

# Curare le povertà educative<sup>1</sup>

Angelamaria De Feo\*, Marco di Furia\*\*

\* PhD in Scienze delle relazioni umane (Dinamiche formative ed educazione alla politica)  
Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Economia, Management e Diritto dell'Impresa  
dell'Università degli studi di Bari "Aldo Moro"

\*\* PhD Student in Neuroscience and Education; Learning Science Hub; Dipartimento di Studi  
Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione; Università di Foggia

## Introduzione

Molteplici sono le espressioni dello svantaggio socio economico, tutte accomunate da un senso di disagio, da vissuti di rassegnazione e rinuncia che non sempre le istituzioni educative riescono a decodificare, interpretare e comprendere. La povertà infantile viene spesso assimilata alla povertà degli adulti, in realtà i suoi effetti sono molto più gravi perché condizionano i soggetti per l'intera esistenza e può avere gravi conseguenze sulla salute e sullo sviluppo cognitivo e relazionale dei minori.

Secondo il report dell'Istat relativo al 2021<sup>2</sup>, la povertà assoluta riguarda 1,4 milioni di minori, in aumento (14,2%) rispetto al 2020 (13,5%). Un dato allarmante riguarda inoltre il tasso di NEET<sup>3</sup> tra i 15 e i 29 anni (23,1%) registrato in Italia nel 2020, il più alto rispetto agli altri paesi europei (Morabito C. et al., 2022). La povertà economica collegata alla povertà educativa, si concentra nel Mezzogiorno in cui il 10% di famiglie si trova in uno stato di povertà assoluta contro il 6,7% del Nord e il 5,6% del Centro. La povertà assoluta degli stranieri è più alta (32%) rispetto a quella degli italiani (7%).

I risultati delle prove Invalsi (Morabito C. et al., 2022) dimostrano inoltre una più alta percentuale di studenti che non raggiungono i traguardi previsti per il primo ciclo e per la scuola secondaria di primo e secondo grado, nelle regioni del Mezzogiorno rispetto alle regioni del Centro e del Nord.

Nel rapporto "La lampada di Aladino" l'ONG "Save the Children" definisce la povertà educativa "la privazione da parte di bambini e adolescenti dell'opportunità di imparare, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente le

---

1. All'interno di una visione condivisa del contributo, i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire ad Angelamaria De Feo, il paragrafo 3 a Marco di Furia.

2. Il report è stato diffuso il 15 giugno 2022.

3. L'espressione è l'acronimo di "Not in education, employment or training".

loro capacità, talenti e aspirazioni” (Morabito C. et al., 2014, 4). L’Indice di Povertà Educativa formulato nel report, nasce dall’interazione di fattori non soltanto di ordine economico ma anche sociale e ambientale<sup>4</sup>. Milani (2020) con l’espressione “povertà altre” intende “una deprivazione in termini di orientamenti e prospettive valoriali che consentono alla persona di raggiungere quello sviluppo etico-morale necessario al suo compimento e alla sua umanizzazione e che non appartiene unicamente alle famiglie segnate dalle povertà materiali, ma a molte classi sociali, anche le più abbienti nelle quali l’orientamento e la rincorsa al successo economico e alla scalata sociale non lasciano spazio se non a un bieco materialismo e un appiattimento” (Milani, 2020, 450).

L’autrice si riferisce alla “povertà antropologica” che offre benessere materiale ma non offre incentivi per sviluppare l’umanità e i talenti delle persone (Nussbaum, 2010). La violenza contro gli altri o se stessi, il consumo di sostanze stupefacenti, gli atti di bullismo, raccontano un universo adolescenziale che si percepisce come “vita di scarto” (Bauman, 2005) e, pur vivendo nel benessere materiale, non riesce a trovare un posto nel mondo diverso dagli “iperghetti” della “società liquida” (Bauman, 2011).

“La povertà educativa oppure la malattia fisica o mentale, o la dipendenza o il degrado delle relazioni familiari, non sempre sono dimensioni di deprivazione che accompagnano la condizione di povertà economica. Una famiglia in condizione di povertà ha spesso molte risorse affettive, valoriali, relazionali che consentono ai suoi membri di affrontare o compensare le numerose criticità che la deprivazione economica comporta: in molti casi, l’insufficienza di un reddito non produce effetti negativi su altre dimensioni di vita” (Siza, 2020).

Secondo il filosofo Roberto Mancini (2008) bisogna puntare sull’educazione delle persone, un percorso che implica la relazione, il dialogo e la cura, in netto contrasto con le logiche economiche e gli approcci utilitaristici-individualisti che invece guidano gli attuali scenari formativi e in cui dilaga un modello di cittadinanza noncurante (Lynch et al., 2008). Il significato delle relazioni e dei legami forti e stabili sembra dissolto, i sistemi educativi sono appiattiti su un curriculum nascosto che si nutre inconsapevolmente di stereotipi (Humm, 1989) e di saperi focalizzati su un razionalismo di tipo carte-

---

4. L’IPE (Indice di Povertà Educativa) è dato dalla media dei valori dei seguenti 14 indicatori: 1. Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici; 2. Classi a tempo pieno nella scuola primaria; 3. Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado; 4. Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa; 5. Scuole con certificato di agibilità/abitabilità; 6. Aule connesse ad internet; 7. Dispersione scolastica; 8. Bambini che sono andati a teatro; 9. Bambini che hanno visitato musei o mostre; 10. Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici; 11. Bambini che sono andati a concerti; 12. Bambini che praticano sport in modo continuativo; 13. Bambini che utilizzano Internet; 14. Bambini che hanno letto libri.

siano, lasciando poco spazio alle emozioni (Gardner, 1983) e alle relazioni. I sistemi educativi orientati a soddisfare le esigenze del mondo produttivo, sono competitivi e considerano inutile educare alla relazione e alla cura dell'altro. Tali caratteristiche non favoriscono lo sviluppo sociale e umano degli studenti (Schleicher, 2018) ma evidenziano difficoltà e disagi dei più vulnerabili che spesso hanno come esito l'“abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione”<sup>5</sup> o la dispersione scolastica.<sup>6</sup> Questo fenomeno, come dimostra l'indagine Ipsos, si è aggravato durante la pandemia.<sup>7</sup>

In Italia l'esigenza di adeguare le competenze degli studenti alle richieste del mondo del lavoro secondo le indicazioni europee<sup>8</sup>, è stata realizzata attraverso il “Jobs Act” e la legge “Buona scuola”<sup>9</sup> che ha reso obbligatorie le ore di alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria, differenziando il numero delle ore fra i licei (200) e gli istituti tecnici (400). Nel caso degli istituti tecnici e professionali le ore di alternanza hanno comportato una diminuzione delle ore curriculari impoverendo il percorso formativo teorico di studenti provenienti da realtà svantaggiate.

“Nonostante che le opportunità di accesso all'istruzione siano ormai formalmente indipendenti da fattori ascritti quali il genere e l'origine sociale, negli strati sociali economicamente meno privilegiati si continua a escludere di più i licei scientifico e classico. La separazione istituzionale tra i percorsi propedeutici alla formazione terziaria e quelli il cui sbocco principale è il mondo del lavoro rappresenta quindi ancora un rischio per chi, provenendo da classi meno agiate, aspira a studi superiori e a occupazioni a maggior contenuto di conoscenze e competenze professionali e con maggiori possibilità di carriera. L'origine sociale interviene due volte nell'influenzare i destini di istruzione degli individui: a monte, condizionando le scelte di percorso, e in progress, ad esempio influenzando il rendimento” (Albano et al., 2016, 1).

L'introduzione della riforma, parificando il numero di ore di alternanza tra i licei e gli istituti tecnico-professionali in orari extracurricolari avrebbe

---

5. L'espressione “Early Leaving from Education and Training, ELET” è utilizzata a livello europeo per indicare tutti i giovani tra i 18 e i 24 anni che sono in possesso di un diploma di scuola secondaria di primo grado o inferiore che non continuano gli studi. In Italia il 13% dei maggiorenni lascia gli studi.

6. L'interruzione di frequenza di un corso durante l'anno o a metà di un quadrimestre.

7. <https://www.ipsos.com/it-it/giovani-coronavirus-studenti-tempi-didattica-distanza> (ultimo accesso 20.02.2022). Dalle interviste a mille ragazzi tra i 14 e 18 intervistati sull'aumento degli abbandoni, il 28% degli intervistati sostiene che dal lockdown almeno un compagno di classe ha smesso completamente di frequentare le lezioni.

8. Europa 2020 è una strategia proposta dall'Unione europea per promuovere la crescita economica e la creazione di posti di lavoro nel decennio 2010-2020; tra gli obiettivi vi è la riduzione dell'abbandono scolastico, la lotta alla povertà e all'emarginazione e l'innalzamento del tasso di occupazione (20-64).

9. L. 107/2015 (art. 1, co. 33-43).

potuto contribuire a offrire a tutti gli studenti pari opportunità di formazione superando le differenze tra studenti dovute alla loro origine sociale e al percorso di studi seguito (Gremigni, 2019).

L'esigenza di formare il "capitale sociale", promuovere la cultura dell'imprenditorialità (MIUR, 2018) e sviluppare competenze in linea con la Knowledge Economy ha inoltre assegnato alle discipline umanistiche un ruolo secondario rispetto ad altre discipline ritenute più "professionalizzanti" e ad esperienze di educazione informale come quelle dei PCTO (percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento).<sup>10</sup>

L'apprendimento utilitaristico considera la competenza etica solo in funzione della metacompetenza imprenditoriale (Bacigalupo et al., 2016) circostanza questa che ostacola il contrasto alle povertà educative.

Favorire l'empowerment di ragazzi e ragazze i cui vissuti sono caratterizzati dallo svantaggio sociale, economico e culturale ha come traguardo, come sostiene la filosofa americana Martha Nussbaum (2010), lo sviluppo umano che si realizza attraverso una "vita significativa" improntata al valore della dignità e crea cittadini del mondo dotati di senso critico. Visione di sviluppo questa che si oppone ad una concezione dell'uomo come "mezzo" e della scuola che punta più sulla competizione e sull'"addestramento" all'acquisizione di competenze "spendibili" che sulla formazione dell'uomo il cui valore non ha prezzo. Il successo scolastico in ottica "industriale," secondo un "approccio quantitativo" (Lucisano et al., 2018), rappresenta la conformità di un "prodotto" agli standard, alla valutazione numerica della performance degli studenti. Il mancato raggiungimento di determinati standard comporta lo "scarto".

La conseguenza è che, la valutazione, numericamente espressa, non costituisce un momento formativo ma un paralizzante vissuto di ansia che in molti casi allontana gli studenti più vulnerabili dalle istituzioni educative. Secondo Meirieu "questa pedagogia è efficace a più livelli: prima di tutto contribuisce in larga misura a riprodurre le disuguaglianze sociali. Accontentandosi di trasmettere saperi proposizionali, essa fa in modo che la vera comprensione continui a essere un privilegio concesso a coloro che l'hanno già raggiunta, in famiglia, o grazie alle attività che hanno avuto la fortuna di praticare nel corso della loro infanzia. Inoltre, questa pedagogia sviluppa attitudini di sottomissione nei confronti del soggetto depositario del sapere, di cui non viene messa in discussione la legittimità. In questo modo si limita lo sviluppo del pensiero critico. Infine, essa si colloca nel quadro dell'ideologia liberista individualista che vede nella concorrenza il motore di ogni progresso" (Bottero, Meirieu, 2018, 14).

---

10. A decorrere dall'anno scolastico 2018/2019, sono attuati per una durata complessiva rideterminata in ragione dell'ordine di studi (licei, istituti tecnici e istituti professionali).

## **1. Una comunità educante orientata alla “cura”**

Ripensare gli attuali sistemi educativi alla luce della “cura” come orientamento della comunità educante, apre nuove strade per promuovere l’equità delle opportunità educative e restituire alla scuola il ruolo di formazione ai valori della democrazia che le “culture del risultato” (Bottero, Meirieu, 2018), figlie dell’orientamento neoliberista, le hanno sottratto.

L’importanza del paradigma della “cura” per interpretare la relazione educativa è stato analizzato in numerose opere di Luigina Mortari e di altri pedagogisti italiani che all’incirca negli ultimi vent’anni hanno preso parte al dibattito sul ruolo della “cura” nelle pratiche formative (Cambi, 2010; Rossi, 2006; Boffo, 2006; Xodo, 2003; Fadda, 1997).

“La pratica della cura assume un ruolo basilare all’interno di una cultura. Ciò che costituisce oggi una questione considerevole da pensare è che, nonostante la sua rilevanza sul piano educativo, il concetto della cura non fa parte dell’attuale paradigma pedagogico. Altre sono le parole chiave: apprendimento efficace, sviluppo delle competenze, obiettivi, pianificazione didattica. Recentemente, poi, il lessico pedagogico ha subito un’ulteriore modificazione in seguito alla concezione delle istituzioni educative in termini di aziende, dove il soggetto educativo diventa il cliente e la relazione educativa viene perimetrata nel contratto formativo. A dominare è la mentalità utilitaristica... un modo di ragionare mercantile che assume l’utile come unico criterio di valore” (Mortari, 2006, 15).

La categoria della “cura” risponde invece all’esigenza di “reagire ad una sorta di “vuoto” o carenza che si è prodotta nell’etica pubblica - sempre meno orientata al “bene comune”, alla solidarietà verso soggetti “deboli”, “alla promozione del benessere personale e collettivo -, ma anche ad una crisi di ethos e pratica sociale, conseguenti al disimpegno di ampi strati di popolazione, frutto di una cultura neo-edonista che si è diffusa a macchia d’olio nella vita collettiva erodendo le appartenenze e rendendo instabili le responsabilità reciproche” (Ingrosso, 2012, 34).

A partire dal Novecento si è aperto un conflitto tra “cura” e “conformazione” (Cambi, 2017). Le teorie pedagogiche orientate al principio della “conformazione” considerano l’educazione “inculturazione e assimilazione di regole, di credenze, di saperi, di formae mentis... Ma anche l’istruzione si regola secondo il principio della conformazione. È apprendimento progettato e controllato, che pone al centro il maestro e il suo agire... Visto dalla parte del soggetto tale processo è contrassegnato da sottomissione, da assimilazione co-gestita, da disciplinamento in senso morale, ma anche cognitivo e perfino fisico” (Cambi, 2017, 9).

I sistemi educativi che si focalizzano sulla “cura”, “la cui qualità essenziale è quella di essere una pratica”<sup>11</sup> (Mortari, Valbusa, 2020, 304), si preoccupano invece del benessere degli studenti e li guidano nello sviluppo delle potenzialità finché, come sostiene Socrate nell’*Apologia*, non saranno in grado di avere cura di sé e “assumersi il compito di dare forma alla propria esistenza, scartando le occupazioni che farebbero scivolare il tempo della vita nell’insensatezza (occuparsi degli onori, della gloria, delle ricchezze) per dislocare le proprie energie laddove è in gioco la possibilità di dar forma alla propria umanità: mettere in primo piano la ricerca della verità e della saggezza della vita, poiché innanzitutto è importante aver cura dell’anima” (Mortari, 2006, 13).

La cura educativa prevede l’asimmetria dei ruoli, educatore-educando e non può essere considerata un compito ripetitivo ed emotivamente “neutro”, poiché richiede all’educatore la messa in gioco di se stesso, il prendere a cuore l’educando, a cui donerà (Cambi, 2017) il suo tempo e che tratterà come soggetto. La filosofa italiana Elena Pulcini (2003, XII) “ipotizza che sia determinante quella disposizione che definisce «passione per l’altro», in quanto passione necessaria a decidersi per la responsabilità a coltivare una cultura della relazionalità, che oltrepassi i limiti dell’individualismo moderno, dove l’altro è ridotto a strumento del processo di autoaffermazione dell’io” (Mortari, 2006, 101). La cura educativa presuppone capacità di ascolto attivo e di comprensione del punto di vista dell’educando.

La relazione educativa orientata alla “cura” per il suo riferirsi alla fragilità della condizione umana, il cui bisogno di “cura” è connaturato e diventa incalzante nei momenti di vulnerabilità, per il fatto di nascere sempre da un autentico interesse per l’altro e dalla volontà di procurargli un beneficio e per non limitarsi alla trasmissione di saperi nozionistici, può essere ritenuta in tutte le sue dimensioni, valida per affrontare le povertà educative e guidare la comunità educante a costruire relazioni autentiche che consentano all’educando di acquisire fiducia in se stesso e di percepirsi come soggetto del processo educativo dotato di potenzialità e talenti.

“Assumere la cura come asse paradigmatico dell’agire formativo significa assumere la fenomenologia di una buona pratica di cura come riferimento per tracciare il profilo di un educatore che, proprio allo scopo di svolgere al meglio la funzione di promuovere il processo di acculturazione, sappia approntare un ambiente di apprendimento autenticamente facilitante lo sviluppo dei soggetti educativi” (Mortari, 2006, 16).

---

11. “...c’è cura soltanto laddove c’è una persona che agisce, con i gesti o con le parole. Tali gesti e parole sono accompagnati da pensieri e sentimenti di cura, poiché l’azione di cura è sempre cognitivamente ed emozionalmente densa; tuttavia, siamo in presenza di un fenomeno di cura solo laddove c’è una pratica effettiva” (Mortari, Valbusa, 2020, 104).

Le povertà educative rappresentano una sfida multidimensionale e complessa che le agenzie educative devono affrontare in sinergia e nel rispetto delle specificità, coerentemente con la propria mission (Venturella, 2009). L'adozione di relazioni orientate alla "cura" devono accompagnare un grande cambiamento nella scuola: la realizzazione di una comunità educante.

Secondo Fullan (2015) l'isolamento dell'insegnante chiuso all'interno della sua classe non favorisce il confronto costruttivo e la socializzazione delle buone prassi. La collaborazione tra docenti, al contrario, come dimostrano alcuni studi (Donohoo et al., 2018), migliora il livello dell'apprendimento degli studenti, indipendentemente dal loro status socio-economico. Secondo Schleicher, direttore del settore Education and Skill presso l'OCSE (2018, 136) "le scuole che funzionano hanno leader scolastici che si assumono rischi e che sono orientati alla costruzione di partenariati al di fuori dalla scuola, al fine di favorire una maggiore coesione fra tutti coloro che sono coinvolti nella realizzazione e nel benessere di ogni ragazzo a scuola".

La comunità educante, nella molteplicità delle possibili forme e parti che la compongono (scuole, associazioni, enti locali, famiglie) trae origine dall'esigenza di promuovere comportamenti di sostegno a categorie svantaggiate attraverso interventi e attività coordinati che rispondono a comuni finalità e visioni educative. Si tratta di un ecosistema complesso che mette in relazione innumerevoli soggetti creando una fitta rete di interazioni che si sviluppano sia nella scuola che nel territorio (biblioteche, musei, cinema, associazioni, etc.) per combattere l'abbandono e la dispersione scolastica.

Nel Piano Scuola 2020-2021 per supportare una ripresa dei sistemi educativi dopo la pandemia si fa riferimento ai "patti educativi di comunità" come "strumento di ripartenza".

"Per la più ampia realizzazione del servizio scolastico nelle condizioni del presente scenario, gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali "Patti educativi di comunità"... Dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione, e fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici..." (MIUR, 2020, 7).

I "patti educativi di comunità" rappresentano una modalità di costruzione della comunità educante interessante poiché sviluppano l'impegno per l'empowerment della persona e per il contrasto alle fragilità e vulnerabilità educative attraverso il riconoscimento della funzione costituzionale della scuola pubblica e la arricchiscono attraverso il contributo delle agenzie educative territoriali. Si attiva così una collaborazione tra pubblico e privato che consente di fruire delle risorse del territorio per creare sinergie che valoriz-

zano la scuola pubblica, potenziando il suo ruolo formativo ed educativo e sottraendola dall'autoreferenzialità.

Come sottolinea la Nussbaum (2010), la “cura” è un bene comune fondamentale del vivere, prodotto dal nostro cooperare, capace di generare una “fioritura umana” e non solo. La “cura” deve quindi essere pensata come una cooperazione, un sistema di varie forme e attori che interagiscono con un obiettivo comune. Un sistema di relazioni che attiva diversi processi e percorsi, che valorizza le diverse competenze, ma che si avvale di un comune patrimonio di “attentiveness” diversamente coniugato” (Ingrosso, 2012, 42).

## **2. Riflessioni conclusive**

Le povertà educative sono determinate da molteplici fattori; tra di essi gioca un ruolo significativo il luogo in cui si nasce e lo status socio-economico della famiglia di appartenenza,<sup>12</sup> soprattutto quando si fa riferimento agli immigrati. Il disagio determinato dalla povertà, dalla precarietà delle condizioni igienico-sanitarie e dalla deprivazione culturale inducono infatti gli studenti ad una mancanza di motivazione allo studio, ad una mancata integrazione nei contesti sociali e a sottovalutare il valore dell'istruzione e della cultura ai fini del miglioramento del proprio status. Uno studio svolto dall'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) nel 2018, dimostra che in Italia le differenze del rendimento scolastico dei bambini avvantaggiati e svantaggiati inizia a profilarsi dai 10 anni per poi aumentare alla scuola superiore (World Economic Forum, 2020).

Secondo il rapporto annuale del World Economic Forum (2020), garantire equità nelle opportunità di accesso all'istruzione, indipendentemente dallo status socio-economico di appartenenza, consentirebbe a ciascun individuo di sviluppare le proprie potenzialità e agli Stati di fare crescere le proprie economie e produttività, aumentando la coesione sociale e la fiducia dei cittadini nelle istituzioni.

Riguardo alle “povertà educative altre” (Milani, 2020), da una ricerca sulla percezione degli adolescenti delle povertà educative minorili, emerge che “diverse forme di povertà educativa possono essere prevenute senza ingenti investimenti economici. Valide azioni per contribuire al contrasto della po-

---

12. Il World Economic Forum, nel rapporto annuale sulla mobilità sociale (*The Global Social Mobility Report 2020 Equality, Opportunity and a New Economic Imperative*) fa riferimento al forte peso delle condizioni socio-economiche degli individui alla nascita sul futuro sviluppo delle loro potenzialità. La responsabilità è da attribuire alle società e alle economie che riproducono disuguaglianze storiche. L'Italia è al 34° posto per la mobilità sociale. Il 67% dei figli di persone che non hanno un'istruzione secondaria superiore mantiene lo stesso grado di educazione dei genitori, e solo il 6% ottiene una laurea (World Economic Forum, 2020).

vertà educativa minorile potrebbero essere svolte attraverso il potenziamento delle competenze affettivo-emotive e comunicativo-relazionali di genitori, educatori, insegnanti, nonché dei professionisti che entrano in contatto, a qualsiasi titolo, con i minori” (Finetti, 2022, 261).

Gli adolescenti intervistati rivelano infatti che, a causare le molteplici forme di disagio minorile, è spesso una scuola poco stimolante rispetto ai contenuti, alle metodologie e all’atteggiamento degli insegnanti. Gli adulti, in molte testimonianze, sono descritti come incapaci di comprensione e con scarsa empatia. Molti genitori cercano di sopperire con beni materiali al poco tempo e alla scarsa attenzione che dedicano ai figli.

La complessità e multidimensionalità del problema richiede azioni strategiche coordinate di molteplici soggetti e la collaborazione delle istituzioni nel promuovere politiche sociali e nell’investire risorse per la tutela dell’infanzia e dell’adolescenza, al fine di garantire, soprattutto alle fasce di popolazione più vulnerabili, la possibilità di accedere a servizi sociali ed educativi pubblici efficienti e di sostegno alla famiglia. Un’educazione di qualità che si focalizza sulla relazione di cura può concorrere a mitigare gli effetti dell’immobilismo sociale e del vuoto etico (Bauman, 1999), spingendo anche gli studenti più vulnerabili a permanere nel sistema formativo-educativo, scongiurando il pericolo del “negato accesso” (Rifkin, 2000) anche nell’istruzione. La formazione e l’aggiornamento professionale dei docenti sulle metodologie e le didattiche finalizzate a gestire e valorizzare le individualità di ogni studente rappresenta un ulteriore aspetto da sviluppare, anche se spesso i piani di inclusione nella scuola sono trattati come un mero adempimento burocratico (Mura, 2019).

Abituare i ragazzi al dialogo, al racconto di sé e alla condivisione delle proprie esperienze di vita costituisce un momento formativo prezioso, soprattutto per gli studenti vulnerabili, i più “affamati” di parole e bisognosi di occasioni di dialogo. Esternare i pensieri e riflettere sul presente ripercorrendo le tappe più significative del proprio passato è una modalità di interazione di gran lunga più efficace di standardizzate e standardizzanti tecniche di analisi testuale. Il metodo autobiografico, raccogliendo autentiche storie di vita, rappresenta sicuramente una delle metodologie più interessanti da poter impiegare, poiché agevola la riflessione e guida ad una comprensione profonda di qualunque tipologia testuale.

La scuola italiana dovrebbe essere luogo di scambio, confronto e creazione di ponti relazionali fra le varie componenti della comunità educante (docenti, educatori, insegnanti, dirigenti, personale TAB) ed essere “pubblica” ovvero luogo in cui le diversità sociali si integrano nel rispetto dei principi di uguaglianza e giustizia distributiva per costruire una società più aperta, inclusiva e meritocratica.

## Bibliografia

- Albano R., Filandri M.A., Parisi T. (2016), Crediamo ancora nell'istruzione pubblica? Uno studio di caso in Piemonte, *NUVOLE*, 53, 1-7.
- Bacigalupo M. et al. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*, Publication Office of the European Union, 10, 593884, Luxembourg.
- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.
- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman, Z. (2005), *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari.
- Boffo V. (Ed.), (2006), *La cura in pedagogia: linee di lettura*, CLUEB, Bologna.
- Bottero E., Meirieu P. (2018), La scuola tra saperi, competenze e discipline. Dialogo tra Enrico Bottero e Philippe Meirieu, *Il tema*, 67(4), 10-15, Erickson, Trento.
- Cambi F. (2014), *La cura di sé come processo formativo: tra adultità e scuola*, Laterza & Figli Spa, Gius.
- Cambi F. (2017), Del dono in educazione, *Studi sulla Formazione*, 20(1), 9-13.
- Donohoo J., O'Leary T., Hattie J. (2020), The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES), *Journal of Professional Capital and Community*, 147-166.
- Fadda R. (1997), *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
- Finetti S. (2022), Sguardi adolescenti sulla povertà educativa minorile. Un'esperienza di Student Voice Research, *Education Sciences & Society-Open Access*, 13(2), 240-263.
- Fullan M. (2015), *Freedom to Change. Four Strategies to Put Your Inner Drive into Overdrive*, Jossey Bass, San Francisco, CA.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
- Gremigni E. (2019), Dalla Knowledge Society alla Competence Society. Alcune considerazioni sul ruolo del lavoro nelle politiche educative nell'età del neoliberalismo, in Pendenza M. et al. (Eds.), *Capitalismo e teoria sociologica*, FrancoAngeli, Milano, 235-250.
- Humm M. (1989), *The Dictionary of Feminist Theory*, Harvester Wheatsheaf, London.
- Ingresso M. (2012), La cura come sistema multidimensionale, *Riflessioni Sistemiche*, 7, 34-46.
- IPSOS (2021), *Giovani e coronavirus: gli studenti ai tempi della didattica a distanza*. Estratto da: <https://www.ipsos.com/it-it/> (ultimo accesso 27/03/2023).
- ISTAT (2022), *Report povertà*. Estratto da: <https://www.istat.it/it/> (ultimo accesso 27/03/2023).
- Lucisano P., Stanzone I., Artini A. (2018), Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti, *Ricercazione*, 10(2), 79-100.

- Lynch K., Lyons M., Cantillon S. (2008), *Rompere il silenzio: educare i cittadini all'amore, alla cura e alla solidarietà*, in Padoan I., Sangiuliano M. (Eds.), *Educare con differenza, modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 201-224.
- Mancini R. (2008), *La buona reciprocità. Famiglia, educazione, scuola*, Cittadella, Assisi.
- Milani L. (2020), *Povertà educativa e Global Education: riflessioni per uno scenario futuro*, in *Education Sciences & Society*, 2, FrancoAngeli, Milano, 444-457.
- MIUR (2018), *Educazione all'imprenditorialità. Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado*, MIUR, Roma.
- MIUR (2020), *Piano scuola 2020-2021*. Estratto da: <https://www.miur.gov.it/> (ultimo accesso 27/03/2023).
- 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. (2022), *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Save the Children Italia Onlus, Roma.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Pearson, Paravia Mondadori, Milano-Torino.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L., Valbusa F. (2020), *Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica*, *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 301-318.
- Mura A. (2019), *Formazione degli insegnanti e processi di inclusione*, *Nuova secondaria*, 36(10), 108-112.
- Nussbaum M.C. (2010), *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* Princeton University Press, Princeton.
- OECD (2018), *Italy Social Mobility*. Estratto da: <https://www.oecd.org/italy/> (ultimo accesso 27/03/2023).
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. A/RES/70/1, 25 settembre 2015*, Assemblea Generale delle Nazioni Unite, New York.
- Pulcini E. (2003), *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Rifkin J. (2000), *L'era dell'accesso: "la" rivoluzione della new economy*, Arnoldo Mondadori, Milano.
- Rossi B. (2008), *Avere cura del cuore: l'educazione del sentire*, Carocci, Roma.
- Schleicher A. (2018), *Educating learners for their future, not our past*, *ECNU Review of Education*, 1(1), 58-75.
- Siza R. (2020), *Ricostruiamo l'Italia. Un nuovo impegno per il contrasto della povertà educativa*. Estratto da: <https://www.welforum.it/> (ultimo accesso 27/03/2023).

- Venturella F. (2009), Le sfide educative della scuola di oggi, *Proposta educativa*, 3, 31-35.
- Vignola G.B. et al. (2016), Povertà educativa: il problema e i suoi volti, *Studi Zancan*, (3), 5-20.
- World Economic Forum, Davos (2020), *Global Social Mobility Index*. Estratto da: <https://www.weforum.org/> (ultimo accesso 27/03/2023).
- Xodo C. (2003), *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia.