

# ***Educare a pensare a partire dalla prima infanzia: la lettura come contrasto alla povertà educativa***

Alessandra Lo Piccolo\*, Daniela Pasqualetto\*\*<sup>1</sup>

\* Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Enna Kore

\*\* PhD student in Processi educativi nei contesti eterogenei e multiculturali, Università degli Studi di Enna Kore

## **1. Agenda 2030: prevenzione e contrasto alla povertà educativa**

«Privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni», questa la definizione di *povertà educativa* fornita da Save the Children (Morabito et al., 2014) nell'*Indice per misurare le povertà educative*. Tuttavia, determinare tale concetto resta un atto complesso, che necessita di essere collocato nel contesto storico-culturale di riferimento.

Oggi, per leggere i dati sulla povertà educativa dei bambini, non ci si può limitare al mero dato economico delle famiglie di appartenenza degli stessi: la povertà educativa non è unicamente un problema di reddito e sarebbe riduttivo definirla esclusivamente come mancanza di qualcosa di materiale (libri, giochi, abbigliamento, attrezzature da sport...).

La povertà educativa si lega in maniera ben più profonda al contesto sociale, culturale e relazionale che il bambino sperimenta fin dai primi anni di vita e si associa a fattori di disagio che riguardano salute, relazioni, capacità cognitive, valori trasmessi.

Dunque, un primo passo verso il graduale superamento delle condizioni di povertà educativa è certamente rappresentato dalla volontà di costruire i presupposti per garantire a ciascuno una *vita degna*, superando e implementando le soluzioni tradizionali, per mirare al progresso con azioni capaci di garantire una *ricchezza educativa* fin dai primi anni di vita. A una *vita degna* corrisponde una *dignità educativa*, ossia un'educazione distribuita egualmente, che non si limiti esclusivamente a garantire livelli minimi per tutti, ma consenta in maniera concreta l'ampliamento delle autonomie, dei diritti,

---

1. Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici.

delle opportunità e dei validi traguardi per tutti, in termini di competenze, possibilità, accesso e riuscita.

Oggi più che mai, i nuovi strumenti per innescare meccanismi di esterazione delle capacità intrinseche dei più piccoli e affrancare il loro futuro sono le diverse opportunità educative, a cominciare dalla scuola, che devono sempre essere alla portata di tutti e che invece sono spesso negate ai più.

Sulla base di tali premesse, si ricordi che il tema della povertà educativa interseca diversi obiettivi dell'Agenda 2030, rientrando pienamente in un'idea di sostenibilità declinata dal punto di vista della pedagogia e delle scienze umane. Studiare, monitorare e intervenire sui contesti a rischio educativo risulta infatti indispensabile al fine di interrompere quei circoli di regressione (povertà economica, educativa, sociale) che tanto preoccupano – a livello globale – le istituzioni e le politiche coinvolte nella promozione della giustizia sociale, dell'equità, del diritto di tutte e tutti di abitare un mondo pacifico, sostenibile, interconnesso.

L'Agenda 2030 invita a riflettere sull'impossibilità di avviare un percorso di *sviluppo sostenibile* senza prima sostenere il diritto all'istruzione e alla formazione. In un'ottica trasformativa, la sconfitta della fame, della povertà e della malattia è, a sua volta, necessariamente interconnessa a un «accesso equo e universale a un'educazione di qualità» (ONU, 2015). In particolare, l'obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030 si propone di «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti», conferendo un ruolo centrale all'acquisizione di una *cittadinanza globale* (Milani, 2019).

In che modo può incidere l'istruzione sulla riduzione dei livelli di povertà, soprattutto in contesti – come quelli odierni – caratterizzati da molteplici fattori di rischio, legati alla crisi economica, ai flussi migratori, ai cambiamenti che investono i sistemi scolastici e alle nuove configurazioni dell'assetto sociale?

Si fornisce di seguito un quadro di risposte concrete per contrastare il fenomeno globale della povertà educativa. Cruciale a tal proposito la volontà di investire sull'educazione dei più piccoli, a partire dalle bambine e dai bambini in età prescolare e scolare.

L'investimento in educazione precoce – *early start* – risulta capace di prevenire le disuguaglianze nel corso della vita. In Italia l'investimento educativo su questa fascia di età è minimale, in alcune regioni del Sud quasi inesistente. Sono necessarie, attualmente, azioni che mirino a contrastare la povertà educativa agendo su due fronti: uno esterno, con interventi sul contesto, l'altro interno, con l'implemento e l'orientamento delle competenze degli attori coinvolti nei processi formativi. Intervenire sul contesto significa dunque aumentare concretamente le risorse di tipo educativo e culturale per il territorio e le famiglie.

## **2. Una scuola aperta per educare a pensare a partire dalla prima infanzia**

L'approccio orientato alla questione della povertà educativa intreccia gli obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, della *Global Education* (Council of Europe, 2019) e dei diritti dei minori dichiarati nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (UNICEF 2004).

In questa prospettiva, si propone di trattare la questione della povertà educativa in termini non solo di mancanza di opportunità, di deprivazione e di qualità della vita, ma anche come deprivazione morale, di orientamenti e prospettive di vita, di *qualità della proposta educativa* e dei valori insiti in essa, di significati offerti per la costruzione di una propria personale prospettiva di significato e di senso rispetto alla vita e al mondo.

Se si considera che oltre 26 milioni di minori in Europa sono a rischio di povertà o di esclusione sociale (Morabito et al., 2014), assume un'importanza fondamentale l'atto di considerare l'istruzione come tassello cruciale al fine di ridurre i livelli di povertà educativa.

Lo stesso W.J. Tierney (2015) analizza il ruolo dell'istruzione come possibile fattore di perpetuazione della povertà educativa o, al contrario, come strumento per prevenirla e contrastarla. La *qualità* del sistema-educazione assume pertanto un ruolo determinante nella lotta alla povertà educativa.

In quest'ottica, l'apprendimento permanente diventa elemento fondante, che reca in sé ampie potenzialità di sviluppo, di valorizzazione dei talenti, di sostegno della forza creativa (Ellerani, 2013). A tal proposito, Barros (2012), recentemente, ha analizzato il passaggio dal paradigma della *lifelong education* a quello del *lifelong learning*, che comporta una differenza sostanziale nel modo di intendere e concepire l'educazione: nel primo modello il concetto di *education* è inteso come *istruzione* e rimanda alla formazione permanente come entità collettiva ed obbligo statale; nel secondo paradigma il concetto di *learning*, ossia *apprendimento*, richiama la dimensione individuale ed il diritto/dovere personale.

Emerge, dunque, un nuovo interesse per l'individualità dei processi di formazione, che hanno il compito di promuovere - per tutto il corso della vita - attività volte a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale, garantendo la partecipazione anche ai gruppi esclusi dalla società della conoscenza, come ribadito in più occasioni anche dalla Commissione europea.

La prima infanzia è un periodo determinante per il resto della vita dell'individuo: è una fase in cui il bambino assimila una rilevante varietà di informazioni che contribuiscono a strutturare la sua personalità. Il contesto in cui il bambino vive e cresce ha dunque un ruolo fondamentale nel suo sviluppo. Una situazione di benessere in cui vengono proposti stimoli adeguati accompagnati da relazioni affettive positive e risposte funzionali ai suoi bisogni,

gettano le basi per una crescita armoniosa. Al contrario, se il bambino vive in un ambiente privo di stimoli, caratterizzato da modelli educativi sbagliati o da situazioni di carenza affettiva, queste condizioni avranno ripercussioni nella crescita e lo sviluppo del soggetto, fino all'età adulta.

L'educazione deve quindi essere valorizzata fin dai primi anni di vita del bambino; non è certamente un caso che numerosi studi abbiano evidenziato come le società che investono nella prima infanzia ricavano benefici tangibili, a lungo termine, in termini di benessere sociale ed economico, facendo registrare alti livelli di istruzione e di competenze, minor abbandono scolastico, bassi tassi di disoccupazione e criminalità.

Un ruolo fondamentale è allora confermato quello dall'educazione contro disoccupazione, povertà ed esclusione sociale. Un'educazione di qualità fin dalla prima infanzia comporta una serie di benefici per l'intera società, contribuendo al miglioramento del benessere e allo sviluppo del bambino, gettando le basi per una *performance educativa* futura incrementata in maniera decisiva.

È evidente a questo punto come, dallo sviluppo/aggiornamento delle conoscenze e delle competenze, dipenderà un miglioramento del futuro dei minori, delle economie e della società nel complesso. L'educazione è strategica non solo per i suoi risvolti economico-sociali, ma anche per promuovere, a partire dalle generazioni più giovani, i valori comuni europei di democrazia, libertà, uguaglianza, tolleranza e non discriminazione e la cittadinanza attiva in società sempre più interconnesse, liquide, mobili, multiculturali, digitali.

### **3. La lettura come contrasto alla povertà educativa**

La promozione della lettura è uno strumento essenziale per contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica. L'accesso ai libri, in ogni luogo frequentato da bambini e bambine, ragazzi e ragazze, coadiuva ad arginare il disagio sociale ed economico e a favorire il benessere dei minori. La lettura è una competenza trasversale che incide in modo rilevante sia sul successo scolastico che sulla possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni.

Ad incidere sulla propensione dei più giovani a leggere libri è – oltre alle abitudini familiari – l'ambiente in cui vivono che non sempre è stimolante, in conseguenza a un impoverimento culturale. Solo con un intervento capillare e specifico per ogni territorio e con un piano d'azione condiviso si può determinare un reale cambiamento di rotta.

Indicazioni in questa direzione sono riportate anche nel Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura<sup>2</sup> adottato dal Ministero dell'Istru-

---

2. Al fine di assicurare il massimo livello di competenza e di coordinamento degli interventi, il Ministero dell'Istruzione ha predisposto una specifica Cabina di Regia con il compito di

zione e finalizzato a diffondere la consuetudine alla lettura come strumento per la crescita individuale e per lo sviluppo civile, sociale ed economico del Paese. Il Piano fa esplicito riferimento a interventi mirati nei territori con più alto tasso di povertà educativa e culturale, e rivolti a specifiche fasce di potenziali/effettivi lettori, al fine di prevenire o di contrastare fenomeni di impoverimento culturale e la conseguente esclusione sociale.

Il filo conduttore dell'intervento passa attraverso la letteratura per l'infanzia: storie e libri devono sempre essere messi a disposizione dei bambini per stimolarne l'apprendimento, il linguaggio, l'attenzione, la creatività, i nessi spazio-temporali e di causa- effetto.

In questa prospettiva, un ruolo fondamentale gioca il contesto. Come sosteneva L. Malaguzzi, "l'ambiente è il terzo educatore" e influisce in maniera decisiva sulla strutturazione di un progetto educativo. Il modo in cui viene strutturato il contesto per le attività di lettura, è espressione della considerazione delle potenzialità che l'adulto riconosce nel bambino, aspetto che condiziona fortemente lo sviluppo di quest'ultimo.

Un setting ideale deve avere luminose e ampie zone di lettura, pareti colorate che rimandino ai mondi in cui le storie possono condurre i bambini, tappeti morbidi, scaffalature in cui il libro è ben visibile e raggiungibile dal bambino, il pupazzo mascotte che affianca l'insegnante nel momento quotidiano della lettura.

Nell'ambiente devono essere potenziati anche gli spazi del gioco simbolico, dei travestimenti, dei giochi di ruolo e di teatro, direttamente connessi al mondo delle storie. Definite le caratteristiche del contesto, l'attenzione va posta sulla gestione delle letture: quotidiane, animate e stimolatrici di attività laboratoriali afferenti ai diversi ambiti di competenze.

Lo strumento narrativo è efficace e immediato nell'intento di costruire significati condivisi; "leggere e raccontare storie è tradizionalmente un'attività sociale, il che rende la narrativa particolarmente adatta alla creazione di contesti sociali. Questo è importante dal punto di vista dell'apprendimento" (Dettori, Morselli, 2007) in quanto connota la narrazione quale fondamento ontologico di un'accezione olistica della formazione-sviluppo (Pulvirenti, 2005).

Occorre aprire, dunque, una più ampia riflessione sull'importanza della padronanza delle competenze alfabetiche per il cittadino della società. Proprio nello sviluppo di queste competenze, la scuola ha un ruolo fondamentale, che va oltre la formazione di base degli alunni, per stimolare la *motivazione permanente ad apprendere*. La comprensione di un testo richiede competenze alfabetiche dalle quali scaturisce la comprensione della realtà.

---

proporre linee di azione in merito al tema della promozione della lettura a scuola e della valorizzazione delle biblioteche scolastiche.

Come sosteneva G. Zavalloni (2012), i “veri maestri” amano insegnare e riescono a trasmettere ai discenti il piacere di conoscere e imparare, quella motivazione sulla quale fa perno lo sviluppo delle competenze alfabetiche. Sono maestri consapevoli della povertà educativa, rispondente esclusivamente al principio del “tutto e subito”, che accomuna adulti e bambini nella società dei consumi, dell’accelerazione, dell’efficientismo e della performatività. Nell’avvertire un senso di insufficienza e non rispondenza della velocità moderna alla dimensione umana delle persone, i suddetti maestri si pongono quali veri rivoluzionari che tentano di sovvertire i ritmi e le dinamiche vigenti; precursori di vere e proprie strategie didattiche di rallentamento, ispirate a quella che Gianfranco Zavalloni (2012) definisce la “pedagogia della lumaca”, per ripensare e ridefinire una scuola non violenta, rispettosa dei tempi di apprendimento di ciascuno, ispirata alla ciclicità della natura e al “ritmo lento e misurato del bambino” (Scocchera, 2002).

Pedagogicamente, “quello che l’insegnante può fare, allora, è creare e offrire agli alunni uno spazio narrativo e un tempo per la narrazione: [...] offrire l’esperienza della lettura come strumento conoscitivo per il bambino, come mezzo di apprendimento ma anche relazionale con ciò che è altro da sé” (Bocci, Franceschelli, 2014).

L’insegnante narrativamente orientato è ben consapevole che la sfida educativa sconfini i programmi di studio e la didattica e si disputa, invece, in campo relazionale (Castiglioni, 2011).

L. Mortari (2013) sostiene che l’arte di sollecitare domande, che è propria dello stile maieutico, definisce il profilo di ogni buon educatore. L’allievo che abbia la fortuna di essere accompagnato alla scoperta dei propri dubbi rispetto al mondo, di porsi e, a seguito di un’analisi critica, fugare tutti i dubbi posti in essere, viene educato a pensare.

Ognuno costruisce ed esprime il proprio sé attraverso il linguaggio: strumento potentissimo che consente di conferire senso alla realtà e di coglierne il significato attribuitole dagli altri attori sociali (Bruner, 1992).

Oggigiorno, il processo educativo si declina lungo il versante della conoscenza di sé attraverso tecniche riflessive e narrative, al fine di strutturare una personalità dotata di un forte senso di identità a tal punto da mettersi costantemente in discussione, riflettendo su se stesso e aprendosi al confronto con le differenze (Biagioli, 2005).

## **Riflessioni conclusive**

Alla luce delle considerazioni fin qui discusse, appare chiaro come una gestione costruttiva di percorsi di insegnamento-apprendimento, metodologie didattiche, strumenti e reti possa rispondere efficacemente al problema della povertà educativa, superando l’illusione di possibili soluzioni sempli-

cistiche o meccanicistiche. Tra i progetti in ambito educativo e pedagogico, l'Istituto INDIRE ha avviato diverse iniziative didattiche dedicate al libro e alla lettura come strumento educativo efficace nel favorire lo sviluppo del linguaggio e delle competenze di comunicazione. Tra queste, il corso di formazione promosso da più istituzioni e rivolto sia a docenti sia a educatori del sistema integrato 0-6 anni e della scuola d'infanzia, *Leggere Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*, giunto alla seconda annualità, e l'evento intitolato *Di scaffale in scaffale*, con l'intento di promuovere e ampliare le collezioni delle biblioteche scolastiche, nell'orizzonte della promozione dell'alfabetizzazione e della partecipazione al raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030.

La necessità di scegliere di essere narrativi, avvalora una scelta consapevole tanto sul piano personale quanto sul versante professionale, dove si concretizza nell'adozione di una didattica, come preferisce declinarla M. Stramaglia (2018), narrativa, ovvero “dialogale, testimoniale, incarnata, capace davvero di azione contestuale”. Una scelta metodologica che consente di arrivare all'altro partendo da sé e che offre l'opportunità di cogliere viepiù il non detto, e finanche i silenzi, attraverso le modalità dell'ascolto attivo o, meglio, narrativo.

La pratica della lettura in età prescolare è una prassi educativa e di cittadinanza attiva che parte da una fase della vita ritenuta creativa, produttiva, a suo modo consapevole, perché già connessa con i sistemi sociali di famiglia, scuola, territorio; un tema della ricerca pedagogica, questo, oggetto di studio già negli anni Sessanta e con il quale si tenta ancora oggi di dialogare.

È opportuno adottare modelli di didattica partecipativa, incentrati sulla narrazione e sul lavoro a piccoli gruppi, volti a rafforzare le competenze trasversali e di base, favorendo la collaborazione con le realtà educative e culturali del territorio e la partecipazione degli stessi alunni e delle loro famiglie, al fine di promuovere e garantire l'inclusione di bambini in svantaggio educativo e combattere in modo più efficace fenomeni quali la dispersione scolastica. Al tempo stesso, è di primaria importanza promuovere la sperimentazione e la formazione continua dei docenti e del personale scolastico alla didattica inclusiva e partecipativa, anche attraverso il supporto di attori del territorio (figure professionali esterne, quali ad esempio gli psicologi, pedagogisti, mediatori).

## Bibliografia

- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F. (2017), Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(15), 21-45.
- Barros R. (2012), From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.
- Biagioli R. (2005), Didattica della memoria e narrazione di sé, in Portera A., Dusi P. (Eds), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 132-138.
- Bocci F., Franceschelli F. (2014), Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità, *Italian journal of special education for inclusion*, 2(1), 145-163.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Castiglioni M. (2011), La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo, *Viaggi Nelle Storie. Frammenti Di Cinema per Narrare*, 93-119.
- Catarsi E. (2011), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Junior, Parma.
- Council of Europe, *Highlights 2019* (n.d.), *Human rights, democracy and the rule of law*, Retrieved March 27, 2023, from <https://edoc.coe.int/en/annual-activity-report/8197-council-of-europe-highlights-2019.html> (ultimo accesso 27/03/2023).
- Deluigi R. (2020), *L'équipe educativa tra ricerca e narrazione. Come fosse casa tua... Comunità Lella: un modello di ingegneria dell'educazione*, Progedit, Bari.
- Deluigi R., Stramaglia M. (2020), Projectuality and education, between learning objectives and political-cultural dynamics, *Open Journal Per La Formazione in Rete, Form@re*, 20(2), 103-116.
- Dettori G., Morselli F. (2007), Creare contesti di apprendimento mediante un'attività narrativa, *Italian Journal of Educational Technology*, 15(3), 25-31.
- Drescher T. (2017), The Potential of Modelling Co-Teaching in Pre-Service Education, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(3), 1-17.
- Ellerani P. (2013), *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Geron D., Vecchiato T. (2015), Una proposta per investire sulla prima infanzia, *Res Politica Società Cultura*, 15, 94-103.
- Giulia Barbero Vignola, Maria Bezze et al. (2016), Povertà educativa il problema e i suoi volti, *Politica e servizi*, Studi Zancan, 3(3), 5-7.
- Holtgen D. (2020), *Highlights 2019, Human rights, democracy and the rule of law, Activity report*, Council of Europe, Strasbourg.

- La Rosa V. (2019), La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche, *Formazione, lavoro, persona*, 29, 95-102.
- La Rosa V. (2019), Scrittura, lettura, orientamento: suggestioni pedagogiche, in Angelini C., Bocci F. (a cura di), *L'arte di scrivere. Prospettive a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Milani L. (2020), Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro, *Education Sciences & Society*, 2, 444-457.
- Montessori M. (1981), *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti Elefanti, Milano.
- Montessori M. (1999), *La mente del bambino*, Garzanti Elefanti, Milano.
- Morabito M. et al. (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children Italia Onlus, Roma.
- Morabito M. et al. (2015), *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*, Save the Children Italia Onlus, Roma.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.
- Pulvirenti F. (2025), La narrazione: dimensione ontologica della formazione, *M@gm@ Reveu Internationale ed Sciences Humanes et Sociales*, 3(3), 11-15.
- Scocchera A., (a cura di) (2002), *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Opera Nazionale Montessori, Roma.
- Stramaglia M., Rodrigues M.B. (2018), *Educare la depressione. La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*, Junior, Parma.
- Tierney W.J. (2015), *Rethinking Education and Poverty*, Johns Hopkins University Press, Baltimor.
- Tfey Italia (2016), *Il futuro nelle nostre mani. Investire nell'infanzia per coltivare la vita*, Il Mulino, Bologna.
- Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
- UNICEF (2004), *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionediritti-infanzia.pdf> (ultimo accesso 27/03/2023).
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zavalloni G. (2012), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Verona.