

Daniela Grignoli e Danilo Boriati**

Sovrapposizioni di disuguaglianza e percorsi educativi. Un'esperienza nell'era del Covid

Abstract

The pandemic period has demonstrated and has “discovered” how some kinds of inequality (“educational poverty” among them), which is already marked by many factors that cause these vulnerabilities, are influenced by additional elements that, especially in periods of emergency, emerge with all their unquestionable importance in fostering and promoting further and more serious inequalities, inequities and differences, locally and globally.

Within this framework, the essay – through the results of empirical research carried out (in three different areas of Italy) – proposes suggestions for a reflection on educational poverty and on interventions for possible social development.

Keywords

Inequalities, poverty, children, areas, development.

1. Introduzione¹

A partire dal 2020, la pandemia da SARS-CoV-2 ha colpito nel Mondo quasi ottocento milioni di persone e causato la morte di oltre sei milioni², mentre in Italia nella sua complessità sono stati contagiati circa 23,5 milioni di individui e oltre 178 mila persone ne sono state vittima.

In questo quadro, l'Italia ha iniziato a vivere una delle più gravi crisi sanitarie mai affrontate dal dopoguerra ad oggi e ha dovuto iniziare a promuovere misure sociali (ma anche di tipo politico, economico e culturale) per bloccare l'espansione. Tra questi provvedimenti, la sospensio-

* Università degli Studi del Molise, Campobasso.

** Università degli Studi del Molise, Campobasso.

¹ Il lavoro risulta interamente condiviso dagli Autori. Tuttavia, formalmente deve essere attribuito a Daniela Grignoli l'Introduzione e i paragrafi 1, 2, 2.1, 2.2 e 4. Mentre a Danilo Boriati i paragrafi 3, 5 e 6.

² Dati aggiornati al 9 febbraio 2023. Fonte: <https://ourworldindata.org/explorers/coronavirus-data-explorer>, ultimo accesso 09/02/2023.

ne dello svolgimento in presenza di alcune attività in ambito economico, sociale e culturale, nonché formativo, hanno avuto un forte impatto sulla vita delle persone di ogni età (bambini, adolescenti, giovani, persone in età lavorativa, anziani) e delle loro famiglie.

In aggiunta, questa situazione globale ha dimostrato e “scoperto” che alcune forme di vulnerabilità, come la povertà educativa, già contraddistinte da numerosi fattori che le determinano, vengono influenzate da ulteriori elementi che, in periodi di emergenza, affiorano con tutto il loro indiscutibile peso nel favorire e nel promuovere ulteriori e più gravi disuguaglianze, iniquità e differenze, locali e globali.

In particolare, durante la pandemia, ad esempio, il diritto individuale all'istruzione, garantito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948), ma anche dalla stessa Carta Costituzionale³ (1948), già fragile per quei giovani socio-economicamente svantaggiati, è stato ulteriormente compromesso dall'erogazione della didattica cosiddetta *on line*, che ha acuito la selettività nei confronti degli studenti rispetto alle loro appartenenze, diventando escludente a causa di una condizione di *digital divide* vissuta da alcune famiglie con scarse risorse economiche, sociali e culturali.

In questo periodo storico, dunque, i percorsi educativi, discriminando i numerosi studenti e studentesse che «non possono permettersi uno stile di vita adeguato» (Ardigò 1976, p. 184) (nella circostanza i *devices*), riaffermano il sistema di stratificazione sociale, non rispettando quello che è (o forse dovrebbe essere) il principio del trattamento equo per tutte le persone.

Tuttavia, di contro, risulta anche importante considerare – a pochi anni di distanza dalle diverse misure di confinamento sociale attivate su tutto il territorio nazionale – se e quanto una metodologia d'insegnamento, che si avvalga della “distanza” sociale per lo svolgimento delle proprie attività formative, possa funzionare nel contesto italiano e, ancor di più, in quelle aree interne del Paese⁴, come sintesi tra “uguaglianza e differenza” nell'ambito dell'istruzione, ossia come l'uguaglianza delle opportunità educative nei territori possa diventare possibile solo se si è attenti alle diversità dei bisogni dei singoli soggetti e alle differenti modalità dei processi di insegnamento/apprendimento differenzialmente fruibili.

³ L'articolo 26 della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo afferma che «Ogni individuo ha diritto all'istruzione»; analogamente la Costituzione della Repubblica Italiana, all'art. 34, dichiara che «la scuola è aperta a tutti».

⁴ I territori del Paese dove si hanno maggiori difficoltà ad accedere a servizi essenziali (Salute, Scuola e Mobilità), sono proprio definite aree interne. Per ulteriori informazioni si veda la Strategia Nazionale Area Interna. Cfr.: <https://www.agenziacoesione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/>, ultimo accesso 23/03/2023.

Per indagare l'ipotesi appena delineata si è scelto di effettuare – con un approccio standard, (Marradi 1996; Ricolfi 1997) alla fine del 2020 – una *web-survey* in tre Regioni italiane (Campania, Molise e Puglia) su un campione di studenti, le cui risultanze più significative sono sinteticamente presentate in questa riflessione.

2. Alcuni elementi delle disuguaglianze *nella e tra le società*

La pandemia, con la chiusura delle scuole e dei servizi educativi, ha avuto un forte impatto sulle attività di formazione delle giovani generazioni, mettendo in luce come i *Livelli Essenziali delle Prestazioni* (LEP⁵), espressione del sistema di welfare multilivello, siano garantiti solo nelle aree con maggiori risorse, scontrandosi, di fatto, anche con l'art. 3 della Carta Costituzionale che recita come: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali».

In particolare, tra i diversi divari esistenti, il fenomeno della povertà educativa, che si presenta come uno svantaggio formativo dovuto ad una carenza di opportunità in alcune aree – già svantaggiate – del Paese (Istat 2019b), potrebbe essere stata ulteriormente aggravata dall'erogazione della didattica, cosiddetta, mista; ossia svolta sia in presenza e sia *on line*, di non facile fruibilità sia per una mancanza nell'accesso alle risorse digitali, e sia per una debole, se non per una nulla, competenza tecnologica dei genitori⁶ più poveri e/o anche dei giovani studenti.

Cosicché, lo “spazio” territoriale e sociale sul quale centrare l'analisi del fenomeno influenza la rappresentazione dello stesso in quanto questi diversi “spazi” non si traducono in un accesso paritario alle risorse e alle opportunità, ma si trasformano sia in disuguaglianze socio-economiche (ossia disuguaglianze nella stessa società) e sia in disuguaglianze territoriali (disuguaglianze tra le società), che al verificarsi di determinate circostanze, come quella della pandemia (e del suo *post*), possono trasformarsi in uno svantaggio aggiuntivo.

2.1. Dalle disuguaglianze all'istruzione come dimensione del Welfare

La possibilità di diventare poveri riguarda sempre più persone, nonostante William Beveridge, già nel 1942, avesse dichiarato, nel suo *Piano*,

⁵ Si veda l'articolo 117 c. 2, lett. m della Costituzione italiana.

⁶ Alcuni Autori, in letteratura sociologica, sostengono che essere nati e cresciuti in un determinato gruppo sociale può determinare disuguaglianze anche in ambito formativo (Schizzerotto e Barone 2006; Bagnasco *et al.* 2004; Ballarino *et al.* 2009).

l'obiettivo di abolirla⁷ dopo la guerra (Beveridge 2010). Questa lotta continua contro la povertà, nelle società contemporanea, resta ancora una delle sfide più importanti.

Infatti, il Welfare, a prescindere dalla sua natura – pubblica o privata –, cerca di dare una risposta alle persone più bisognose attraverso la redistribuzione (Welfare State) o la rigenerazione delle risorse (Welfare Responsabile/Generativo).

In particolare, in Italia, i soggetti sociali più poveri – dagli anni '80 e fino a poco prima del Covid –, risultano essere i minori e le famiglie con più figli (Openpolis 2020). E, in ogni caso, la crisi sanitaria non modifica questo stato di fatto. Anzi, in questo periodo, la povertà, si consolida, soprattutto, tra i bambini e gli adolescenti e le famiglie con minori a carico (Eurostat 2020) che vivono nelle aree più periferiche del Paese⁸.

Nella fattispecie, si rileva che ben il 14,2% di minori (ossia quasi un milione e quattrocentomila bambini) vive in condizioni di povertà assoluta⁹ che raggiunge il suo valore più alto per quelle famiglie che vivono nel Sud del Paese (ossia il 10,0%; di contro il 6,7% del Nord e il 5,6% del Centro) e, in particolare, nei comuni fino a cinquantamila persone¹⁰.

Questa fotografia della povertà che riproduce per l'Italia le “tradizionali” sacche di vulnerabilità, squilibrio sociale e dualismi (Nord-Sud del Paese) porta a interrogarsi se a tali divari economici e sociali sia possibile porvi rimedio individuando interventi di Welfare efficaci che tengano conto di alcune particolari dimensioni critiche, come l'istruzione, e programmando e implementando politiche (redistributive o rigenerative) a loro favore.

2.2 L'uguaglianza educativa standardizzata nel *lockdown*

Nelle società contemporanee, ma ancor prima in quelle moderne, le politiche legate al mondo dell'istruzione sono sempre state centrali per la loro funzione sociale nella costruzione dei processi di uguaglianza, rimet-

⁷ Da un punto di vista economico, la povertà si riferisce all'aspetto meramente materiale della vita degli individui, ossia tutti coloro i quali non riescono a raggiungere una determinata soglia di reddito e vivono in situazioni di indigenza.

⁸ Si veda, a tal proposito, il sito web https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_rassegnagiuridica_04-2022-focus.1_2.pdf, ultimo accesso 20/03/2023.

⁹ La definizione del “Paniere di povertà assoluta” data dall'Istat riporta come esso rappresenti «l'insieme dei beni e servizi che, nel contesto italiano e per una famiglia con determinate caratteristiche, vengono considerati essenziali per una determinata famiglia per conseguire uno standard di vita minimamente accettabile» (Istat, Volume Metodi e Norme, *La misura della povertà assoluta* del 22 aprile 2009, raggiungibile all'indirizzo web: https://www.istat.it/it/files/2022/06/Report_Povert%C3%A0_2021_14-06.pdf).

¹⁰ L'incidenza della povertà relativa aumenta per le famiglie, residenti nei comuni fino a cinquantamila persone (12%) e tale percentuale è più alta nel Mezzogiorno (21,2%).

tendo anche in discussione il sistema di stratificazione sociale. Tuttavia, nel corso del tempo si è sperimentato che la scolarizzazione di massa non ha portato all'eliminazione delle differenze sociali, ma addirittura nei territori periferici – e a scapito delle persone che in queste aree risiedono – si è registrato un aumento delle disuguaglianze per effetto di dinamiche di discriminazione sovrapposte¹¹.

In particolare, la “standardizzazione” della scolarizzazione di massa, applicabile ad un soggetto normale, con una replicabilità standardizzata, non permette di comprendere e valorizzare l'unicità della persona e né, tantomeno, quella degli specifici luoghi di vita.

Anzi, questo meccanismo, in alcune condizioni particolari, come quella da Covid e della conseguente didattica a distanza (DaD) vissuta di recente, porta ad acuire alcuni *deficit*.

Come già dato cenno nelle pagine precedenti, infatti, i minori in Italia hanno vissuto e stanno vivendo l'impatto di una pandemia profondamente diseguale. In particolare, il *Rapporto sulla povertà e disuguaglianza educativa* del 2021, indica come i ragazzi delle famiglie più povere abbiano, infatti, conseguito dei risultati, in lettura e matematica, molto inferiori rispetto ai loro coetanei che vivono in famiglie agiate. Un fenomeno negativo, dunque, che trasmette le disuguaglianze (economiche, educative, culturali e sociali) dai genitori ai figli (Barbagli 1972; Ballarino e Checchi 2006; Ascoli, Ranci e Sgritta 2016; Openpolis 2021).

E, queste disuguaglianze si acuiscono per la specificità dei luoghi di vita. Infatti, i minori che vivono nelle aree del Paese più povere soffrono per la risposta di un sistema educativo-scolastico non efficace che non offre i servizi del tempo pieno, delle mense, delle palestre e che – nel periodo di *lockdown* –, non ha neanche offerto la possibilità di fruire di una strumentazione idonea per l'assenza di infrastrutture tecnologiche adeguate, ma che non ha neanche provato a cimentarsi per essere flessibile a quegli “spazi”.

In questi contesti, quindi, prende forma quel concetto multidimensionale (Sen 2000) di povertà educativa¹² che rimanda a numerose aree di deprivazione riguardanti, come si è visto, il minore e gli “spazi” nel quale egli vive e che agiscono come concausa alla limitazione delle possibilità educative, inasprendo, in tal modo le condizioni di svantaggio e di disuguaglianza sociale (Schizzerotto 2002) già vissute.

¹¹ Si veda per un maggiore approfondimento il lavoro italiano di Patricia Hills Collins sull'*Intersezionalità come teoria critica sociale* curato da Fabio Corbisiero e Mariella Nocenzi ed edito da UTET (2022).

¹² Il concetto di povertà educativa è comparso nella letteratura nel corso degli anni '90 del Novecento, ed è stato poi ripreso, da organizzazioni non governative (in particolare Save the Children) e da governi, nella definizione delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza.

3. La didattica a distanza

Nei mesi del *lockdown hard*, messo in atto dal Governo Conte a seguito dell'emergenza da Covid-19, gli insegnanti e i dirigenti scolastici, nonché gli attori sociali ed educativi presenti nelle comunità, hanno cercato in molti casi di dare continuità allo sviluppo e all'apprendimento dei giovani studenti attraverso l'utilizzo delle tecnologie e, di conseguenza, tramite la messa in campo della didattica a distanza.

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, in particolare, ha messo a sistema classi virtuali e piattaforme *on line* per tutte le scuole, al fine di garantire il rispetto del diritto all'istruzione. Tuttavia, in alcuni casi, gli sforzi per raggiungere gli studenti con la didattica a distanza sono stati vanificati dalle condizioni abitative dei minori. Secondo alcuni dati Istat (2020), il 42,0% di loro vive in case sovraffollate, quindi prive di spazi adeguati allo studio. A ciò si aggiunge il numero consistente (il 12,3% dei 6-17enni) che vive in abitazioni prive di dispositivi quali computer o tablet (ben 850 mila in termini assoluti), percentuale che raggiunge quasi il 20,0% nel Mezzogiorno. Inoltre, il 57,0% di coloro che ne dispongono, li deve comunque condividere con altri componenti della famiglia per esigenze sia di studio che di lavoro.

Oltre tali problematiche sistemiche, va comunque considerato che la didattica a distanza necessita, per l'utilizzo di piattaforme *on line*, di competenze digitali; sempre secondo i dati dell'Istat (2020), solo il 30,2% dei ragazzi impegnati nella didattica a distanza presenta competenze digitali alte, mentre due terzi hanno competenze basse o di base (ed il 3,0% nessuna)¹³.

In questo quadro, l'interesse è volto allora a comprendere quanto e in che modo la didattica a distanza abbia, fino a questo momento, funzionato in alcune aree marginali dell'Italia e, in particolar modo, all'interno di tre territori regionali: Campania, Molise e Puglia.

4. Ridurre le disegualianze e promuovere lo sviluppo

Nel quadro della disegualianza descritta, lo studio condotto sui tre territori regionali ha preso avvio da una domanda di ricerca che si pone nell'ottica di analizzare "nuove" forme di disegualianza nel contesto contemporaneo, collegate a doppio filo con il concetto di povertà educativa e con quanto messo in atto durante il periodo di ritiro pandemico in Italia.

¹³ Il riferimento è qui al cosiddetto divario digitale, concetto analizzato dal punto di vista sociologico. Per approfondimenti, si rimanda, tra gli altri, ai lavori di Norris (2001) e Van Deursen e Helsper (2005).

Essa, dunque, intende verificare se e in che misura la didattica a distanza può aiutare le aree più marginali del Paese a raggiungere alcuni degli obiettivi di sviluppo previsti dall'Agenda 2030. Nella fattispecie, l'interesse è diretto a quegli obiettivi che riguardano, da una parte, il fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, con le conseguenti opportunità di apprendimento per tutti (obiettivo 4 dell'Agenda) e, dall'altra parte, la riduzione delle disuguaglianze all'interno della nazione, appianando in tal senso le aree marginali del paese ai livelli di benessere propri delle aree metropolitane (obiettivo 10 dell'Agenda).

In ogni caso, come è stato già brevemente descritto in precedenza, con la pandemia l'insufficiente copertura e "capienza" della Rete ha sovente prodotto – per alcuni territori interni, dove già di norma si riscontrano difficoltà ad accedere a servizi essenziali – una deprivazione educativa e culturale dei bambini, degli adolescenti e dei giovani studenti *tout court* (Bruno 2020).

È su tali premesse che è stata svolta l'indagine, condotta con un questionario semi-strutturato, somministrato *on line*, su un campione di individui residenti nelle diverse regioni del Sud Italia esplicitate pocanzi.

5. L'indagine esplorativa

La ricerca qui brevemente presentata, di tipo standard, è stata condotta su un campione¹⁴ di 206 individui ed è stata effettuata alla fine dell'anno 2020 con tecniche *Internet-based*¹⁵: lo strumento metodologico utilizzato è stato un questionario¹⁶ semi-strutturato e standardizzato, composto da differenti aree tematiche, teso a rilevare diverse informazioni connesse alla pandemia generata dal virus SARS-CoV-2 e collegate al tema della didattica a distanza e della disuguaglianza.

Nella fattispecie, una parte delle domande era rivolta alla rilevazione di dati in merito all'esperienza vissuta dagli intervistati con la didattica a distanza (DaD) nel periodo del *lockdown* italiano e nell'utilizzo di piattaforme di *e-learning* messe a disposizione dagli istituti scolastici e/o accademici.

¹⁴ Il campione è, in questo caso specifico, di tipo non-probabilistico; esso, pertanto, non è rappresentativo dell'intera popolazione.

¹⁵ Su limiti e potenzialità delle *web-surveys*, si rimanda principalmente ai lavori metodologici di Couper (2000), Frippiat e Marquis (2010) e Callegaro *et al.* (2015).

¹⁶ Parte del questionario è stato ripreso da una ricerca svolta dal Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale dell'Università Sapienza di Roma in pieno periodo pandemico. Tale strumento è contenuto in una pubblicazione curata da Carmelo Lombardo e Sergio Mauceri ed edita da FrancoAngeli (2020). Cfr.: https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/566.

Per quanto concerne i principali dati socio-anagrafici, bisogna sottolineare uno sbilanciamento rispetto al genere del campione di intervistati: ben il 79,6% era composto da donne e solamente il restante 20,4% da uomini. L'età media era di 20 anni e il titolo di studio maggiormente posseduto, al momento della rilevazione, era il diploma di scuola media superiore (71,8%)¹⁷.

Rispetto invece alla provenienza, il 55,3% degli intervistati era residente in Molise, il 31,1% in Campania e il 13,6% in Puglia.

Gran parte del campione, composto da studenti (84,5%) e studenti lavoratori (15,5%), viveva ancora in famiglia (48,5%), insieme a genitori e fratelli/sorelle, in uno spazio casalingo ritenuto inadeguato¹⁸ per ben il 7,6% degli intervistati. Tale dato corrobora le statistiche nazionali, secondo le quali più di 4 minori su 10 vivono, ancora oggi, in abitazioni sovraffollate, prive di spazi adeguati in cui potersi dedicare ad attività di studio. Anche in questa ricerca emerge, per di più, come all'interno della stessa abitazione quasi la metà del campione abbia dovuto convivere, durante la *lockdown*, con altre persone impegnate in attività di studio e/o lavoro in *smartworking*, pregiudicando la buona riuscita delle reciproche attività e acuendo, in tal modo, la già presente esclusione di alcuni ragazzi e ragazze da appropriate attività formative.

Proprio in relazione all'ambito scolastico/accademico frequentato nel periodo in cui è stata svolta l'indagine, il campione di studenti è così composto: l'1,9% era iscritto alle scuole medie inferiori, il 18,4% alle medie superiori, il 60,2% ad un percorso di laurea triennale e il 19,4% ad un corso di laurea magistrale.

Rispetto, invece, all'avviamento della didattica a distanza, il 50,0% degli studenti (l'esatta metà del campione di riferimento) ha affermato che la frequenza di compiti/progetti assegnata dai professori sia aumentata nel periodo di *lockdown*, mentre solamente il 12,6% ha sostenuto che essa si sia ridotta. Anche lo studio del materiale didattico è risultato pressoché aumentato (55,3%) a seguito delle restrizioni imposte dal governo.

Inoltre, il 72,8% dei rispondenti ha assertedo che la propria scuola/università ha utilizzato, nel periodo pandemico, una o più piattaforme di *e-learning*; solamente il 10,7% ha sostenuto che il proprio istituto non si sia attrezzato per lo svolgimento della didattica da remoto. Rispetto proprio alle lezioni a distanza, il 54,9% del campione ha affermato di aver partecipato con la stessa frequenza di quando le lezioni erano tenute in presenza,

¹⁷ Questi dati evidenziano come la maggiore quota di intervistati sia composta da giovani studentesse.

¹⁸ Inadeguato, nei termini della ricerca, è riferito generalmente ad un insufficiente spazio interno dell'immobile. Nello specifico, l'inadeguatezza è riscontrata rispetto alla mancanza di aree *ad hoc* in cui potersi dedicare allo studio e/o al lavoro in modalità "a distanza".

il 23,8% con una frequenza maggiore rispetto alla didattica tradizionale e il 18,9% con una frequenza minore. C'è anche un 2,4% che sostiene di non aver proprio preso parte alla DaD a causa della mancanza di un'adeguata connessione internet e/o della mancanza della strumentazione tecnologica necessaria. Questo dato, in linea con il trend nazionale, sottolinea dunque come nelle aree del Mezzogiorno – e in modo particolare nelle cosiddette aree interne del Paese – sia sovente più presente il rischio, rispetto ad altre aree dell'Italia, di trovarsi in situazioni di povertà educativa strettamente congiunte ad una già presente condizione di *digital divide* vissuta da famiglie con scarse risorse economiche, sociali e culturali.

Rispetto alle attività didattiche svolte in presenza, inoltre, emerge dalla *survey* come quelle a distanza risultino essere più impegnative per il 57,8% degli studenti e, soprattutto, più noiose (64,1%). Tale condizione è dovuta probabilmente alla minore possibilità di interazione non solo con i propri compagni di studio ma anche, come dichiarato, con il/i docente/i (54,9%), il che comporta, conseguentemente, una minore efficacia in termini di apprendimento (55,8%): difatti, solamente il 9,2% degli intervistati ha sottolineato come siano più efficaci le attività a distanza rispetto a quelle tenute in presenza.

Emerge, tuttavia, come la didattica a distanza abbia anche inciso, in senso positivo (53,8%), sulla motivazione a studiare, aumentando la percezione di un miglior rendimento scolastico (46,6%) dovuto proprio alle restrizioni imposte dal governo (36,4%). Questo, però, solamente per coloro che – in possesso dell'indispensabile strumentazione tecnologica, di un'adeguata connessione alla Rete e delle abilità digitali necessarie – hanno potuto frequentare la didattica erogata a distanza.

In questo quadro, per concludere brevemente, la ricerca evidenzia come vi sia una netta discrasia nell'ambito dell'istruzione in generale e delle possibilità formative e di apprendimento in particolare, ossia come uguaglianza e disuguaglianza delle opportunità educative *nella* e *tra* le società siano collegate a variabili socio-economiche e territoriali che incidono fortemente sulle possibilità di acquisizione delle conoscenze e delle competenze di base, rinnovando un già presente sistema di stratificazione sociale inegualitario e non rispettando, di conseguenza, il principio di un trattamento equo per tutte le persone.

6. A mo' di conclusioni

Come già anticipato, le misure volte a colmare il divario digitale in ambito educativo si aggiungono a quelle da implementare per raggiungere gli altri obiettivi europei – anche in tema di istruzione – stabiliti dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, il cui valore in alcuni ter-

ritori si posiziona molto distante dal *target* europeo. Infatti, si pensi al raggiungimento del 33,0% di copertura dei servizi per la prima infanzia o a quello di riduzione del tasso di *Early School Leavers* sotto il 10,0%, entro il 2030.

La questione sociale dell'istruzione, dunque, non è semplificabile solo come la realizzazione di un diritto liberale ed individuale di una singola persona, ma è una necessità per il benessere complessivo della società. Infatti, l'istruzione, insieme alla situazione sanitaria (speranza di vita alla nascita) e al reddito pro-capite, costituisce uno dei tre indicatori dell'Indice di Sviluppo Umano (HDI – *Human Development Index* 1990) creato dall'UNDP (*United Nations Development Program*). Tale indice – sebbene sia spesso oggetto di critiche autorevoli, tra cui anche quelle mosse da Amartya Sen (Premio Nobel per l'economia nel 1998), per una serie di mancanze¹⁹ a cui, infatti, oggi si aggiunge la P dell'indice di pressione planetaria (diventando PHDI) – resta l'unica *survival guide* da seguire per assicurare il progresso dell'umanità.

Uno sviluppo che, per essere sostenibile, si articola nei suoi Obiettivi cruciali, tra cui il n. 4 (Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti) che ha il compito di sradicare la povertà educativa e di combattere le forti disuguaglianze tra le regioni italiane, dovute al divario del Mezzogiorno rispetto alla media nazionale (obiettivo 10).

In questo quadro, la povertà educativa contro la quale si intende lottare è “trasmessa quasi biologicamente” (Sgritta 1993) attraverso lo “status socio-economico” della famiglia di origine e, dunque, non è solo di natura tecnologica (diffusione della banda larga e possesso degli strumenti digitali per l'apprendimento). In aggiunta, essa deve essere filtrata anche attraverso gli specifici divari territoriali.

Cosicché, la ricerca condotta, evidenzia come l'istruzione se da una parte viene considerata fondamentale per sradicare le disuguaglianze in tutte le sfere della vita sociale (Nussbaum 2013; Rawls 1982; Sen 1979; Sen 2010), tanto che sebbene la vulnerabilità di un individuo sia prioritariamente determinata dalle condizioni materiali e reddituali, essa è anche condizionata da un'assenza di accesso o da un fruizione limitata ai diritti umani fondamentali e/o ai diritti sociali di cittadinanza, come oltretutto corroborato dai dati Istat (2018) che registrano una diminuzione della povertà al crescere del titolo di studio («Se la persona di riferimento ha conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore l'incidenza è pari al 3,4%, si attesta all'8,6% se ha al massimo la licenza di scuola media»). D'altra parte in alcuni territori, dove persiste il *digital divide*, si

¹⁹ Nell'ultimo *Rapporto* per meglio definirlo sono stati introdotti due nuovi indicatori “emissioni di anidride carbonica” e “impronta di materiale”.

presenta nella sua veste di povertà educativa inasprendo, in tal modo, le condizioni di svantaggio e di disuguaglianza sociale (Schizzerotto 2002) fin dalla tenera età e queste, purtroppo, a loro volta, hanno un impatto sulla capacità dei bambini di avere successo in seguito.

Dunque, per rompere il ciclo della povertà, è necessario interrompere ogni forma di povertà educativa. Per questo motivo, in accordo all'articolo 27 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, la Commissione europea ha adottato alcune misure per promuovere le pari opportunità per i bambini a rischio di povertà o di esclusione sociale (*EU strategy on the rights of the child*). Nell'ambito di queste strategie, si raccomanda agli Stati membri di fornire un accesso all'istruzione libero ed effettivo per i bambini bisognosi, anche offrendo le nozioni necessarie, nonché le attrezzature adeguate, per l'apprendimento a distanza.

In questa prospettiva, dunque, al fine di ridurre le “nuove” forme di disuguaglianza nel contesto contemporaneo, è necessario che il welfare investa sui diritti delle persone, incrementando la spesa sociale in ambiti strategici, quali l'istruzione, in cui le possibilità di poter diminuire la fragilità degli individui paiono più che promettenti.

Per abbattere il grande muro delle disuguaglianze, anche nelle sue inedite forme connesse al periodo pandemico, resta l'educazione (Durkheim 1922). I grandi sistemi di istruzione pubblica sono nati anche, e forse soprattutto, con il compito sia di diffondere la cultura nella popolazione, sia con il compito di assicurare la formazione delle competenze necessarie al funzionamento e allo sviluppo della società (Grignoli 2016).

Bibliografia

Ardigò, A.

1976 *Crisi economica e welfare state: tre interpretazioni e una speranza*, in “La ricerca sociale”, n. 13, pp. 5-30.

Ascoli, U., Ranci, C., Sgritta, G. (a cura di)

2016 *Investire nel sociale*, Il Mulino, Bologna.

Bagnasco, A., Barbagli, M., Cavalli, A.

2004 *Elementi di sociologia*, Il Mulino, Bologna.

Ballarino, G., Bernardi, F., Requena, M., Schadee, H.

2009 *Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain*, in “European Sociological Review”, n. 1, pp. 123-138.

Ballarino, G., Checchi, D. (a cura di)

2006 *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Il Mulino, Bologna.

- Barbagli, M. (a cura di)
1972 *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna.
- Beveridge, W.
2010 *Alle origini del Welfare State: il rapporto su assicurazioni sociali e servizi assistenziali*, Franco Angeli, Milano.
- Bottani, N., Benadusi, L. (a cura di)
2006 *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento.
- Bruno, E.
2020 *Negli atenei lezioni online per il 94% dei corsi*. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.ilsole24ore.com/art/negli-atenei-lezioni-online-il-94per cento-corsi-ADxR6AG> (ultimo accesso: 20/03/2023).
- Callegaro, M., Lozar Monfreda, K., Vehovar, V.
2015 *Web Survey Methodology*, Sage Publication, London.
- Collins Hills, P.
2022 *Intersezionalità come teoria critica sociale*, UTET, Torino.
- Couper, M.P.
2000 *Web surveys. A Review of Issue and Approaches*, in "Public Opinion Quarterly", n. 64, p. 464.
- Durkheim, E.
1922 *Education et Sociologie*, Librairie Felix Alcan, Paris.
- Eurostat
2020 *Statistiche sulla povertà di reddito*, Eurostat, Lussemburgo.
- Frippiat, D., Marquis, N.
2010 *Web Survey in the Social Sciences: An Overview*, in "Population-E", n. 65 pp. 285-312.
- Gramsci, A.
1966 *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino.
- Grignoli, D., Giardiello, M. (a cura di)
2016 *Inclusione sociale ed educazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Istituto Nazionale di Statistica – ISTAT
2009 *La misura della povertà assoluta*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
2019a *Le statistiche dell'Istat sulla povertà, Report anno 2019*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
2019b *Cittadini e ICT, Report anno 2019*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.

2020 *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi per gli anni 2018-2019*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.

Lombardo, C., Mauceri, S. (a cura di)

2020 *La società catastrofica. Vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19*, FrancoAngeli, Milano.

Marradi, A.

1996 *Metodo come arte*, in "Quaderni di Sociologia", n. 10, p. 71.

Norris, P.

2001 *Digital Divide? Civic Engagement, Information Poverty and the internet in Democratic Societies*, Cambridge University Press, Cambridge.

Nussbaum, M.C.

2000 *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

2001 *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna.

2013 *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna.

Ocse-Pisa

2021 *Rapporto sulla povertà e disuguaglianza educativa*, Ocse, Pisa.

Openpolis

2021 *Le mappe della povertà educativa*, Fondazione Openpolis, Roma.

Rawls, J.

1982 *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano.

Ricolfi, L.

1997 *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.

Save the Children

2020 *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Italia Onlus, Roma.

Schizzerotto, A. (a cura di)

2002 *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna.

Schizzerotto, A., Barone, C.

2006 *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.

Sen, A.K.

1979 *Equality of What?*, Standford University, Standford.

1985 *Commodities and Capabilities*, Oxford University Press, Oxford.

1994 *La disuguaglianza. Un riesame*, Il Mulino, Bologna.

2000 *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.

2010 *L'idea di Giustizia*, Mondadori, Milano.

Sgritta, G.B.

1993 *Povert  e disuguaglianza economica in Italia: forme luoghi ed et *, in "Tutela", n. 213, p. 30.

Van Deursen, A.J., Helsper, E.J.,

2015 *The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most From Being Online?*, in "Communication and Information Technologies Annual: Digital Distinctions and Inequalities Studies in Media and Communications", n. 10, pp. 29-52.