

Non è abbastanza: Pedagogia dell'assenza e possibili soluzioni

Calogero Sorce

Docente a contratto di Pedagogia Speciale per la gestione integrata della classe;
Università degli Studi di Palermo

Introduzione

Parlare di povertà educativa significa aprire un discorso le cui maglie sono talmente larghe che farci rientrare la Scuola, le istituzioni, le associazioni che si occupano della prevenzione della stessa sarebbe oltremodo difficoltoso e si correrebbe il rischio di tralasciare aspetti significativi che potrebbero contribuire alla definizione della stessa. Analizzando il concetto di povertà, si può asserire che per molto tempo questa sia stata intesa soltanto in termini economici, facendo riferimento al reddito e alla ricchezza delle famiglie di appartenenza dei bambini e dei ragazzi che, in relazione a questo aspetto specifico, venivano catalogati come bisognosi di intervento o meno. Questo metro di misura, però, non definisce tutti gli aspetti che rientrano nel concetto di deprivazione. Oltre all'aspetto economico, infatti, sono fondamentali per la crescita educativa, fisica, sociale ed emozionale dei bambini anche altre ragioni che determinano le cause di quella che oggi può essere definita come povertà educativa a tutto tondo. Il concetto di povertà educativa è stato introdotto alcuni anni fa da Save the Children (Morabito et al., 2016), che la definiva come la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare, far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni. Certo, l'implicazione del fattore economico è necessariamente alta. A causa delle difficili condizioni in cui versano molti bambini e ragazzi, non a tutti è possibile garantire le medesime opportunità di coloro i quali si trovano in situazioni economiche migliori. Nel 2021, l'INVALSI ha tratto le conclusioni, in base ai propri rilevamenti, che ragazzi appartenenti ad un livello socioculturale più basso presentano punteggi più bassi nelle prove di Matematica e Italiano. A questo punto, sarebbe opportuno intervenire con l'offerta di un'educazione più ampia, che non comprenda soltanto le necessità della didattica, ma abbracci anche l'aspetto emotivo, socioculturale, relazionale. La situazione creata dalla necessità pandemica di istituire un *lockdown* in relazione alla diffusione dei

contagi da COVID-19 ha portato molti ragazzi, che provenivano da contesti particolarmente svantaggiati, a fruire ancor meno delle possibilità offerte dalle istituzioni scolastiche in termini di equità delle opportunità alle quali fare riferimento e che la scuola di oggi deve garantire sotto ogni aspetto.

La mancanza di rete Internet e di dispositivi che avrebbero potuto favorire il processo di inclusione durante la didattica a distanza imposta alle scuole dal governo allora in carica, in concomitanza con situazioni di sovraffollamento degli spazi e di difficoltà di concentrazione, hanno acuito il divario tra le possibilità educative concesse agli studenti le cui famiglie godono di un reddito più alto e quelli le cui famiglie non godono delle stesse possibilità economiche.

Le prime considerazioni sono dunque incontrovertibili: il sistema scolastico presente in Italia funziona solo parzialmente e solo in determinate condizioni. Il divario, inoltre, non deve essere considerato solo alla luce del reddito di ciascuna famiglia, ma anche e soprattutto in relazione alle realtà territoriali eterogenee che compongono la Nazione.

I dati ISTAT (2018) rivelano, infatti, in concomitanza con quelli dell'INVALSI, che ragioni di deprivazione più evidenti appaiono nelle zone del sud Italia e in contesti scarsamente antropizzati. I piccoli centri dislocati nel Sud e sulle isole, in base a quanto confermato dalla norma delle aree seriali (Perone C., Mariani B., Tosi F., 20), presentano problematiche logistiche in merito alla garanzia educativa di cui gli studenti dovrebbero godere, di maggiore e più incisiva rilevanza rispetto a quelli delle regioni del centro Nord e delle grandi città, dove pure rimangono le criticità presentate dalle periferie e dalla problematica contingente del sovraffollamento degli spazi, in mancanza di strutture adeguate che possano ospitare l'utenza.

Numerose sono state le iniziative promosse con lo scopo di contrastare la povertà educativa, molte delle quali sono state messe in atto da associazioni e ONLUS - fra le quali la stessa Save the Children (Morabito et al., 2016) - che hanno messo a disposizione le proprie competenze e le proprie risorse umane e materiali per fronteggiare quella che ad oggi è considerata un'emergenza cui dare attenzione a livello prioritario. Partendo dal presupposto che contrastare la povertà educativa e sostenere le opportunità culturali ed educative dei bambini e degli adolescenti sia un impegno rinunciabile in quanto investimento sul futuro della nostra Nazione, la ministra per le pari opportunità e la famiglia Elena Bonetti, in relazione all'emergenza presentatasi in occasione della diffusione del contagio da COVID-19 e relativa chiusura delle scuole, ha affermato la necessità di rimettere al centro l'educazione e la responsabilità educativa che il nostro Paese deve assumersi. A tale scopo, ha promosso la progettazione e la messa in atto dei primi *step* del quinto piano nazionale di azione per l'infanzia e l'adolescenza.

In questo progetto ha messo in moto una serie di interventi che si dipanano su tre aree specifiche: 1) educazione; 2) equità; 3) *empowerment*. In accordo

con i dati raccolti dall'osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza il 21 maggio 2021, con decreto del presidente della Repubblica il 25 gennaio 2022 il piano di azione è diventato operativo. I soggetti coinvolti non si sono limitati al ristretto campo delle istituzioni, ma hanno abbracciato anche il terzo settore, le amministrazioni centrali, gli enti pubblici, i soggetti privati, esperti nel settore, Università e ricerca. Gli obiettivi principali sono dodici e mirano ad azioni concrete volte al sostegno non soltanto dei bambini e degli adolescenti, ma anche dei nuclei familiari di appartenenza, attraverso l'intervento degli organismi di coordinamento nazionale. Il provvedimento coinvolge ragazzi e ragazze di età compresa fra i 12 e i 17 anni che hanno partecipato alle consultazioni durante la fase di elaborazione del piano e che contribuiranno al relativo monitoraggio dello stesso.

1. Il punto della situazione sulla povertà educativa e sulle sue cause

Prima di procedere con la presente riflessione e la ricerca di buone prassi atte a proporre una delle possibili soluzioni al problema, è necessario riconsiderare globalmente il concetto di povertà educativa e quali siano le cause ad esso connesse.

La povertà educativa, a livello sociologico, è un tema che implica il concetto di povertà connesso a quello di educazione. La povertà si riferisce ad una deprivazione di risorse materiali, immateriali, economiche, culturali, sociali e relazionali che causano un disagio (Boccaccin, 2022). Secondo opinioni comprovate, la povertà indica uno stato di indigenza che include anche dimensioni non materiali (Adelman, Negri, 1996), ma concerne anche l'assenza di beni e servizi di ordine sociale, politico e culturale. Sotto il profilo sociologico, la povertà fa riferimento a una condizione di deprivazione assoluta o relativa (Rovati, 2006), che affonda le proprie radici in cause sociali che hanno come conseguenza il disagio soggettivo e la disegualianza sociale. Per povertà educativa, però, si intende la condizione in cui un bambino o un adolescente si trova quando è privato del diritto di apprendimento (Miles et al., 2014). Le deprivazioni in questione fanno riferimento alle competenze necessarie per inserirsi adeguatamente nella società contemporanea (Steel, Watkins, 2018).

Secondo la Boccaccin, un'importante acquisizione sul concetto di povertà estesa riguarda l'articolazione multidimensionale che il concetto di povertà educativa viene ad assumere oggi (Boccaccin, 2022). Questo concetto ha a che fare con la natura relazionale e la qualità di vita dei soggetti coinvolti, oltreché alla possibilità di partecipare in maniera attiva alle azioni della comunità operante. È importante riflettere sul concetto di educazione e su quali siano le sue implicazioni oggi se si vuole porre rimedio o intervenire in maniera fattiva alla situazione di deprivamento in cui versano tantissimi ragazzi e ragazze.

Si parta dal presupposto che l'educazione sia un bene pubblico: la storia della legislazione scolastica degli ultimi centocinquanta'anni ce lo insegna come un processo in divenire, passibile di continui miglioramenti relativi alle nuove necessità che la scuola - e non solo - è chiamata a considerare nel predisporre piani educativi funzionali alla crescita dei bambini e degli adolescenti.

In un contesto nel quale le pubbliche amministrazioni poco si occupano di colmare il divario socioculturale presente tra i giovani - attraverso la messa in atto di buone prassi - tra bambini e adolescenti che presentano, in relazione al reddito delle rispettive famiglie di appartenenza, condizioni economiche assai eterogenee e di una scuola che non è in grado di armonizzare appieno questa eterogeneità, sembra avere ragione - come afferma Lucia Boccaccin - Baumann quando denomina retrotopia la tendenza nostalgica ad idealizzare eccessivamente le condizioni sociali del passato, che pare essere un atteggiamento comune a molti, non ultime le istituzioni che sono chiamate a governarci. Questa situazione non consente di prendere atto delle reali condizioni in cui versa il nostro Paese, della mancanza di risorse strutturali che rappresentano una delle principali emergenze educative, in particolar modo in assenza di azioni sinergiche che favoriscano un processo di co-costruzione di significati condivisi (Boccaccin, 2022).

Come esplicitato nella premessa, un peso particolare in termini di deprivazione di tipo educativo è costituito dalla dispersione scolastica, che ha a che fare, nella maggior parte dei casi, con il disagio personale, familiare e sociale in cui versa il giovane educando, soprattutto in relazione all'appartenenza ad una fascia di reddito molto basso. Questo fenomeno potrebbe essere arginato attraverso la costruzione di un dialogo produttivo fra più enti: la scuola, il territorio, le associazioni deputate ad assolvere tale scopo. I provvedimenti di inclusione dovrebbero essere estesi in primo luogo al contesto familiare di appartenenza del bambino e del ragazzo, perché solo educando ad una maggiore consapevolezza del sé - nell'ottica di una crescita che non può e non deve essere negata a nessuno, indipendentemente dalla fascia d'età d'appartenenza - che è possibile consentire agli studenti di vivere serenamente nel primo e principale contesto in cui si svolgono la maggior parte delle loro attività: la famiglia.

Il Rapporto ASViS 2018 fa presente come in Italia la popolazione a rischio di povertà e di esclusione sociale sia pari al 30%. Un dato altissimo, che non si registrava dal 2005. Esso precisa che il 20,6% della popolazione si trova in condizione di povertà di reddito e il 12,1% si trova in condizione di grave deprivazione materiale. Il 46,9% di chi è a rischio di povertà o esclusione sociale vive nel Mezzogiorno (Iavarone, Girardi, 2020). Il Rapporto, oltretutto, evidenzia lo stato di avanzamento dei lavori in Italia, in relazione ai 17 obiettivi dell'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. In effetti, però, piuttosto che parlare di avanzamento, si dovrebbe mettere in evidenza la

preoccupante regressione registrata tra il 2010 e il 2016 nel nostro Paese in relazione a quattro aree principali: povertà; condizione economica e occupazionale; disuguaglianze; condizioni delle città.

I bambini che appartengono a contesti deprivati hanno più alte probabilità di fallimento scolastico rispetto agli altri che vivono in condizioni economiche più agiate: a questo, si aggiunge il rischio che lascino precocemente la scuola, interrompendo giocoforza il processo di apprendimento, che non raggiungerebbe gli standard minimi. I dati sono stati raccolti attraverso la formulazione di un Indice di Povertà Educativa (IPE). Save the Children (Steel, Watkins, 2018) attribuisce alla Campania l'ultimo posto tra le regioni italiane con un IPE di 127,8. I dati ISTAT 2018 relativi agli anni 2013-2017 riportano che in Campania un ragazzo su 3 (il 29% circa) si iscrive alle scuole secondarie di secondo grado non arrivando poi al diploma, con picchi preoccupanti per la città di Napoli, dove il tasso di dispersione sale al 34%. L'ISTAT, inoltre, riferisce che in Campania la percentuale di *early school leavers* - ovvero i giovani che lasciano la scuola prima di aver completato il ciclo di istruzione secondaria e che confluiscono nel calderone dei NEET, giovani che non studiano e non lavorano - rasenta un tasso percentile di circa il 20% della popolazione italiana compresa tra i 15 e i 29 anni, la cui stima è di circa 2,5 milioni di individui. Questa situazione è confermata anche dal Rapporto OCSE del giugno 2018, che aggiunge il dato di un'Italia statica, con un ascensore sociale assolutamente fermo e con un'alta correlazione tra figli e genitori con basso livello di istruzione (Iavarone, Girardi, 2020). Il Consiglio Superiore della Magistratura, ha stabilito nel 2018 che esiste un collegamento diretto tra abbandono scolastico e devianza giovanile (Iavarone, Girardi, 2020).

2. L'assenza principio motore della conoscenza: un approccio metodologico

Per meglio comprendere il concetto di assenza al fine di proporre un contributo fattivo che possa colmare il divario creato tra assenza e necessità di maturazione di una competenza, è opportuno partire dalle debite premesse filosofiche che hanno portato alla definizione stessa di competenza. Il concetto chiave di assenza è espresso nel saggio critico all'opera di Jean Jaques Rousseau scritto da Filippo Sani, il quale parte dalla definizione della parola *supplement*, che indica un'azione esterna atta a colmare un vuoto, a supplire una mancanza (Sani, 2018). Esteso il concetto al campo dell'educazione, secondo Derrida, è necessario applicare un sistema di supplenza anche all'arte, alla pedagogia, alla botanica, alla storia, alla letteratura (Derrida, 2013). Sani, partendo dalla concezione rousseauiana, prende le mosse dal pensiero di Derrida per poi distanziarsene su due aspetti: in primo luogo, laddove Derrida critica il segno scritto come possibilità di agire attraverso l'opera di qualcun altro, Rousseau

oscilla tra critiche nei confronti della rappresentazione e la presa di consapevolezza della necessità. Derrida non considera l'aspetto fondamentale che per Rousseau ha l'essere umano, ovvero la sua perfettibilità; egli infatti si discosta dal concetto di natura di marca illuministica per avvicinarlo al trascendentale e quindi al divino. In secondo luogo, Derrida oppone alla logica del supplemento quella aristotelica dell'identità. Il supplemento, inteso come processo educativo in grado di condurre attraverso la guida esperta di un tutore (inteso in senso lato) dallo stadio di natura ferina a quello di consapevolezza, trova nella natura la sua necessaria attuazione determinata dall'opportunità di compensare ciò che in natura manca (Sani, 2018).

Rousseau ritiene che la bontà che si può attribuire alla natura sia di per sé una chiara dimostrazione della sua fragilità. Per fortuna, l'uomo è in grado di perfezionare la natura. Nell'*Emile*, Rousseau mette in risalto la figura del tutore, che ha la capacità di istruire il bambino non attraverso l'esempio teorico da lui proposto, ma grazie all'osservazione delle cose stesse. L'invisibilità è quindi la necessaria condizione del tutoraggio, concepito in maniera non diversa da come oggi lo si intende (Sani, 2018).

La fragilità naturale, che è condizione del bambino, deve dunque essere implementata dal tutore che è di per sé un supplemento. Secondo Rousseau l'uomo si differenzia dagli animali per due principali facoltà, quali la libertà e la fragilità che lo mettono nelle condizioni di intervenire sulla natura. La perfettibilità dell'essere umano gli permette di sviluppare tutte le altre capacità, a differenza dell'animale, che in ragione dell'impossibilità di perfezionare sé stesso si sviluppa in pochi mesi, rimanendo uguale per il resto della propria esistenza. Se non fossero intervenute cause esterne che mettessero l'uomo nelle condizioni di perfezionare sé stesso per ragioni politiche, sociali ed economiche, l'uomo non avrebbe sentito la necessità di evolversi, affinando ciò che lo distingue dagli animali, ovvero la ragione. Citando sempre l'*Emile*, Rousseau afferma che ciò che sembra casuale, ma non lo è, come il cambiamento di stato o l'evoluzione dei rapporti sociali, diviene una condizione necessaria al progredire della ragione, che rende impossibile il ritorno alla natura. Non necessariamente il processo di cambiamento approda ad esiti positivi: questo è un dato di fatto. Come qualsiasi cambiamento, anche questo produce un trauma che l'uomo deve essere in grado di curare: il passaggio da uomo naturale a uomo sociale, ovvero da intero assoluto a unità frazionarie, non è pertanto indolore.

La natura di queste speculazioni di ordine filosofico non è fine a sé stessa, ma proiettata a riflettere su un aspetto che forse è stato per lungo tempo trascurato: e se si potesse considerare l'assenza come il principio motore di tutte le cose? E se è proprio dall'assenza che bisogna partire per costruire in base alle singole necessità, noumeni che meritano di essere considerati individualmente, inseriti in un contesto che sia in grado di dar loro forma e significato, in armonia fra loro e col contesto creato appositamente perché

possano – individualmente e insieme – raggiungere il proprio successo formativo? Si sostituisca il termine “noumeno” con “studente” e il quadro appare chiaro. Considerare ciò che manca non è abbastanza. Fermarsi al concetto di assenza e non proporre un piano d’azione per colmare il divario tra stato di natura e pieno raggiungimento degli obiettivi finalizzati all’acquisizione delle conoscenze, allo sviluppo delle abilità e alla maturazione delle competenze necessarie a ciascuno studente per affrontare il proprio futuro.

3. Cosa può fare la Scuola? Buone prassi da mettere in atto

La Scuola si pone oggi l’obiettivo di combattere la povertà educativa. È ovvio che questo processo non può essere messo in atto se non con l’ausilio delle istituzioni e delle realtà di promozione culturale e sociale presenti sul territorio. A tale scopo, in azione congiunta, sarà necessario aumentare concretamente le risorse di tipo economico, educativo e culturale, per il territorio stesso e le famiglie che lo abitano. Azioni di questo tipo prevedono la predisposizione di strutture che offrano servizi con finalità educative e culturali, come biblioteche, teatri, palazzetti dello sport; da non tralasciare il necessario accesso a Internet, finestra sul mondo di cui il processo educativo – basato sul confronto e sull’analisi critica delle informazioni acquisite – non può prescindere. In un certo senso, con azioni non sempre mirate, ma che costituiscono un buon punto di partenza, lo Stato è già intervenuto attraverso la predisposizione di buoni per l’acquisto di libri, materiali didattici; agevolazioni per l’accesso agli strumenti multimediali e tecnologici, mediante modalità d’acquisto vantaggiose per giovani distinti per fasce d’età; attraverso la fruizione gratuita di strutture sportive o ricreative. In questo modo si è riusciti ad arginare parte di un problema che, per le ragioni di marca culturale e sociale o per la tendenza ad indugiare in un certo determinismo che non dovrebbe aver motivo di attecchire oggi, appare assai più vasto e articolato di quanto sembri. Lo dimostrano i tangibili effetti negativi di una povertà educativa che spesso appare radicata, come la dispersione scolastica e la mancata piena acquisizione di competenze chiave per gli studenti.

Se è vero che il compito della Scuola, oggi, sia quello di fornire gli strumenti necessari per crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente, acquisire un certo grado di responsabilità e autonomia e, infine, formare alla cittadinanza e alla vita democratica, la necessità che la scuola si adoperi per colmare il divario – in termini di opportunità – tra gli studenti con maggiori possibilità economiche e studenti che provengono da contesti deprivati è un corollario atto alla demolizione delle barriere che ostacolano qualsiasi forma di apprendimento. La scuola, attraverso l’impegno dei docenti e dei dirigenti, è chiamata a rispondere alle esigenze di una società che, nella sua complessità, esige competenza e professionalità.

Conclusioni

I contesti di isolamento, come quelli in cui versano spesso genitori e ragazzi che vivono in condizioni di deprivazione, non fanno altro che acuire il senso di inadeguatezza dei giovani educandi, anche in relazione alla guida concreta che costoro si aspetterebbero dalle due figure principali di riferimento, che spesso e volentieri hanno difficoltà a comprendere quale possa essere l'opzione migliore da proporre ai propri figli nei termini di un'adeguata scelta di indirizzo o semplicemente su come relazionarsi con i propri pari.

Data la stretta connessione tra povertà educativa e povertà economica, così come si evince dai dati raccolti, si può affermare con un certo grado di determinazione che non esistano ricette infallibili o che, quantomeno, le soluzioni intuibili non sempre trovino pieno riscontro di attuazione: al di là della volontà politica, dovrebbero essere impiegate enormi risorse, che lo Stato italiano non possiede; e non soltanto in ambito economico. Alivernini, Manganelli e Lucidi sostengono che occorra pensare, accanto a operazioni indirizzate alla diretta diminuzione della povertà educativa, anche ad azioni volte ad aumentare la «capacità di resistere» di bambini e adolescenti agli effetti negativi di questa povertà, nonostante essa continui a persistere nel tempo (Alivernini, Manganelli, Lucidi, 2017).

Queste azioni rivolte verso la promozione di fattori di resilienza dovrebbero richiedere un intervento anche da parte di insegnanti ed educatori. Non è possibile essere d'accordo con questa affermazione. Certamente, la resilienza rappresenta una virtù da implementare, ma non può essere considerata – almeno in questo caso – un'alternativa a quello che è stato definito un problema cogente. Se si tengono in considerazione gli obiettivi previsti dall'Agenda2030 – senza voler indugiare sull'etimologia del termine “agenda”, che innescherebbe un discorso di assai più ampia portata – è facile comprendere come la resilienza non possa essere una soluzione, neppure tampone, all'emergenza in atto.

Sebbene il quadro presentato finora sia poco incoraggiante, in Italia vi sono studenti che nonostante si trovino in condizioni estreme di povertà educativa sia rispetto al territorio, sia a livello di scuola e famiglia, riescono comunque a ribaltare completamente il loro destino di insuccesso scolastico e formativo, dimostrandosi resilienti (Alivernini et al., 2016a). Questo aspetto, però, può valere per alcuni; l'urgenza interessa tutti e la società, di cui la scuola è lo specchio d'azione, non può e non deve fermarsi di fronte ad una panacea che è soluzione per pochi: verrebbe meno il concetto stesso di società, con le relative implicazioni storico-politiche che le sono concernenti. Vero è che la resilienza in ambito scolastico viene definita come la capacità di bambini e adolescenti di adattarsi reagendo con successo a circostanze

avverse, riuscendo a ottenere buoni risultati nonostante la situazione sfavorevole di partenza. Studi dimostrano che la resilienza in ambito scolastico e formativo sia strettamente legata a variabili psicoeducative come, ad esempio, la capacità di autoregolazione nell'apprendimento dei bambini e degli adolescenti, il benessere nel contesto di apprendimento, la rete di relazioni sociali con i pari (Alivernini, Manganelli, Lucidi, 2017). Come mostrano altresì gli studi su tutte queste variabili, insegnanti ed educatori possono intervenire con successo, ma spingendo piuttosto gli studenti all'autodeterminazione, al potenziamento dell'azione e alla necessità di comprendere i vantaggi della cooperazione. Azioni di contrasto alla povertà educativa non possono ridursi ad incentivare la capacità di bambini e adolescenti di resistere alla povertà educativa: le risorse andrebbero impiegate per potenziare fattori di promozione del sé e del gruppo e di sé come parte di un gruppo, una comunità più ampia il cui esempio è fornito dal microsistema della classe, nel quale esercitare autostima, determinazione e capacità di progettazione a breve e lungo termine. A tale scopo, l'insegnante dovrà fungere da *supplement*, nei termini in cui se n'è discusso sopra (Sani, 2018), nella consapevolezza che – in date condizioni – si abbia la possibilità di intervenire su un terreno che porrà il docente di fronte a sfide educative che richiederanno grande impegno, ma che porteranno al conseguimento di altrettanto grandi successi.

Uno studio noto (Alivernini, Lucidi, 2011) mostra come a un miglioramento nel grado di autoregolazione degli studenti (fattore compensativo), a sua volta collegato a una percezione di supporto da parte degli insegnanti (fattore compensativo), corrisponda una diminuzione delle intenzioni di abbandonare la scuola, e che questo è vero anche tenendo conto del ruolo negativo giocato dalla povertà educativa. Nella ricerca sulla resilienza la rilevanza di un fattore compensativo (un *supplement*, dunque) può essere testata esaminando effetti unici e diretti sull'insuccesso scolastico e formativo, in analisi basate sulla regressione multipla o, in analisi più complesse, attraverso modelli di equazioni strutturali (Alivernini, Manganelli, Lucidi, 2017). Verrebbe meno, dunque, il ruolo del docente o, comunque, sarebbe ridotto a quello di mera presenza scenica. In realtà, il ruolo del docente è fondamentale; la guida e l'esempio di un docente è il primo e unico fattore di sicurezza al quale l'alunno – indipendentemente dalle condizioni in cui versa – può rivolgersi e che può eleggere a proprio modello educativo.

Bibliografia

- Adelman I., Negri N. (1996), *Povert *, Enciclopedia delle scienze sociali, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Alivernini F. (2011), Measurement invariance of a reading literacy scale in the Italian Context: a psychometric analysis, *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 15, 436-441.
- Alivernini F. (2011), Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza, *Journal of educational, cultural and psychological studies*, 1(16), 121-126.
- Alivernini F. (2016), The last shall be the first. Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system, *Learning and individual differences*, 51, 19-28.
- 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), 22-36.
- Arpaia G. et al. (2018), *L'Italia e gli obiettivi dello sviluppo sostenibile: rapporto ASVIS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) 2018*, Editron srl, Roma.
- Barbieri G.A., De Panizza A. (2018), *Rapporto sulla conoscenza 2018*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- Boccaccin L. (2022), Contrastare la povert  educativa in tempo di pandemia, *Allargare gli orizzonti della carit  per una nuova progettualit  sociale*, Forum del Gran Sasso, Teramo.
- Bramanti D., Carr  E. (2021), *Famiglia e povert  relazionale. Multidimensionalit  del fenomeno e buone pratiche educative*, Vita e Pensiero, Milano.
- Derrida J. (2015), *Il maestro o il supplemento di infinito*, Il nuovo Melangolo, Genova.
- Di Chiacchio C. et al. (2018), *Rapporto OCSE PISA 2018*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- Fadda R., Mangiaracina E. (2008), *Dispersione scolastica e disagio sociale*, Carocci, Roma.
- Iavarone M.L., Girardi F. (2020), Povert  educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale, *Cross*, 4(2), 27-33.
- Mignoli N. et al. (2021), *Rapporto ISTAT, livelli di istruzione e ritorni occupazionali 2021*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- Miles C. et al. (2014), *Save the Children report 2014, Save the Children's Monitoring, Evaluation, Accountability and Learning, Measuring results in Education*, Save the Children Federation, Westport, Connecticut.
- Morabito C. et al. (2016), *Ending education and child poverty in Europe*, Save the Children, Brussels.
- Morabito C. et al. (2021), *Povert  educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, Save the Children Italia Onlus, Roma.

- Perrone C., Mariani B., Tosi F. (2021), Una Geografia delle politiche urbane tra possesso e governo: sfide e opportunità nella transizione, *Working Papers*, 12, 88-91.
- Rovati G. (2006), *Le dimensioni della povertà. Strumenti di misura e politiche*, Carocci, Roma.
- Sani F. (2018), *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*, La Scuola, Brescia.
- Steel C., Watkins E. (Eds) (2018), *100 years of fighting for children. Annual report 2018*, The Save the Children Fund, London.