

Giulia Barbero Vignola, Maria Bezze, Cinzia Canali,
Devis Geron, Elena Innocenti e Tiziano Vecchiato

Povertà educativa: il problema e i suoi volti

La lotta alla povertà educativa è una grande sfida che chiede di dare a ciascun bambino l'opportunità di sviluppare al meglio il proprio potenziale. Ma cosa intendere per povertà educativa? Sarebbe riduttivo definirla semplicemente in negativo come mancanza di qualcosa (scarpe, libri, strumenti musicali, giochi, ...). Se il problema fosse «riempire vuoti e mancanze», i trasferimenti economici degli ultimi anni sarebbero già bastati, nonostante le scarse risorse che il nostro Paese destina agli interventi per famiglia e istruzione. La povertà educativa non è soltanto un problema di reddito. Si lega al contesto sociale, culturale, relazionale che il bambino sperimenta fin dai primi anni di vita. Si associa a componenti di disagio che riguardano salute, capacità cognitive, relazioni, valori e spiritualità. Sono criticità che la legge di stabilità intende affrontare con un apposito fondo di 120 milioni di euro all'anno per tre anni. Può rappresentare una preziosa occasione per superare le soluzioni tradizionali, per lottare efficacemente contro la povertà con azioni capaci di garantire ricchezza educativa fin dai primi anni di vita.

Una sfida che ha radici lontane

La povertà educativa ha finalmente un posto nelle scelte politiche e sarà una priorità nei prossimi anni. Chiede a tutti di non limitarsi a pensare che i trasferimenti economici possano bastare. Darli agli adulti può sembrare abbastanza, ma per i bambini e i ragazzi poveri non lo è. Hanno la vita davanti e dare solo denaro sarebbe come ignorarli, negare quello che di meglio hanno a disposizione, le potenzialità e capacità da sviluppare e che la po-

vertà potrebbe invece soffocare (Tfey Italia, 2016).

La lotta alla povertà educativa è una grande sfida che mette in discussione i modi tradizionali di pensare la povertà, come contrastarla, come uscirne, chi la

AUTORI

- *Giulia Barbero Vignola, Maria Bezze, Cinzia Canali, Devis Geron, Elena Innocenti*, ricercatori Fondazione «Emanuela Zancan», Padova.
- *Tiziano Vecchiato*, direttore Fondazione «Emanuela Zancan», Padova.

vive. Per i bambini significa vita possibile, con o senza le opportunità necessarie, al momento giusto e nel modo giusto.

Ma cosa intendere per povertà educativa? Parlare di povertà educativa è più facile quando si pensa alla «mancanza di qualcosa»: scarpe, libri da leggere, strumenti per suonare, giocare, esprimersi, scuole sicure... Se il problema fosse «riempire vuoti e mancanze», i trasferimenti degli ultimi 5 anni sarebbero bastati. Ma la domanda resta e riguarda tanti, troppi bambini che vivono in questa condizione.

È la criticità che la legge di stabilità ha pensato di arginare, anzi di affrontare con un fondo di 120 milioni di euro all'anno per tre anni. Servirà per avviare laboratori educativi non prestazionistici, trovare soluzioni, lottare realmente contro la povertà, con azioni efficaci per aiutare, per garantire ricchezza educativa fin dai primi anni di vita.

Nel 1983 il Censis ha pubblicato un rapporto, *La scuola del malessere*, nel quale metteva a fuoco le luci e le ombre del sistema educativo italiano. La scuola dovrebbe essere spazio di vita, di apprendimento, di relazione, per accompagnare i bambini dall'infanzia all'adolescenza e verso la vita adulta. Ma nel rapporto si fa riferimento al rischio che le strade si dividano: «da un lato la gestione dell'apparato, l'ingegneria istituzionale delle riforme, le pur legittime preoccupazioni di distribuzione delle risorse; dall'altro i processi reali, la vita quotidiana della scuola, le potenzialità concrete di trasformazione e di innovazione» (p. 7). I termini usati per descrivere la scuola sono «malessere», «disagio», «deriva».

L'anno dopo (1984) usciva il primo numero della rivista *Bambino Incompiuto* con l'intenzione di avviare una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Alfredo Carlo Moro, nell'appassionata presentazione, sosteneva che non c'è bisogno di aggiungere nuovo sapere ai molti saperi disponibili, mentre è necessario colmare un vuoto di visione globale, interdisciplinare dei problemi: «È innanzitutto vero che esi-

stono nel nostro Paese molte riviste anche di notevole valore, che si occupano autorevolmente dei problemi dei nostri ragazzi. Ma sono tutte riviste che affrontano le tematiche giovanili secondo ottiche specialistiche – il diritto, la pedagogia, la pediatria, la psicologia, la psichiatria, la sociologia e via dicendo – o per particolari settori di attività – il gioco, lo sport, i mezzi di comunicazione di massa – e che quindi di necessità si aprono solo occasionalmente alla interdisciplinarietà» (p. 3).

Anche oggi il problema non è risolto e si è perso molto tempo. Le riflessioni di Donati (1984) lo prefiguravano parlando di malessere diffuso in tre ambiti educativi: famiglia, scuola e servizi sociali. Parla di genitori che «generano figli con motivazioni puramente compensative e li allevano secondo esigenze che poco o nulla hanno a che fare con i bisogni e i ritmi specifici del bambino» (p. 20). Parla di insegnanti, che non riescono ad instaurare una comunicazione valida perché assorbiti da problemi organizzativi. Chi insegna «si trova spesso costretto a rappresentare un mondo istituzionale pubblico fatto di programmi, di curricoli, di metodi organizzativi che non sente come suoi (o che condivide solo in parte)» (p. 21). La critica più dura è rivolta ai servizi sociali: «dove il bambino è oggetto di un intervento, quasi sempre *ex post* e sintomatico, che si interessa a lui in quanto deviante o disadattato, comunque debole o malato, quindi come oggetto di un trattamento che viene inteso secondo parametri di crescente medicalizzazione della vita» (p. 21).

Bertolini (1984), nella stessa rivista, aggiunge una riflessione semplice e disarmante: «non possiamo esimerci dal porre con forza il problema del cosa fare, non solo e non tanto domani quanto subito, per ridare a quella rivoluzione a favore del bambino il suo significato e il suo valore originario; o, quanto meno, per impedire che la situazione si deteriori ulteriormente con il rischio di diventare irreversibile. Il bambino, infatti, non può aspettare, perché per lui il tempo è il suo futuro» (p. 36).

Dagli anni '80 ad oggi sono cambiati il mondo, le aggregazioni politiche, i rapporti economici, le tecnologie... Ma questi problemi rimangono non affrontati. Ai bambini non si pu  dire che la scuola va migliorata, che la famiglia   in crisi, che la politica si occupa dei pi  vecchi, che la mobilit  sociale non c'  pi .   impoverimento che rende oggi tutto pi  difficile e che ripropone la domanda: come lottare contro la povert  educativa?

Con quali risorse

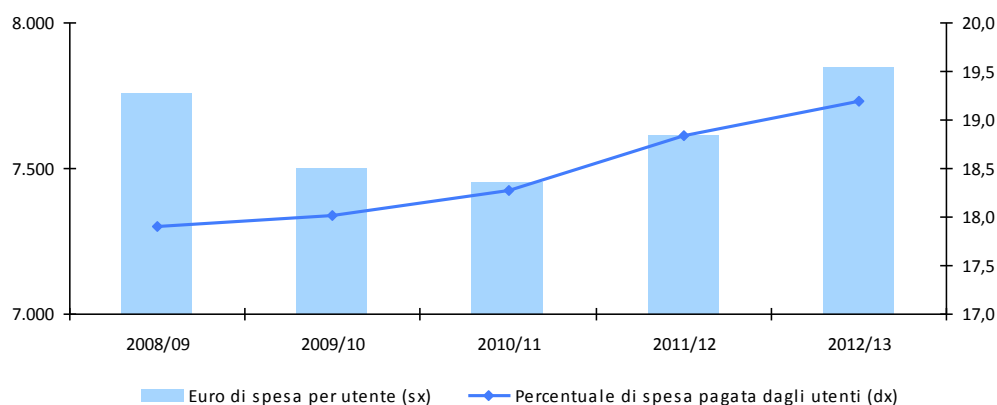
Quando i problemi sembrano soverchiare le possibilit  si d  la colpa al *deficit*, alle poche risorse, ai tagli, alla crisi. In parte   vero, la scuola   il settore che pi  ha risentito del contenimento della spesa pubblica. L'Italia   uno dei pochi paesi (su 30 considerati) dove la spesa pubblica per istruzione in rapporto al Pil   calata nella prima fase della crisi economica, tra il 2008 e il 2010 (Ocse, 2013). Dai dati della Banca Mondiale (2016) emerge inoltre che nel 2011 l'incidenza della spesa pubblica per istruzione sul Pil in Italia era pari al 4,1%, contro percentuali del 4,8% in Spagna e Germania, 5,2% negli Usa, 5,5% in Francia e 5,8% nel Regno Unito, fino al 6,5% in Svezia.

Il rapporto Giarda (2012) lo aveva ben evidenziato: la spesa per protezione sociale rappresentava il 4,2% dei consumi pubblici nel 1990 e il 5% nel 2009; nello stesso arco di tempo, l'incidenza della spesa sanitaria   aumentata dal 32,3% al 37% mentre   diminuita proprio l'incidenza della spesa per istruzione dal 23,1% al 17,7%.

La spesa pubblica per la famiglia non   stata ridotta, perch    gi  agli ultimi posti in Europa, in particolare quella destinata alle famiglie con figli, che sono a pi  alto rischio di povert  (Istat, 2016)¹. Dai dati Eurostat emerge che circa il 60% della spesa per la protezione sociale   destinato ad «anziani e superstiti» (contro il 46% medio in Europa, nel 2012) e poco pi  del 4% a famiglia e infanzia (contro oltre l'8% medio in Europa).

Le conseguenze sono pesanti, soprattutto nei servizi per la prima infanzia: pochi, costosi e non accessibili per i bambini poveri. Nell'anno scolastico 2012/2013 soltanto il 13% di loro con meno di 3 anni accedeva ai servizi socio-educativi comunali. Il dato aggregato nasconde per  enormi divari territoriali, con un'offerta pubblica di nidi al 2% in Campania e al 24,8% in Emilia-Romagna (Istat, 2014). Il dato non migliora se consideriamo l'offerta pubblica e privata: insieme valgono il 3,8% in Campania e il 33,5% in Emilia Romagna.

Fig. 1 – Nidi comunali (a), spesa media utente e percentuale della spesa compartecipata, Italia, 2008/2009 - 2012/2013



(a) Sono comprese le strutture comunali, le rette e i contributi pagati dai Comuni per gli utenti di servizi privati.
Fonte: elaborazione Fondazione Zancan su dati Istat (2014)

Un'altra criticità è riconoscibile nella quota di compartecipazione al costo dei nidi comunali da parte delle famiglie, in costante crescita (fig. 1).

Una conseguenza è che le famiglie più povere possono accedere sempre meno ai servizi socio-educativi per i bambini, proprio nella fase di vita in cui si concentrano le maggiori potenzialità per lo sviluppo delle capacità (Del Boca D. e Pasqua S., 2010; Geron D. e Vecchiato T., 2014; 2015).

Non è solo un problema di reddito

In letteratura la povertà educativa ha quasi sempre a che fare con lo *status* socio-economico familiare (SES: *Socio Economic Status*). Già a 18 mesi è positivamente associato allo sviluppo delle regioni cerebrali, con effetti su conoscenza e apprendimento. Chi è deprivato a questa età risente anche biologicamente delle conseguenze della povertà educativa. Per certi bambini può significare rischio di vita. Nel Regno Unito riguarda annualmente 1.400 ragazzi sotto i 15 anni. Il danno per l'economia è di 29 miliardi di sterline ogni anno (Hirsch D., 2013). In sostanza la povertà educativa fa male, mentre investire nella vita fa bene.

Le disparità di SES possono comportare differenze nelle capacità mnemoniche e linguistiche già nei primi 2 anni di vita (Noble K.G. e altri, 2015a). Hanno a che fare con la quantità e qualità dell'esposizione linguistica in casa (numero di libri disponibili, frequenza di lettura assieme al bambino a parità di livello di istruzione dei genitori), con conseguenze nelle reti neurali che supportano lo sviluppo linguistico. Altri fattori legati alle disparità socio-economiche possono essere ricondotti allo stress dei genitori nell'accesso a risorse materiali.

Negli Usa, negli ultimi decenni, la crescita delle disuguaglianze reddituali è associata a un incremento nelle disparità dei risultati scolastici. Il *gap* tra ricchi e poveri è più ampio di quello fra bianchi e neri. Avviene già

nella scuola dell'infanzia e non cambia significativamente negli anni successivi (Reardon S.F., 2011).

Il SES non ha a che fare soltanto con la componente reddituale, ma anche con l'occupazione dei genitori e il loro livello di istruzione. È quello che evidenziano Noble e altri (2015b) precisando che l'associazione tra status socio-economico dei genitori e abilità linguistiche e mnemoniche dei figli è più influenzata dal livello di istruzione dei genitori che dal reddito familiare. È un argomento approfondito in Gran Bretagna da Bukodi e Goldthorpe (2013). In Finlandia Kallio e altri (2014) hanno dimostrato che l'abbandono scolastico è influenzato non tanto dalla carenza di risorse economiche ma da uno svantaggio di «capitale culturale» della famiglia. La variabilità negli esiti scolastici è maggiore tra i giovani con basso *background* socio-economico e concorre a spiegare lo svantaggio educativo. Tenendo conto di questo, gli autori raccomandano politiche di welfare capaci di prevenire l'erogazione di sussidi di lungo periodo alle famiglie con figli minori, perché la mera redistribuzione di reddito non entra nel merito dello svantaggio dei figli e di come ridurlo.

Sono ragioni a favore di un più equo accesso ai servizi (sociali, educativi, sanitari) per la prima infanzia, per ridurre gli svantaggi di partenza (Montserrat C. e altri, 2015). Del Boca (2016) ricorda che i bambini che crescono in famiglie con maggiori livelli di reddito e di istruzione beneficiano di maggiori risorse e opportunità. Hanno di più e per questo ottengono di più mentre il contrario avviene per i loro coetanei più sfortunati. Da qui l'importanza di politiche che, da un lato, incoraggino e sostengano i genitori a passare più tempo con i propri figli e dall'altro lato promuovano l'accesso ai servizi per la prima infanzia di qualità soprattutto per i bambini provenienti da famiglie svantaggiate (Lazzari A. e Vandenbroeck M., 2013; Belotti V., 2016).

Oltre le semplificazioni

Le conclusioni degli studi citati concordano sulla necessit  di evitare il rischio della semplificazione, dell'associazione meccanica tra carenza di reddito e povert  educativa. Ci sono determinanti «di tipo materiale» che agiscono in associazione con determinanti relazionali e culturali.   quindi riduttivo parlare al singolare di povert , poich  esistono diverse condizioni di povert . Non significa soltanto avere uno sguardo multidimensionale nell'analisi ma anche fare spazio alla possibilit  che il problema non venga semplificato e standardizzato.

Una prima conseguenza importante   uscire da una visione materialistica in cui il problema viene associato a un'unica risposta. Tradizionalmente questa risposta in Italia   identificata con i trasferimenti monetari. Se invece si mettono a fuoco i diversi determinanti, spesso legati tra loro, diventa pi  facile allargare lo sguardo e chiedersi cosa si pu  fare per ridurre svantaggi che possono trasformarsi in altrettanti danni per la salute, lo sviluppo cognitivo, i percorsi scolastici, le relazioni primarie, insieme fondamentali per lo sviluppo della personalit .

I principali determinanti possono essere mappati in quattro aree: funzionale-organica, cognitivo-comportamentale, socioambientale-relazionale, valoriale e spirituale. Sono un telaio tecnico per meglio posizionare il problema e le sue configurazioni, per meglio finalizzare le raccomandazioni e verificare la loro utilit . Sono aree che abbiamo utilizzato per mappare i volti della povert  educativa.

Le analisi recenti evidenziano infatti la necessit  di tener conto della diversa natura delle condizioni di «povert », guardando alle conseguenze che vanno oltre i determinanti economico-reddituale di una famiglia. Sono infatti associati alle diverse componenti di disagio che hanno insorgenza concreta e quotidiana, distribuendosi lungo un orizzonte analitico che va dal campo organico a quello valoriale e spirituale. In questo modo, analizzando le difficolt  reddi-

tuali dei nuclei familiari con figli minori, si evita il rischio di dare per scontato che tutti i membri della famiglia – adulti e bambini – possano beneficiare in misura analoga degli aiuti materiali (Saunders P., 2015).

  una consapevolezza che emerge anche da analisi «tradizionali».   il caso ad esempio di Dorota Weziak-Bialowolska (2016) che analizza i livelli di povert  in Europa mettendo in rapporto le differenze in ciascun paese con il grado di urbanizzazione. La povert    misurata con un indicatore composito, il Multidimensional Poverty Index (MPI), articolato in 3 sotto-indici riguardanti la salute, l'educazione, lo standard di vita. Per l'indicatore «povert  educativa», una persona   povera se ha un basso livello di istruzione che, per i ragazzi tra 16 e 24 anni, significa avere superato la terza media e non essere inserito in percorsi di istruzione superiore. Per chi ha pi  di 24 anni significa non avere un'istruzione superiore al diploma. Nel confronto tra paesi, quelli con indici migliori sono Slovacchia, Danimarca, Repubblica Ceca, Estonia, Germania, Svezia, Lituania, Austria, Lettonia. Quelli che stanno peggio (pi  alto livello di povert  educativa) sono Portogallo, Malta, Italia, Spagna, Grecia. L'MPI   correlato positivamente con l'indicatore AROPE, usato da Eurostat per misurare la percentuale di popolazione a rischio di povert  o esclusione sociale. Ma andando a scomporre l'MPI globale nei suoi sotto-indici (salute, istruzione, standard di vita) e misurando la correlazione tra questi e l'ARPE risulta che quest'ultimo   molto correlato con l'MPI-standard di vita (coefficiente 0,870), abbastanza con l'MPI-salute (0,754) e debolmente con l'MPI-istruzione (0,275).

Sono dati che pur semplificando il quadro di osservazione, concentrandolo sul tridente «istruzione, salute, condizioni socioeconomiche», consentono di concludere che la povert  educativa   correlata a indicatori classici di tipo economico, ma solo debolmente, perch  altri aspetti entrano in gioco per aiutare a capire e spiegare lo svantaggio educativo.

Una mappa per orientarsi

Come meglio definire la povertà educativa? Nella raccomandazione della Commissione Europea del 20 febbraio 2013 sul tema «Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale» si sottolinea che «La prevenzione si realizza in modo efficace quando si concretizza attraverso strategie integrate che associano misure di supporto all'inserimento professionale dei genitori, un sostegno finanziario adeguato e l'accesso a servizi essenziali per il futuro dei minori, come un'istruzione (prescolare) di qualità, l'assistenza sanitaria, servizi nel settore degli alloggi e servizi sociali, nonché occasioni per i minori di partecipare alla vita sociale e di esercitare i loro diritti, per consentire loro di realizzare pienamente il loro potenziale e aumentare la loro capacità di resistenza alle avversità» (p. 2).

Potrebbe sembrare un *omnibus* cioè un «poverty-bus» su cui caricare tutto quello che serve e/o che si ha a disposizione. Ma nello stesso tempo è un punto di sintesi, che non può essere interpretato e banalizzato con la logica «un po' di tutto», visto che il problema è invece come combinare sapientemente «il tutto» che spesso è «il poco» che si ha a disposizione. Per questo non è utile pensare la povertà educativa come «mancanza di qualcosa», visto che il punto di partenza è già strutturalmente carente. La ricognizione delle mancanze non deve cioè neutralizzare o ridurre l'apporto delle potenzialità che sono native in ogni bambino e sono presenti in ogni condizione di vita. Vanno adeguatamente incoraggiate e valorizzate.

Nel fare questo non conviene subire il dogmatismo delle raccomandazioni formali che, per loro natura, concentrano il meglio della mediazione politica e culturale di un dato momento storico. Comportano il rischio di pensare che se manca il «tutto che raccomandano» non si possa fare abbastanza. Se ad esempio rileggiamo sotto questa luce la Convenzione delle Nazioni

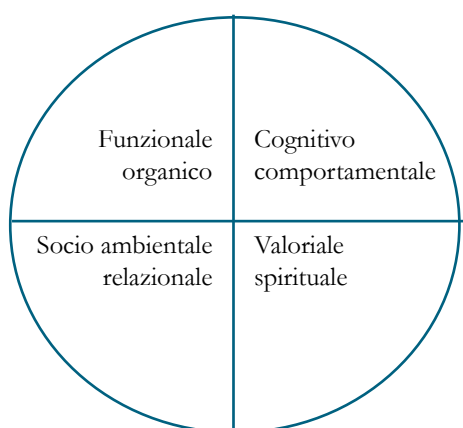
Unite sui diritti del fanciullo e le disposizioni del Trattato sull'Unione europea e della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione, vediamo ben rappresentato questo rischio. È tipico di un modo di procedere che, combinando tanti «dover essere», ci fa sentire inadeguati per operare congiuntamente sui tre grandi obiettivi che vengono proposti e cioè:

- l'accesso alle risorse a partire dalla partecipazione dei genitori al mercato del lavoro;
- l'accesso a servizi di qualità, a costi sostenibili per ridurre le disuguaglianze sin dalla tenera età;
- la partecipazione alla vita sociale, incoraggiando la partecipazione alle attività ludiche, ricreative, sportive e culturali.

Lo ha ribadito recentemente il Consiglio d'Europa (2016), sostenendo che la povertà e l'esclusione sociale dell'infanzia possono essere affrontate con sistemi integrati di risposte, coniugando misure preventive, di sostegno alla famiglia, con servizi educativi e di cura per la prima infanzia, con servizi sociali e politiche abitative adeguate. Sono affermazioni che evidenziano la distanza tra le «raccomandazioni politiche» (cioè adottate e proclamate formalmente), la razionalità pratica (la responsabilità di operare nella realtà quotidiana con le risorse a disposizione), le evidenze scientifiche (necessarie per puntare a risultati affidabili). Si tratta sostanzialmente di agire tenendo conto che il problema non è risolvibile con ricette astratte ma con scelte consapevoli che non c'è niente di più concreto, urgente, tragico, sfidante della sofferenza vissuta quotidianamente dai bambini.

Vediamo allora come la mappa ci può aiutare a pensare e ad agire utilizzando le quattro dimensioni che qui riproponiamo in forma grafica (figura 2). La complessità dei problemi non deve portare alla conclusione che non è possibile affrontarli. Anzi focalizzando meglio «i problemi e le potenzialità» aumenta la possibilità di ottenere esiti positivi verificabili (Canali C. e altri, 2011).

Fig. 2 – Mappa concettuale



Fonte: Fondazione Zancan, www.personalab.org

Povert  educativa e sviluppo psicofisico

Nel primo quadrante lo svantaggio socio-economico   collegato a condizioni negative di salute. Nel breve termine   associato a forme di ritardo e scompenso (ad esempio asma, carie dei denti, obesit ). Nel lungo periodo   associato ad una maggior incidenza di malattie mentali, cardiache, morti premature. La relazione tra povert  e salute dei bambini   affrontata ad esempio da Wickham e altri (2016).   un'associazione letta in rapporto a diverse condizioni di povert  (basso reddito, deprivazione materiale, utilizzo dei trasferimenti di welfare ecc.). Nel Regno Unito i bambini poveri hanno maggiori probabilit  di morire nel primo anno di vita, di respirare fumo passivo, di soffrire di sovrappeso, di asma, di carie dentarie. A questo, in proiezione successiva, fanno seguito l'andar male a scuola e minori opportunit  occupazionali.

Chamberlain e altri (2016) negli Usa leggono il problema in chiave professionale. Molti medici non hanno un'adeguata formazione sulle relazioni tra povert  e salute, necessaria non solo per comprendere i determinanti sociali dei problemi di salute ma per meglio gestire il passaggio tra diagnosi, prognosi e interventi necessari per meglio instaurare un rapporto «educativo»

con i genitori. Quando non   cos , prevale il rischio degli stereotipi e dei preconcetti utilizzati nel curare poco e male i bambini e ragazzi poveri. Per questo gli autori sostengono la necessit  di ripensare il curriculum di studi dei futuri pediatri, valorizzando e promuovendo una diversa lettura dei problemi e delle condizioni per affrontarli. Sappiamo quanto questa criticit  sia diffusa anche nel nostro Paese e quanto queste raccomandazioni vengano disattese, mettendo in campo una sorta di pregiudizio verso i determinanti sociali e relazionali, enfatizzati nei convegni, ma non assimilati nelle pratiche cliniche, malgrado le crescenti evidenze a disposizione.

A questo proposito, Racine (2016) evidenzia come la persistenza della povert  minorile e le conseguenze pervasive per la salute pongono sfide inedite al sistema sanitario. L'aumento delle malattie tra i minori poveri negli Usa   rilevante non solo clinicamente ma anche epidemiologicamente, in associazione con bassi livelli di istruzione, alimentazione inadeguata, *deficit* ambientali e genitoriali. Insieme concorrono a determinare peggiori condizioni di salute. Lo stesso autore, nell'associare l'insufficiente capacit  educativa e la persistenza della povert  con il carico di malattia, l'alimentazione, le condizioni socio ambientali, identifica forme di morbidit  pediatrica che non possono essere affrontate solo con strategie di compensazione (farmacologiche e prestazionali). Le raccomandazioni dicono infatti che esiti pi  stabili si possono ottenere reingegnerizzando le pratiche sanitarie, orientandole verso le persone, valorizzando le capacit  delle famiglie e delle comunit .

  una sorta di sconfinamento di campo: dall'analisi clinica e delle evidenze biomediche si passa alle «raccomandazioni di *policy*». In mezzo ci sta il mare delle pratiche professionali tradizionali, impermeabili e spesso ingiustificate, ma assecondate dalle non scelte politiche. La conseguenza   non andare in profondit , fermarsi alla superficie dei tracciati prescrittivi, riprodurre l'agire

prestazionale, non fare diagnosi precoce di rischio, non entrare nelle case, non guardare oltre il sintomo, oltre il recinto della propria disciplina. Sono, in sostanza, patologie operative che non accettano e non estendono, fin dai primi anni di vita, i compiti educativi «oltre la sfera delle responsabilità genitoriali», evitando di metterle a carico anche di quanti operano a diretto contatto con figli e genitori.

Povertà educativa e sviluppo cognitivo

La psicologia dello sviluppo e la neuroscienza hanno mostrato, a diversi livelli di analisi, come la povertà possa influenzare lo sviluppo cognitivo, la salute mentale, emozionale e comportamentale (Yoshikawa H. e altri, 2012). Gli studi fino agli anni '80 si sono concentrati sugli effetti della deprivazione materiale, con riferimento al SES, che come abbiamo detto è una misura composta da reddito, livello di istruzione, occupazione dei genitori. Hanno permesso di evidenziare che, durante i primi 20 anni di vita, un basso livello socioeconomico è associato a maggiori disturbi di apprendimento e ad un tasso più elevato di abbandono scolastico (Bradley R.H. e Corwyn R.F., 2002). Dalla metà degli anni '90 diversi ricercatori hanno utilizzato i paradigmi neurocognitivi per confrontare i bambini con diversi livelli di SES, considerando la capacità di attenzione, la memoria a breve termine, la consapevolezza fonologica, la capacità di prendere decisioni (Lipina S.J., 2014; Pavlakis A.E. e altri, 2015; Urashe A. e Noble K.J., 2016).

Si è meglio chiarita l'associazione significativa tra povertà e sviluppo cognitivo, successo scolastico, prospettive educative e di successo in età adulta (Carneiro P. e altri, 2007), riconoscendo che anche esperienze di povertà di breve durata nella prima infanzia possono avere effetti duraturi sullo sviluppo cognitivo e non cognitivo (Del Boca D. e Pasqua S., 2010; Lazzari A.

e Vandenbroeck M., 2013). Le madri esposte a persistenti difficoltà economiche non solo hanno maggiori probabilità di essere stressate ma sono anche meno capaci di stimoli cognitivi nei confronti dei figli, per il minore coinvolgimento nelle interazioni con loro (Blanden J. e Machin S., 2010; Sullivan A. e altri, 2010). Altre conseguenze sono osservate negli scarsi risultati di tipo sociale, emotivo e comportamentale nell'adolescenza (Bradley R.H. e Corwyn R.F., 2002). Nel «*Millennium Cohort Study*», uno studio longitudinale condotto in Gran Bretagna, è emerso che il livello di istruzione dei genitori è il più forte predittore dello sviluppo cognitivo dei bambini all'età di 11 anni (Sullivan A. e Brown M., 2014).

L'educazione dei genitori è anche correlata con il volume di alcune aree corticali tra i 4 e i 18 anni (Avants B.B. e altri, 2015; Hair N.L. e altri, 2015; Noble K.G. e altri, 2015b). Il nutrimento che i genitori assicurano ai figli ha a che fare con lo sviluppo volumetrico dell'ippocampo (memoria e apprendimento) tra i 4 e gli 8 anni. Il reddito e il livello di istruzione della madre è risultato correlato con la crescita dell'area frontale e parietale del cervello nei bambini da 1 mese a 4 anni e nello sviluppo volumetrico nell'ippocampo e nell'amigdala (emozioni) tra i 4 e i 22 anni.

Johnson e altri (2016), analizzando studi condotti negli ultimi 5 anni sul funzionamento cerebrale, ricordano che le conseguenze osservate nei paesi sviluppati interessano 1 bambino su 5 in condizione di povertà. In sintesi ci sono associazioni tra SES e sviluppo cerebrale in aree rilevanti e sensibili che interessano la memoria, le emozioni, le funzioni cognitive, le abilità linguistiche in associazione con i «mediatori ambientali» che, come sappiamo, sono di diversa natura in casa e nello spazio di vita. Si concretizzano ad esempio nella mancanza di giocattoli e di qualcuno con cui giocare, nelle carenze comunicative e linguistiche, nella scarsità di parole e conversazioni, nella mancanza di nutrimento biologico e mentale, nell'abbondanza di stress che i

bambini sperimentano in presenza di conflitti familiari, nel sovraffollamento dell'abitazione, nel disordine sistematico. Sono «tossine» ambientali e relazionali, a cui si aggiunge il fumo, l'inquinamento dei contesti degradati, la mancanza di bellezza e armonia. Se   vero, come molti autori sottolineano, che anche bambini provenienti da famiglie agiate possono soffrire di alti livelli di stress,   tuttavia chiaro che i bambini «poveri» sono pi  esposti e possono contare su minori risorse per attutirne gli effetti (Cooper K. e Stewart K., 2013). Ad esempio all'et  di 5 anni, i bambini provenienti dal quinto pi  povero delle famiglie britanniche sono indietro di oltre un anno rispetto al livello atteso di sviluppo. I divari nei risultati scolastici tra «poveri» e «ricchi» sono evidenti soprattutto negli anni seguenti e non sono facilmente recuperabili senza un utilizzo dei servizi sanitari e sociali (Wickham S. e altri, 2016).

Una migliore conoscenza dei «mediatori» tra povert  e sviluppo cognitivo, secondo Johnson e altri, potr  venire dagli studi longitudinali perch , valutando lo sviluppo nel tempo, possono fornire informazioni cruciali sui processi neurocognitivi e confutare le convinzioni relative alla loro irreversibilit . Va cio  scoraggiata la profezia che si auto adempie, quando condanna i bambini poveri a non avere gli aiuti e le opportunit  necessarie per affrontare i problemi durante il loro sviluppo e per compensare i danni dello sviluppo inadeguato.

Alcuni programmi negli Usa hanno ad esempio mostrato come l'impatto della povert  nella sfera cognitiva e comportamentale possa essere prevenibile e reversibile. Il «*Perry Preschool Program*» ha permesso a bambini di 3-4 anni provenienti da famiglie a basso reddito (gruppo sperimentale) di partecipare ad un programma prescolastico di qualit , con effetti positivi e duraturi sui punteggi nei test, sui risultati educativi e sulle abilit  sociali. Non   avvenuto lo stesso per altri bambini che non hanno partecipato al programma (gruppo di controllo).   quindi un problema tecnico ma soprat-

tutto etico, nella misura in cui non vengono offerte le stesse opportunit , anzi maggiori opportunit  ai bambini che ne hanno pi  bisogno.

Povert  educativa e capitale relazionale

Il dato pi  immediato che emerge guardando alla povert  dei bambini   la povert  relazionale. Ma come definirla? Se lo sono chiesti Hjalmarsson e Mood (2015) alla luce dei risultati di uno studio longitudinale su ragazzi 14-15enni in Svezia.   povert  nelle relazioni con i propri compagni di classe. Gli studenti con minore disponibilit  di risorse economiche hanno minori relazioni sociali in classe (numero di amici e probabilit  di avere amici). Le minori risorse economiche si traducono in minori possibilit  di partecipare ad attivit  sociali, di accedere a spazi di vita quotidiana, di avere una stanza per s . Non   facile compensare questa deprivazione con la partecipazione dei ragazzi ad attivit  sociali, anche se raccomandata da questi studi che tuttavia avvertono: contemporaneamente vanno valorizzati i rapporti che questi ragazzi hanno con i loro genitori.

Un gruppo di ricercatori danesi si   chiesto quanto le madri e i padri capiscono dell'educazione e della crescita dei figli. La base di conoscenze   lo studio longitudinale DALSC (*Danish Longitudinal Survey of Children*). I dati raccolti alla conclusione del ciclo delle scuole elementari mettono in luce una maggiore capacit  delle madri di spiegare i motivi del rendimento scolastico e della crescita psicofisica dei figli. Ma a volte sono proprio le preoccupazioni dei genitori e l'angoscia materna a risultare fonte di incomprensioni con conseguenti deficit educativi.

L'importanza del dialogo tra genitori e figli emerge chiaramente dai risultati dello studio longitudinale CRESCERE, che da 5 anni indaga i fattori che favoriscono una crescita positiva² (Vecchiato T. e Canali

C., 2013; Barbero Vignola G. e altri, 2016). Quando c'è un dialogo agevole con il padre e la madre, i ragazzi si sentono maggiormente protetti e supportati dalla famiglia, hanno maggiore fiducia in se stessi ed esprimono maggiore benessere. A 13 anni il 75% dei ragazzi riesce a dialogare facilmente con la madre di temi che li preoccupano veramente. Più della metà (53%) dichiara che è «facile/molto facile» parlare con il padre. Il legame con entrambi i genitori è forte ed emerge una correlazione statisticamente significativa tra le due variabili (Pearson $r = 0,506$; $p < 0,001$): quanto più è facile parlare con il padre, tanto più è facile parlare con la madre. Viceversa, se il dialogo è difficile con uno dei due genitori, tendenzialmente lo è anche con l'altro (Barbero Vignola G., Bezze M. e Maurizio R., 2015).

I dati dello studio indicano una serie di fattori sociorelazionali da tenere in considerazione. I ragazzi hanno un atteggiamento positivo verso la scuola e sono più motivati a studiare se il contesto scolastico può essere vissuto come un luogo in cui star bene, studiando per crescere e non solo per imparare (Barbero Vignola G. e Duca V., 2014). Tra i fattori che favoriscono il benessere a scuola vi sono le esperienze di successo formativo e la possibilità di trovare una risposta adeguata ai propri bisogni (Cornoldi C., 1995; De Beni R. e Moè A., 2000). È un circolo virtuoso in cui la motivazione allo studio, lo stare bene, il successo formativo si alimentano a vicenda. Quando questo non funziona, il circolo diventa vizioso, ovvero l'insuccesso alimenta la demotivazione e prosciuga lentamente l'impegno, che a sua volta porta il ragazzo verso ulteriori insuccessi. Per spezzare questo meccanismo, sono necessarie iniezioni di benessere, dando l'opportunità di sentirsi capaci e competenti, degni di fiducia e valorizzati nelle proprie potenzialità. Ad esempio i ragazzi giudicano bene i loro insegnanti non per quanto sono bravi ad insegnare ma per quanto si sentono rispettati da loro. Si conferma anche in questo

modo la necessità di adottare un approccio che leghi le motivazioni alle responsabilità da condividere. Non sono caratteristiche dell'individuo da accertare in termini di presenza o assenza, ma processi relazionali di cui avere cura costante. Possono fare la differenza nella riuscita scolastica e vitale (Barbero Vignola G. e Duca V., 2016).

Povertà e valori

Considerare nella mappa anche il rapporto tra povertà educativa, valori e spiritualità non è semplice. Gli studi sulla spiritualità sono in gran parte rivolti agli adulti, in particolare a quelli che vivono momenti di difficoltà. Esiste meno letteratura sulla questione della spiritualità dei bambini o degli adolescenti. Molti studi fanno riferimento alla religione ma non al tema più vasto che lega valori e spiritualità (Rich Y. e Cinamon R.G., 2007). Eppure sono dimensioni essenziali per la salute e il benessere di ogni persona, sono essenza della persona. Ogni individuo lo sperimenta in modo diverso e lo vive nella cultura, nella storia familiare, nei contesti in cui vive. Una ricerca di King e altri (2014) evidenzia come, in un gruppo di adolescenti intervistati, la spiritualità non è solo trascendenza ma anche una modalità per comprendere gli altri e il mondo intorno, dove sviluppare comportamenti, scelte, guardando al futuro.

La spiritualità va considerata senza circoscriverla alla religione, per entrare nel merito della profondità della persona. È fondamentale come il respirare ed è attraverso la spiritualità che si sperimenta la trascendenza (Burkhardt M.A., 1991). I bambini in generale sono più intuitivi degli adulti e vivono la loro spiritualità naturalmente, come parte della loro vita, a livello personale e nelle relazioni con le persone, l'ambiente, la natura. Ripercorrendo le fasi di vita di un bambino si possono individuare profonde connessioni spirituali: quando il bambino è ancora nell'utero della madre sperimenta un legame profondo di connessione, di sicu-

rezza e protezione; nel periodo dell'infanzia conosce i sentimenti dell'attaccamento, della cura, della fiducia, del sentirsi curato, del sentirsi amato. Via via che cresce sperimenta l'appartenenza, la fiducia negli altri, i valori che legano l'interiore con l'esteriore. Burkhardt nell'affrontare la spiritualit  nei bambini fa molta attenzione ai rapporti tra figli e genitori e a quanto profondamente influenzano la crescita.

I valori e la spiritualit  si esprimono in tanti modi riconoscibili facendo attenzione alle forme espressive in cui si manifestano: nel gioco, nell'arte infantile, nella bellezza e nella bont  che i bambini sentono e cercano. Secondo Holloway e Moss (2010) ogni persona ha bisogno di esplorare i modi con cui la spiritualit  aiuta a comprendere l'umanit , le relazioni con gli altri e l'ambiente. Per questo suggeriscono agli operatori di trovare punti di collegamento tra spiritualit  e vita quotidiana, per meglio riconoscere la centralit  della persona oltre le cose e le condizioni materiali.

Bezze (2014) lo ha evidenziato, precisando come i bambini abbiano una spiritualit  naturale, che si manifesta in domande su questioni spirituali e soprattutto nella ricerca di dare senso alle esperienze che vivono. La spiritualit  si nota nel gioco libero, nell'espressione artistica, nelle reazioni fisiche come, ad esempio, essere silenziosi e concentrati in alcuni momenti o esuberanti in altri. La spiritualit  nei bambini   prima di tutto un modo di essere e di crescere. Significa che   possibile incontrarla nei luoghi e nei momenti in cui il bambino vive il suo essere al mondo, ogni giorno, a contatto con i genitori, nella comunit  che vive con loro (Nye R., 2009) e che pu  impoverirlo accogliendolo male e trasformando il meglio che ha in deprivazione esistenziale.

Se manca l'amore

  un dubbio o una certezza? Bion, Piaget, Erikson, Fromm, Bollea ... hanno trasformato questa domanda in terreno di

ricerca e sperimentazione, per dirci quanto «sentirsi amati, curati, rispettati, valorizzati» pu  fare la differenza³. Vale per ogni bambino ma ancor di pi  per chi affronta in modo disuguale le sfide dei compiti di sviluppo. In molti degli studi che abbiamo citato emerge infatti il differenziale del curare e del prendersi cura e come si associa al buon esito degli aiuti, in particolare di quelli che potrebbero avere un contenuto materialistico. Eravamo partiti da questo rischio, stigmatizzato con i termini assistenzialismo e prestazionismo. Se la lotta alla povert  educativa fosse concepita come trasporto di aiuti differenziati (dai trasferimenti economici ai sussidi scolastici, agli strumenti per giocare, imparare, esprimersi in modo musicale, pittorico...) non avremmo la possibilit  di mettere a rendimento il capitale investito e potremmo scoprire che gli «aiuti» non aiutano, come la semente quando cade tra i sassi, i rovi o nel terreno buono. Il problema non   quanto si d  ma come e chi lo riceve. Deve aver la possibilit  di sentirsi valorizzato, di vivere l'esperienza anche emozionale di poter concorrere al risultato, di non subire pratiche compassionevoli.

I poveri sono persone e i bambini poveri lo sono ancora di pi , perch  a loro viene chiesto di crescere bene, malgrado il SES, le deprivazioni, gli svantaggi che hanno accumulato. Questi fattori possono essere mappabili nei termini che abbiamo proposto, possono essere utilizzati come profili di bisogno e di capacit , possono essere utilizzati per verificare i cambiamenti resi possibili da pratiche generative (Fondazione Emanuela Zancan, 2015).

Nella lotta alla povert , lo sappiamo, sono stati assecondati gli approcci prestazionistici che non valorizzano la relazione, l'incontro con le persone, le capacit  e le forze. Il prestazionismo ha assecondato gli scambi di materiali: oggetti, denaro, beni di prima necessit  e quindi incapaci di occuparsi di quanto sta oltre. Per i bambini   la vita davanti, con un presente che   il loro futuro, come ci ha ricordato Bertolini.

L'incontro tra responsabilità può invece essere umanizzante mobilitando le capacità profonde che ogni persona ha a disposizione e che non possono essere ridotte ad abilità. Come far dialogare le diverse dimensioni? Il problema è «capire le differenze», riportarle al «cosa serve», evitando le pratiche ingenuie del fare tradizionale e autoreferenziale. Pensano di poter confrontare i trattati e i non trattati, di gestire i problemi complessi sotto vuoto relazionale e sociale, di usare il materialismo metodologico come una chiave per uscire dal chiuso della propria incapacità.

Nel mettere a tema «I giocattoli del bambino e le ragioni dell'adulto» Erikson (1981) ha ben sintetizzato queste domande che anche oggi dobbiamo farci con uno sguardo interdisciplinare, per mettere al centro il problema e meglio collegare il sapere alle responsabilità, la conoscenza alle scelte tecniche e politiche.

Palmonari (1976) ce lo diceva interrogandosi sui «*Problemi attuali della psicologia sociale*» che sintetizzava così: «Vi è poi la prospettiva di incanalare nell'area della psicologia sociale i fermenti maturati in aree disciplinari interdipendenti: il nuovo modo di intendere l'influenza dei fattori biologici, il metodo 'naturale' della etologia, i concetti enucleati dalle scoperte della psicologia cognitiva, la concezione del comportamento come piano orientato ad uno scopo rappresentato con strumenti simbolici, la costruzione sociale del Sé e della identità. Infine l'urgenza di trovare uno stile di lavoro che colleghi correttamente la psicologia sociale a discipline sociologiche ed economiche, al fine di uscire da quella condizione di 'esperimenti nel vuoto' che da tempo Tajfel denuncia» (p. 5-6).

È una linea di ripartenza in cui ritroviamo l'apertura auspicata da Alfredo Carlo Moro, necessaria per non fare del bambino un oggetto da vivisezionare con pratiche progettuali settoriali e riduttive.

Ci resta un ulteriore compito. Riguarda la responsabilità di rendere conto dei beni a disposizione. Sono limitati e, a maggior

ragione, è necessario capire se e come vengono utilizzati, con quale impatto sociale, se sono generativi di capacità e risorse (Vecchiato T., 2016). È l'occasione che ci mette a disposizione il fondo contro la povertà educativa. Riuscirà ad essere un fondo di investimento da utilizzare senza consumarlo, trovando modi per reinvestirlo in un concorso di capacità e responsabilità? Esperienze recenti ci hanno insegnato che non basta agire su piccoli numeri con tante risorse, che è necessario andare oltre i risultati di processo per concentrarsi sugli esiti, che è possibile collegare gli esiti con l'impatto sociale, che è possibile misurare il valore economico degli investimenti per l'infanzia, che la condivisione dei risultati può alimentare sistemi di fiducia necessari per non trovarsi in futuro a dover ripartire.

Note

- 1 Secondo l'Istat nel 2015 erano «assolutamente poveri» quasi uno su dieci (9,3%) dei nuclei familiari con almeno un figlio minore. L'incidenza aumenta al crescere del numero di figli minorenni: la povertà assoluta riguardava infatti il 6,5% delle famiglie con un solo figlio minore, l'11,2% delle famiglie con due figli minori e il 18,3% dei nuclei con 3 o più figli minori (dato in aumento rispetto all'anno precedente).
- 2 CRESCERE è uno studio longitudinale che segue nel tempo un campione di 490 ragazzi e famiglie in provincia di Padova, dagli 11 ai 18 anni, monitorando la crescita e il loro benessere dal punto di vista fisico, cognitivo, sociale, valoriale e relazionale. È realizzato dalla Fondazione Emanuela Zancan, con il sostegno della Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo. Ha il patrocinio dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. Per informazioni: www.crescerebene.org.
- 3 Un'indicazione interessante dello studio Crescere, da meglio approfondire, evi-

denzia come l'aver frequentato il nido non influenza ad esempio l'autostima dei ragazzi a 12 anni, al contrario di fattori correlati in modo positivo quali il livello di attaccamento al padre, alla madre e agli amici, il supporto familiare

percepito ($R^2=0,268$; $p< 0,001$). Ci dice che non   la fruizione meccanica di una opportunit , in questo caso molto importante, a fare la differenza ma la combinazione degli elementi *hard* e *soft* a disposizione.

SUMMARY

The fight against educational poverty is a great challenge asking everyone to give every child the opportunity to fully develop their potential. But what does educational poverty mean? Defining it just as the lack of something (shoes, books, musical instruments, games, ...) would not be enough. If the issue were about «filling the void», the cash transfers provided over the last years would have been enough, despite the relatively little amount of public resources devoted to family and education in Italy. Educational poverty is not only a matter of income. It relates to the social, cultural, relational context that children experience from their early years. It is associated with factors of disadvantage concerning health, cognitive skills, relations, values and spirituality. These are issues that the last Stability Law aims to address through a dedicated fund of 120 million euro a year over three years. It can represent a valuable opportunity to overcome the traditional solutions, to effectively fight against poverty through actions capable of guaranteeing educational wealth from the first years of life.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Avants B.B. e altri (2015), *Relation of childhood home environment to cortical thickness in late adolescence: Specificity of experience and timing*, «PLoS One», 10, e0138217.
- Banca Mondiale (2016), *World Development Indicators*, <http://data.worldbank.org/indicator>.
- Barbero Vignola G. e Duca V. (2014), *Scuola, motivazione e apprendimento nell'adolescenza*, «Studi Zancan», 2, pp. 103-110.
- Barbero Vignola G. e Duca V. (2016), *Stare bene a scuola, apprendere e crescere in modo positivo*, «Studi Zancan», 3, pp. 29-38.
- Barbero Vignola G. e altri (2016), *CRESCERE: uno studio longitudinale per il benessere dell'infanzia*, «Studi Zancan», 1, pp. 21-32.
- Barbero Vignola G., Bezze M. e Maurizio R. (2015), *Figli e genitori: un dialogo possibile. Risultati dallo studio Crescere*, «Famiglia Oggi», 2, pp. 57-67.
- Belotti V. (2016), *I bambini tra cittadinanza e investimento. Partecipazione al nido d'infanzia ed effetti di lungo periodo*, Cleup, Padova.
- Bertolini P. (1984), *Il bambino e l'educazione*, «Bambino incompiuto», 1, pp. 23-42.
- Bezze G. (2014), *Il benessere spirituale dei bambini*, in C. Canali e M. Sica (a cura di), *Valutare l'impatto dell'incontro tra bisogni, risposte e risorse per l'infanzia*, Idee condivise 4, www.tfieyitalia.org, pp. 118-121.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI *(segue)*

- Blanden J. e Machin S. (2010), *Intergenerational inequality in Early Years assessments*, in K. Hansen, H. Joshi e S. Dex (a cura di), *Children of the 21st century: the first five years*, The Policy Press, Bristol.
- Bradley R.H., & Corwyn R.F. (2002), *Socioeconomic status and child development*, «Annual Review of Psychology», 53, pp. 371-399.
- Bukodi E. e Goldthorpe J.H. (2013), *Decomposing «Social Origins»: the effect of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children*, «European Sociological Review», 29, pp. 1024-1039.
- Burkhardt M.A. (1991), *Spirituality and Children: Nursing considerations*, «J Holist Nurs Summer», 9, pp. 31-40.
- Canali C., Maluccio A.N. e Vecchiato T. (2011), *Approaches to evaluation in services for families and children*, in A.N. Maluccio e altri (eds), *Improving outcomes for children and families. Findings and using international evidence*, JKP, London/Philadelphia, pp. 70-84.
- Carneiro P., Crawford C. e Goodman A. (2007), *The Impacts of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes*, London School of Economics, London.
- Censis, a cura di (1983), *La scuola del malessere*, Franco Angeli, Milano.
- Chamberlain L.J. e altri (2016), *Childhood Poverty and Its Effect on Health and Well-being: Enhancing Training for Learners Across the Medical Education Continuum*, «Academic Pediatrics», Volume 16, 3S.
- Consiglio d'Europa (2016), *Strategy for the Rights of the Child (2016-2021)*, <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168066cff8>.
- Cooper K. e Stewart K. (2013), *Does money affect children's outcomes?*, Joseph Rowntree Foundation, www.jrf.org.uk.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- De Beni R. e Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Del Boca D. e Pasqua S. (2010), *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Del Boca D. (2016), *Childcare and Child Cognitive Outcomes in the US, the UK and Italy*, in D. Del Boca e altri, *Child care Policies in Different Countries*, Report Fondazione Rodolfo De Benedetti, www.frdb.org.
- Donati P. (1984), *Per una cultura dell'infanzia*, «Bambino incompiuto», 1, pp. 7-22.
- Erikson E.H. (1981), *I giocattoli del bambino e le ragioni dell'adulto*, Armando, Roma.
- Fernandez E. e altri (eds) (2015), *Theoretical and Empirical Insights into Child and Family Poverty: Cross National Perspectives*, Springer, New York.
- Fondazione Emanuela Zancan (2015), *Cittadinanza generativa, La lotta alla povertà. Rapporto 2015*, Il Mulino, Bologna.
- Geron D. e Vecchiato T. (2014), *Effetti degli investimenti per la prima infanzia*, «Studi Zancan», 3, pp. 5-12.
- Geron D. e Vecchiato T. (2015), *Una proposta per investire sulla prima infanzia*, «ReS Politica Società Cultura», 15, pp. 94-103.
- Giarda P. (2012), *Elementi per una revisione della spesa pubblica*, www.camera.it.
- Hair N.L., Hanson J.L., Wolfe B.L., & Pollak S.D. (2015), *Association of child poverty, brain development, and academic achievement*, «JAMA Pediatrics», 169, pp. 822-829.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI (segue)

- Hirsch D. (2013), *An estimate of the cost of child poverty in 2013*, <http://www.cpag.org.uk/content/child-poverty-costs-uk-29-billion-year>.
- Hjalmarsson S. e Mood C. (2015), *Do poorer youth have fewer friends? The role of household and child economic resources in adolescent school-class friendships*, «Children and Youth Services Review», 57, pp. 201-211.
- Istat (2014), *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno scolastico 2012/2013*, www.istat.it.
- Istat (2016), *La povertà in Italia. Anno 2015*, www.istat.it.
- Johnson S.B., Riis J.L. e Noble K.G. (2016), *State of the Art Review: Poverty and the Developing Brain*, «Pediatrics», 137(4).
- Kallio J.M., Kauppinen T.M. e Erola J. (2014), *Cumulative Socio-economic Disadvantage and Secondary Education in Finland*, «European Sociological Review».
- King P.E., Clardy C.E. e Ramos J.S. (2014), *Adolescent Spiritual Exemplars: Exploring Spirituality in the Lives of Diverse Youth*, «Journal of Adolescent Research», 29(2), pp. 186-212.
- Lazzari A. e Vandenbroeck M. (2013), *The impact of Early Childhood Education and Care on Cognitive and Non-Cognitive Development. A review of European studies*, Compagnia di San Paolo e Fondazione Zancan, TFIEY Selected Papers.
- Lipina S.J. (2014), *Biological and sociocultural determinants of neurocognitive development: Central aspects of the current scientific agenda*, in A. Battro, I. Potrykus, & M. S  nchez Sorondo (eds.), *Bread and brain, poverty and education*, Libreria Editrice Vaticana, Vatican City, pp. 37-68.
- Montserrat C., Casas F. e Moura J.F. (2015), *Children's subjective well-being in disadvantaged situations*, in E. Fern  ndez, A. Zeira, T. Vecchiato e C. Canali (eds), *Theoretical and Empirical Insights into Child and Family Poverty*, Springer, New York, pp. 111-126.
- Moro A.C. (1984), *La figura del padre nel diritto e nella prassi*, «Bambino incompiuto», 1, pp. 61-74.
- Moss B.R. (2012), *The pedagogic challenge of spirituality: A 'co-creative' response*, «Journal of Social Work», 12(6), pp. 595-613.
- Nabanita D.G., Lausten M. e Pozzoli D. (2016), *Does mother know best? Parental discrepancies in assessing child behavioral and educational outcomes*, «Review of Economics of the Household», 53, pp. 1-19.
- Noble K.G. e altri (2015a), *Socioeconomic disparities in neurocognitive development in the first two years of life*, «Developmental Psychobiology», 57, pp. 535-551.
- Noble K.G. e altri (2015b), *Family income, parental education and brain structure in children and adolescents*, «Nature Neuroscience», 18, pp. 773-778.
- Nye R. (2009), *Children's Spirituality: what it is and why it matters*, Church House Publishing, London.
- Ocse (2013), *Education at a Glance: Oecd Indicators*, Oecd Publishing, www.oecd.org.
- Palmonari A., a cura di, (1976), *Problemi attuali della psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Pavlakakis A.E. e altri (2015), *Brain imaging and electrophysiology biomarkers: Is there a role in poverty and education outcome research?*, «Pediatric Neurology», 52, pp. 383-388.
- Racine A.D. (2016), *Child Poverty and the Health Care System*, «Academic Pediatrics», 16:S83-S89.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI *(segue)*

- Reardon S.F. (2011), *The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations*, in G.J. Duncan e R.J. Murnane (eds), *Whither opportunity?: Rising inequality, schools, and children's life chances*, Russell Sage Foundation, New York.
- Rich Y. e Cinamon R.G. (2007), *Conceptions of Spirituality among Israeli Arab and Jewish Late Adolescents*, «Journal of Humanistic Psychology», 47(7).
- Saunders P. (2015), *Not Just Statistics: Making Children's Poverty More Visible*, in E. Fernandez, A. Zeira, T. Vecchiato e C. Canali (eds), *Theoretical and Empirical Insights into Child and Family Poverty: Cross National Perspectives*, Springer, New York, pp. 41-58.
- Sullivan A. e Brown M. (2014), *Cognitive development*, in L. Platt (eds), *Millennium Cohort Study Age 11 Survey Initial Findings*, Centre for Longitudinal Studies, London, pp. 51-64.
- Sullivan A. e altri (2010), *The consequences of childhood disadvantage in Northern Ireland at age 5*, Institute of Education, London.
- Tfey Italia (2016), *Il futuro nelle nostre mani. Investire nell'infanzia per coltivare la vita*, Il Mulino, Bologna.
- Urasche A. & Noble K. G. (2016), *Neurocognitive development in socioeconomic context: Multiple mechanisms and implications for measuring socioeconomic status*, «Psychophysiology», 53, pp. 71-82.
- Vecchiato T. (2016), *GLA cioè valutazione di impatto generativo*, «Studi Zancan», 2, pp. 5-20.
- Vecchiato T. e Canali C. (2013), *Crescere oggi: ricerca e politiche sociali per la crescita positiva*, in F. Mazzucchelli (a cura di), *La preadolescenza. Passaggio evolutivo da scoprire e da proteggere*, Franco Angeli, Milano, pp. 31-46.
- Weziak-Bialowolska D. (2016), *Spatial Variation in EU Poverty with Respect to Health, Education and Living Standards*, «Soc Indic Res», 125, pp. 451-479.
- Wickham S. e altri (2016), *Poverty and child health in the UK: using evidence for action*, pubblicato online, «Arch Dis Child», doi:10.1136/archdischild-2014-306746.
- Yisrael Rich Y. e Cinamon R.G. (2007), *Conceptions of Spirituality among Israeli Arab and Jewish Late Adolescents*, «Journal of Humanistic Psychology», 47(1), pp. 7-29.
- Yoshikawa H., Aber J.L., & Beardslee W.R. (2012), *The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention*, «American Psychologist», 67, pp. 272-284.

UN PATRIMONIO CULTURALE PER IL FUTURO DEI SERVIZI ALLE PERSONE

Progetto per il recupero e la digitalizzazione degli archivi storici della Scuola Superiore di Servizio Sociale e della Fondazione Emanuela Zancan

L'archivio storico della fondazione Zancan si compone di due fondi che rappresentano il lavoro didattico e formativo, l'attivit  di ricerca, la produzione culturale ed editoriale sviluppata a Padova a partire dalla met  del novecento dalla Scuola di Servizio Sociale e dalla Fondazione Emanuela Zancan. Il patrimonio culturale   documentato:

- dall'archivio storico della Scuola di Servizio sociale,
- dall'archivio della Fondazione Emanuela Zancan.

La Scuola di Servizio Sociale ha operato a Padova dai primi anni '50 fino al 1979.   il periodo fondativo e di maggiore sviluppo del Servizio Sociale in Italia in quanto disciplina, professione, corpus teorico e metodologico. Nell'archivio sono documentate l'attivit  didattica, le attivit  di tirocinio, le relazioni degli studenti, i documenti e i sussidi didattici, gli ambiti di operativit  e collaborazione con servizi pubblici e aziende private, le tesi di diploma, le collaborazioni con le Scuole di Servizio Sociale in Italia.

La Fondazione Emanuela Zancan da quando   stata costituita nel 1964   diventata un punto di incontro e di confronto culturale e professionale nazionale e internazionale sui problemi del welfare, sui servizi alle persone, sulle professioni di aiuto e di cura, sulle innovazioni giuridiche, sulle soluzioni gestionali.   tutto documentato nella produzione editoriale e scientifica (270 volumi), nei documenti elaborati nei circa 700 seminari, nelle collane di riviste pubblicate dalla fondazione (Servizi Sociali dal 1979 al 1999; Politiche e Servizi Sociali dal 1996 al 1999; Studi Zancan dal 2000 ad oggi). L'archivio della fondazione aggiunge a tutto questo la documentazione su come tutto questo   stato realizzato, con quali attivit , quali collaborazioni, quali relazioni hanno reso possibili i risultati. A questi due fondi documentari si aggiunge la biblioteca della Fondazione che raccoglie oltre 25.000 titoli (libri, monografie, documenti...). Sono testi pubblicati in Italia e in altri paesi che insieme rappresentano un concentrato bibliografico difficilmente reperibile in altre sedi.

Insieme costituiscono un patrimonio prezioso che tuttavia potrebbe diventare un thesaurus accessibile a quanti sono interessati alla storia del pensiero e dell'azione sociale e nello stesso tempo interessati a capire il futuro, le sue radici attuali e remote, le potenzialit  inesprese e su cui investire.

Per rendere pienamente accessibili queste fonti   necessario eliminare le barriere materiali che fanno di tutte queste fonti valore un «archivio residente in un luogo» mentre potrebbe essere portato in ogni luogo, a disposizione di tutti gli interessati. La strada che oggi abbiamo a disposizione   la digitalizzazione cio  la trasformazione in formato digitale di tutte le fonti.   un'opera ambiziosa e impegnativa, che abbiamo iniziato da oltre un anno per capire come realizzarla e con soluzioni sostenibili. Le indicazioni raccolte sono preziose e ci dicono come allestire il cantiere. Ci impegner  nei prossimi anni, coinvolgendo volontari e competenze necessarie per archiviare le fonti, in modi appropriati e facilmente accessibili, anche a distanza .



È impresa impossibile senza il sostegno economico di quanti condivideranno questa scelta e la faranno propria. È un problema della Fondazione Zancan e dell'intera comunità sociale (scientifica, professionale, istituzionale) che insieme hanno interesse a vederla realizzata. Potremo mettere a disposizione i risultati alle nuove generazioni. Senza memoria storica e senza accedere alle radici dei saperi non è facile affrontare le sfide attuali. Chiedono di meglio valorizzare il Servizio sociale professionale, di superare le prassi assistenzialistiche, di valorizzare le persone e le loro capacità. Significa ripartire dalle radici dell'azione sociale, preparare il suo futuro, investendo nelle azioni a corrispettivo sociale, nell'incontro tra diritti e doveri, nei potenziali del welfare generativo.

Questo progetto ha bisogno del sostegno di volontari e di un contributo economico. Se vuoi partecipare a questa iniziativa, puoi farlo con un bonifico presso Banca Prossima, Filiale di Milano (IBAN: IIT77P0335901600100000062910) oppure con versamento su Conto corrente postale n.: 12106357. Nella causale del versamento ricordati di indicare: «Patrimonio culturale».

**Contiamo sul tuo aiuto!
Grazie**

Per informazioni

Tel. 049 663800 - E-mail: fz@fondazionezancan.it

