Liceo d'Arte, Magistrale, ecc.) (10%) (Tabella 2).

Questi dati rispecchiano abbastanza fedelmente quelli ufficiali, forniti dal Ministero dell'Istruzione, secondo i quali i **tassi di abbandono**

Tabella 6.2: Tipo di Scuola secondaria di II grado

Tipo Scuola	Freq.	%	% valida
Istituto Tecnico	54	19.0	33.1
Istituto Prof.le	77	27.1	47.2
Liceo	16	5.6	9.8
Altro	16	5.6	9.8
Totale	163	57.4	100.0
Non applicabile	121	42.6	
TOTALE	284	100.0	

nella scuola secondaria di secondo grado sono pari all'**1,6%** nei **Licei**, al **3,8%** negli **Istituti tecnici** e al **7,2%** negli **Istituti professionali**².

Ma quali possono essere le motivazioni alla base di questa scelta?

Già da diversi anni l'abbandono scolastico viene considerato come un fenomeno multidimensionale, o anche "caleidoscopico", dunque mutevole, con cause ed effetti anche lontani nel tempo e difficilmente misurabili nella loro articolazione³. È certamente frequente il riferimento a **situazioni di marginalità economica e/o di deprivazione socio-culturale**, ma i fattori che riportano al fenomeno dell'abbandono scolastico possono essere riferiti anche a **caratteristiche individuali**, quali difficoltà di apprendimento, atteggiamenti di rifiuto, resistenza e scarsa motivazione nei confronti della scuola, oltre ad una bassa autostima e ad una percezione soggettiva di inadeguatezza⁴.

Questo approccio sembra trovare conferma nell'analisi delle risposte fornite dal campione su varie possibili situazioni che si possono verificare durante la vita scolastica (Figura 6.2).

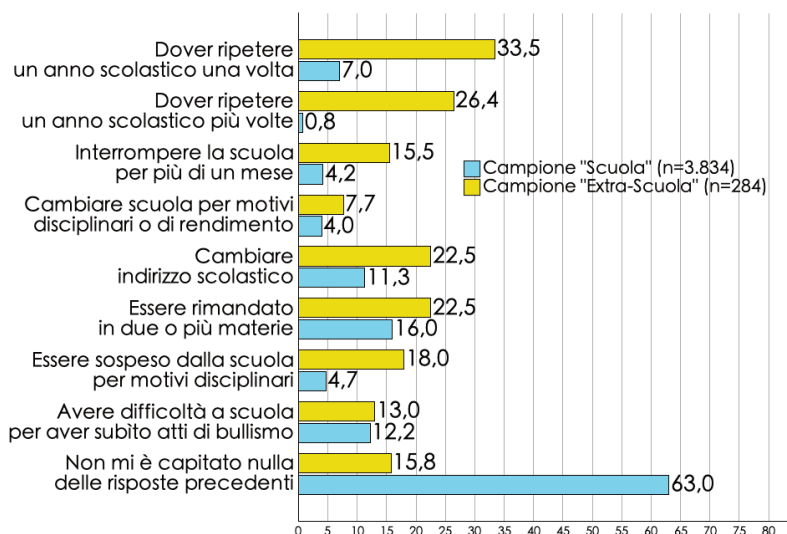


Figura 6.2: Nella tua esperienza scolastica, ti è mai capitato di...

Al **34%** degli intervistati è capitato, ad esempio, di dover **ripetere un anno una volta**, mentre al **26%** anche **più volte**. Sono dati comprensibilmente molto superiori a quelli che abbiamo rilevato nel **campione scolastico**, dove queste percentuali sono risultate pari rispettivamente al **7%** e allo **0,8%**, e rivelano risultati didattici sicuramente insufficienti ma anche, in generale, un'inclusione scolastica probabilmente molto complessa, come dimostrato dall'alta percentuale (**18%**) di ex studenti che ha dichiarato di avere almeno una volta subito una **sospensione per motivi disciplinari**, rispetto al 4,7% del campione scolastico.

6.2 La Famiglia

Tra le molteplici cause che possono influire sul fenomeno dell'abbandono scolastico, il **contesto familiare** ha sicuramente un ruolo importante. In particolare, il **reddito familiare** e il **livello di istruzione** dei genitori possono essere considerati come possibili fattori predittivi del successo formativo dell'adolescente. Da un lato, infatti, le famiglie economicamente disagiate possono incontrare difficoltà a sostenere le spese legate all'istruzione e avere, invece, necessità di un'entrata aggiuntiva, dall'altro genitori meno istruiti potrebbero tendere ad offrire ai propri figli meno stimoli e a trasmettere loro minori aspettative.

Più concretamente, la **famiglia** può sostenere la crescita e favorire l'inserimento e l'avanzamento sociale e scolastico dei propri figli garantendo loro un **supporto "materiale"** (spazi adeguati, in casa, per studiare, disponibilità di dispositivi elettronici, collegamento efficiente alla rete) ma anche stimolando **l'interesse e la partecipazione ad attività sociali e culturali** extra-domestiche.

Per quanto riguarda il primo aspetto, il supporto "materiale" (Tabelle 6.3 e 6.4), molti intervistati hanno dichiarato di avere, nelle proprie abitazioni, **collegamenti efficienti alla Rete** e anche **spazi adeguati** ma, allo stesso tempo, quasi la metà ha affermato di **non avere una scrivania propria** (47% nella fascia di risposta 1-3) e/o un **tablet o un computer da utilizzare all'occorrenza** (44% nella fascia di risposta 1-3).

Tabella 6.3: A casa, ho una scrivania mia

Risposta	Freq.	%
1	89	31.3
2	30	10.6
3	14	4.9
4	14	4.9
5	16	5.6
6	12	4.2
7	109	38.4
TOTALE	284	100.0

Tabella 6.4: A casa, ho un tablet/pc che posso usare quando mi serve

Risposta	Freq.	%
1	87	30.6
2	21	7.4
3	17	6.0
4	7	2.5
5	14	4.9
6	22	7.7
7	116	40.8
TOTALE	284	100.0

Come già accennato nell'analisi del campione scolastico, la prima privazione ha, come possibile conseguenza, la **riduzione delle capacità di concentrazione**, l'**aumento della confusione**, fisica e mentale, e delle **fonti di distrazione**, e può favorire l'associazione dei momenti di studio e di approfondimento a casa a qualcosa di faticoso e stressante.

Allo stesso tempo, è noto come l'uso corretto dei **dispositivi elettronici** possa risultare fondamentale per **migliorare l'organizzazione dello studio** a casa, favorire l'acquisizione e l'elaborazione di informazioni, aiutare, ad esempio, nella costruzione di mappe concettuali o nell'organizzazione del materiale didattico.

È possibile, quindi, immaginare che la mancanza di uno o di entrambi questi supporti possa provocare disagio, con inevitabili conseguenze sull'inserimento scolastico e sul rendimento.

Una conferma a questa ipotesi sembra venire dal confronto del livello di **competenze** acquisite nelle tre discipline fondamentali, **Italiano**, **Matematica** ed **Inglese**, dagli intervistati che hanno dichiarato di **non possedere né una scrivania per studiare né un tablet/computer** (con valori di risposta pari a 1 o 2, su una scala da 1 a 7, per entrambe le domande), e che per comodità indicheremo come **Gruppo 1**, e da quelli che, al contrario, hanno dichiarato di **poter contare su entrambe le cose** (con valori di risposta pari a 6 o 7 per entrambe le domande), che indicheremo come **Gruppo 2**.

Per tutti e tre gli ambiti considerati, italiano, matematica e inglese, la **media** delle risposte dei giovani del **gruppo 1** risulta **superiore** a quella del gruppo 2 (Figura 6.3).

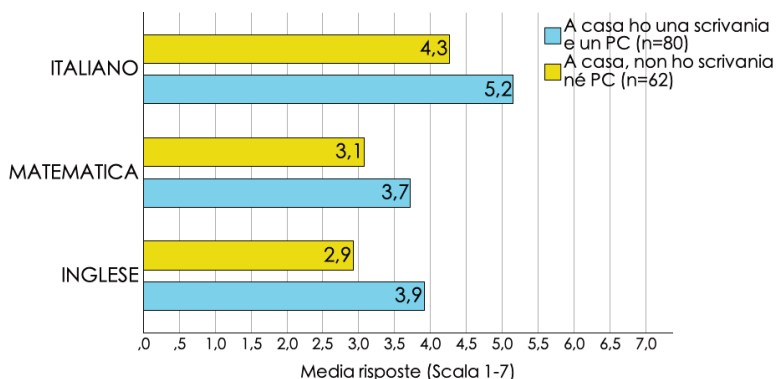


Figura 6.3: Quanto ti senti in grado di esprimerti in italiano, di comprendere e usare i numeri, di comunicare in inglese?

Oltre a fornire un supporto "materiale" alla crescita dell'adolescente, la famiglia è anche il contesto in cui il/la giovane viene stimolato

lato/a, aiutato/a, accompagnato/a a compiere i primi passi nel mondo esterno.

I **genitori** sono, quando possono, portatori e presentatori di **interessi, attenzioni e curiosità** verso la **realtà extra-familiare**, e il **venir meno** di questo supporto può orientare l'adolescente verso **modelli effimeri**, in grado di offrire una possibilità di identificazione immediata, ancorché priva di radici.

L'analisi delle risposte alle domande di questa sezione del questionario (Figura 6.4) evidenziano l'attitudine dei genitori di questo particolare gruppo di giovani a spingere i propri figli fuori dalle mura domestiche, privilegiando, in realtà, le occasioni di **socializzazione "spontanea"** (praticare uno sport, uscire con gli amici) ma risultando spesso meno pronti ad indirizzarli verso attività in grado di **stimolare la creatività e il senso critico** (visitare musei o siti archeologici, frequentare corsi di musica o di teatro, andare al cinema o ad un concerto, viaggiare), o anche di consentire di **riconoscere e sviluppare passioni personali**, come la musica o l'arte.

Questa **carenza di stimoli**, questa difficoltà, da parte di alcuni genitori, a favorire quel naturale processo di **separazione** e di **acquisizione di una propria identità** da parte dell'adolescente, possono condurre quest'ultimo/a alla considerazione del **presente come unico tempo di riferimento** e determinare una **minore fiducia nel futuro** come possibilità di migliorare la propria condizione sociale.

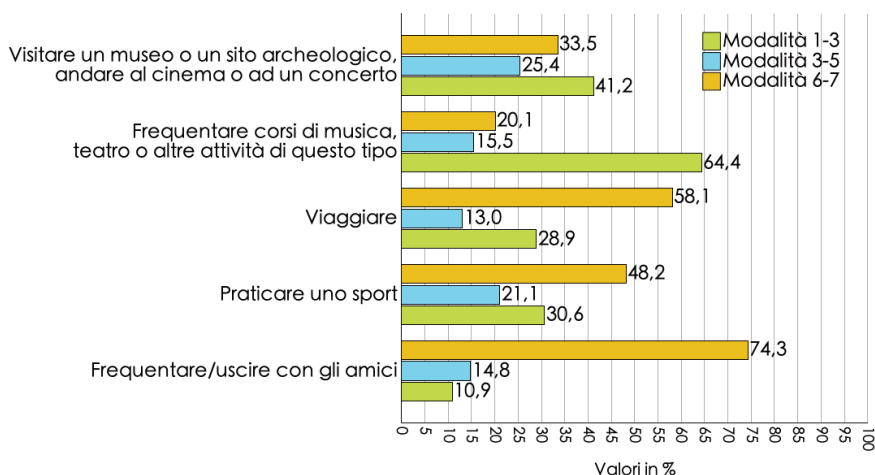


Figura 6.4: La mia famiglia mi stimola e mi incoraggia a...

Per aiutare e indirizzare meglio l'analisi, è stata, allora costruita una variabile che sintetizzasse, con la media aritmetica, i giudizi dati per le **prime tre opzioni** della sezione "Stimoli e incoraggiamenti della fami-

glia", e cioè:

- Visitare un museo o un sito archeologico, andare al cinema o ad un concerto
- Frequentare corsi di musica, teatro o altre attività di questo tipo
- Viaggiare

Sono poi stati definiti due gruppi, il **Gruppo 1**, per i quali l'**incoraggiamento familiare** è stato giudicato "**Scarso**" (valori della variabile di sintesi inferiori a 3,5) e il **Gruppo 2**, per i quali l'incoraggiamento familiare è stato giudicato "**Alto**" (valori della variabile di sintesi superiori a 5,5). Ricordando sempre che il campione analizzato ha una numerosità limitata e che non può essere considerato significativo della popolazione di coloro che hanno abbandonato gli studi, è comunque interessante notare (Fig. 6.5) che **la parola che più spesso viene associata al futuro**, da parte degli intervistati che hanno dichiarato di ricevere **stimoli forti e incoraggiamento** da parte della famiglia (Gruppo 2), è "**Speranza**" con una percentuale quasi doppia rispetto al gruppo di intervistati che, al contrario, considera questi stimoli molto scarsi (Gruppo 1).

L'"**Ansia**", come già ricordato, è sentimento probabilmente universale nel mondo giovanile, e anche nel nostro campione risulta in percentuali praticamente uguali nei due gruppi, mentre ancora da sottolineare è il fatto che nessun giovane del Gruppo 2 ha indicato la parola "**Sfiducia**", scelta, invece, dal 14% dei giovani del Gruppo 1.

Un'ulteriore considerazione riguarda la scelta che potremmo definire di "rimozione" del problema ("**Non ci penso**"), scelta dal 17% dei giovani del Gruppo 1 e in misura minore (11%) da quelli del Gruppo 2 (Figura 6.5).

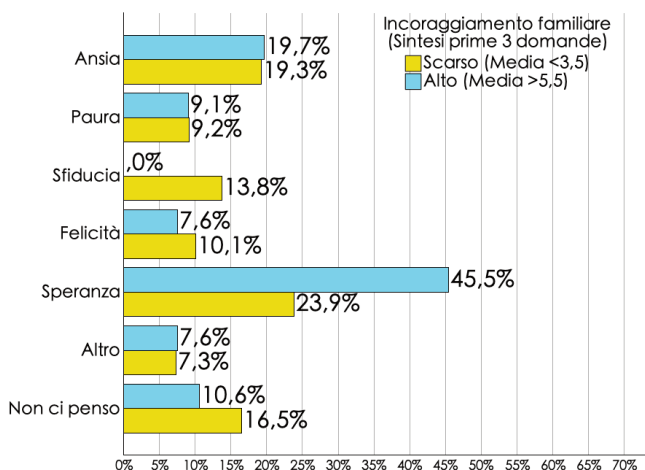


Figura 6.5: Quando penso al futuro, la parola che mi viene in mente è...

Il ruolo della famiglia appare, dunque, fondamentale nell'**immaginare il futuro** da parte di un adolescente.

Facendo ancora riferimento ai due gruppi appena descritti, quello che considera lo stimolo e l'incoraggiamento ricevuti dalla propria famiglia come "Scarso" (Gruppo 1) e, al contrario, quelli che lo considerano "Alto" (Gruppo 2), è interessante analizzare le risposte su quella che potremmo definire la capacità di **pianificare il futuro**, ossia definire quegli "steps" che consentano, in modo realistico, di realizzare le proprie aspirazioni rispetto alle proprie potenzialità (Figg. 6.6 e 6.7).

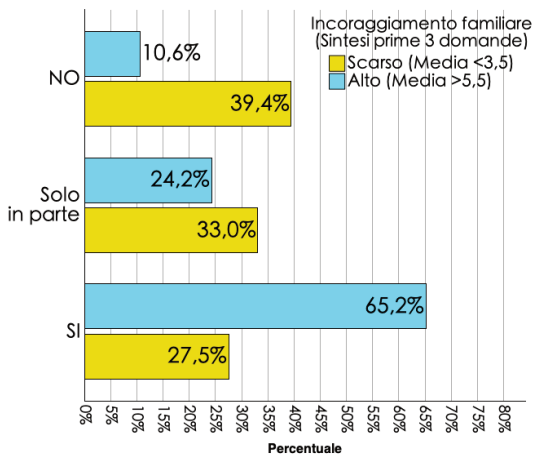


Figura 6.6: Mi sento in grado di fare una corretta scelta formativa e/o lavorativa per il futuro

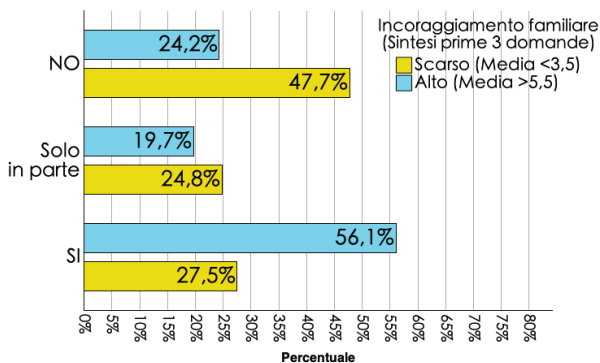


Figura 6.7: Ho pianificato una serie di azioni da svolgere per raggiungere i miei obiettivi formativi e/o lavorativi

I giovani che hanno ricevuto stimoli maggiori da parte della famiglia (Gruppo 2) appaiono decisamente **più convinti** della possibilità di **compiere le scelte corrette** (65% contro il 28% del Gruppo 1, che ha ricevuto meno stimoli) e di **definire in anticipo** le azioni necessarie a rag-

giungere i propri obiettivi formativi e/o lavorativi (56% nel Gruppo 2 contro il 28% del Gruppo 1).

La famiglia, dunque, si conferma elemento fondamentale nella costruzione, per un adolescente, della capacità di immaginare e costruire il proprio futuro, e nel separarsi senza traumi dalla “nicchia affettiva primaria” per realizzarsi come individuo adulto

6.3 La Scuola

Nella sezione dedicata all'analisi dei risultati del campione “scolastico” (cap. 5), abbiamo già descritto il ruolo centrale della Scuola nella crescita e nella formazione del giovane.

Passando, dunque, direttamente all'analisi dei risultati ottenuti sul campione “extra-scolastico” e, in particolare, partendo dall'offerta di servizi da parte dell'ultima scuola frequentata dagli intervistati, vediamo (Tabella 6.5) come i **risultati migliori** (percentuali di risposte con modalità 6-7) riguardino il **potenziamento delle competenze** mediante

Tabella 6.5: L'offerta di servizi scolastici

	1 - 3	4 - 5	6 - 7	Non so	TOT
La scuola che ho frequentato forniva adeguato accesso a strumenti digitali (tablet/PC) per le attività didattiche e connessioni veloci ad Internet	31.0%	21.5%	37.0%	10.6%	100.0%
Nella scuola che ho frequentato c'erano spazi didattici e laboratoriali ben attrezzati	23.6%	27.8%	41.9%	6.7%	100.0%
Nella scuola che ho frequentato c'era una biblioteca utilizzabile	44.7%	14.8%	25.7%	14.8%	100.0%
Nella scuola che ho frequentato c'era una palestra e/o campi sportivi utilizzabili	16.9%	19.7%	59.9%	3.5%	100.0%
La scuola che ho frequentato supportava i ragazzi che ne avevano bisogno con il recupero o il potenziamento delle competenze, ad esempio tramite corsi di recupero/extracurricolari	21.5%	18.0%	45.1%	15.5%	100.0%
La scuola che ho frequentato organizzava attività culturali (gite, visite a musei o siti storici) accessibili economicamente a tutti gli studenti	19.4%	23.6%	47.9%	9.2%	100.0%
La scuola che ho frequentato aveva uno sportello di consulenza psicologica a disposizione degli studenti.	32.7%	18.3%	24.3%	24.6%	100.0%

corsi di recupero extracurricolari e la presenza di **palestre** utilizzabili, mentre le **valutazioni peggiori** comprendono gli **strumenti digitali per la didattica interattiva**, le **biblioteche** e i **laboratori attrezzati**.

Interessante è anche notare la frequenza di risposte **“Non so”** alle varie domande poste: uno studente su quattro non sa se nella scuola che ha frequentato fosse attivo uno sportello di ascolto e di consulenza psicologica, mentre uno studente su sette non sa se fossero attivi corsi di recupero oppure se fosse presente una biblioteca.

È probabile che, in molti casi, questi servizi, pur attivi, non vengano pubblicizzati e spiegati come sarebbe necessario e che, dunque, non ricevano l'attenzione e la considerazione che meriterebbero.

Possiamo, dunque, stilare una sorta di **“graduatoria” dell’offerta di servizi scolastici** (Figura 6.8), immaginando che uno specifico servizio fosse effettivamente presente nella scuola dell'intervistato se quest'ultimo ha risposto con una **modalità uguale o superiore a 4** (dunque, da 4 a 7).

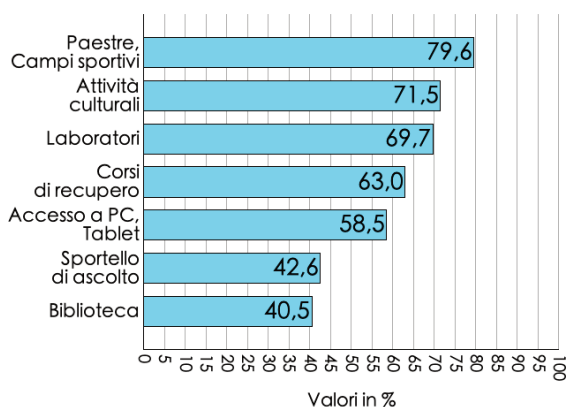


Figura 6.8: Nella scuola che ho frequentato c'erano...

(Sono riportate le % delle risposte con modalità da 4 a 7 sul totale delle risposte)

Con questo criterio, il servizio maggiormente presente nelle scuole degli intervistati sono risultate le **Palestre** e i **Campi sportivi**, che, probabilmente, sono anche i servizi più “visibili” da parte degli studenti, mentre chiudono la graduatoria gli **Sportelli d’ascolto** e le **Biblioteche**, servizi penalizzati dal fatto di non essere sempre adeguatamente pubblicizzati e la cui presenza risulta, dunque, ignota a molti (da cui l’elevata percentuale di risposte “Non so”).

La **scuola**, come detto, rappresenta non solo un luogo di **trasferimento di conoscenze e competenze** ma, più in generale, il contesto in cui l'adolescente sviluppa la propria **identità**, costruisce la propria **autonomia** dall'ambiente familiare e **valorizza** le proprie attitudini.

Il **venir meno** di uno o più dei tasselli che compongono questa complessa offerta formativa può comportare un **senso di disadattamento** da parte dell'adolescente che, a sua volta, influirà sul suo rendimento e sul suo riconoscersi come parte attiva di quel contesto.

A conferma di ciò, possiamo, anche in questo caso, costruire una variabile di **sintesi** dei servizi offerti, ottenuta come media aritmetica dei punteggi dati alle sette domande.

Sono stati considerati solo i casi in cui erano presenti le valutazioni per tutti i servizi, dunque sono stati esclusi i casi in cui l'intervistato abbia risposto "Non so" anche a una sola delle domande. Questo ha comportato una riduzione della numerosità a 161 risposte valide.

Fatta questa premessa, se definiamo come Gruppo 1 gli intervistati che hanno dato un giudizio medio sui servizi scolastici inferiore a 3,5, ad identificare, dunque, un'offerta complessivamente Scarsa, e come Gruppo 2 gli intervistati che hanno dato un giudizio medio sui servizi scolastici superiore a 5,5, ad identificare, invece, un'offerta complessivamente Buona, possiamo riconsiderare alcune domande sul rendimento distinguendole per i due gruppi (Figura 6.9).

Dall'osservazione del grafico sembra evidente come il rendimento risulti peggiore nel gruppo di coloro che hanno frequentato scuole con un'offerta di servizi carente.

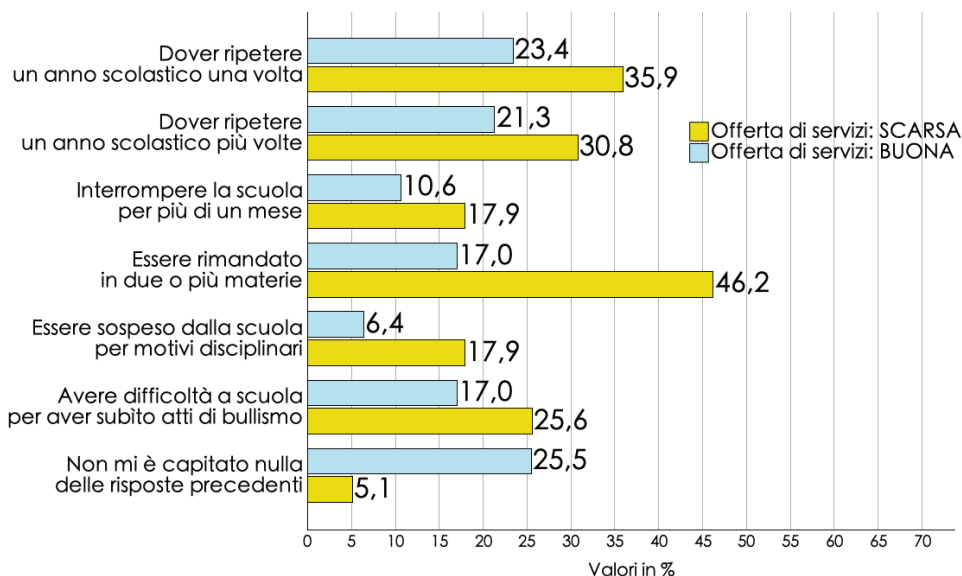


Figura 6.9: Quando eri a scuola, ti è mai capitato di...

6.4 Riflessioni conclusive

Il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce costituisce un problema grave, che evidenzia spesso situazioni di profondo disagio eco-

nomico e sociale e che può determinare conseguenze a breve e lungo termine, dalla difficoltà nel trovare lavoro all'aggravamento delle disuguaglianze⁵.

In un Paese come l'Italia, e ancora di più nel Mezzogiorno, dove l'ascensore sociale è spesso bloccato, questo significa rischiare di trasmettere lo stato di esclusione sociale anche alle generazioni successive, poiché i figli di oggi saranno i genitori di domani.

Inoltre, sappiamo che il tasso di abbandono scolastico è un indicatore parziale, non sufficiente a descrivere la reale situazione rispetto ai livelli di competenze dei giovani, competenze che possono essere molto diverse anche a parità di titolo raggiunto (il cosiddetto "abbandono implicito"), arrivando, in alcuni casi, ad un altrettanto grave, anche se più nascosto, fallimento educativo.

Nonostante i miglioramenti che l'Italia ha fatto registrare nell'ultimo decennio, passando, complessivamente, da un tasso di abbandono attorno al 15% del 2015 al 9,8% del 2024, rendendo così non più impossibile il raggiungimento dell'obiettivo del 9% fissato dall'Agenda 2030 per i Paesi dell'UE, la strada da percorrere è ancora lunga, soprattutto per ridurre le differenze territoriali, che, ancora per il 2024, nel nostro Paese fanno registrare tassi di abbandono che vanno dal 5,9% dell'Umbria al 15,2% della Sicilia, passando per il 13,3% della Campania (Figura 6.10)⁶

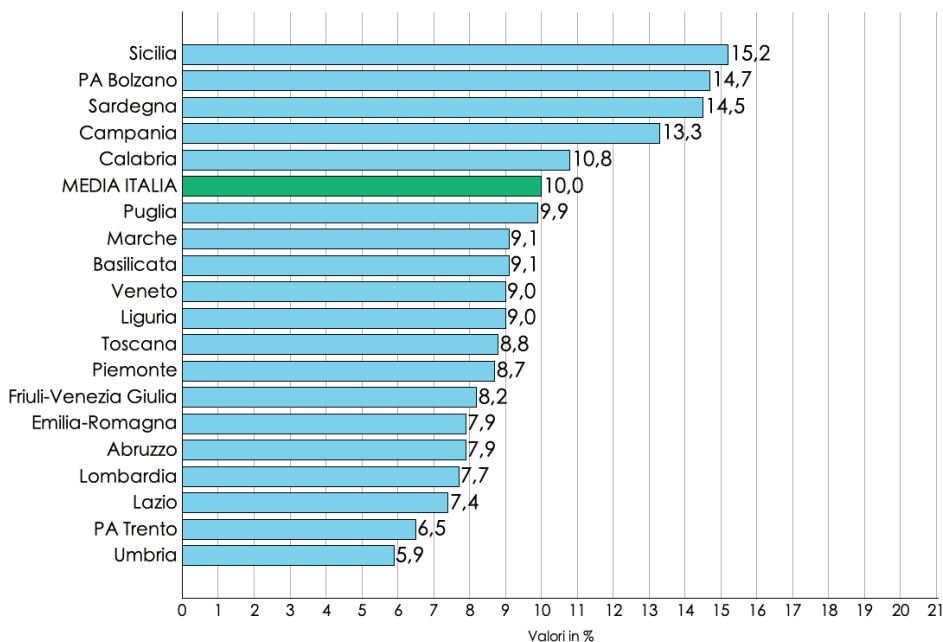


Figura 6.10: L'abbandono scolastico nelle Regioni italiane

(FONTE: elaborazione Openpolis – Con i Bambini su dati Eurostat)

Le misure per tentare di arginare il fenomeno esistono, sono misure di prevenzione, di intervento, di compensazione⁷. C'è solo da augurarsi che tutti i soggetti coinvolti, le Famiglie, le Scuole, le Istituzioni, sappiano procedere in modo collaborativo per metterle in atto.

Note Capitolo 6

¹ Questo capitolo è stato realizzato da Marco Gherghi e Cristina Davino – Dipartimento di scienze Economiche e Statistiche, Università degli Studi di Napoli Federico II.

² https://www.istat.it/it/files/2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf.

³ Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale, <https://www.garanteinfanzia.org/wp-content/uploads/2025/06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

⁴ A. Arioli, "Il volto silenzioso della dispersione scolastica. Quando la scuola smarrisce il senso", *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education* 29, n. 71 (2025): 13–29.

⁵ <https://www.openpolis.it/parole/che-cose-labbandono-scolastico/>

⁶ <https://www.openpolis.it/parole/che-cose-labbandono-scolastico/>

⁷ <https://invalsiopen.it/buone-pratiche-contrastare-abbandono-scolastico/>

7 L'approccio qualitativo alla ricerca sulla povertà educativa¹

7.1 Introduzione

L'indagine quantitativa sulla povertà educativa è stata affiancata da un'analisi qualitativa, volta a cogliere le dimensioni soggettive, relazionali e territoriali del fenomeno e a restituire voce ai contesti e ai vissuti che segnano la quotidianità degli adolescenti a rischio di esclusione sociale.

L'adozione di questo approccio risponde all'esigenza di offrire una lettura più profonda e contestualizzata del fenomeno², integrando l'interpretazione dei dati statistici e portando alla luce le sfumature e le dinamiche che li attraversano. La scelta d'intraprendere un'indagine qualitativa successivamente a quella quantitativa risponde ad una logica e ad una convinzione epistemologica più profonda secondo cui fenomeni complessi come la povertà educativa possono essere compresi pienamente solo attraverso l'ascolto delle esperienze di chi li vive³ ⁴, in una prospettiva che affonda le sue radici nella tradizione interpretativa delle scienze sociali⁵ ⁶ e nella riflessività critica sul processo di ricerca⁷. Le caratteristiche salienti di questo approccio risiedono nella sua capacità di offrire un approfondimento analitico dei fenomeni indagati e di garantire rigore attraverso strumenti metodologici consolidati⁸.

Pur muovendosi entro logiche metodologiche differenti, sia l'approccio quantitativo sia quello qualitativo condividono un presupposto fondamentale: la conoscenza dei fenomeni sociali passa attraverso l'interrogazione degli individui⁹. Sono state quindi realizzate undici interviste in profondità e due focus group.

In particolare, l'intervista qualitativa mira ad accedere alla prospettiva del soggetto studiato e si basa su una relazione diadica tra intervistatore e intervistato, che consente di esplorare in modo approfondito significati, esperienze soggettive, e rappresentazioni difficilmente accessibili attraverso strumenti standardizzati. A differenza del questionario, essa come altre tecniche qualitative, non mira alla misurazione né alla generalizzazione statistica dei risultati: il suo valore risiede piuttosto nella capacità di restituire la complessità dei vissuti individuali, facendo emergere contraddizioni, nessi interpretativi e prospettive, che solo un dialogo flessibile e aperto può portare in superficie. Il focus group è sempre una tecnica di ricerca qualitativa ma di gruppo, in cui un numero limitato di partecipanti - selezionati in ragione della loro competenza e/o esperienza rispetto al tema in

esame - è invitato a discutere con il gruppo di un argomento guidato da un moderatore. La specificità di questo strumento si colloca nella sua natura interazionale: non si tratta semplicemente di raccogliere opinioni individuali in forma aggregata, ma di stimolare e osservare il processo attraverso cui le rappresentazioni si costruiscono, si confrontano e cambiano nel corso dello scambio dialogico. Il gruppo diventa così esso stesso uno strumento conoscitivo, capace di produrre significati che emergono dal confronto e che difficilmente sarebbero rilevabili attraverso interviste individuali.

Sia per le interviste che per i focus sono stati scelti rispettivamente testimoni privilegiati e partecipanti in base ad un criterio di rilevanza e/o interesse rispetto agli obiettivi della ricerca. Tra i primi sono stati coinvolti: rappresentanti delle istituzioni, della scuola, del terzo settore, della ricerca, della cultura e altri stakeholder chiave. I due focus group hanno visto la partecipazione delle medesime figure professionali - un rappresentante del terzo settore, un docente di scuola secondaria di secondo grado con esperienza importante nel primo biennio, un docente nei percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP), un'assistente sociale, un educatore - ed è proprio questa continuità nella composizione del gruppo a conferire particolare valore metodologico alla scelta di replicare lo strumento in due momenti distinti. Il confronto tra i due incontri ha infatti reso possibile osservare l'evoluzione delle posizioni espresse durante le discussioni, verificare la consistenza dei temi emersi e approfondire, nella seconda sessione, i nodi rilevanti esplorati nella prima. La pluralità degli sguardi professionali - distinti per ambito di intervento e accomunati da una prossimità diretta con il fenomeno - ha consentito di restituire una prospettiva composita sulla povertà educativa, cogliendone la complessità attraverso esperienze tra loro profondamente interconnesse sebbene differenti.

Nelle tabelle 7.1 e 7.2 si riportano i nomi e i ruoli rispettivamente dei testimoni privilegiati e dei partecipanti ai focus group.

Tabella 7.1: Testimoni privilegiati

Nome e cognome	Ruolo professionale
Antonella Barreca	Dirigente Scolastica dell'Istituto Superiore Statale "F. Gallani-da Vinci" di Napoli
Alessandro Cerullo	Coordinatore associazione Pianoterra Onlus (Puntaluce)
Giovanni Galano	Garante dell'infanzia e dell'adolescenza Regione Campania
Claudio Gubitosi	Ideatore, fondatore e direttore del Giffoni Film Festival e del mondo Giffoni
Patrizia Imperato	Procuratore della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni di Napoli
Enrica Morlicchio	Docente di Sociologia dei processi economici e del lavoro (Università degli Studi di Napoli "Federico")
Daniela Pes	Dirigente Scolastica dell'Istituto Superiore Statale G. Galilei" di Napoli
Marco Rossi Doria	Presidente dell'impresa sociale "Con i bambini" fondo per il contrasto della povertà educativa minorile
Maura Striano	Assessore all'Istruzione e alle Famiglie del Comune di Napoli
Gemma Tuccillo	Capo dipartimento per la Giustizia minorile e di comunità; componente del Tavolo Infanzia e adolescenza del Comune di Napoli
Angelica Viola	Presidente della Cooperativa sociale L'Orsa Maggiore

Tabella 7.2: Partecipanti ai focus group

Nome e cognome	Ruolo professionale
Patrizia Andretta	Docente carcerario Cpia Napoli Città 2
Dora Artiano	Assistente sociale e coordinatrice presso il Comune di Napoli
Francesca Brillante	Educatrice di minori in situazioni vulnerabili
Ivana Ciccarella	Docente di scuola secondaria di secondo grado
Giancarlo Gargilulo	Docente in percorsi di leFP (Istruzione e formazione professionale)
Angela Gentile	Educatrice di minori in situazioni vulnerabili
Fulvio Gesco	Tutor d'aula in percorsi di leFP (Istruzione e formazione professionale)
Maria Rosaria Iuliano	Docente di scuola secondaria di secondo grado e di leFP
Alessandra Panico	Educatrice di minori in situazioni vulnerabili
Claudia Picardi	Docente di scuola secondaria di secondo grado
Don Federico Scognamiglio	Servizio Pastorale Giovanile e Vocazionale Chiesa di Napoli
Wanda Scognamiglio	Assistente sociale presso il Comune di Napoli

Per l'analisi delle informazioni raccolte (interviste e focus) è stata adottata una procedura di analisi tematica¹⁰. Tutte le interviste, realizzate nei mesi da maggio a settembre 2025 e i due focus group, tenutisi l'8 settembre e il 6 ottobre 2025, sono stati trascritti integralmente e sot-

toposti a un processo di codifica qualitativa finalizzato all'individuazione di nuclei tematici ricorrenti e analiticamente rilevanti. Tale analisi si è inizialmente concentrata su tre ambiti principali, già individuati in fase di disegno della ricerca: le cause della povertà educativa, ostacoli materiali e immateriali al contrasto del fenomeno e le leve per il cambiamento. Queste categorie hanno costituito una griglia orientativa per la lettura delle testimonianze svolta in maniera comparata, consentendo di mettere in relazione le varie prospettive attorno a uno stesso insieme di questioni di fondo, richiamando l'analisi framework o framework analysis¹¹, sviluppata originariamente in contesti di ricerca applicata a politiche pubbliche, dove la finalità conoscitiva è orientata all'azione.

Per quanto concerne l'elaborazione delle informazioni raccolte, i testimoni privilegiati sono stati classificati e aggregati secondo il loro ambito professionale nei seguenti raggruppamenti:

- rappresentanti delle istituzioni;
- esperti del settore culturale ed educativo;
- attori del terzo settore e dirigenti scolastici.

La trattazione di ciascun ambito professionale è accompagnata da riflessioni conclusive e da uno schema di sintesi. Quest'ultimo è presente anche al termine del paragrafo dedicato ai focus group.

7.2 Le interviste ai testimoni privilegiati

Le quattro testimonianze provenienti dalle istituzioni - concesse da componenti della Procura della Repubblica per i Minorenni (Imperato), dal Garante dell'Infanzia e dell'adolescenza della Regione Campania (Galano), dall'Assessorato all'Istruzione del Comune di Napoli (Striano) e dal Dipartimento della Giustizia Minorile e di comunità (Tuccillo) - concordano nel delineare la povertà educativa come fenomeno sistemico e multiforme, che non si riduce alla privazione materiale ma si amplia in dimensioni culturali, relazionali e identitarie profondamente connesse tra loro.

La famiglia come luogo originario delle carenze educative. In tutte le interviste, la disfunzionalità o la disgregazione del contesto familiare si manifesta come fattore primario e trasversale. Ciò che colpisce è la perdita della sua connotazione di classe: «La disgregazione familiare è un disagio che provoca povertà educativa in tutte le classi sociali e indistintamente su tutto il territorio nazionale» (Tuccillo). La fragilità familiare si manifesta su piani diversi ma connessi: nella scarsa qualità del dialogo intergenerazionale e nel distacco delle famiglie dalla vita scolastica dei figli - «Conoscere i docenti dei propri figli è fondamentale. Non solo per ricevere un giudizio sul ragazzo, ma anche per vivere

un po' l'istituto scolastico» (Galano) - e nella trasmissione da generazione a generazione di un'assenza di stimoli e di orizzonti progettuali: «L'assenza di cultura già in ambito familiare è un grande limite. Parlo di genitori che tengano al fatto che i figli si migliorino» (Imperato). È nella scuola, inoltre, ad evidenziarsi il momento di maggiore rischio dell'intero percorso formativo, la fase in cui la dispersione scolastica si concentra e si cristallizza ovvero la transizione dalla scuola media alle superiori. La percezione che il conseguimento della licenza media sia un traguardo sufficiente, unita all'attrazione precoce verso il mercato del lavoro "informale", esclude una quota significativa di ragazzi proprio nel passaggio più delicato: «La fascia che si perde è proprio quella tra la licenza media e il primo anno delle superiori. Il ragionamento diventa: ho la licenza media, posso andare a lavorare» (Imperato).

La povertà di modelli e la fascinazione criminale. In assenza di orizzonti alternativi credibili e di figure familiari solide, le organizzazioni criminali tendono a occupare lo spazio vuoto lasciato dalla povertà educativa, offrendo ai ragazzi ciò che l'ambiente familiare e sociale non riesce a dare: appartenenza, riconoscimento, status. Tuccillo e Imperato offrono due versioni complementari di questo fenomeno: «Le figure apicali delle organizzazioni criminali diventano sostitutive di figure familiari. Ci si sente stimati, valorizzati, ascoltati e gratificati» (Tuccillo); «Un ragazzo in piena povertà educativa veniva raggiunto da un potere persuasivo pazzesco, perché il più grande aveva compreso quanto potesse colpirlo quel consumismo, e soprattutto il rispetto» (Imperato). Striano completa le osservazioni riflettendo su come la povertà educativa si manifesti anche e soprattutto come povertà di modelli: «I ragazzi non pensano di poter andare oltre determinati percorsi scolastici, non hanno progettualità. Il loro modello di successo è quello di chi ha le scarpe griffate, di chi si afferma con violenza» (Striano). In questo contesto si inserisce anche la situazione dei minori stranieri non accompagnati, per i quali il rischio è che i sistemi di accoglienza si limitino alla gestione dell'emergenza senza generare reale integrazione: «Non possiamo limitarci ad aiutarli a sopravvivere: dobbiamo includerli nella vita, nella nostra Campania Felix, nelle nostre famiglie, nella nostra istituzione scolastica» (Galano).

Gli ostacoli strutturali. Le testimonianze restituiscono un panorama di impedimenti che operano contemporaneamente e su più livelli, rendendo difficili risposte sistemiche e durature. Il primo e più pervasivo è la discontinuità dei finanziamenti, che impedisce di pianificare interventi di lungo periodo e di rendere stabili e replicabili le buone pratiche: «Le risorse non sono strutturali: è un progetto sperimentale, soggetto a terminare. Non puoi pianificare a lungo termine, non puoi mettere a sistema un intervento che pure ha avuto un risultato posi-

tivo» (Striano). A questo si aggiunge il sovraccarico delle istituzioni chiamate a gestire il fenomeno con organici insufficienti: «Abbiamo circa 1.500 fascicoli, siamo dieci persone e dobbiamo occuparci anche di altri procedimenti civili e penali» (Imperato). La burocrazia istituzionale costituisce un ulteriore freno, capace di rallentare e ostacolare anche le migliori intenzioni: «Molto spesso questi giri di PEC restano lì. A me piace anticipare sempre con una telefonata. Avere rapporti empatici fra le istituzioni è fondamentale» (Galano). Sul piano infrastrutturale, la cattiva condizione del patrimonio edilizio scolastico priva i ragazzi di spazi essenziali per la crescita, costringendo le amministrazioni a scelte impossibili: «I miei tecnici mi dicono spesso: o ti faccio funzionare la scuola e le aule, o intervengo sulla palestra. I soldi sono quelli» (Striano). Infine, persiste, nei contesti più deprivati, una resistenza culturale che limita significativamente persino l'accesso ai servizi per la prima infanzia: «Nelle zone più economicamente svantaggiate si innesca la cultura che "se porti il bambino all'asilo nido, te lo vuoi togliere dai piedi"» (Tuccillo).

Le strategie per il cambiamento. Nonostante tutto, i testimoni privilegiati individuano con chiarezza le direzioni di intervento più promettenti. La prima è la costruzione di reti istituzionali reali e operative, non solo formali: «Ho sempre parlato di circolarità dell'istituzione: le istituzioni da sole non vanno da nessuna parte. C'è bisogno del dialogo istituzionale» (Galano). La seconda è l'investimento precoce sulla prima infanzia, identificato come la leva di cambiamento più efficace nel lungo periodo: «I primi mille giorni di vita sono fondamentali: quello che rimane a un bambino in questa fase è per tutta la vita in termini di capacità, ricchezze, opportunità» (Striano). La terza è la credibilità personale dell'operatore educativo come risorsa decisiva nei percorsi di riscatto: «La differenza l'hanno sempre fatta la credibilità dell'insegnante, dell'operatore, dell'accompagnatore, e il sostegno della famiglia. Questi sono due elementi che quando si uniscono... il successo è quasi garantito» (Tuccillo). La quarta è il lavoro sui modelli culturali, attraverso esempi tangibili capaci di mostrare che percorsi di vita alternativi sono concretamente possibili: «Dovrebbero esserci modelli positivi, giovani che testimoniano che si può fare altro, che si può essere altro. Questo proprio manca: sono chiusi all'interno dei cliché dei loro quartieri» (Striano). Relativamente al piano penale, Tuccillo indica nella giustizia riparativa e nell'individualizzazione del trattamento un elemento straordinario di trasformazione: «La vera chiave è sollecitare inclinazioni e talenti in maniera individualizzata, stimolando nel giovane la consapevolezza del disvalore delle condotte agite. Fargli mettere le mani nel dolore delle vittime» (Tuccillo). Infine, Striano propone come risorse strutturali il tempo pieno e l'apertura pomeridiana della

scuola come presidio quotidiano di senso e di relazione per i ragazzi più fragili: «Vorrei disporre di risorse per sostenere le scuole nell'apertura pomeridiana, per il tempo pieno e per l'estate. Lo sport, in questo, è una risorsa straordinaria per coinvolgere i ragazzi più difficili» (Striano).

Riflessione. Ciò che accomuna le quattro prospettive istituzionali, pur nella loro diversità di mandato e di campo d'azione, è una considerazione condivisa e un'amara consapevolezza: le politiche educative sono spesso vanificate non dalla mancanza di visione, ma dalla struttura stessa del sistema in cui operano — discontinua, sovraccarica, frammentata. Il messaggio più cogente che emerge dalle testimonianze è che la povertà educativa non si contrasta con interventi spot, ma con investimenti precoci, coordinati e strutturali, in grado di agire simultaneamente sulla famiglia, sulla scuola e sul territorio. Finché i finanziamenti resteranno a progetto, le reti istituzionali resteranno sulla carta e gli operatori rimarranno soli con un numero di casi insostenibile, anche le strategie migliori rischiano di restare esperienze isolate, incapaci di incidere realmente sulle traiettorie di vita dei ragazzi più vulnerabili.

SCHEMA DI SINTESI "Istituzioni"

Povertà educativa

- ✓ Fenomeno sistemico: culturale, relazionale e identitario, non solo materiale.
- ✓ Famiglia come luogo originario delle carenze: fragilità e scarsa partecipazione alla vita scolastica.
- ✓ Disagio adolescenziale e povertà di modelli positivi, con rischio di fascinazione criminale.

Fattori di resistenza

- ✓ Discontinuità dei finanziamenti e sovraccarico istituzionale.
- ✓ Condizioni infrastrutturali inadeguate e accesso limitato ai servizi per la prima infanzia.
- ✓ Frammentazione e mancanza di integrazione tra istituzioni.

Leve per il cambiamento

- ✓ Reti istituzionali operative e dialogo tra enti.
- ✓ Investimento precoce nella prima infanzia (0-6 anni).
- ✓ Credibilità e motivazione degli operatori, sostegno alla famiglia e promozione di modelli positivi.

La sezione dedicata alle figure esperte in ambito culturale ed educativo è costituita dallo studio di tre testimonianze - provenienti dalla sociologia accademica (Morlicchio), dalla direzione del Giffoni film festival (Gubitosi), dalla direzione dell'impresa sociale "Con i bambini" (Rossi-Doria) - che restituiscono una visione della povertà educativa

che va ben oltre la deprivazione materiale, coinvolgendo dimensioni cognitive, aspirazionali, relazionali e culturali profondamente connesse tra loro.

La povertà educativa come vuoto di senso. Il primo ed importante elemento condiviso è il superamento dell'equazione tra povertà economica e povertà educativa. Morlicchio richiama l'approccio delle capacità di A. Sen e il concetto di "incapacità di aspirare" di A. Apadurai per mostrare come la disponibilità di risorse non si traduca automaticamente in opportunità educative reali: «Ciò che a volte rende difficile tradurre le risorse in un esito educativo sono anche le differenze interindividuali. Un tablet in sé per sé non è un oggetto che ti risolve il problema della povertà educativa» (Morlicchio). Gubitosi, con registro più esperienziale, definisce la povertà educativa come un "vuoto" e un "niente" che non si colma con la sola presenza di servizi, ma richiede un intervento attivo capace di sostituire l'assenza con opportunità concrete di crescita identitaria: «Non ho mai voluto tenere in considerazione il luogo di dove sei, per un motivo semplice: non mi sono mai preoccupato di sapere di dove sono, ma chi sono» (Gubitosi).

La cronicizzazione come specificità napoletana. Rossi Doria e Morlicchio introducono una categoria interpretativa forte per comprendere la situazione partenopea: la cronicizzazione. La povertà educativa nei quartieri di esclusione di Napoli è un fenomeno sedimentato nel tempo, trasmesso tra generazioni attraverso una serie di fattori che si possono rinvenire nella mancanza di narrazioni positive, nell'assenza di lavoro stabile, e nella presenza pervasiva di modelli criminali alternativi. «A Napoli la situazione è cronicizzata: questo è il carattere principale. Ci vorrebbero politiche pubbliche di lungo periodo, costanti per almeno un quindicennio, ben mirate e ben condotte» (Rossi Doria). «Sicuramente negli studi sulla povertà ciò che emerge è che le famiglie in cui i genitori hanno bassi livelli di istruzione rappresentano una cinghia di trasmissione formidabile della povertà economica» (Morlicchio). A questa cronicizzazione si è sovrapposto, con la pandemia, un fenomeno nuovo: il ritiro sociale come forma di rassegnazione. «Il ritiro sociale, il non credere nella possibilità, il non rimettersi in gioco, la rinuncia a lavori che non siano completamente idealizzati. Non entri nella fatica del possibile» (Rossi Doria). Morlicchio ne rileva i riflessi anche nei contesti universitari, sottolineando come il lockdown abbia eroso quella socializzazione tra pari che è parte costitutiva dell'educazione: «Si è diffusa l'idea che tutto si può fare a distanza. Ti manca anche quell'esperienza di socializzazione che è importante sotto il profilo educativo: lo scambio culturale che avveniva tra pari è diminuito» (Morlicchio).

Gli ostacoli strutturali. Sul piano degli impedimenti sistemici, viene

identificato nel divario digitale non tanto un problema di accesso agli strumenti quanto un deficit di uso critico e trasformativo delle tecnologie. Come osserva Morlicchio: «La tecnologia in sé e per sé è inerte, non è né negativa né positiva. Il problema è come viene utilizzata» (Morlicchio). Rossi Doria denuncia, inoltre, la logica dei finanziamenti pubblici a pioggia, con vincoli paralizzanti e tempi di utilizzo troppo brevi: «Si deve rendicontare, ma non c'è una cura di quello che si fa» (Rossi Doria). A questo si aggiunge un divario territoriale nel disporre di risorse private: al Nord le Fondazioni bancarie suppliscono alle mancanze pubbliche; al Sud questa risorsa è quasi assente. Un ostacolo più trasversale e profondo è individuato nella tendenza del mondo adulto italiano a non trasferire responsabilità alle generazioni più giovani: «Il mondo adulto non vuole trasferire potere. Esercita una dittatura della maggioranza. Da un lato l'iperprotezione, dall'altro l'attacco: non siete capaci, non potrete fare niente» (Rossi Doria). Morlicchio segnala infine la carenza infrastrutturale specifica di Napoli — scuole a tempo pieno insufficienti, asili nido inadeguati, assenza di spazi sportivi e culturali — come moltiplicatore delle fragilità familiari già esistenti: «Non a caso molte giovani coppie lasciano Napoli anche per la qualità dei servizi per l'infanzia» (Morlicchio).

Le strategie per il cambiamento. Sul versante delle risorse e delle leve di cambiamento, il filo conduttore più significativo per qualsiasi intervento educativo efficace è il protagonismo autentico dei ragazzi. Gubitosi ne ha fatto il principio fondatore del Giffoni Film Festival, costruendo da oltre cinquant'anni un modello in cui anche i bambini di tre anni sono chiamati a prendere decisioni reali: «Ho sempre voluto abituare i ragazzi alla scelta, alle decisioni. Mettere in condizioni i bambini di 3-5 anni di essere protagonisti, di essere rispettati per l'età che hanno» (Gubitosi). Rossi Doria declina questa intuizione operativamente, facendo leva sulla necessità di un protagonismo non vigilato e neanche invasivo, accompagnato da una sponda adulta pluridisciplinare e competente: «Dare fiducia, trasferire potere, prendersi il rischio di credere nei ragazzi» (Rossi Doria). Per beneficiare di una comunità educante autentica non è sufficiente la coesistenza di professionalità diverse, ma è necessario coltivare l'abitudine a lavorare insieme. Gubitosi propone inoltre la contaminazione culturale — l'incontro tra ragazzi di provenienze diverse, l'esposizione a modelli e narrazioni inediti — come antidoto privilegiato all'isolamento individuale: «Studenti provenienti da oltre 40-50 nazioni si sono incontrati, hanno costruito ponti, scambiato informazioni e formazione, aprendo la mente ai giovani» (Gubitosi). Rossi Doria aggiunge la necessità di superare la logica dei progetti brevi consolidando nel tempo le pratiche già dimostrate efficaci: «Un consolidamento programmato delle pra-

tiche migliori, con un lasso di tempo di 5 o 10 anni, con l'obbligo di essere mentori in zone dove non c'è sviluppo» (Rossi Doria). Morlicchio conclude sottolineando come l'attenzione istituzionale verso le famiglie fragili possa essa stessa diventare una risorsa moltiplicatrice, abbattendo la diffidenza culturale verso la scuola: «Se le famiglie sentono che tu hai a cuore l'istruzione dei loro figli e che la scuola non è una nemica che seleziona solamente, sicuramente potrebbe esserci un maggiore investimento» (Morlicchio).

Riflessione. Secondo le tre prospettive prese in esame, la povertà educativa è prima di tutto una povertà di immaginario: l'incapacità di concepire percorsi di vita alternativi rispetto a quelli imposti dal contesto di appartenenza. La direzione è che nessun intervento singolo — né tecnologico, né economico, né culturale — può da solo spezzare questo circolo. Ciò che serve è un cambiamento di paradigma che metta al centro il protagonismo dei ragazzi, costruisca comunità educanti reali e garantisca continuità agli interventi nel tempo. “La povertà della voce”, come la chiama Rossi Doria — l'assenza degli adolescenti dal discorso pubblico — è forse il segnale più eloquente di quanta strada resti ancora da percorrere: una società che non riesce ad ascoltare i propri giovani e in particolare quelli più fragili difficilmente riuscirà a costruire per loro un futuro diverso.

SCHEMA DI SINTESI “Esperti in ambito culturale ed educativo”

Povertà educativa

- ✓ Vuoto di senso e identità, non semplice mancanza di risorse.
- ✓ Incapacità di aspirare e immaginare percorsi alternativi.
- ✓ Le risorse materiali non bastano senza capacità di attivarle.

Fattori di resistenza

- ✓ Cronicizzazione e trasmissione intergenerazionale.
- ✓ Modelli devianti, ritiro sociale e perdita di socialità educativa.
- ✓ Politiche frammentate, divari territoriali e carenze infrastrutturali.

Leve per il cambiamento

- ✓ Protagonismo e responsabilizzazione dei giovani.
- ✓ Fiducia e accompagnamento da parte degli adulti.
- ✓ Interventi integrati, comunità educante e politiche di lungo periodo.

Gli attori del terzo settore e dirigenti scolastici – Il coordinatore dell'associazione Pianoterra Onlus (Cerullo), la presidente della cooperativa sociale Orsa Maggiore (Viola) e le dirigenti scolastiche dell'istituto Galliani-da Vinci (Barreca) e dell'istituto Galileo Galilei (Pes) di Napoli - restituiscono una conoscenza della povertà educativa costruita sulla

prossimità quotidiana al fenomeno, concreta nei singoli casi, nei successi e negli insuccessi delle attività, nelle resistenze delle famiglie, nei gesti di fiducia impreveduti dei ragazzi. La loro prospettiva operativa ha una densità empirica difficilmente replicabile da altri osservatori.

La famiglia come primo e più tenace fattore di rischio. Tutte e quattro le narrazioni concordano nel riconoscere nella famiglia il luogo in cui la povertà educativa si genera, si radica e si riproduce. Le famiglie vulnerabili non sono assenti per indifferenza, ma risultano essere sguarnite di strumenti, sopraffatte soprattutto dai bisogni contingenti e sono spesso incapaci di scorgere nel percorso scolastico dei figli un investimento reale. Cerulo lo illustra con un'immagine concreta: le famiglie del quartiere non riescono ad attribuire valore alle attività gratuite proposte dal centro educativo: «Non vedendo un prezzo alle attività gratuite non riescono a dare un reale valore a quello che facciamo» (Cerulo). Barreca inquadra questa dinamica in una perdita profonda della funzione valoriale della famiglia, sopraffatta dai bisogni essenziali al punto da delegare alla strada ciò che non riesce più a trasmettere: «Demandano alla strada quando non hanno altro contesto, demandano alla scuola, però la scuola da sola non può farcela» (Barreca). Pes aggiunge un chiarimento relativamente alla dimensione psicologica della fragilità genitoriale, descrivendo genitori che si trovano alla pari dei propri figli sul piano emotivo e relazionale, che manifestano difficoltà ad esercitare la duplice funzione di cura e di limite che è il fondamento della genitorialità: «Manca l'essenza della funzione genitoriale: il prendersi cura, l'assumersi la responsabilità dell'altro. Genitori molto sguarniti rispetto alla funzione educativa, sono molto più alla pari dei loro figli» (Pes).

Il malessere adolescenziale come emergenza silenziosa. Un profilo ricorrente, segnalato con forza da Cerulo e Pes, è quello del disagio psicologico adolescenziale come nuova e sempre più urgente forma di povertà educativa. I ragazzi non chiedono più solo supporto scolastico, reclamano spazi in cui essere riconosciuti, non giudicati e ascoltati. Pes descrive una vera e propria emergenza nei corridoi della scuola - ansia generalizzata, autolesionismo, attacchi di panico, disturbi del comportamento alimentare - e ne individua la radice in una solitudine relazionale profonda: «La difficoltà dell'adolescenza oggi è una bomba che sta esplodendo. I ragazzi lo dicono: "Non ci sentiamo ascoltati, non sappiamo più parlare"» ed evidenzia un rilevante aspetto cambiando la prospettiva con la quale osservare il fenomeno: «la vita social la cercano tanto più quanto quella reale deficitata» (Pes). Cerulo rileva la stessa domanda nei ragazzi del quartiere, che identificano nella disponibilità di uno spazio libero e non giudicante la condizione minima per potersi fidare di un adulto: «Per le superiori la

richiesta è più complessa: avere uno spazio nel quale si riconoscono, si sentono liberi, non giudicati, possono esprimersi» (Cerulo).

Profili specifici di vulnerabilità. Viola introduce una lettura differenziata che va oltre la condizione socioeconomica. Sul piano del genere, osserva come sulle ragazze si continui a investire strutturalmente meno, sottovalutandone il potenziale: «Si punta meno su di loro, si punta meno a mettere a fuoco il potenziale e le risorse, solo perché sono ragazze» (Viola). Sul tema della disabilità, denuncia un fallimento del sistema scolastico constatando che gli insegnanti di sostegno arrivano a gennaio, diversi mesi dopo l'inizio dell'anno scolastico, lasciando bambini e famiglie in una condizione di abbandono istituzionale. Inoltre, segnala la figura trascurata del sibling - il fratello o la sorella normodotata che cresce accanto a un familiare con disabilità - come soggetto invisibile al sistema: «I bambini crescono nell'idea che lo Stato se ne frega della quotidianità della loro vita. E se se ne fregano tutti, allora i bambini fanno più fatica» (Viola). Tutte le testimonianze riconoscono nel lavoro minorile una sottrazione silenziosa all'istruzione. Viola usa l'immagine della sirena per descrivere l'attrazione esercitata dal guadagno immediato: «Il parcheggiatore abusivo porta a casa 5 euro a macchina la domenica della partita. Il guadagno facile è il nemico numero uno. La scuola non offre 5 euro a macchina parcheggiata» (Viola). Pes racconta casi di ragazze che si assentano per accudire un genitore malato, di bambini portati al lavoro perché nessuno può accompagnarli a scuola, di famiglie che privano i figli della cultura per bisogno, senza essere né consapevoli né colpevoli della perdita che stanno infliggendo loro.

Gli ostacoli strutturali. Cerulo identifica nella delega istituzionale il primo e più visibile ostacolo, sostiene, infatti, che le istituzioni si affidano al terzo settore ritraendosi dall'investimento diretto nei territori, lasciando spazi pubblici chiusi che potrebbero invece essere risorse fondamentali: «Siamo adiacenti a un parco pubblico chiuso da anni: ci sarebbe una pista da pattinaggio, un campo da calcio, giostrine. Per noi sarebbe una grandissima risorsa. Sono anni che attendiamo» (Cerulo). Viola identifica nella discontinuità dei finanziamenti la causa principale degli insuccessi educativi poiché i fondi arrivano per cicli brevi, legati a bandi e progetti che si esauriscono proprio quando gli interventi iniziano a dare dei frutti: «Là dove non c'è soluzione di discontinuità tra la conclusione di un percorso e l'inizio di un altro, c'è una maggiore possibilità di successo» (Viola). Barreca registra il fallimento dei percorsi di sostegno alla genitorialità finanziati con il PNRR evidenziando come le famiglie non si siano presentate agli incontri, nemmeno dopo eventi drammatici come il suicidio di una studentessa: «Le famiglie non sono intervenute. Le stesse che avevano chiesto: "Scuola,

cosa fai per noi?" Quando abbiamo presentato l'attività di ascolto e interazione, i genitori non si sono presentati» (Barreca). Sul piano istituzionale, Pes fornisce una fotografia nitida della frattura sistemica: il Gruppo Programma Adolescenti, nell'ambito dell'attuazione del Programma di Zona, rete straordinaria che riuniva scuole, ASL, Tribunale per i minorenni, Comune e terzo settore, si è sfaldato e non si è più ricostruito: «Le ASL lavorano per conto suo, il tribunale per conto suo, le scuole per proprie competenze, il Comune per conto loro. Si lavora in maniera molto disorganica e dispersiva» (Pes). Cerulo e Viola segnalano infine la tendenza della scuola a escludere chi non si adegua al modello atteso, e a considerare e trattare il terzo settore come un esecutore subalterno piuttosto che come un partner paritario: «La scuola mi sembra esclusiva: se non ti adegui a quel modello sei tagliato fuori. Il corpo è totalmente tagliato fuori dalla scuola» (Cerulo).

Le strategie per il cambiamento. Il filo rosso che attraversa tutte e quattro le interviste è la centralità della relazione educativa come dispositivo irriducibile. Nessun progetto, strumento o finanziamento può sostituire il legame fiduciario tra un educatore e un ragazzo. Cerulo lo illustra attraverso l'esempio della banda di murga — un'orchestra di strada a percussioni — dove l'attività è progressivamente cresciuta fino al punto in cui i ragazzi più grandi, diventati sempre più autonomi, guidano i più giovani, scendono in piazza da soli, suonando senza la cornice protettiva del Centro: «Quando l'educatrice non c'è, i ragazzi più anziani vanno in autonomia: danno loro lezione, dirigono. Hanno mostrato l'audacia di suonare e ballare in piazza durante un giorno qualsiasi» (Cerulo). Viola porta questa intuizione sul piano organizzativo sostenendo che il fattore umano è l'elemento di trasformazione reale, e che gli operatori motivati, formati e sostenuti da supervisione continuativa sono la vera risorsa del lavoro sociale: «Chi ha creduto che fossero necessari l'acquisto di computer o la ristrutturazione delle sedi ha malinteso qual è il cuore del lavoro sociale, che è tutto legato alle risorse umane che si mettono in gioco nella relazione» (Viola). Cerulo aggiunge che le attività più efficaci non sono quelle pensate dagli adulti, ma quelle emerse dai ragazzi stessi. Le attività meno strutturate, non calate dall'alto, che lasciano spazio all'osservazione e alla proposta dei ragazzi, producono risultati inattesi: «Attività richieste dai ragazzi, anche meno strutturate, poi hanno funzionato. Lasciare degli spazi liberi permette di osservarli più accuratamente e di scoprire competenze che non ti aspettavi» (Cerulo). Viola intercetta nell'intervento sulla fascia 0-6 anni — e in particolare nella relazione con le madri — la leva più potente per rompere la trasmissione intergenerazionale della povertà educativa: «Le madri di un ragazzo di 17 anni non sono le ragazze che erano quando il bambino frequentava a 6 anni l'edu-

cativa. Saperle accompagnare ha delle evidenze di successo» (Viola). Pes formula, infine, una proposta secondo la quale gli interventi efficaci devono diventare strutturali, entrare nel PTOF dell'istituto, essere sistematizzati e proceduralizzati in modo da non dipendere più dalla persona illuminata che li promuove: «Bisogna rendere patrimonio della scuola una certa procedura, un certo sistema, una certa modalità. Non devono essere interventi spot» (Pes).

Riflessione. Si osserva da questi dialoghi una conoscenza sedimentata nella quotidianità della relazione educativa, costruita caso per caso, resistenza per resistenza, piccola conquista per piccola conquista. La visione che emerge con più forza è quella della disgregazione delle reti come principale ostacolo sistemico: quando le istituzioni smettono di parlarsi, sono i ragazzi più fragili a pagare il prezzo più alto. I testimoni privilegiati, inoltre, affermano che la sostenibilità degli interventi non dipende dai finanziamenti, ma dalla capacità di costruire procedure, abitudini e culture organizzative che sopravvivano alle persone che le hanno generate. Finché il cambiamento dipenderà dalla persona illuminata e non dal sistema, esso resterà fragile quanto le persone stesse. È questa, in fondo, la sfida più profonda che il terzo settore e le istituzioni scolastiche si trovano ad affrontare: trasformare le buone pratiche in patrimonio collettivo.

SCHEMA DI SINTESI "Attori del terzo settore e dirigenti scolastici"

Povertà educativa

- ✓ Centrale il ruolo della famiglia, spesso priva di risorse materiali e immateriali.
- ✓ Crescente disagio adolescenziale: solitudine, bisogno di ascolto e riconoscimento.
- ✓ Diseguaglianza di genere e adozione precoce di responsabilità adulte.

Fattori di resistenza

- ✓ Fragilità genitoriale e svalutazione del percorso educativo.
- ✓ Discontinuità dei finanziamenti e logica dei progetti brevi.
- ✓ Frammentazione istituzionale e scarsa integrazione tra scuola, servizi e terzo settore.

Leve per il cambiamento

- ✓ Importanza della relazione educativa, protagonismo e responsabilizzazione dei giovani.
- ✓ Fiducia e accompagnamento da parte degli adulti.
- ✓ Interventi integrati, comunità educante e politiche di lungo periodo.

Osservazioni: convergenze e specificità tra i tre gruppi

Le tre riflessioni di sintesi, pur muovendo da prospettive differenti - istituzionale e politico-strategica la prima, concettuale e culturale la seconda, operativa e relazionale la terza - interpretano la povertà educativa come prodotto di un sistema che mostra criticità nel suo complesso. Le politiche educative risultano spesso indebolite non tanto dall'assenza di visione, quanto dal contesto frammentato e discontinuo in cui vengono attuate come ad esempio finanziamenti legati a singoli progetti, operatori che si trovano a gestire un numero di casi spesso insostenibile, reti istituzionali formalmente esistenti ma difficili da rendere operative. In tutte e tre le prospettive, la discontinuità è considerata come uno dei principali ostacoli alla produzione di cambiamenti reali. Un secondo elemento comune riguarda la natura profonda del problema. La povertà educativa appare infatti non solo come una carenza di risorse materiali, ma anche come una povertà di immaginario, di aspirazioni e di modelli di riferimento credibili. I ragazzi più vulnerabili non mancano soltanto di strumenti, ma spesso faticano a concepire per sé un futuro diverso da quello che il contesto di appartenenza sembra prefigurare. Da questo punto di vista, le tre prospettive indicano una traiettoria comune: restituire protagonismo ai giovani, riconoscendoli come soggetti attivi e non come destinatari passivi degli interventi. Essa rappresenta una condizione essenziale affinché le azioni e le politiche educative possano produrre effetti duraturi.

A differire sono le modalità in cui queste visioni vengono declinate. Il primo gruppo sottolinea soprattutto la necessità di investimenti precoci e coordinati, capaci di intervenire contemporaneamente sui diversi contesti di vita dei minori - famiglia, scuola e territorio - superando la logica delle iniziative episodiche. Il secondo, richiama con maggiore forza la dimensione culturale e generazionale del problema. Oltre alla carenza di risorse e di reti, pesa la difficoltà del mondo adulto a trasferire realmente potere, responsabilità e spazi di autonomia alle nuove generazioni. Il terzo insieme di testimoni, infine, mette in evidenza un ulteriore aspetto, si chiarisce che la sostenibilità del cambiamento non dipende soltanto dalla disponibilità di risorse o dalla presenza di singole figure particolarmente motivate, ma dalla capacità di trasformare le buone pratiche in procedure condivise e stabili, in un patrimonio collettivo e in un'architettura istituzionale capace di durare nel tempo. Nel loro insieme, tutte le prospettive delineano un quadro in cui la povertà educativa difficilmente potrà essere contrastata in modo efficace finché gli interventi continueranno a dipendere prevalentemente da logiche emergenziali, dall'iniziativa individuale, o da una forte frammentazione istituzionale. Ciò che appare neces-

sario - e che ancora fatica a consolidarsi - è la costruzione di una autentica comunità educante con cui s'intende non una formula retorica evocata nei documenti programmatici o nelle dichiarazioni di intenti, ma una pratica concreta di collaborazione quotidiana, stabile e continuativa, capace di coinvolgere diverse tipologie di stakeholders in un progetto condiviso e di lungo periodo.

7.3 I focus group

I due focus group hanno coinvolto le medesime figure professionali - i rappresentanti del terzo settore, docenti della scuola secondaria di secondo grado, docenti impegnati nei percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP), assistenti sociali ed educatori - permettendo di raccogliere il contributo di professionisti che incontrano la povertà educativa nel contatto quotidiano con ragazzi, famiglie e territorio. Rispetto alle interviste in profondità, i focus restituiscono un sapere più eterogeneo e polifonico, ma proprio per questo ricco di intuizioni e indicazioni operative che emergono dall'incontro tra prospettive professionali differenti.

La definizione di povertà educativa. Il tratto più significativo che si evidenzia dall'analisi interpretativa del materiale empirico è il progressivo spostamento dalla povertà intesa come mancanza di risorse materiali alla povertà come mancanza di immaginario e di prospettiva futura. Un'assistente sociale che opera nella città di Napoli la definisce come l'incapacità di pensare al domani: «Non riuscire a immaginarsi adesso un futuro e ad avere anche delle aspettative positive su di sé». Un rappresentante del terzo settore impegnato in associazioni che lavorano con giovani a rischio di esclusione educativa indica invece una radice più profonda, legata alla mancanza di consapevolezza delle proprie potenzialità: «L'ignoranza è la non conoscenza di ciò che può essere il bene e quindi anche il non riconoscersi, prima di tutto, come persone amate, con una bellezza interiore». Nel secondo focus group, un'assistente sociale con ruolo di coordinamento presso l'amministrazione comunale offre una definizione particolarmente chiara: «Il vero sintomo della povertà educativa è l'incapacità di questi ragazzi di immaginare un futuro per sé stessi. Questo vuoto progettuale è per me il segnale di una carenza di profondità culturale, intesa come capacità di riconoscersi, valutarsi, sapere chi si è». Tutti i partecipanti individuano inoltre nella famiglia il contesto originario in cui la povertà educativa tende a generarsi, anche se, si sostiene, non si tratta necessariamente di famiglie assenti per scelta, ma spesso di famiglie prive di strumenti educativi, sopraffatte da bisogni contingenti o incapaci di trasmettere ciò che non hanno a loro volta ricevuto. Come osserva

una docente della scuola secondaria di secondo grado impegnata nelle attività di inclusione: «Più frequentemente il problema è la situazione familiare, perché là dove c'è una famiglia presente, anche in contesti difficili, i ragazzi riescono comunque ad emergere». Una docente che può contare su un'esperienza maturata sia nella scuola secondaria sia nei percorsi di istruzione e formazione professionale presso enti di formazione professionale accreditati dalla Regione Campania, aggiunge la dimensione della povertà affettiva, che può manifestarsi anche in contesti economicamente non svantaggiati: «Ci sono famiglie che vivono in modo dignitoso, ma non investono nel futuro del loro figlio: non lo guidano, non lo motivano. Lasciarlo "trastullarsi" davanti a un videogame non è solo disattenzione, è una forma di povertà educativa».

Dall'elaborazione del materiale empirico prende forma un elemento interessante che riguarda ciò che uno dei partecipanti definisce il "paradosso napoletano": la diminuzione della povertà economica non coincide necessariamente con una riduzione della povertà educativa e culturale. La circolazione di denaro legata ad alcune economie informali e allo sviluppo turistico può infatti produrre accesso immediato a beni e gratificazioni, riducendo nei giovani la capacità di posticipare la soddisfazione e di investire in percorsi educativi di lungo periodo. Questo fenomeno produce, secondo alcuni partecipanti, un disallineamento tra le categorie utilizzate dalle politiche pubbliche — spesso fondate su indicatori di povertà economica — e la realtà concreta del problema. Come osserva un'assistente sociale del servizio pubblico: «Molti giovani che avrebbero bisogno di supporto non riescono ad accedere ai progetti perché non possiedono formalmente le caratteristiche della povertà economica».

Gli ostacoli strutturali. Il primo riguarda il livello istituzionale. La logica dei bandi e dei finanziamenti a progetto, spesso limitati a periodi di otto mesi o un anno, appare incompatibile con i tempi lunghi richiesti dall'intervento educativo. Un'operatrice del terzo settore sottolinea con chiarezza questo limite: «È impensabile lavorare con progettini di otto mesi o un anno. Ci vuole una programmazione molto più lunga. Dopo anni di sperimentazione, se una cosa funziona, dovrebbe diventare un servizio stabile». Un altro partecipante evidenzia inoltre il rischio che la fine dei progetti interrompa relazioni educative significative, tant'è che quando i ragazzi costruiscono un rapporto di fiducia con un educatore e poi lo perdono perché il progetto termina, tendono a tornare negli unici contesti relazionali stabili disponibili, anche quando questi non offrono modelli positivi. Il secondo livello riguarda il funzionamento delle reti istituzionali. Nella percezione degli operatori, tali reti esistono spesso sul piano formale ma risultano difficili da attivare con-

cretamente. Un'assistente sociale osserva infatti: «Mi pare che la rete non funzioni davvero: non stiamo incidendo su scala sistemica». Un'operatrice del terzo settore sottolinea le difficoltà operative legate alla pluralità degli attori coinvolti: «Coordino progetti con il sistema penale, con l'ASL, con il Comune, e mi rendo conto che è molto difficile entrare nei diversi processi. Le procedure sono diverse e i tempi non coincidono». Un'educatrice propone a questo proposito la metafora dell'"ecosistema", evidenziando la necessità di considerare il territorio come un ambiente educativo integrato, piuttosto che come un insieme di microsistemi separati. Il terzo livello riguarda la carenza di educatori di territorio. Secondo alcuni, negli ultimi anni è progressivamente diminuita la presenza di educatori di strada capaci di intercettare i ragazzi direttamente nei contesti di vita quotidiana. Un'assistente sociale con ruolo di coordinamento nel Comune di Napoli osserva come questo fenomeno sia legato anche all'innalzamento dei requisiti formativi richiesti per queste professioni, che rischia talvolta di privilegiare una formazione teorica a scapito dell'esperienza diretta sul campo.

I metodi di contrasto al fenomeno. Tra le strategie ritenute più efficaci emerge innanzitutto l'esposizione alla bellezza come strumento educativo. Un docente impegnato nei percorsi di leFP racconta, ad esempio, l'organizzazione di uscite didattiche in luoghi di valore storico e culturale del territorio, realizzate spesso grazie a reti informali di collaborazione: «Portarli a fare attività sportive, ai musei, a vedere il bello produce risultati, perché crea gruppo e genera fiducia». Esperienze di questo tipo, secondo i partecipanti, permettono ai ragazzi di entrare in contatto con modelli alternativi e di immaginare percorsi di vita diversi. Un secondo elemento metodologico riguarda l'accompagnamento personalizzato e continuativo. Un'assistente sociale descrive questo lavoro come una sorta di «lavoro di ricamo», fatto di affiancamento costante lungo tutto il percorso dei ragazzi - dalla socializzazione alla formazione fino all'inserimento lavorativo. Un'operatrice del terzo settore parla invece di una relazione «da fratello maggiore», che implica la presa in carico non solo del ragazzo ma anche del suo contesto familiare. In diversi casi raccontati, l'alleanza tra scuola, famiglia e servizi territoriali ha permesso di trasformare situazioni inizialmente caratterizzate da forte rischio di dispersione scolastica. Un terzo strumento ritenuto particolarmente efficace è il tirocinio formativo. In questa prospettiva, il tirocinio non viene interpretato soltanto come una politica attiva del lavoro, ma come un dispositivo pedagogico capace di contribuire alla costruzione dell'identità professionale dei giovani. Un'operatrice del terzo settore lo definisce «uno degli strumenti più efficaci», perché consente di combinare un piano formativo strutturato con una maggiore flessibilità relazionale rispetto ai contratti di lavoro tradizio-

nali. L'incontro con il mondo delle imprese può inoltre produrre esiti inattesi. Alcuni episodi riferiti mostrano come molte aziende siano più disponibili all'inclusione di quanto spesso si immagini. Infine, una docente con esperienza di insegnamento in contesti detentivi ricorda come anche situazioni estreme possano generare percorsi di crescita quando ai ragazzi viene riconosciuto valore e significato nel lavoro svolto; lei ricorda la realizzazione di un progetto di ricerca linguistica realizzato in carcere, i detenuti coinvolti partecipavano con grande attenzione, «felici del fatto che il loro lavoro potesse uscire dal carcere e diventare oggetto di studio».

SCHEMA DI SINTESI "Focus group"

La definizione di povertà educativa

- ✓ Incapacità di pensare al domani e di formulare aspettative positive su sé stessi.
- ✓ Carenza di consapevolezza e riconoscimento delle proprie potenzialità, inclusa la dimensione affettiva e relazionale.
- ✓ Assenza di strumenti educativi, stato di bisogno materiale e trasmissione intergenerazionale della povertà educativa.

Gli ostacoli strutturali

- ✓ Discontinuità dei finanziamenti e limitazioni temporali dei progetti, che interrompono relazioni educative significative.
- ✓ Frammentazione e difficoltà di coordinamento delle reti istituzionali e dei diversi attori territoriali.
- ✓ Riduzione della presenza di figure di prossimità, come educatori capaci di intervento diretto sui ragazzi.

I metodi di contrasto al fenomeno

- ✓ Esposizione alla bellezza e ai modelli alternativi: attività culturali, sportive e formative che stimolano fiducia e percorsi di vita diversi.
- ✓ Accompagnamento personalizzato e continuativo: relazioni di supporto "da fratello maggiore" lungo tutto il percorso educativo, con coinvolgimento della famiglia.
- ✓ Tirocini formativi e opportunità professionali: strumenti pedagogici che rafforzano identità, motivazione e inclusione sociale dei giovani.

7.4 Conclusioni

Il percorso qualitativo condotto attraverso le undici interviste in profondità e i due focus group racconta la povertà educativa a Napoli e provincia come, al tempo stesso, coerente e plurale. Coerente, perché tutte le voci — istituzionali, accademiche, operative — riconoscono la povertà educativa come fenomeno sistemico e transgenerazionale, che non si esaurisce nella privazione materiale ma affonda le proprie radici nella povertà di modelli credibili, positivi per la crescita, e nella carenza di immaginario e di aspirazioni. Plurale, perché ciascun gruppo di interlocutori ne illumina una dimensione speci-

fica: le istituzioni ne restituiscono la struttura politica e ne riconoscono i fallimenti sistemici; gli esperti culturali ne approfondiscono le condizioni di possibilità e la logica interna; gli operatori del terzo settore e i docenti ne descrivono la portata quotidiana, fatta di singoli casi, resistenze e trasformazioni lente ma reali; i partecipanti ai focus group, infine, ne testimoniano l'impatto sul piano emotivo e relazionale, restituendo la lettura di chi lavora in prima linea. Dall'ascolto di queste testimonianze emergono alcune indicazioni chiare: la necessità di interventi precoci e continuativi, la centralità della relazione educativa come dispositivo imprescindibile, l'urgenza di costruire alleanze educative territoriali che vadano oltre la coesistenza formale degli attori e si traducano in pratiche condivise e strutturate nel tempo. È evidente altrettanto chiaramente, tuttavia, la distanza che ancora separa queste indicazioni dalle condizioni reali in cui gli interventi si realizzano: finanziamenti discontinui, reti istituzionali fragili, carenza di educatori di territorio, logiche progettuali incompatibili con il cambiamento educativo.

I risultati emersi sollecitano ulteriori approfondimenti, sia sul piano metodologico che su quello tematico, per ampliare il campo di osservazione a contesti e soggetti non ancora pienamente esplorati. In particolare, appare auspicabile che la ricerca anche qualitativa futura possa dedicare maggiore attenzione alla voce diretta dei ragazzi - come le evidenze empiriche suggeriscono -, ancora troppo spesso assenti dai processi di indagine che li riguardano, nonché alle dinamiche di lungo periodo che caratterizzano i percorsi di vulnerabilità e di riscatto educativo.

Note capitolo 7

¹ Questo capitolo è stato realizzato da Paola Buonanno, Dottore di ricerca in Scienze sociali e statistiche e consulente a contratto per il progetto Barriere invisibili.

² G. Gobo, a cura di, *Come fare una ricerca qualitativa: Una guida pratica* (Carrocci Editore, 2002).

³ P. L. Berger e T. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, traduzione di M. Sofri Innocenti, a cura di A. Sofri Peretti (Il Mulino, 1997; ed. orig. 1966).

⁴ A. Schütz, *La fenomenologia del mondo sociale*, traduzione di F. Bassani (Meltemi, 2018; ed. orig. 1932).

⁵ W. Dilthey, *Introduzione alle scienze dello spirito*, a cura di G. B. Demarta, traduzione di G. A. De Toni (Bompiani, 2007; ed. orig. 1883).

⁶ M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, traduzione di P. Rossi (Einaudi, 2014; ed. orig. 1922).

⁷ P. Bourdieu, *Il senso pratico* (Armando Editore, 2022; ed. orig. 1980).

⁸ M. Cardano, *Argomenti per la ricerca qualitativa. Disegno, analisi, scrittura* (Il Mulino, 2020).

⁹ P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (Il Mulino, 2014).

¹⁰ R. E. Boyatzis, *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development* (Sage, 1998).

¹¹ J. Ritchie e L. Spencer, *Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research*, in *Analyzing Qualitative Data*, a cura di A. Bryman e R. G. Burgess (Routledge, 1994), 173–194.

Postfazione

di Paolo Siani

Quando l'università sceglie di fare ricerca nei territori, coinvolgendo scuole ed enti del terzo settore, non produce soltanto conoscenza: costruisce strumenti concreti per modificare i comportamenti e orientare politiche di precisione, cucite sui bisogni reali delle comunità.

In questa prospettiva si inserisce l'introduzione di una nuova misura della povertà educativa a livello individuale, basata su indicatori soggettivi rilevati attraverso vissuti, percezioni e opinioni dei giovani. Questo approccio consente di integrare i dati oggettivi e di cogliere dimensioni latenti del fenomeno, difficilmente osservabili altrimenti, come la percezione delle opportunità, le aspirazioni e la qualità dell'esperienza educativa.

Il rapporto nasce dalla collaborazione tra Università Federico II e Save the Children con l'obiettivo di misurare e mappare la povertà educativa nel territorio napoletano, di comprendere fattori, dinamiche e conseguenze del fenomeno e di fornire strumenti per orientare politiche pubbliche più efficaci.

L'elemento innovativo della ricerca è l'integrazione tra indicatori oggettivi (condizioni economiche, servizi, partecipazione) e indicatori soggettivi (percezioni, aspirazioni, vissuti dei giovani).

La povertà educativa viene quindi letta come fenomeno multidimensionale, non riconducibile al solo rendimento scolastico.

Il report evidenzia la presenza di "barriere invisibili", non sempre evidenti ma decisive nel condizionare le opportunità di vita.

Barriere Invisibili che rappresentano quel complesso reticolo di mancanze sociali, familiari e ambientali che limitano lo sviluppo del potenziale umano dei minori.

Il progetto in sostanza svela ciò che non si vede, disuguaglianze latenti, mancanza di opportunità, esclusione educativa e il dato più significativo e innovativo che si evidenzia dall'analisi interpretativa della ricerca è il progressivo spostamento dalla povertà intesa come mancanza di risorse materiali alla povertà come mancanza di immaginario e di prospettiva futura.

La ricerca consente di misurare e mappare la povertà educativa attraverso un approccio innovativo e multidisciplinare, che riconosce la natura profondamente multidimensionale del fenomeno che riguarda le opportunità offerte dalla famiglia, dalla scuola e dal territorio. L'indagine evidenzia come vivere in una famiglia a reddito basso

o molto basso rappresenti una delle più rilevanti "barriere invisibili" che ostacolano il futuro degli adolescenti napoletani.

La povertà educativa emerge come un fenomeno: strutturale, intergenerazionale, territorialmente concentrato. È il risultato dell'interazione tra famiglia, scuola, contesto sociale.

Non è una singola mancanza, ma un ecosistema di svantaggi.

Il report inoltre suggerisce interventi integrati, su scuola, famiglia e territorio insieme, non settoriali, e soprattutto ci dice che bisogna usare indicatori anche soggettivi e ascoltare direttamente i giovani se si vuole davvero comprendere e affrontare il fenomeno.

Quindi per dare risposte a quei tanti minori che vivono in povertà educativa servono spazi educativi a cominciare dagli asili nido che nonostante le enormi risorse messe a disposizione dal PNRR risultano ancora molto lontani da quel 33% che l'Europa molti anni fa ha indicato come livello minimo.

Servono attività culturali e sportive, scuole a tempo pieno e dotate di palestre che al sud sono ancora drammaticamente insufficienti e molto inferiori alla media nazionale. Soltanto il 46% dei ragazzi del sud frequenta una scuola dotata di palestra. Stessa carenza si verifica per le mense scolastiche che a fronte del 36% delle scuole del nord con mensa, si registrano dati molto insufficienti al sud, Sicilia 14,4%, Campania 18%, Calabria 22%, Puglia 27%

La mensa scolastica non è solo un servizio logistico: garantisce pasti equilibrati, sostiene la socialità e l'inclusione, favorisce il tempo pieno e le attività extrascolastiche.

La forte riduzione di questo servizio al Sud contribuisce alle disuguaglianze educative e sociali, aggravando le opportunità dei bambini nei territori già segnati da fragilità istituzionali.

Infine, servono presidi sociali, ludoteche, biblioteche, centri di aggregazione.

Secondo i dati Istat sulle biblioteche di pubblica lettura aperte al pubblico: circa il 27,2% delle biblioteche pubbliche si trova nel Sud Italia; il 60,2% è al Nord; il 12,6% nel Centro.

Nel Mezzogiorno la percentuale di persone che utilizza la biblioteca almeno una volta è tra le più basse in Italia circa l'8,6 %.

Questi numeri indicano con chiarezza che c'è ancora molto da fare e che non si può intervenire in uno solo di questi sistemi, scuola, famiglia, istituzioni ma l'intervento deve essere necessariamente trasversale e non bastano bonus economici occasionali, ma strutturali.

Le classi dirigenti del sud del Paese hanno per troppi anni sottova-

lutato il problema della povertà educativa o lo hanno affrontato pensando esclusivamente a un problema scolastico, e non sarà un caso se i comuni sciolti per mafia si trovano soprattutto al sud con casi emblematici di scioglimenti multipli, Marano quattro volte, Casal di Principe tre, Gioia Tauro, Lamezia Terme, Siderno, Melito due volte.

Si può stimare che sono oltre 100.000 i minori che vivono in comuni sciolti per mafia e questi numeri non parlano solo di criminalità, parlano di opportunità negate, servizi sociali più deboli.

Oggi le scienze sociali e la ricerca in questione ci hanno insegnato come, dove e quando intervenire e disponiamo degli strumenti per farlo. Occorre agire e abbattere anche quelle barriere che fino ad ora erano invisibili.

Servono nuovi modelli di intervento: la logica dei bandi e dei finanziamenti a termine, pur avendo avuto il merito di sperimentare nuove progettualità, mostra oggi tutti i limiti della sua temporalità. È necessario passare a risorse stabili e a programmi strutturali, superando la frammentazione degli interventi.

Al tempo stesso, è indispensabile introdurre sistemi di valutazione nel medio e lungo periodo, capaci di misurare l'efficacia delle azioni, correggerle, migliorarle e, quando necessario, abbandonarle. La valutazione rappresenta una delle sfide più delicate, ma anche una condizione imprescindibile per politiche efficaci.

Serve inoltre una nuova visione che, senza abbandonare le progettualità esistenti, investa con decisione sugli interventi precoci e multi-settoriali. Le evidenze scientifiche dimostrano che gli interventi di sostegno alla genitorialità, avviati già durante la gravidanza e nei primi due anni di vita, producono effetti significativi sulla salute e sul benessere di bambini e genitori, oltre a generare importanti risparmi sociali e sanitari nel lungo periodo.

I principi cardine di questi interventi sono chiari: un approccio "life course", capace di cogliere tutte le opportunità di intervento dalla fase pre-concezionale fino all'adolescenza; l'adozione di politiche basate sull'evidenza scientifica; la costruzione di alleanze tra settori diversi: salute, educazione, ambiente e politiche sociali.

In questo contesto si collocano gli interventi di home visiting rivolti ai futuri genitori, a partire dall'ultimo trimestre di gravidanza. Si tratta di percorsi di accompagnamento alla genitorialità che sostengono la transizione verso il ruolo genitoriale, diffondono conoscenze sul parto e sul post-partum e favoriscono l'accesso ai servizi del territorio, promuovendo la partecipazione attiva delle famiglie.

Un ruolo centrale può essere svolto dall'educatore dei servizi per l'infanzia, figura professionale definita dalla Legge n.107/2015, che

avrebbe la funzione di “facilitatore”: una figura capace di mettere in relazione le competenze sanitarie, educative e sociali presenti sul territorio e di accompagnare le famiglie, soprattutto quelle più fragili, nell'accesso appropriato ai servizi.

Quando questa mediazione manca, si osserva spesso un uso improprio di tutti i servizi anche di quelli sanitari, come il ricorso al pronto soccorso anche per bisogni a bassa complessità che potrebbero trovare risposte più adeguate a livello territoriale.

Infine, la letteratura scientifica è chiara: le esperienze vissute nei primi anni di vita lasciano tracce profonde e durature. Le cosiddette esperienze avverse – trascuratezza, carenza di cure affettive, abusi, povertà, insicurezza alimentare, condizioni abitative precarie, disagio psichico o dipendenze dei genitori, esposizione alla violenza – incidono in modo significativo sullo sviluppo cerebrale.

Nei primi tre anni di vita il cervello è altamente plastico e quindi particolarmente sensibile alle esperienze. Quelle positive – relazioni affettive sicure, gioco, stimolazione – rafforzano le connessioni neuronali; al contrario, lo stress tossico può comprometterle. Si osservano alterazioni nei sistemi di regolazione dello stress, modifiche strutturali in aree cruciali come amigdala, ippocampo e corteccia prefrontale, e cambiamenti nelle connessioni tra sistemi emotivi e cognitivi, con ricadute sulla capacità di autoregolazione. Anche i meccanismi epigenetici possono essere influenzati, con effetti duraturi nel tempo.

Queste evidenze sarebbero già sufficienti per orientare con decisione le politiche pubbliche: intervenire presto, intervenire bene, intervenire insieme e su tutti gli ambiti relazionali.

Perché è nei primi anni di vita che si costruiscono – o si compromettono – le traiettorie future delle persone.

Il report ha il pregio di lanciare un messaggio molto chiaro, le disuguaglianze educative non sono sempre visibili, ma determinano profondamente le traiettorie di vita.

Per questo motivo devono essere rese visibili, misurate in modo più completo e affrontate con politiche integrate, strutturali, precoci e di lungo periodo.

Autori e curatori

PAOLA BUONANNO è Dottoressa di ricerca in Scienze sociali e statistiche e docente di Filosofia e Scienze umane. Si occupa di orientamento scolastico, didattica e progettazione per competenze, collaborando a iniziative regionali e nazionali. Già cultore di Sociologia generale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II, è consulente a contratto del progetto "Barriere invisibili". I suoi interessi di ricerca riguardano i processi formativi, con particolare attenzione all'apprendimento permanente, all'inclusione e alla povertà educativa

CRISTINA DAVINO è Professoressa Ordinaria di Statistica presso il Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche dell'Università di Napoli Federico II e coordinatrice delle ricerche MAPO e "Barriere invisibili". L'attività di ricerca svolta negli ultimi dieci anni, tuttora in corso, si è concentrata principalmente sullo studio dell'eterogeneità. I principali ambiti applicativi di interesse includono la misurazione del benessere territoriale e gli studi nel campo dell'istruzione, con particolare attenzione alla povertà educativa, alla valutazione dei processi educativi in termini di accesso, modalità di apprendimento (learning analytics) ed esiti formativi.

ROSA FABBRICATORE è Psicologa e Ricercatrice in Statistica presso il Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. La sua attività di ricerca si concentra sui modelli a variabili latenti, con particolare attenzione alle loro applicazioni nell'ambito della Learning Analytics. Si occupa dello sviluppo e dell'applicazione di metodi statistici nelle scienze sociali, nella psicologia dell'educazione e nella psicologia della salute, con particolare riferimento a modelli a equazioni strutturali, Item Response Theory e analisi delle classi latenti.

MICHELA LONARDI è Research Specialist presso il Polo Ricerche di Save the Children Italia. Specializzata in diritti umani, coordina progetti di ricerca a livello nazionale su diversi temi correlati alla condizione e ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, tra cui povertà educativa, violenza giovanile, lavoro minorile e inclusione socioeducativa.

RAFFAELA MILANO è Direttrice Ricerche e Formazione presso Save the Children.

Raffaella Milano ha promosso la strategia sulla povertà educativa di Save the Children e attualmente guida il Polo Ricerche e Formazione dell'organizzazione. Da sempre impegnata nel mondo dell'associazionismo, dal 2001-2008 è stata Assessora alle politiche sociali del Comune di Roma. Ricercatrice sociale, ha curato studi sui temi del welfare, delle politiche urbane e della partecipazione civica.

MARCO GHERGHI è Ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche dell'Università di Napoli Federico II.

ROSARIA ROMANO è Professore Associato di Statistica presso il Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche dell'Università di Napoli Federico II. La sua attività scientifica si concentra sull'analisi di strutture di dati complesse, con contributi innovativi alla gestione dell'incertezza, allo studio dei modelli multiblocco e allo sviluppo di metodologie basate su relazioni causali. È autrice di numerose pubblicazioni su riviste nazionali e internazionali e ha presentato i propri lavori in numerosi convegni in Italia e all'estero. È Associate Editor della rivista Italian Journal of Applied Statistics ed è referee per diverse riviste specializzate in statistica.

Appendice 1:

Il questionario per il campione di studenti

SEZIONE 1

FAMIGLIA, SCUOLA E TERRITORIO

In questa prima sezione ti chiediamo di rispondere ad alcune domande che riguardano tre aspetti: la tua famiglia, la scuola che frequenti e il territorio in cui vivi.

FAMIGLIA

1. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni (1 rappresenta la situazione di massimo disaccordo e 7 il caso in cui sei completamente d'accordo con l'affermazione)

	1	2	3	4	5	6	7
1.1 A casa ho uno spazio tranquillo per studiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 A casa ho una scrivania mia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 A casa ho un tablet/computer che posso usare quando mi serve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 A casa ho un collegamento internet efficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 Quest'anno ho avuto a disposizione tutti i libri e i materiali necessari (quaderni, calcolatrici, dizionari, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 Quando ne ho bisogno, o qualora ne avessi bisogno, posso contare sul supporto di altre persone (genitori, fratelli/sorelle, ripetizioni, amici) nello svolgimento dei compiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7 Quando sono a casa, riesco a dedicare il tempo adeguato allo studio perché non devo prendermi cura in modo continuativo di fratelli o parenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8 Quando sono a casa, riesco a dedicare il tempo adeguato allo studio perché non devo collaborare alle attività lavorative della mia famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Indica complessivamente quanti libri ci sono in casa tua (non solo quelli di tua proprietà)

- Meno di 20 (una piccola pila o uno scaffale)
- Tra 20 e 50 (uno o due scaffali pieni)
- Tra 50 e 100 (una libreria media)
- Più di 100 (diverse librerie o scaffali pieni)
- Non lo so/non ci ho mai pensato

3. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni (1 rappresenta la situazione di massimo disaccordo e 7 il caso in cui sei completamente d'accordo con l'affermazione)

La mia famiglia mi incoraggia e mi stimola a:

	1	2	3	4	5	6	7
3.1 Visitare un museo o un sito archeologico, andare al cinema o ad un concerto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Frequentare corsi di musica, teatro o altre attività di questo tipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Viaggiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Praticare uno sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Frequentare/uscire con gli amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le seguenti domande si riferiscono alla tua situazione familiare ed economica. Se i tuoi genitori sono separati o vivono in situazioni economiche differenti, rispondi considerando la condizione che ritieni più rilevante o che ha maggiore impatto sulla tua vita quotidiana.

4. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni (1 rappresenta la situazione di massimo disaccordo e 7 il caso in cui sei completamente d'accordo con l'affermazione)

	1	2	3	4	5	6	7
4.1 I miei genitori hanno problemi di tipo economico per portare la famiglia in vacanza per più giorni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 I miei genitori hanno difficoltà a sostenere le spese per l'acquisto dei beni alimentari, dei vestiti o il pagamento di bollette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Può capitarmi di tornare a casa, aver fame, ma non avere nulla nel frigo perché i miei genitori non hanno i soldi per fare la spesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Può capitarmi di avere freddo a casa perché non c'è il riscaldamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Può capitarmi di non poter comprare scarpe nuove anche se ne ho bisogno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Può capitarmi di non uscire perché non ho i soldi per il regalo/il cinema/da mangiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Può capitarmi di rinunciare a fare sport perché costa troppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Prima della scuola primaria, hai frequentato la **scuola dell'infanzia**/materna (3-5 anni)?
- Sì
 - No
 - Non ricordo

6. Durante il percorso scolastico (scuola dell'infanzia, scuole primarie e secondarie di I grado) hai frequentato una **scuola a tempo pieno/prolungato**?

Per "scuola a tempo pieno" si intende restare fino al pomeriggio tutti i giorni e pranzare nella mensa della scuola. Per "prolungato" si intende restare fino al pomeriggio più giorni a settimana. Puoi dare più di una risposta.

- Sì, alla scuola dell'infanzia (3-5 anni)
- Sì, alle scuole primarie (elementari)
- Sì, alle scuole secondarie di I grado (medie)
- No
- Non ricordo

SCUOLA

7. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni (1 rappresenta la situazione di massimo disaccordo e 7 il caso in cui sei completamente d'accordo con l'affermazione)

	1	2	3	4	5	6	7
7.1 La mia scuola fornisce adeguato accesso a strumenti digitali (tablet/PC) per le attività didattiche e connessioni veloci ad Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2 Nella mia scuola ci sono spazi didattici e laboratoriali ben attrezzati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3 Nella mia scuola c'è una biblioteca utilizzabile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4 Nella mia scuola c'è una palestra e/o campi sportivi utilizzabili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5 La mia scuola supporta i ragazzi che ne hanno bisogno con il recupero o il potenziamento delle competenze, ad esempio tramite corsi di recupero/extracurricolari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6 La mia scuola organizza attività culturali (gite, visite a musei o siti storici) accessibili economicamente a tutti gli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.7 La mia scuola ha uno sportello di consulenza psicologica a disposizione degli studenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TERRITORIO

8. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni (1 rappresenta la situazione di massimo disaccordo e 7 il caso in cui sei completamente d'accordo con l'affermazione)

	1	2	3	4	5	6	7
8.1 Il mio paese/quartiere offre spazi per socializzare (parchi, giardini, luoghi di incontro) ai ragazzi della mia età	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2 Dal mio paese/quartiere sono facilmente raggiungibili strutture culturali (biblioteche, teatri, cinema, musei)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3 Il mio paese/quartiere offre strutture per praticare sport (palestre, piscine, campi sportivi) accessibili economicamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4 Il mio paese/quartiere è ben servito dai mezzi pubblici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5 Nel mio paese/quartiere mi sento sicuro/a ad uscire la sera da solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6 Seleziona il numero 3 per mostrare che stai prestando attenzione a questa domanda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7 Nel mio paese/quartiere si verificano con frequenza episodi di violenza legati alla criminalità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.8 Nel mio paese/quartiere i marciapiedi/le strade sono puliti, ben curati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE 2

RENDIMENTO SCOLASTICO

In questa seconda sezione ti chiediamo di rispondere ad alcune domande che riguardano il tuo rendimento scolastico, partendo dalla percezione che hai delle tue capacità, fino ai risultati che hai ottenuto concretamente a scuola.

9. A scuola, complessivamente, ti ritieni:

Per niente	1	2	3	4	5	6	7	Molto
bravo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bravo/a

10. Ti è mai capitato di trovarti in una delle seguenti situazioni? (risposte multiple)

- Dover ripetere un anno scolastico una volta
- Dover ripetere un anno scolastico più volte
- Interrompere la scuola per più di un mese
- Cambiare scuola per motivi disciplinari o di rendimento
- Cambiare indirizzo scolastico
- Essere rimandato in due o più materie (avere due o più debiti formativi)
- Essere sospeso dalla scuola per motivi disciplinari o di comportamento
- Avere difficoltà a scuola perché hai subito atti di bullismo
- Non mi è capitato niente delle risposte precedenti

11. Qual è stato alla fine dello scorso anno scolastico, il tuo voto in:
 Italiano _____; Matematica _____; Inglese _____

SEZIONE 3

SFERA RELAZIONALE/EMOTIVA

Di seguito troverai due gruppi di domande riguardanti la sfera relazionale ed emotiva. La prima serie ti chiederà di riflettere sulla tua capacità di percepire i tuoi sentimenti e quelli degli altri, mentre la seconda esplora la regolazione delle emozioni e la gestione dello stress.

PERCEZIONE DELLE EMOZIONI

Utilizzando una scala da 1 a 7, dove 1 significa "In completo disaccordo" e 7 "Completamente d'accordo", rispondi in base a quanto sei d'accordo con ciascuna affermazione.

	1	2	3	4	5	6	7
12.1 Esprimere con le parole le mie emozioni è un problema per me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2 Trovo spesso difficile vedere le cose dal punto di vista di un'altra persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3 Molte volte non riesco a capire che emozioni sto provando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.4 Quelli che mi stanno vicino si lamentano spesso che non li tratto con giustizia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.5 Trovo sempre difficile mostrare il mio affetto alle persone care	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.6 Normalmente sono in grado di mettermi nei panni degli altri e di provare le loro emozioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.7 Spesso mi fermo a riflettere sui miei sentimenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.8 Trovo difficile legare bene con persone che sono a me vicine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GESTIONE DELLO STRESS

Utilizzando una scala da 1 a 7, dove 1 significa "In completo disaccordo" e 7 "Completamente d'accordo", rispondi in base a quanto sei d'accordo con ciascuna affermazione.

	1	2	3	4	5	6	7
13.1 Di solito trovo difficile regolare le mie emozioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.2 Tendo a cambiare idea frequentemente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3 Nell'insieme, sono in grado di affrontare lo stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.4 Sono di solito in grado di trovare il modo di controllare le mie emozioni quando voglio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.5 Tendo a farmi coinvolgere in cose di cui poi invece spero di liberarmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.6 Gli altri mi ammirano per la mia capacità di essere rilassato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEZIONE 4

STILI DI VITA

Nella seguente sezione ti chiediamo di rispondere a domande sulle tue abitudini e sulle attività che svolgi quotidianamente.

14. Nell'ottica di ricreare le tue abitudini in una settimana/giornata "tipo" indica quanto tempo dedichi alle seguenti attività:

14.1 Attività sportive (<i>si intende qualsiasi tipo di sport, agonistico e non. Non considerare le ore di educazione fisica - scienze motorie - a scuola</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Non pratico sport ○ Una volta a settimana ○ Due o più volte a settimana
14.2 Musica (<i>cantare/ suonare uno strumento, sia tramite lezioni che a livello autodidatta, da soli o con gli amici, ad esempio in un gruppo musicale</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Non suono/canto ○ Una volta a settimana ○ Due o più volte a settimana
14.3 Studio di inglese/altra lingua straniera (<i>sia tramite lezioni che a livello autodidatta, ad esempio utilizzando APP/siti web per lo studio di lingue straniere. Non considerare le ore di lingua straniera nell'orario scolastico</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Non studio una lingua straniera ○ Una volta a settimana ○ Due o più volte a settimana
14.4 Uscite con gli amici	<ul style="list-style-type: none"> ○ Non esco con gli amici ○ Una volta a settimana ○ Due o più volte a settimana
14.5 Frequentare associazioni (<i>associazioni giovanili, religiose, scout, centri di aggregazione, circoli ricreativi, cooperative sociali</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Non faccio parte di alcuna associazione ○ Una volta a settimana ○ Due o più volte a settimana
14.6 Utilizzo dei social (Instagram, Youtube, Tik Tok, ecc., tramite telefono/PC/tablet)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Non utilizzo i social ○ Raramente ○ Circa un'ora al giorno, tutti i giorni ○ Da 1 a 5 ore al giorno, tutti i giorni ○ Più di 5 ore al giorno, tutti i giorni
14.7 Fumare tabacco/sigaretta elettronica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Non fumo ○ Solo in occasioni rare, come una festa ○ Due o più volte a settimana ○ Tutti i giorni
14.8 Bere alcolici	<ul style="list-style-type: none"> ○ Non consumo bevande alcoliche ○ Solo in occasioni rare, come una festa ○ Due o più volte a settimana ○ Tutti i giorni
14.9 Consumare sostanze psicoattive (ad esempio, la cannabis)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Non consumo queste sostanze ○ Solo in occasioni rare, come una festa ○ Due o più volte a settimana ○ Tutti i giorni

15. Negli ultimi 12 mesi, hai letto qualche libro (oltre quelli scolastici)?

- o Non ho letto alcun libro
- o Sì, 1-2 libri
- o Sì, da 3 a 5 libri
- o Sì, da 6 a 10 libri
- o Sì, più di 10 libri

SEZIONE 5

FUTURO E ASPIRAZIONI

Ti invitiamo ora a riflettere sul tuo futuro. Di seguito troverai alcune domande sulla tua visione del futuro e sulle tue aspirazioni riguardo a possibili percorsi formativi o lavorativi (ad esempio la scelta dell'Università o la ricerca di un lavoro).

ESPLORARE IL FUTURO

Utilizzando una scala da 1 a 7, dove 1 significa "In completo disaccordo" e 7 "Completamente d'accordo", rispondi in base a quanto sei d'accordo con ciascuna affermazione.

	1	2	3	4	5	6	7
16.1 Mi informo su differenti percorsi di studio e/o lavoro che mi potrebbero interessare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.2 Mi informo in modo approfondito sui requisiti necessari per svolgere il percorso formativo e/o lavorativo che mi interessa di più	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.3 Penso a come diversi percorsi formativi e/o lavorativi possano adattarsi a me e rispecchiare la mia persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.4 Le scelte che faccio oggi sono guidate dai miei obiettivi per il futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.5 Mi interrogo poco su cosa farò da grande perché già so che seguirò un modello familiare (es. padre/madre, fratello/sorella, zio/zia) per la scelta del mio percorso formativo e/o lavorativo futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.6 Mi interrogo poco su cosa farò da grande perché non so quali possibili percorsi formativi e/o lavorativi potrei considerare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.7 Mi interrogo poco su cosa farò da grande perché sono concentrato sulle difficoltà e gli impegni che devo affrontare nel presente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PERSONE DI RIFERIMENTO/MODELLI

Utilizzando una scala da 1 a 7, dove 1 significa "In completo disaccordo" e 7 "Completamente d'accordo", rispondi in base a quanto sei d'accordo con ciascuna affermazione.

17. Nelle scelte che sto compiendo per costruire la mia persona futura, le figure a cui mi ispiro e a cui vorrei assomigliare da adulto, sia maschili che femminili, sono:

	1	2	3	4	5	6	7
17.1 Un mio genitore o familiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.2 Un mio insegnante o dirigente scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.3 Un mio educatore (ad esempio, un tutor, un operatore sociale, un educatore di comunità) o uno psicologo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.4 Un mio istruttore sportivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.5 Un mio amico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.6 Una figura pubblica del mondo della comunicazione e dello spettacolo che non conosco personalmente (influencer, cantante, attore, musicista, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.7 Una figura istituzionale (sindaco, presidente della Repubblica, leader politico, magistrato, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.8 Altro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PIANIFICARE IL FUTURO

Utilizzando una scala da 1 a 7, dove 1 significa "In completo disaccordo" e 7 "Completamente d'accordo", rispondi in base a quanto sei d'accordo con ciascuna affermazione.

	1	2	3	4	5	6	7
18.1 Mi sento in grado di fare una corretta scelta formativa e/o lavorativa per il futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.2 Mi sento in grado di affrontare con successo le sfide formative e/o lavorative che mi aspettano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.3 Ho pianificato una serie di azioni da svolgere per raggiungere i miei obiettivi formativi e/o lavorativi (ad es. frequentare corsi, mettere da parte soldi, contattare persone qualificate)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.4 Seleziona il numero 4 per mostrare che stai prestando attenzione a questa domanda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.5 So come affrontare eventuali problemi che potrei incontrare durante il mio futuro percorso formativo e/o lavorativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELLARE IL FUTURO

Utilizzando una scala da 1 a 7, dove 1 significa "In completo disaccordo" e 7 "Completamente d'accordo", rispondi in base a quanto sei d'accordo con ciascuna affermazione.

	1	2	3	4	5	6	7
19.1 Se riuscirò a raggiungere i miei obiettivi formativi e/o lavorativi sarà grazie al mio impegno e alla mia motivazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.2 Il mio percorso formativo e lavorativo dipenderà soprattutto dalle decisioni di altre persone, come insegnanti e genitori, non da ciò che desidero io	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.3 Mi aspetto che la fortuna giochi un ruolo significativo nel raggiungere i miei obiettivi formativi e/o lavorativi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.4 Credo che non potrò raggiungere i miei obiettivi formativi e/o lavorativi a causa della mia condizione economica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IL FUTURO PER LA TUA GENERAZIONE

Utilizzando una scala da 1 a 7, dove 1 significa "Per nulla in grado" e 7 "Del tutto in grado", rispondi in base a quanto credi che, nel momento storico attuale, **i ragazzi della tua generazione** saranno capaci di:

	1	2	3	4	5	6	7
20.1 Realizzare i propri progetti per il futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.2 Costruire un futuro soddisfacente nel luogo dove si vive attualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.3 Costruire un futuro soddisfacente restando in Italia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.4 Costruire un futuro soddisfacente andando all'estero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.5 Trovare un lavoro dignitoso e sicuro, che sia in Italia o all'estero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.6 Raggiungere pari opportunità per i ragazzi e le ragazze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ASPETTATIVE ED ASPIRAZIONI FUTURE

21. Quando penso al futuro, il sentimento che provo più spesso è:

- | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Speranza | <input type="checkbox"/> Sfiducia | <input type="checkbox"/> Ansia |
| <input type="checkbox"/> Felicità | <input type="checkbox"/> Paura | <input type="checkbox"/> Entusiasmo |
| <input type="checkbox"/> Non ci penso | | |

Utilizzando una scala da 1 a 7, dove 1 significa "Poco importante" e 7 "Molto importante", indica **cosa vorresti per te** da adulto:

	1	2	3	4	5	6	7
22.1 Frequentare l'università ed ottenere una laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.2 Avere un lavoro stabile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.3 Fare un lavoro gratificante, che mi piace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.4 Guadagnare il giusto per riuscire a provvedere ai miei bisogni materiali (e della mia famiglia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.5 Avere una famiglia affettuosa, dove ci si sostiene e si comunica apertamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.6 Dare un contributo alla società	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.7 Altro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ti ringraziamo per aver condiviso con noi ciò che ritieni importante per il tuo futuro. Sappiamo, però, che non sempre è possibile ottenere ciò che più si desidera. Di seguito, ti chiediamo di valutare **quanto pensi sia probabile per te** raggiungere i seguenti obiettivi, utilizzando una scala da 1 ("Per nulla probabile") a 7 ("Molto probabile"):

	1	2	3	4	5	6	7
23.1 Frequentare l'università ed ottenere una laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.2 Avere un lavoro stabile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.3 Fare un lavoro gratificante, che mi piace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.4 Guadagnare il giusto per riuscire a provvedere ai miei bisogni materiali (e della mia famiglia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.5 Avere una famiglia affettuosa, dove ci si sostiene e si comunica apertamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.6 Dare un contributo alla società	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.7 Altro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

POLITICHE

24. Secondo te, cosa sarebbe necessario per fare in modo che tutti ragazzi e le ragazze possano **sviluppare le proprie capacità e costruire liberamente il proprio futuro**, al di là delle condizioni economiche familiari?

Individua le tre soluzioni che ritieni più importanti

- Sostenere economicamente le famiglie che vivono in condizioni di povertà
- Sostenere i ragazzi e le ragazze in difficoltà economica in modo che possano proseguire gli studi con libri di testo e trasporti gratuiti
- Far accedere gratuitamente i ragazzi e ragazze in difficoltà economica ad attività sportive, culturali e artistiche, destinando loro spazi di aggregazione
- Assicurare a tutti i ragazzi e le ragazze un sostegno psicologico gratuito, percorsi di orientamento e mentoring
- Assicurare la copertura delle spese universitarie e alloggi per i fuori sede per gli studenti che non possono permetterselo
- Assicurare l'inserimento lavorativo per i giovani attraverso percorsi formativi di qualità, un contratto stabile e una adeguata retribuzione
- Coinvolgere attivamente i ragazzi e le ragazze nelle scelte politiche locali e nazionali dedicate ai giovani
- Altro _____

SEZIONE 6

INFORMAZIONI SOCIO – DEMOGRAFICHE

25. Come ti definisci?

- Maschio Femmina Altro

26. Quanti anni hai? _____

27. Abiti nel comune di Napoli o nella provincia di Napoli?

- Comune di Napoli In quale quartiere? _____
 Provincia di Napoli In quale comune? _____

28. Oltre a frequentare la scuola (possibili più risposte):

- Lavoro tutti i giorni
 Lavoro qualche giorno (solo nel fine settimana o qualche giorno durante la settimana)
 Frequento un corso di formazione professionale
 Cerco lavoro/vorrei lavorare
 Non lavoro

29. Dove sei nato? Italia Altro Paese _____
Hai la cittadinanza italiana? Sì No

Per le domande relative ai genitori, rispondi secondo le informazioni a tua disposizione. In caso di famiglia con un solo genitore, rispondi "Non so" per le domande rivolte al secondo genitore. In caso di famiglia con due madri o due padri rispondi alle domande considerando madre/padre come genitore 1/genitore 2.

30. Dove è nata tua madre?

- Italia Altro Paese _____ Non so

31. Dove è nato tuo padre?

- Italia Altro Paese _____ Non so

32. A casa, quale lingua parli la maggior parte del tempo?

- Italiano Dialetto napoletano Altra lingua _____

33. In quanti vivete a casa tua?

- Due Tre Quattro Più di quattro

34. Quanti fratelli e sorelle hai? _____

35. I tuoi genitori vivono entrambi con te?

- Sì
- No

35bis. Con chi vivi?

- Vivo con mia madre
- Vivo con mio padre
- Vivo un po' con mia madre e un po' con mio padre
- Vivo con i miei nonni (uno o entrambi)
- Vivo con un parente
- Vivo con un adulto di riferimento
- Vivo in una casa-famiglia

36. Qual è il titolo di studio più elevato posseduto da tua madre?

- Nessun titolo
- Licenza elementare
- Licenza media
- Diploma di scuola superiore
- Laurea
- Non so

37. Qual è il titolo di studio più elevato posseduto da tuo padre?

- Nessun titolo
- Licenza elementare
- Licenza media
- Diploma di scuola superiore
- Laurea
- Non so

38. Qual è il lavoro svolto dai tuoi genitori?

_____ risposta aperta _____

39. Attualmente, come definiresti il reddito complessivo della tua famiglia?

Per "alto reddito" si intende una famiglia che ha delle entrate economiche regolari, sufficienti per affrontare con facilità tutte le spese necessarie (es. bollette, spesa alimentare, ecc.) e per il tempo libero (es. vacanze, cinema, ristorante, ecc.). per "basso reddito" di intende una famiglia che non ha delle entrate economiche regolari sufficienti per affrontare con facilità almeno tutte le spese necessarie.

- Reddito molto alto
- Reddito abbastanza alto
- Reddito medio
- Reddito abbastanza basso
- Reddito molto basso

Appendice 2:

Nota metodologica per il campionamento

Introduzione

L'indagine in questione ha come popolazione di interesse i giovani di età compresa tra 15 e 19 anni, residenti a Napoli e nella provincia di Napoli. L'obiettivo è investigare i fattori che contribuiscono alla definizione della povertà educativa, prendendo in considerazione sia i ragazzi che frequentano scuole pubbliche, sia coloro che sono fuori dal circuito scolastico. I domini di stima considerati nell'indagine includono:

- la Provincia di Napoli (escludendo il comune di Napoli) divise in 9 aree individuate come aggregazione di Comuni partendo dalle aree omogenee (<https://www.cittametropolitana.na.it/zone-omogenee>): ZONA Flegrea, ZONA Giuglianese, ZONA Nord, ZONA Nord-Est, ZONA Nord-Ovest, ZONA Interno Vesuvio, ZONA Nolana, ZONA Costa Sorrentina, ZONA Costa Vesuvio;
- il Comune di Napoli suddiviso in 10 municipalità;
- l'intera Provincia di Napoli;
- il tipo di scuola (istituto o liceo);
- l'anno di corso secondo due categorie: coloro che frequentano la seconda e la terza classe (II, III) e coloro che frequentano la quarta e quinta classe (IV e V).

Per quanto riguarda i giovani che frequentano scuole pubbliche, il disegno campionario segue una struttura a due stadi, con stratificazione delle unità di primo stadio. Le unità di primo stadio sono le scuole, suddivise per tipo di scuola (istituto o liceo), area geografica (in totale 19 aree individuate da aggregazioni di Comuni e le municipalità di Napoli) e anno di corso. Le scuole sono state stratificate nei domini ottenuti come incrocio dell'area geografica, il tipo di scuola e l'anno di corso, in modo da garantire che gli errori di campionamento previsti per le principali stime nei vari domini di interesse rimanessero entro i livelli prestabiliti. In totale sono stati prodotti 76 strati. All'interno di ciascuno strato, è stato poi estratto un campione di scuole utilizzando una selezione casuale con probabilità proporzionale alla dimensione, calcolata in base al numero di alunni. Le unità di secondo stadio sono gli studenti. L'anno di corso è da considerarsi come proxy per l'età degli studenti.

Le interviste verranno condotte sia nelle scuole superiori, sia presso giovani al di fuori del circuito scolastico, per i quali verrà adottato un campionamento non probabilistico. La determinazione della numerosità campionaria, sia per le scuole che per gli studenti, è stata effettuata considerando esigenze organizzative, di costo e gli errori di campionamento attesi per le principali stime nei domini indicati. Il campione complessivo di scuole è stato fissato a 152 unità (due per ogni strato), mentre il campione di studenti da intervistare ammonta a 3,220 unità. Il campione non probabilistico dei giovani al di fuori del circuito scolastico è costituito da 280 unità.

L'archivio di selezione per l'indagine è costituito dalla lista delle scuole secondarie in cui è presente almeno un alunno; tale archivio è stato fornito dal Ministero dell'Istruzione e contiene per ogni scuola il numero di alunni suddivisi per anno di corso. Da un controllo sugli strati risulta che sei non hanno scuole disponibili. Per questo il numero totale delle scuole campionate è 140.

Le stime prodotte dall'indagine sono principalmente stime di frequenze assolute e relative. Il principio su cui è basato ogni metodo di stima campionaria è che le unità appartenenti al campione rappresentino anche le unità della popolazione che non sono incluse nel campione. Questo principio si realizza assegnando a ciascuna unità campionaria un peso che indica il numero di unità della popolazione rappresentate da quella specifica unità. Ad esempio, se a un'unità campionaria viene assegnato un peso pari a 50, significa che questa unità rappresenta sé stessa e altre 49 unità della popolazione non incluse nel campione.

Il calcolo della probabilità di inclusione e quindi del peso campionario dipende dalla presenza dei due stadi:

- Primo stadio: le scuole (unità di primo stadio) sono selezionate stratificando per tipo di scuola, area geografica e anno di corso.
- Secondo stadio: gli studenti (unità di secondo stadio) sono selezionati all'interno delle scuole.

Notazione

Al fine di rendere più chiara la successiva esposizione, introduciamo le seguenti notazioni simboliche. Sia:

- d : indice di dominio di stima;
- i : indice di scuola;
- j : indice di studente;

- h : indice di strato (area geografica per tipo di scuola per anno di corso);
- M_h : numero totale di studenti nello strato h ;
- M_{hi} : numero totale di studenti nella scuola i appartenente allo strato h ;
- m_{hi} : numero di studenti estratti nel campione nella scuola i appartenente allo strato h ;
- N_h : numero totale di scuole nello strato h ;
- n_h : numero di scuole campionate nello strato h ;
- H_d : numero totale di strati nel dominio d ;
- Y : generica variabile oggetto di indagine;
- y_{hij} : valore osservato della variabile y sul j -mo studente della scuola i appartenente allo strato h .

Con riferimento ad un generico dominio d , si ipotizza di voler stimare il totale di popolazione espresso dalla seguente formula:

$$Y_d = \sum_{h=1}^{H_d} \sum_{i=1}^{N_h} \sum_{j=1}^{M_{hi}} y_{hij} .$$

La stima del totale si ottiene:

$$\hat{Y}_d = \sum_{h=1}^{H_d} \sum_{i=1}^{n_h} \sum_{j=1}^{m_{hi}} y_{hij} w_{hij}$$

dove w_{hij} è il peso finale assegnato all'individuo j della scuola i appartenente allo strato h . I pesi finali degli studenti campionati sono calcolati in base ad uno stimatore post-stratificato, che utilizza la conoscenza di totali noti di popolazione disponibili da fonti esterne all'indagine. Tali totali sono il numero di studenti a livello di strato, ottenuto dal concatenamento delle modalità delle variabili area geografica, tipo di scuola e anno di corso, e sono stati ottenuti dall'archivio aggiornato fornito dal Ministero dell'Istruzione. La post-stratificazione garantisce che sussista l'uguaglianza tra tali totali noti e le corrispondenti stime campionarie.

Probabilità di inclusione al primo stadio π_{hi}

Tenendo conto del numero di studenti, la probabilità di selezionare una scuola i nel campione (probabilità al primo stadio) dipende dal rapporto tra il numero totale di studenti nella scuola i appartenente

allo strato h e il numero totale di studenti nello strato h . La probabilità di inclusione per una scuola i appartenente allo strato h sarà:

$$\pi_{hi} = n_h \frac{M_{hi}}{M_h}.$$

Probabilità di inclusione al secondo stadio $\pi_{hj|i}$

La probabilità di selezionare uno studente j all'interno della scuola i nello strato h dipende dalla probabilità di inclusione dell'individuo j condizionata all'inclusione nel campione della scuola i a cui l'individuo j appartiene:

$$\pi_{hj|i} = \frac{m_{hi}}{M_{hi}}.$$

Probabilità di inclusione complessiva π_{hij} e peso campionario w_{hij}

La probabilità complessiva di selezionare lo studente j nella scuola i dello strato h è data dal prodotto delle due probabilità:

$$\pi_{hij} = \pi_{hi}\pi_{hj|i} = n_h \frac{M_{hi}}{M_h} \frac{m_{hi}}{M_{hi}}.$$

Quindi si determina un peso base (o peso diretto), D_{hij} , uguale per tutti gli studenti j appartenenti alla medesima scuola i nello strato h :

$$d_{hij} = \pi_{hij}^{-1} = \pi_{hi}^{-1} \pi_{hj|i}^{-1} = \left(n_h \frac{M_{hi}}{M_h} \right)^{-1} \left(\frac{m_{hi}}{M_{hi}} \right)^{-1}.$$

La stima del parametro dipende anche dalla mancata risposta sia delle scuole sia degli studenti. In questo caso la stima del totale si ottiene:

$$\hat{Y}_d^r = \sum_{h=1}^{H_d} \sum_{i=1}^{n_h^r} \sum_{j=1}^{m_{hi}^r} y_{hij} w_{hij}^r,$$

dove n_h^r e m_{hi}^r sono rispettivamente il numero di scuole e il numero di alunni nel campione dei rispondenti appartenenti allo strato h . In questo caso è necessario definire il fattore di correzione per la mancata risposta totale, anch'esso uguale per tutti gli studenti j appartenenti alla medesima scuola i dello strato h . Questo fattore è definito come il reciproco della probabilità di risposta dell'individuo j nella scuola i , all'interno dello strato h . Tale probabilità si ottiene moltiplicando la probabilità che la scuola i , nello strato h cui appartiene j , risponda, per la probabilità che l'individuo j risponda, dato che la scuola i ha risposto:

$$r_{hi} = \delta_{hij}^{-1} = \delta_{hi}^{-1} \delta_{hji}^{-1} = \left(\frac{n_h^r}{n_h} \right)^{-1} \left(\frac{m_{hi}^r}{m_{hi}} \right).$$

È necessario poi calcolare un fattore correttivo per la coerenza delle stime, che ha la finalità di far coincidere le stime campionarie dei totali di strato con i corrispettivi totali noti M_h^* :

$$f_h = \frac{M_h^*}{\sum_{i=1}^{n_h^r} \sum_{j=1}^{m_h^r} d_{hij} r_{hij}}.$$

Quindi il peso finale dello studente j appartenente alla scuola i nello strato h è:

$$w_{hij} = d_{hij} r_{hij} f_h.$$

È importante evidenziare che lo stimatore descritto appartiene alla categoria degli stimatori a ponderazione vincolata, il metodo di stima standard utilizzato nella maggior parte delle indagini ISTAT su imprese e famiglie. Questa classe di stimatori viene applicata quando sono disponibili informazioni sotto forma di totali noti per variabili ausiliarie collegate alle variabili di interesse.

Infine, si è dovuto tenere conto del fatto che, in fase di rilevazione, il numero di studenti intervistati ha superato quello previsto, con una distribuzione non proporzionale rispetto al disegno campionario originario nei vari sottostrati. In particolare, sono state rilevate 3.834 osservazioni valide. Per adeguare i pesi a questa nuova configurazione del campione, è stata applicata una procedura di post-stratificazione, risultando la tecnica più adatta per garantire la coerenza con i totali noti di popolazione nei vari strati.

Calcolo della variabilità

Le statistiche principali utilizzate per valutare la variabilità campionaria delle stime ottenute dall'indagine includono l'errore di campionamento assoluto, che misura la deviazione media delle stime dal valore vero in termini assoluti, e l'errore di campionamento relativo, che esprime questa deviazione in percentuale rispetto al valore stimato. Questi indicatori sono fondamentali per quantificare l'incertezza associata alle stime e per garantire la loro affidabilità, permettendo di confrontare i livelli di precisione tra diversi domini o sottoinsiemi della popolazione. La stima dell'errore di campionamento assoluto di \hat{Y}_d è definita dalla seguente espressione:

$$\hat{\sigma}(\hat{Y}_d) = \sqrt{\widehat{Var}(\hat{Y}_d)},$$

mentre la stima dell'errore di campionamento relativo di \hat{Y}_d è data da:

$$\hat{e}(\hat{Y}_d) = \frac{\hat{\sigma}(\hat{Y}_d)}{\hat{Y}_d}.$$

La stima $\widehat{Var}(\hat{Y}_d)$ può essere calcolata utilizzando il metodo di linearizzazione di Woodruff che ricorre all'espressione linearizzata in serie di Taylor, e rende possibile ricavare la varianza di ogni stimatore non lineare (funzione regolare di totali) calcolando la varianza dell'espressione linearizzata ottenuta. Queste stime possono essere ottenute utilizzando il pacchetto R definito ReGenesees che è stato sviluppato dall'ISTAT e permette l'analisi design-based e model-assisted di indagini campionarie complesse (<https://www.istat.it/classificazioni-e-strumenti/>).

Gli errori campionari definiti nelle equazioni precedenti offrono una misura chiara del grado di precisione delle stime, fornendo un'indicazione fondamentale sulla loro affidabilità. In particolare, l'errore assoluto non solo consente di valutare la distanza media tra la stima e il valore reale, ma è anche essenziale per costruire intervalli di confidenza, entro i quali, con un certo livello di fiducia, si trova il parametro oggetto di stima. Questi intervalli rappresentano uno strumento cruciale per interpretare i risultati e comunicare l'incertezza associata alle stime in modo trasparente e rigoroso.

Analisi dell'errore associato alle stime al variare di \hat{Y}_d

Le variabili oggetto di studio nell'indagine sono soprattutto proporzioni. L'errore associato alle stime delle proporzioni \hat{Y}_d dipende dalla loro variabilità campionaria e dalla dimensione del campione considerata. In un campionamento a due stadi, questa variabilità è influenzata sia dalla distribuzione della popolazione nei primi stadi (scuole) sia dalla variabilità all'interno dei secondi stadi (ad esempio, studenti). L'errore standard della proporzione stimata \hat{Y}_d può essere approssimato come:

$$Var(\hat{Y}_d) = \frac{1}{N} \sum_{h=1}^H \sum_{i=1}^{n_h} \left(\frac{M_{hi} - m_{hi}}{M_{hi}} \cdot \frac{p(1-p)}{m_{hi}} + \frac{p(1-p)}{M_{hi}} \right).$$

Per una valutazione dettagliata, abbiamo stimato l'Errore Standard associato a diversi valori di p , considerando una struttura campionaria fissata. I risultati sono riportati nella Tabella 1.

p	Errore Standard
0.1	0.017
0.2	0.023
0.3	0.026
0.4	0.028
0.5	0.028

Tabella 1 – Errore standard associato a diverse proporzioni stimate p per $n = 3834$.

Infine, si desidera evidenziare che il disegno campionario proposto consente di ottenere stime affidabili a diversi livelli di analisi, tra cui: Napoli e la sua Provincia, sia congiuntamente sia separatamente; le tipologie di scuola (licei e istituti); i gradi di istruzione; e le combinazioni di tipologia e grado di scuola. È inoltre possibile produrre stime precise per Napoli e Provincia distintamente, suddivise per tipologia o grado di scuola.

Per quanto riguarda le 19 aree geografiche individuate, il disegno campionario garantisce stime affidabili anche a livello locale. Tuttavia, per alcune di queste aree più ristrette si raccomanda l'uso di metodi di stima per piccole aree, al fine di migliorare ulteriormente la precisione dei risultati.

Il volume presenta i risultati di una ricerca sulla povertà educativa avviata nel 2022 grazie ad un progetto finanziato dall'Università degli Studi di Napoli Federico II (Progetto MAPO - Measuring and mApping educational POverty, coordinatrice prof.ssa Cristina Davino - Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche) e proseguita fino al 2025 attraverso un secondo progetto, *Barriere Invisibili*, realizzato in collaborazione con il Polo Ricerche di Save the Children e con il supporto del progetto GRINS - Growing Resilient, Inclusive and Sustainable, finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Lo studio propone un approccio innovativo e multidimensionale alla misurazione della povertà educativa, integrando indicatori oggettivi e soggettivi e ponendo al centro le voci, le percezioni e le aspirazioni dei giovani. La ricerca, condotta su adolescenti tra i 15 e i 19 anni residenti a Napoli e provincia, combina metodologie quantitative e qualitative, coinvolgendo oltre 4.000 ragazzi, sia inseriti nel percorso scolastico sia fuoriusciti da esso. L'attenzione ai vissuti dei giovani consente di far emergere dimensioni latenti della povertà educativa e di rendere palesi le "barriere invisibili" che limitano le opportunità di crescita.

I risultati offrono un quadro articolato delle disuguaglianze educative nel contesto napoletano, valorizzando il contributo diretto degli adolescenti come elemento centrale per la comprensione del fenomeno e restituendo un quadro informativo che, si auspica, possa essere di aiuto per le istituzioni e per chi opera nel settore.

