

Patrimoni di comunità per il contrasto alla povertà educativa

*Alessandro Romano**, *Viviana Carnazzo***, *Antonino Lizio****,
*Marinella Muscarà*****

* Ricercatore di Didattica e pedagogia speciale, Università Kore di Enna

** PhD student in Learning sciences and digital technologies,
Università di Foggia-Università Kore di Enna

*** PhD student in Learning sciences and digital technologies,
Università di Foggia-Università Kore di Enna

**** Professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale, Università Kore di Enna

1. Povertà educativa e capabilities

La povertà educativa, come esito del mancato accesso alle risorse ed opportunità formative e culturali da parte del singolo individuo ovvero da parte della comunità sociale cui questi appartiene, ha assunto oggi – in misura assai maggiore rispetto al passato – un ruolo centrale all’interno del dibattito scientifico pedagogico. Il contrasto al *social disengagement* e l’impegno a garantire un equo accesso alle diverse occasioni di apprendimento a tutta la popolazione, secondo una prospettiva di *lifelong* e di *lifewide learning*, sono dunque diventati elementi caratterizzanti una delle sfide più urgenti ed importanti che la società contemporanea è chiamata ad affrontare. A riguardo, appare utile ricordare che le considerevoli implicazioni recate dalla povertà educativa e i numerosi piani da essa coinvolti esigono “la necessità di una lettura multi-livello e di un’interpretazione problematizzante che ne colga le sfumature, in ragione tanto della complessità del fenomeno, quanto delle caratteristiche storico-politiche e geo-pedagogiche del Paese” (Maia, 2018, 153). Il fenomeno della povertà educativa così inteso si presenta come caratterizzato da una dimensione multidimensionale poiché agisce su diverse sfere di interesse come l’ambito economico, educativo e sociale. D’altra parte, è ragionevole ritenere che sussista una certa interdipendenza tra piano economico e educativo come indicato dall’economista Checchi, il quale già alla fine del secolo scorso descriveva come “povertà d’istruzione” il mancato completamento del percorso formativo prescritto dall’obbligo scolastico (Checchi, 1998; Nanni, Pellegrino, 2018). Tuttavia, appare evidente che gli effetti della povertà educativa non possano e non debbano essere ricondotti esclusivamente a un piano di tipo

economico ma – da un punto di vista squisitamente pedagogico – costituiscono i segni più manifesti del fallimento di quell'intento emancipatore che costituisce il fine ultimo dell'azione educativa. Seguendo tale ragionamento e come diretta conseguenza dell'abbandono scolastico, le ridotte conoscenze di base acquisite da un individuo ne limiterebbero la partecipazione attiva alla vita sociale del proprio gruppo e impedirebbero lo sviluppo di importanti *life skills* fondamentali per il perseguimento di un progetto di vita che sia espressione della personale capacità di autodirezione e autodeterminazione (Gabrielli, 2022). In considerazione dell'aspetto multidimensionale della povertà educativa, con il fine di problematizzare il piano pedagogico, è qui da intendere come “la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (Morabito et al., 2014, 4). L'indice di povertà educativa, dunque, risulta inversamente proporzionale alle opportunità che ciascun individuo ha di accedere alla formazione finalizzata allo sviluppo consapevole delle *life skills*.

A questo punto, si consideri l'importanza del concetto di *capability approach* per la prospettiva multidimensionale, sviluppato da Amartya Sen e ripreso da Martha Nussbaum (Nussbaum, 2012; Sen, 2000). Il *capability approach* si basa sulla valutazione delle *capabilities* cioè delle potenzialità possedute dai singoli soggetti. Nella prospettiva descritta da Sen, appare importante garantire a tutti gli individui, indipendentemente dalle variabili di appartenenza, la possibilità di progettare e sperimentare in piena libertà la vita che desiderano vivere, attraverso l'impiego delle loro capacità interne (Sen, 2000). Infatti, secondo lo studioso indiano, la massimizzazione autodirezionata delle *capabilities* costituisce il modo più efficace per favorire lo sviluppo economico-sociale. Se dunque è vero che il contrasto alla povertà educativa e il perseguimento di un principio di uguaglianza per tutti e per ciascuno richiedano un impegno forte e assiduo atto a salvaguardare la libertà individuale, appare ragionevole ritenere che tale tutela sia realizzabile solamente in presenza di una ricca e variegata offerta di opportunità educative cioè solamente attraverso un intervento educativo-didattico significativo, orientato a promuovere lo sviluppo dello spirito critico, del pensiero divergente e la realizzazione di pratiche di cittadinanza attiva (Nussbaum, 2012; Sen, 2000; Valenzano, 2022). Nell'ambito di tale sfondo, la formazione e l'istruzione si presentano come importanti ed efficaci risposte di contrasto alla povertà educativa finalizzate a sostenere negli uomini e nelle donne l'intendimento di una personale realizzazione di obiettivi di vita in una prospettiva di rispetto condiviso e di partecipazione attiva (Cera, 2018). Per tale ragione, il *capability approach* considera le diverse dimensioni della vita umana, tra cui la salute, l'istruzione, la partecipazione politica, la sicurezza, l'autostima e la realizzazione di sé stessi come parti fondamentali dello sviluppo degli individui (Labriola, 2013; Curti et al., 2022).

La libertà e il benessere, non solamente come esito del soddisfacimento dei desideri personali ma, come rispetto dei diritti umani e della dignità della persona caratterizza la prospettiva multidimensionale in cui la povertà viene definita come l'impossibilità di "scegliersi una vita cui (a ragion veduta) si dia valore" (Sen, 2000, 78). Conseguentemente la povertà non è da intendere solamente e semplicisticamente come una mancanza di beni economici ma anche come privazione di risorse o opportunità educative cioè come violazione del senso di giustizia sociale e di libertà individuale e collettiva.

Con specifico riferimento al contesto italiano, le rilevazioni demografiche e statistiche informano di un aumento significativo del livello di povertà educativa come risultato dell'importante crisi economica che ha investito negli ultimi anni l'Italia e che ha esposto quasi 3 milioni di bambini al rischio di povertà ed esclusione sociale (Tormen et al., 2021). Secondo i dati indicati dall'Ufficio statistico dell'Unione europea, durante il triennio 2019-2021, il rischio di povertà è aumentato da un valore di 27,1% nel 2019 al 29,7% nel 2021 (Eurostat, 2021). Inoltre, si consideri che – come indicato nel rapporto europeo – non tutti i servizi educativi appaiono equamente distribuiti all'interno del territorio nazionale, determinando un ulteriore fattore di criticità che contribuisce a incrementare il limitato accesso alle opportunità educative e formative (*ibidem*). Al di là delle particolari situazioni territoriali, appare sempre più chiaro che la povertà educativa sia un problema globale i cui effetti possono produrre dirette e importanti conseguenze sullo sviluppo cognitivo e socio-emotivo di bambini, adolescenti e adulti di ogni luogo. A riguardo e al fine di meglio rappresentare il fenomeno della povertà educativa in riferimento ai bambini, particolarmente utile si mostra l'Indice di Povertà Educativa (IPE) che, sulla base di quattordici differenti indicatori, permette di analizzare la condizione di povertà non in termini economici ma di privazione delle possibilità educative offerte dalla società (Morabito et al., 2015). Infatti, la privazione di adeguate e sufficienti opportunità educative può avere effetti duraturi sulla vita di una persona, segnatamente quando siamo in presenza di un bambino o una bambina, limitando le possibilità di successo, di benessere e di occupabilità lavorativa. Appare dunque urgente promuovere l'accesso ad una formazione di qualità che, congiuntamente alle conoscenze di base, sia capace di promuovere lo sviluppo del pensiero critico e strategico, le abilità di autoregolazione superiore e di *problem solving*, e le competenze relazionali e di cura intrasoggettiva e intersoggettiva. In tale senso, particolarmente utile si mostra il concorso coordinato e congiunto di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo in prospettiva sistemica e sinergica, cioè secondo una visione comunitaria e condivisa del progetto politico dell'educazione.

2. Comunità come spazi dell'intenzionalità educativa

Come indicato dalla teoria ecologica teorizzata da Bronfenbrenner, lo sviluppo umano è strettamente correlato al contesto sociale in cui si svolgono le azioni, cioè intimamente connesso con quello spazio fisico e simbolico – animato dai singoli individui, dai gruppi e dalle differenti relazioni interdipendenti – in cui prende forma ogni evento di apprendimento come risultato di assimilazione di conoscenze e di sviluppo di competenze (Bronfenbrenner, 2002). Coerentemente con l'immagine di un sistema di cerchi concentrici interconnessi offerta dallo studioso russo, ogni individuo mostra una contemporanea appartenenza a molteplici comunità: la famiglia, gli amici, i colleghi di lavoro e altri ancora. Queste comunità interagiscono tra loro in diversi contesti e situazioni influenzandosi reciprocamente e dando vita a un processo formativo di interazione pluridirezionale. Sebbene sia evidente che per lungo tempo e ancora fino alla metà del secolo scorso la scuola abbia rappresentato l'istituzione culturale a cui era dementato, in misura quasi esclusiva, il compito di promuovere la crescita e la formazione della più parte della popolazione (Capogna, 2014), l'idea che essa sia coincidente, esaurendone il significato, con il concetto di “comunità educante” appare oggi errata. Infatti, limitare l'azione educativa a quella che prende forma all'interno delle mura scolastiche sembra depotenziare l'idea stessa di educazione e trascurare, ad esempio, l'importante ruolo svolto dalle famiglie, dal sistema dell'associazionismo e del terzo settore oltreché dalle altre istituzioni che, disseminate sul territorio, assolvono alla funzione di presidi culturali al servizio di tutte le donne e di tutti gli uomini. Secondo questo modo di intendere l'educazione, la comunità educante diviene spazio esteso e privo di confini che include in sé tutte le altre agenzie che intervengono nel processo formativo dei singoli individui (Muscarà, Romano, 2021a). Il modello educativo-pedagogico proposto da Franco Frabboni e noto come “Sistema Formativo Integrato” mostra dunque ancora oggi la sua straordinaria efficacia come esplicitazione della tensione policentrica del territorio di andare oltre la scuola e di includere le agenzie informali e non formali dell'educazione (Frabboni, Pinto Minerva, 2018). Secondo una visione della formazione che vede gli apprendenti immersi in una realtà di continui stimoli, Frabboni individua due architravi dell'educazione: quello istituzionale e quello culturale. Nel primo architrave l'attenzione è posta sulla consapevolezza e reciproca accettazione da parte delle agenzie formali e non formali di potere rispondere congiuntamente alla richiesta educativa mentre con riferimento all'architrave culturale, particolare valore assume l'intenzione di agire in senso federato per soddisfare il fine educativo (Frabboni, Pinto Minerva, 2018; Maia, 2018).

Nell'ambito della riflessione sulla multidimensionalità del fenomeno della povertà educativa, la comunità educante come “Sistema Formativo Integrato”

assume dunque una funzione di risorsa strategica per potenziare le opportunità educative e garantire a tutti l'accesso alla cultura, anche attraverso la valorizzazione di quelle pratiche educative che si realizzano nei contesti di apprendimento non formali e che assumono particolare valore ed efficacia all'interno di territori caratterizzati da fenomeni di discriminazione e di disuguaglianza (Stillo, 2022). In questo modo, gli apprendenti hanno l'opportunità di poter raggiungere i propri obiettivi e le personali aspirazioni all'interno di un sistema coeso e pregnante di opportunità di apprendimento.

Se è vero che, come afferma lo stesso Dewey, "Una società consiste di un certo numero di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune, e di perseguire mire comuni" (1949, 7), appare evidente l'importanza assunta dal valore dell'intenzionalità educativa come caratteristica che dovrebbe appartenere, in un percorso di oramai chiara consapevolezza, a ciascuna istituzione/agenzia, quale effetto della specificità pedagogica che essa è in grado di esprimere anche attraverso le risorse patrimoniali del territorio.

3. Patrimonio culturale per il contrasto alla povertà educativa

Il patrimonio culturale costituisce una risorsa estremamente importante per le comunità umane non solamente per il fatto che esso possiede un valore dal punto di vista storico-artistico, archeologico, architettonico o antropologico – come espressione dell'identità dei popoli – ma anche per il fatto che rappresenta un importante dispositivo simbolico in grado di promuovere e sostenere lo sviluppo socioeconomico, culturale ed educativo. Al riguardo, appare utile ricordare che il Consiglio d'Europa, con la Convenzione di Faro, ha definito l'eredità culturale come "Un insieme di risorse ereditate dal passato che le persone identificano, indipendentemente dalla proprietà, come riflesso ed espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e tradizioni in continua evoluzione" (2005, 2). L'importanza riconosciuta dunque alle risorse patrimoniali è, anzitutto, riconducibile al fatto che esse consentono lo sviluppo di un'identità individuale e collettiva, sostenendo il consolidamento del senso di appartenenza ad una comunità (Carta, 1999; Nuzzaci, Luciani, 2018). L'ambiente di cui ciascun individuo fruisce diviene in questo senso luogo implicitamente educativo poiché permette di identificarsi, di riconoscere nei segni dello spazio-paesaggio la propria cultura e di costruire azioni finalizzate alla promozione della conoscenza e alla trasmissione della propria identità (Muscarà, Romano, 2021b; Arcomanno, 2010). In tale scenario appare particolarmente importante il ruolo delle comunità patrimoniali come "l'insieme delle persone che valorizzano aspetti specifici del patrimonio culturale che desiderano, nel quadro dell'azione pubblica, sostenere e trasmettere alle generazioni future" (Consiglio d'Europa, 2005, 2). Ne consegue dunque che il

significato che veicola lo stesso patrimonio culturale è dinamico e in continua evoluzione poiché è strettamente dipendente dal valore che i gruppi umani che lo selezionano e lo concettualizzano gli attribuiscono al variare del tempo (Scarlati, 2020). D'altra parte, ricorda Bruner "è soprattutto attraverso le narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione" (Bruner, 2002, 12). Se, come è stato detto, il patrimonio culturale sostiene il senso di appartenenza di ciascun individuo, è altrettanto vero che tale esito si realizza anche per mezzo dell'azione educativa che favorisce lo sviluppo di competenze e pratiche di cittadinanza attiva nelle giovani generazioni. In tale senso l'educazione al patrimonio culturale mostra le sue potenzialità come attività intenzionalmente educativa che si realizza, secondo quella visione sistemica e sinergica dell'educazione, tanto nei contesti di apprendimento non formale (musei, pinacoteche, biblioteche etc.) quanto nei luoghi formali dell'istruzione come le scuole. A tale proposito, le Indicazioni Nazionali del 2012 sottolineano il valore educativo del patrimonio perché permette non solo l'acquisizione dei saperi disciplinari ma perché può rappresentare il mezzo attraverso cui sviluppare competenze trasversali come la cittadinanza attiva, lo spirito critico e la creatività (Poce, 2018).

Nell'ambito del nostro intento di problematizzare il concetto di povertà educativa in prospettiva multidimensionale, l'educazione al e attraverso il patrimonio culturale rappresenta un'opportunità per contrastare il rischio di *social disengagement* riconducibile a situazioni di svantaggio economico e/o educativo. A riguardo, sostiene Galeotti che "la relazione fra i soggetti e l'eredità culturale assume dunque un portato *trasformativo* dei soggetti stessi e dei loro contesti di vita, grazie ad un'azione educativa che attiva le conoscenze, competenze e significati emergenti da tale relazione verso il raggiungimento di determinati obiettivi" (2021, 164). Se da una parte la cura per l'eredità culturale favorisce la costituzione di ambienti inclusivi in cui si instaurano rapporti sociali e collaborativi aventi come fine la tutela e la valorizzazione della propria identità, dall'altra individuare una valenza educativa e formativa al patrimonio culturale significa riconoscere la necessità di progettare interventi educativi a partire dai problemi e dai bisogni della società (Del Gobbo et al., 2018). Intervenire con intenzionalità per contrastare la povertà educativa attraverso azioni di educazione al patrimonio culturale esige il potenziamento delle occasioni di apprendimento integrato attraverso il coinvolgimento di tutte le agenzie e risorse patrimoniali del territorio. Musei e istituzioni culturali, insieme alla scuola e alla famiglia, possono dunque funzionare da laboratori dinamici di sviluppo individuale e collettivo per garantire una società democratica in cui tutti possono dare il proprio contributo attraverso anche il rispetto e la valorizzazione delle risorse patrimoniali quindi attraverso l'educazione al patrimonio culturale (Barca, 2017).

In conclusione, il carattere eclettico del patrimonio culturale e il ricorso a una molteplicità di soggetti in grado di promuovere esperienze significative di apprendimento attivo a partire dalle risorse del territorio, sembra poter rappresentare un'opportunità concreta per valorizzare l'azione della comunità – una comunità patrimoniale e educante – e contribuire al contrasto della povertà educativa, favorendo l'incontro di differenti identità e contribuendo a risanare il rapporto frammentario tra le diverse componenti sociali.

Bibliografia

- Barca F. (2017), L'Anno europeo del patrimonio culturale e la visione europea della cultura, *DigitCult-Scientific Journal on Digital Cultures*, 2(3), 75-93.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge; trad. It. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Bruner J.S. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Harvard; trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli editore, Milano, 2002.
- Capogna S. (2014), Verso una comunità educante, *Q-Times Webmagazine*, 6(3), 1-10.
- Carta M. (1999), *L'armatura culturale del territorio: il patrimonio culturale come matrice di identità e strumento di sviluppo* (Vol. 51), FrancoAngeli, Milano.
- Cera R. (2018), Capability Approach e Lifelong Learning: educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa, *Formazione & Insegnamento*, 16(3), 61-77.
- Checchi D. (1998). Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori, *Politica economica*, 14(2), 245-282.
- Consiglio d'Europa (2005), Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, <https://rm.coe.int/1680083746> (ultimo accesso 19/03/2023).
- Curti S., Moroni E., Fornari S. (2022), *Sociologia della povertà educativa: Concetti, metodi, politiche e pratiche*, Mimesis, Milano.
- Del Gobbo G., Tortolone F., Galeotti G. (2018), *Le valenze educative del patrimonio culturale: riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Aracne, Roma.
- Dewey J. (1899), *The School and Society*, University of Chicago Press, Chicago; trad. it. *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.
- Eurostat (2021), Persons at risk of poverty or social exclusion by age and sex, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ILC_PEPS01N__custom_4261958/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=d671b072-4b11-426e-859b-29ed4d010597 (ultimo accesso 20/03/2023).

- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2018), *Manuale di Pedagogia e Didattica*, Laterza, Roma-Bari.
- Gabrielli F. (2022), Povertà educativa: una nozione polisemica e multidimensionale, *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione Serie Dottorato TRES*, 2, 35-44.
- Galeotti G. (2021), Heritage Education e competenze per lo sviluppo sostenibile. La salvaguardia del patrimonio culturale come strategia per la sostenibilità, *Formazione & insegnamento*, 19 (Tome I), 161-168.
- Labriola A.G. (2013), Il diritto all'educazione e il "capability approach": una nuova prospettiva di ricerca pedagogica, *Formazione & insegnamento*, 11(1), 207-214.
- Maia E. (2018), Povertà educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide, *Ricerche pedagogiche*, 52(208-209), 153-171.
- Morabito C. 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 C. et al. (2015), *Illuminiamo il futuro 2030: obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*, Save the Children Italia Onlus, Roma.
- Muscarà M., Romano A. (2021a), Le poliferie educative come modello organizzativo a sostegno del processo d'inclusione, *Educational Reflective Practices-Open Access*, (2-Special), 24-36.
- Muscarà M., Romano A. (2021b), Patrimonio culturale, memoria collettiva e narrazioni identitarie nelle scuole siciliane, *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, 11(1), 1-20.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018), La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni, *Caritas Italiana, Rapporto 2018 Povertà attesa*, 91-184.
- Nussbaum M.C. (2011), *Creating Capabilities. The Human development Approach*, Harvard University Press, Cambridge; trad. it *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna, 2012.
- Nuzzaci A., Luciani L. (2018), Competenze, didattica e tecnologie per "insegnare" il patrimonio culturale: un'esperienza di formazione nell'ambito del progetto "Talenti per l'archeologia" nella Regione Abruzzo, *Formazione & insegnamento*, 16(2), 433-450.
- Poce A. (2018), *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Scarlatti G. (2020), Il contributo di bambini e adolescenti alla tutela e alla valorizzazione dei luoghi, *Stadium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 41-50.
- Sen A. (1999), *Development as freedom*. Oxford University Press, New York; trad. It. *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano, 2000.

- Stillo L. (2022), L'educatore della scuola popolare. Un ponte per costruire alleanze educative tra scuola, territori, persone, *PEDAGOGIA OGGI*, 20(2), 163-142.
- Tormen E. et al. (2021), *Guaranteeing children's future*, Save the Children Europe, Bruxelles.
- Valenzano N. (2022), La rappresentazione dei docenti della povertà educativa: Costruire comunità educante nelle aree interne, *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I), 336-345.
- Zamengo F., Valenzano N. (2018), Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti, *Ricerche Pedagogiche*, 208, 345-364.