

Anno XXVII  
Numero 53  
Nuova Serie  
Dicembre 2023

Numero speciale

IL NODO  
PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

# IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

POVERTÀ EDUCATIVA  
E  
COMUNITÀ EDUCANTE

*a cura di Sandra Chistolini*

ISSN 2280-8671 (print)  
ISSN 2280-4374 (online)  
ISBN 978-88-6829-409-0

€ 20,00

*Falco Editore*

*Falco Editore*

## **Il Nodo** **Per una Pedagogia della persona**

Anno XXVII

Numero 53

Nuova Serie

Dicembre 2023

Numero monografico

Fondatore: Mario Ferracuti

Direzione: Sandra Chistolini

Direttore Responsabile: Domenico Milito

Redazione: Angela Granata

### Comitato Scientifico:

Claudia Messina Albarenque (Universidad Autónoma de Madrid - Spagna), Antonio Bellingreri (Università di Palermo), Franco Blezza (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti – Pescara), Winfried Böhm (Professore Emerito Università di Würzburg - Germania), Francesco Bruno (Università della Calabria), Viviana Burza (Università della Calabria), Olga Rossi Cassottana (Università di Genova), Zoja Chehlova (University of Latvia - Lettonia), Luciano Corradini (Professore Emerito Università degli Studi Roma Tre), Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale - USA), Koichiro Maenosono (Professore Emerito University of Tokyo - Giappone), Juan Delval Merino (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid - Spagna), Paolina Mulè (Università di Catania), Huimin Peng (North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou - Repubblica Popolare Cinese), Maria Helena Da Guerra Pratas (Istituto Superior de Educação e Ciências, Lisbona - Portogallo), Alistair Ross (Professore Emerito London Metropolitan University), Naoko Saito (Kyoto University - Giappone), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Xu Xiaozhou (College of Education, Zhejiang University Hangzhou, Zhejiang, Repubblica Popolare Cinese), Carla Xodo (Università di Padova).

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedura di *peer review*.

2016 Falco Editore

Piazza Duomo, 19

87100 COSENZA

Tel. 0984.23137

e-mail: [info@falcoeditore.com](mailto:info@falcoeditore.com)

[www.falcoeditore.com](http://www.falcoeditore.com)

stampato e edito per conto della

Fondazione Italiana John Dewey proprietaria della rivista scientifica "Il Nodo" iscritta al n. 13/2014 del Pubblico Registro Stampa presso il Tribunale di Cosenza

ISSN 2280-8671 (print)

ISSN 2280-4374 (online)

ISBN 978-88-6829-409-0

Falco Editore

Piazza Duomo, 19

87100 - COSENZA

E-mail: [info@falcoeditore.com](mailto:info@falcoeditore.com)

[www.falcoeditore.com](http://www.falcoeditore.com)

tel. 0984.23137

### Condizioni di Abbonamento Annuale

Italia: Euro 20,00

Esteri: Euro 40,00

Il pagamento può essere effettuato tramite:

- Bonifico bancario intestato a Elegre srls  
Iban: IT50U0542416201000001010941  
Banca Popolare di Bari
- Assegno non trasferibile intestato a Elegre srls

Le richieste di abbonamento, le segnalazioni di mutamenti di indirizzo e i reclami per mancato ricevimento della rivista vanno indirizzati presso la sede di Cosenza della Casa Editrice.

Stampa Rotomail Italia SpA - Vignate

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dalla proprietà in ogni Paese

*Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.  
Ogni permesso è concesso dalla Direzione che riceve la richiesta.*

## SOMMARIO

Abstracts..... pag. 5

Premessa

I poveri nel pentagramma della comunità ..... » 27  
*Sandra Chistolini*

### **Ragioni e speranze dell'educazione per una esistenza di qualità**

Soft skills e povertà educative:  
l'importanza dell'educare alla scelta ..... » 35  
*Gennaro Balzano*

Curare le povertà educative ..... » 43  
*Angelamaria De Feo, Marco di Furia*

Pedagogia della ricchezza: liberare le risorse  
per costruire relazioni nella comunità educante ..... » 55  
*Pasquale Gallo*

Percorsi senza mete.  
Orientamenti per colmare la povertà di futuro ..... ” 65  
*Rosa Iaquinta*

Capability approach e Capability ecosystem:  
una nuova progettualità pedagogica per contrastare  
l'emergenza della povertà educativa ..... » 73  
*Claudio Pignalberi*

### **L'anelito ad una infanzia senza povertà**

Contact zones with culture.  
Experiencing collection objects in school-related museums ..... » 87  
*Sandra Chistolini, Konstantin Keidel,  
Matteo Villanova, Bernd Wagner, Klaus-Christian Zehbe*

Sguardi internazionali sulla povertà educativa ..... » 99  
*Simona Finetti*

Educare a pensare a partire dalla prima infanzia:  
la lettura come contrasto alla povertà educativa ..... » 113  
*Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto*

La riduzione della povertà educativa attraverso  
interventi educativi precoci nella prima infanzia.  
L'approccio STEAM per comunità vulnerabili ..... » 123  
*Roberta Piazza, Giovanni Castiglione, Angela Paoletta Di Stefano*

Una comunità educante che pensa e che agisce.  
Riflessioni a partire da un progetto territoriale di  
contrasto della povertà educativa minorile ..... » 137  
*Maddalena Sottocorno*

**Il risveglio della comunità educante  
verso nuove responsabilità sociali**

Contrastare la povertà educativa nel tempo dell'emergenza  
ripartendo dal valore della persona e della sua cura ..... » 151  
*Vito Balzano*

La strutturazione della comunità educante per fronteggiare  
la povertà e ogni altra emergenza educativa ..... » 163  
*Manuel Ciappetta*

Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato  
sin dai primi anni di vita ..... » 171  
*Chiara Dalledonne Vandini, Emanuela Pettinari, Arianna Lazzari*

La scuola che costruisce ..... » 187  
*Eleonora A. Gurrieri*

Le funzioni inclusive della comunità scolastica educante  
e pensante nel contrasto alla povertà educativa ..... » 193  
*Mirca Montanari*

Il villaggio di “pinocchio” .....	”	205
<i>Vittorio Pieroni, Antonia Santos Fermino</i>		

**Sviluppo di nuove progettualità  
per la valorizzazione di risorse e competenze**

Mentana, Europa. L’educazione civica europea con il metodo Pizzigoni-Chistolini .....	»	217
<i>Valentina Cosimati</i>		

L’alleanza scuola-famiglia come buona prassi per una comunità educante democratica e solidale .....	»	233
<i>Francesca Di Michele</i>		

Pace tra le culture: una comunità in viaggio per ri-conoscere le proprie identità plurali .....	»	243
<i>Alessandra Landini</i>		

Costruire comunità educanti per il contrasto alla povertà educativa: il contributo del Service Learning e dell’Outdoor education .....	»	255
<i>Lorenza Orlandini, Chiara Giunti</i>		

Patrimoni di comunità per il contrasto alla povertà educativa	»	269
<i>Alessandro Romano, Viviana Carnazzo, Antonino Lizio, Marinella Muscarà</i>		

Non è abbastanza: Pedagogia dell’assenza e possibili soluzioni	»	279
<i>Calogero Sorce</i>		



# Abstracts

## Gennaro Balzano

### *Soft skills e povertà educative: l'importanza dell'educare alla scelta*

Il dibattito intorno alle *soft skills* ha assunto nuova importanza e si è arricchito con il modificarsi dei contesti di apprendimento formali e informali, dell'organizzazione scolastica, dei contesti lavorativi, soprattutto in riferimento a quel momento di trasformazione che è stata la pandemia. In evidenza anche le povertà educative che si sono mostrate con volti differenti: quello del *digital divide*, dell'*analfabetismo digitale*, di una *offerta educativa non sempre di qualità*. Oltre le competenze specifiche e tecniche, privilegiare una nuova visione progettuale che metta al centro le *soft skills*, almeno alcune di esse, che possano risultare spendibili in vari contesti e caratterizzarsi come elemento di primo contrasto alle povertà educative. Il futuro riserva sfide importanti per la formazione, tra queste, prima ancora che la promozione dell'acquisizione di "capacità soffici", l'educare alla scelta, passo per la costruzione e crescita delle persone e delle comunità.

*Parole chiave: educazione; soft skills; povertà educative; scelta; formazione.*

### *Soft skills and educational poverty: the importance of educating for choice*

The debate around *soft skills* has taken on new importance and has been enriched as formal and informal learning contexts, school organisation and work contexts have changed, especially with reference to that moment of transformation that was the pandemic. Also in evidence are the educational poverties that have shown themselves with different faces: that of *digital divide*, of *digital illiteracy*, of an *educational offer not always of quality*. In addition to specific and technical skills, it is necessary to favour a new design vision that focuses on *soft skills*, at least some of them, which can be spent in various contexts and be characterised as an element of first contrast to educational poverty. The future holds important challenges for training, among these, even before the promotion of the acquisition of "soft skills", educating to choose step for the construction and growth of persons and communities.

*Keywords: education; soft skills; educational poverty; choice; training.*

## **Vito Balzano**

### *Contrastare la povertà educativa nel tempo dell'emergenza ripartendo dal valore della persona e della sua cura*

Il tempo dell'oggi, quello che attraversiamo quotidianamente, delinea situazioni e costrutti educativi in profonda crisi. La persona è confinata a mero soggetto desideroso di autorealizzazione personale e sociale ma spesso non in grado di progettare attivamente e con responsabilità questa costruzione. Uno dei grandi temi che alimentano la situazione di difficoltà è rappresentato dalla povertà educativa, in particolar modo tra i più giovani, che si alimenta delle complessità sociali, economiche, etiche e culturali, e che contribuisce in modo quasi irreversibile alla costruzione di un cittadino sganciato dal tessuto valoriale e di fiducia verso la comunità nella quale vive. Il presente contributo, partendo dai dati di una recente indagine condotta dall'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, in collaborazione con alcune cooperative sociali della Puglia, sulle nuove povertà educative nella fascia adolescenziale e preadolescenziale, prova a comparare quanto emerso in relazione ai recenti dati ISTAT sulla povertà relativa e assoluta delle famiglie italiane.

*Parole chiave: educazione; povertà; responsabilità; emergenza; comunità.*

### *Countering educational poverty in the time of emergency by restarting from the value of the person and his or her care*

Today's time, the time we go through daily, outlines situations and educational constructs in deep crisis. The person is confined to a mere subject desirous of personal and social self-realization but often unable to plan this construction actively and responsibly. One of the major issues fueling the predicament is educational poverty, especially among the youngest, which is fed by social, economic, ethical, and cultural complexities, and which contributes almost irreversibly to the construction of a citizen disengaged from the fabric of values and trust toward the community in which he or she lives. This paper, starting with data from a recent survey conducted by the University of Bari Aldo Moro, in collaboration with a few social cooperatives in Puglia, on new educational poverty in adolescents and preadolescents, attempts to compare what emerged in relation to recent ISTAT data on relative and absolute poverty among Italian families.

*Keywords: education; poverty; responsibility; emergency; community.*

## Sandra Chistolini

### *Premessa*

#### *I poveri nel pentagramma della comunità*

I poveri sono le persone che vivono in condizioni di povertà materiale, spirituale, culturale, esistenziale, psicologica, sociale. Si tratta di uno spaccato sociale che interpella, in modo particolare, la coscienza di coloro i quali per scelta di vita, per vocazione, per aderenza a forti ideali non possono restare inoperosi. Il coinvolgimento esistenziale per l'emancipazione dei poveri significa per due testimoni esemplari, don Gérard Lutte e don Lorenzo Milani, l'impegno a educare alla giustizia sociale creando comunità unite e solidali. Sono stati capi carismatici della pedagogia del nostro tempo, pionieri di una fede vissuta insieme ai più vulnerabili, offrendo loro i mezzi per crescere. Povertà e comunità restano nello scenario mondiale, diventando oggetti di una ricognizione scientifica dalla quale scaturisce l'immagine del pentagramma, figura simbolica della perfezione possibile, raggiungibile. I poveri sono soggetti attivi in comunità educanti nelle quali la speranza è consapevolezza di poter anelare ad un futuro migliore.

*Parole chiave: pedagogia, testimoni, carisma, impegno, futuro.*

### *Foreword*

#### *The poor in the pentagram of community*

The poor are the people who live in conditions of material, spiritual, cultural, existential, psychological, and social poverty. This is a social cross-section that particularly challenges the conscience of those who, by choice of life, by vocation, by adherence to strong ideals, cannot remain inactive. The existential involvement for the emancipation of the poor means for two exemplary witnesses, Fr. Gérard Lutte and Fr. Lorenzo Milani, the commitment to educate for social justice by creating united and supportive communities. They were charismatic leaders of the pedagogy of our time, pioneers of a faith lived together with the most vulnerable, offering them the means to grow. Poverty and community remain on the world stage, becoming the objects of a scientific reconnaissance from which springs the image of the pentagram, a symbolic figure of possible, attainable perfection. The poor are active subjects in educating communities in which hope is the awareness of being able to yearn for a better future.

*Keywords: pedagogy, witnesses, charism, commitment, future.*

## **Sandra Chistolini, Konstantin Keidel, Matteo Villanova, Bernd Wagner, Klaus-Christian Zehbe**

### *Esperienze con oggetti in zone di contatto in musei e collezioni pedagogiche*

Mentre le scuole all'inizio della scuola di massa nel XIX secolo in una certa misura cercassero di compensare pedagogicamente le disuguaglianze sociali di nascita e di educazione, le scuole contemporanee spesso riproducono le disuguaglianze sociali. L'andamento si manifesta nel crescente divario tra bambini privilegiati e svantaggiati che sperimentano condizioni differenziate di accesso ai saperi e diverse espressioni culturali. Il progetto italo-tedesco *Bildung und Objekte* [Formazione e oggetti] offre a tutti i bambini della scuola primaria esperienze con oggetti culturali in zone di contatto appositamente progettate nei musei e tra le collezioni pedagogiche. L'accesso aperto agli oggetti favorisce i processi di apprendimento culturale. Il progetto delinea anche nuove modalità di partenariato educativo per l'educazione culturale tra scuole, musei e collezioni.

*Parole Chiave: educazione culturale; cultura materiale; apprendimento oggetto; disuguaglianze sociali; partenariati educativi.*

### *Contact Zones with Culture: Experiencing Collection Objects in School-Related Museums*

While schools at the beginning of mass schooling in the 19<sup>th</sup> century aimed at pedagogically compensating social inequalities of birth and upbringing, contemporary schools often reproduce social inequalities. This manifests in a widening gap between privileged and underprivileged children's access to and appreciation of cultural expressions. The Italian-German project *Bildung und Objekte* [Education and objects] offers primary school children experiences with cultural objects in specifically designed contact zones in museums, which may help to foster cultural learning processes of privileged and underprivileged children. The project thus also outlines new ways of educational partnerships for cultural education between schools and museums.

*Keywords: cultural education; material culture; object learning; social inequalities; educational partnerships.*

## Manuel Ciappetta

### *La strutturazione della comunità educante per fronteggiare la povertà e ogni altra emergenza educativa*

In una società sempre più diversificata, in cui l'individuo rischia di trovarsi senza competenze per decodificare e gestire stimoli, emozioni e relazioni, serve una maggiore coesione sociale data da una comunità educante che operi con il fine di riequilibrare condizioni di nascita e ambientali, spesso motivo di privazione culturale. In questo nuovo schema anche la scuola, il più delle volte, appare smarrita. Ed è proprio dall'Istituzione scolastica che bisognerebbe partire per livellare le carenze educative, sociali ed emotive di partenza. L'obiettivo di questo contributo sarà quello di indagare strategie e metodologie didattiche maggiormente funzionali al processo di formazione nella fase adolescenziale, soprattutto lì dove ci sono criticità, rafforzando la cooperazione tra gli elementi di un unico sistema-classe inteso come embrione educativo per lo sviluppo di una consapevolezza civica adeguata alla formazione dei cittadini di domani; affinché nessuno vada incontro alla marginalizzazione sociale.

*Parole chiave: scuola; didattica; competenze; formazione.*

### *The structuring of the educating community to face poverty and any other educational emergency*

In an increasingly diversified society, in which the individual risks finding without the skills to decode and manage stimuli, emotions and relationships, there is a need to greater social density given by an educating community that operates with the aim of rebalancing birth and environmental conditions, often a reason for cultural deprivation. In this new frame, even the school, often, appears lost. And it is precisely from the educational institution that we should start to level the initial educational, social and emotional deficiencies. The objective of this paper will be to investigate teaching strategies and methodologies that are more functional to the training process in the adolescent phase, especially where there are criticalities, by strengthening cooperation between the elements of a single class-system understood as an educational embryo for the development of a civic awareness suitable for the formation of tomorrow's citizens; so that no one faces social marginalization.

*Keywords: school; teaching; skills; education.*

## **Valentina Cosimati**

*Mentana, Europa. L'educazione civica europea con il metodo Pizzigoni-Chistolini*

Un percorso di educazione civica europea realizzato dall'associazione La Giraffa Impertinente in una scuola secondaria di primo grado (età 11-13 anni) a Mentana, Roma, con l'intento di esplicitare i principi fondanti dell'UE nella quotidianità, si trasforma in una sperimentazione pedagogica con metodo Pizzigoni-Chistolini.

*Parole chiave: Place-Based-Education; Educazione Civica Europea; Deficit di Natura; Pedagogia Pizzigoni-Chistolini; Comunità educante.*

*European civic education and the Pizzigoni-Chistolini method*

An EU Civics project aimed at rooting EU basics in everyday life, proposed by a local association in a lower secondary school (kids aged 11-13) in Mentana, Rome, Italy becomes a pedagogical experimentation based on the Pizzigoni-Chistolini method.

*Keywords: Place-Based-Education; EU Civics; Nature Deficit; Pizzigoni-Chistolini Pedagogy; Educating community.*

## **Chiara Dalledonne Vandini, Emanuela Pettinari, Arianna Lazzari**

*Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato sin dai primi anni di vita*

Questo articolo intende riportare i primi risultati di un progetto nazionale, sviluppato in aree italiane ad alto rischio di povertà educativa coordinato da Save the Children per l'implementazione di reti di supporto territoriale rivolte ai bambini in età 0-6 e alla loro famiglie. Partendo dall'importanza di integrare la dimensione educativa, sociale e sanitaria il quadro di riferimento è l'approccio sistemico e socio-ecologico (Urban et al., 2020, Lonescu et al., 2017) orientato a promuovere l'inclusione, la partecipazione e il benessere dei bambini. I risultati preliminari sottolineano come la declinazione di tale approccio nell'ambito specifico dello 0-6 richieda un investimento sia sul piano della formazione in servizio delle figure di sistema (come, ad esempio, i coordinatori pedagogici) sia sul piano dell'advocacy politica, sostenendo processi di co-progettazione partecipata con i vari attori che compongono i sistemi di governance lo-

cale, partendo dall'analisi dei bisogni e delle risorse e presenti in ciascun contesto territoriale.

*Parole chiave: sistema integrato; sensibilizzazione alla prima infanzia; inclusione sociale; supporto alla genitorialità; coordinamento pedagogico strategico.*

### *A good start: working on the integrated system from an early age*

This article aims to report the first results of a national project, developed in Italian areas at high risk of educational poverty coordinated by Save the Children for the implementation of territorial support networks for children aged 0-6 and their families. Starting from the importance of integrating the educational, social and health dimensions, the reference framework is the systemic and socio-ecological approach (Urban et al., 2020, Ionescu et al., 2017) oriented to promote children's inclusion, participation and well-being. Preliminary results underline how the declination of this approach in the specific field of 0-6 requires an investment on the level of in-service training of system figures (such as, for example, pedagogical coordinators) and on the level of political advocacy, supporting participatory co-design processes with the various actors that make up local governance systems, starting from the analysis of the needs and resources present in each territorial context.

*Key words: integrated system; outreach; social inclusion; parenting support; strategic pedagogical coordination.*

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

### *Curare le povertà educative*

Vincere le povertà educative è una sfida complessa e multidimensionale che non può essere affrontata solo attraverso un trasferimento di risorse ma deve coinvolgere tutta la comunità educante per creare sinergicamente le condizioni di benessere che cancellano il disagio e sviluppano potenzialità e talenti. Il framework teorico entro cui si colloca il presente lavoro è la filosofia della cura, “una pratica che ha luogo in una relazione in cui qualcuno si prende a cuore un'altra persona dedicandosi attraverso azioni cognitive, affettive, materiali, sociali e politiche, alla promozione di una buona qualità della sua esistenza” (Mortari, 2006, 55). Ripensare la relazione educativa partendo dalla “cura”, “passione per l'altro” (Pulcini, 2003) potrebbe contribuire a migliorare gli attuali scenari educativi rendendoli inclusivi, sostenibili e in grado di favorire la “fioritura umana”.

*Parole chiave: povertà educative; cura; comunità educante.*

### *Caring educational poverties*

Overcoming educational poverty is a complex and multidimensional challenge that cannot be faced only through a transfer of resources but must involve the entire educational community to synergistically create the conditions of well-being that erase discomfort and develop potential and talents. The theoretical framework within which the present work is placed is the philosophy of care, “a practice that takes place in a relationship in which someone takes another person to heart by dedicating himself through cognitive, affective, material, social and political actions to the promotion of a good quality of its existence” (Mortari, 2006, 55). Rethinking the educational relationship starting from “care”, “passion for the other” (Pulcini, 2003) could help improve current educational scenarios by making them inclusive, sustainable, and capable of promoting “human flowering”.

*Keywords: educational poverty; care; educating community.*

### **Francesca Di Michele**

#### *L'alleanza scuola-famiglia come buona prassi per una comunità educante democratica e solidale*

Gli adulti, genitori ed insegnanti in primo luogo, sono responsabili delle relazioni educative ricevendo dalla carta costituzionale un mandato di impegno civile per la formazione di futuri cittadini responsabili e attivi. Questo impegno assume il valore di una responsabilità collettiva volta a prevenire e contrastare qualunque forma di povertà educativa consolidando una comunità educante orientata all'affermazione e alla tutela di principi di democrazia e solidarietà. La prospettiva pedagogica dell'alleanza educativa ha avuto nella legislazione italiana un'evoluzione progressiva a partire dagli anni Sessanta fino agli orientamenti attuali dei patti educativi di comunità, espressione di una prospettiva pedagogica di coprogrammazione e progettazione.

*Parole chiave: alleanza educativa; impegno civile; democrazia; partecipazione; patti educativi.*

#### *The school-family alliance as good practice for a democratic and supportive educating community*

Adults, parents and teachers in the first place, are responsible for educational relations by receiving from the constitutional charter a mandate of civil commitment for the formation of future responsible and active

citizens. This commitment assumes the value of a collective responsibility aimed at preventing and ascertaining any form of educational poverty by consolidating an educating community oriented to the affirmation and protection of principles of democracy and solidarity. The pedagogical perspective of the educational alliance has had a progressive evolution in Italian legislation from the sixties to the current orientations of community educational pacts, expression of a pedagogical perspective of co-programming and co-planning.

*Keywords: educational alliance; civic engagement; democracy; participation; community pacts.*

## **Simona Finetti**

### *Sguardi internazionali sulla povertà educativa*

Il presente articolo esplora la multifattorialità del fenomeno dell'educational poverty fondandosi su una revisione della letteratura effettuata in database generalisti e socio-psico-pedagogici e sul dialogo con esperti internazionali. Cosa si intende con educational poverty? Ci sono nessi con il recente costrutto italiano di povertà educativa? Dapprincipio si rileva che il sintagma "educational poverty" sia perlopiù traducibile con "povertà di istruzione" e successivamente si riflette sui contesti ove ricorre e sulle componenti semantiche. Senza pretese di esaustività, sono presentati scenari in cui si fa uso del costrutto, soffermandosi sulle aree di senso che ampliano gli orizzonti oltre la mera povertà di istruzione e sulle direzioni per prevenire e contrastare il fenomeno correlato.

*Parole chiave: povertà educativa; povertà immateriale; prima infanzia; rete territoriale; comunità educante.*

### *International Views on Educational Poverty*

This paper explores the multifactorial nature of the educational poverty phenomenon founding on a literature review carried out in generalist and socio-psycho-pedagogical databases and on dialogues with international experts. What is meant by educational poverty? Are there links with the recent Italian construct of povertà educativa? Initially, it is noted that the phrase "educational poverty" usually corresponds to the Italian "povertà di istruzione" and subsequently one reflects on the contexts where it occurs and on its semantic components. Without claiming to be exhaustive, the author presents scenarios in which the construct is used, focusing on the areas of meaning that broaden the horizons beyond the mere

“povertà di istruzione” and on directions to prevent and fight the related phenomenon.

*Keywords: educational poverty; non-material poverty; early childhood; local network; educational community.*

## **Pasquale Gallo**

*Pedagogia della ricchezza: liberare le risorse per costruire relazioni nella comunità educante*

In un'epoca caratterizzata da smarrimento e deumanizzazione, l'uomo post-moderno intende la ricchezza meramente come possesso di beni materiali e rincorre la felicità effimera. La povertà educativa emerge in parallelo con quella economica. Educare alla ricchezza significa conoscere i valori autentici che pongano al centro la persona e lo specifico umano. I cambiamenti di cui la società contemporanea necessita, devono necessariamente coinvolgere i processi educativi nella dimensione della relazione autentica. Per promuovere i valori della ricchezza educativa è necessario favorire la cultura della gioia, creativa e generatrice, emozione primaria in contrasto con l'effimero. Solo attraversando le emozioni positive e analizzando la competenza emotiva si può fronteggiare ogni deprivazione e povertà. La comunità e la strutturazione di percorsi di comunione costituiscono i punti di forza per la condivisione dei principi della prosocialità e dell'alterità, intese come cambi di paradigma per la costruzione di piste e contesti esplorativi ricchi di senso.

*Parole chiave: ricchezza; povertà; relazioni; gioia; comunità.*

*Pedagogy of Wealth: free up resources to build relationships in the educational community*

In an era marked by bewilderment and dehumanization, post-modern people understand wealth as the mere possession of material goods and chases ephemeral happiness. Educational poverty emerges in parallel with economic poverty. Educating to wealth means knowing the authentic values that put the person and the specific human at the centre. The changes that contemporary society needs must necessarily involve educational processes in the dimension of authentic relationships. It is necessary to foster the culture of joy, creative and generative, a primary emotion in contrast with the ephemeral, in order to promote values of educational richness. We can face any deprivation and poverty only by going through positive emotions and analyzing emotional competence. The community and the structuring of communion's path constitute the strengths for sharing the principles of

prosociality and otherness, understood as paradigm shifts for the construction of paths and exploratory contexts full of meaning.

*Keywords: wealth; poverty; relationships; joy; community.*

## **Eleonora A. Gurrieri**

### *La scuola che costruisce*

Tra le agenzie educative un ruolo fondamentale, anche se inferiore rispetto al passato, è rivestito dalla scuola. Per contrastare la povertà educativa è necessario spronare gli studenti all'autorealizzazione e potenziare in loro l'autoefficacia. Compito della scuola è lavorare per ottenere questo e per evitare di ingrossare le fila di quelli che oggi vengono denominati NEET. In un'epoca in cui sono cambiate le istituzioni e i punti di riferimento per i giovani sono tanti, ma non tutti presi nella dovuta considerazione, il rischio di non saper cogliere le occasioni, di non sfruttare le proprie potenzialità e abilità è altissimo.

*Parole chiave: scuola neet; autoefficacia; matrici; reti.*

### *School builds*

Among the educational agencies a fundamental role is covered by the school, even if lower than in the past. To combat educational poverty, it is necessary to encourage students to self-actualization and to enhance their self-efficacy. The task of the school is to work to achieve this and to avoid swelling the ranks of those who are called NEET today. In an era in which institutions have changed and there are many reference points for young people, but not all of them taken into right consideration, the risk of not being able to seize opportunities and of not exploiting one's potential and abilities is very high.

*Keywords: school neet; self-efficacy; educational; agencies.*

## **Rosa Iaquinta**

### *Percorsi senza mete. Orientamenti per colmare la povertà di futuro*

Il lavoro formula alcune riflessioni sulle difficoltà, evidenti soprattutto in ambito educativo, di molti giovani che non guardano al futuro per l'angoscia che questo genera in loro. Condizione che si riflette sulla rinuncia a costruire se stessi, a partecipare attivamente alla vita scolastica e sociale, a

costruire conoscenze utili per progettare il domani in un'ottica prospettica e significativa. Appartiene all'educazione la responsabilità di intervenire e guidare attraverso azioni che caratterizzino per la forte valenza orientativa. La ricchezza delle professionalità in seno alle istituzioni scolastiche consente la progettazione di percorsi formativi olistici, nei quali le nuove generazioni possono rintracciare il senso profondo dell'apprendimento e il legame tra questo e il progetto esistenziale che ciascuno deve sognare. Il docente interviene rivestendo la funzione di moderatore, ponendosi nello spazio intermedio tra i bisogni dei giovani e la realtà, trasformando l'assenza di futuro in orizzonte aperto, ricco di nuove visioni.

*Parole chiave: educazione orientante; formazione olistica; expertise docente; assenza di futuro.*

### *Paths without destinations. Guidelines for bridging poverty in the future*

The work formulates some reflections on the difficulties, evident especially in the educational field, of many young people who do not look to the future because of the anguish that this generates in them. A condition that is reflected in the renunciation of self-building, of active participation in school and social life, of building useful knowledge to design tomorrow in a perspective and meaningful. The responsibility of intervening and guiding through an educational action that is characterized by its strong orientation, belongs to the educational community. The wealth of professional skills within educational institutions allows the design of holistic training paths, in which the new generations can trace the deep sense of learning and the link between this and the existential project that each must dream. The teacher intervenes acting as moderator, placing himself in the intermediate space between the needs of young people and reality and transforming the absence of the future into an open horizon, full of new visions.

*Keywords: educational guidance; holistic training; teaching expertise; absence of future.*

## **Alessandra Landini**

### *Pace tra le culture: una comunità in viaggio per ri-conoscere le proprie identità plurali*

Il presente contributo racconta il viaggio identitario dell'Istituto "A. Manzoni" di Reggio Emilia. Grazie al progetto "Pace tra le culture: un progetto di didattica innovativa", relativo al bando "Povertà educativa", la comunità di pratica dell'istituto ha potuto ibridarsi con altri soggetti e pro-

fessionalità del territorio, cercando di ri-conoscersi “comunità educante” ed approfondire il proprio contesto. Il progetto biennale, che ha costruito decisive interlocuzioni con il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell’Università di Modena e Reggio Emilia, la Fondazione Reggio Children e il Terzo settore, ha risposto al bisogno di dialogo dei docenti, orientato ad interrogarsi sulle identità plurali. La rete ha così stretto un implicito Patto di comunità, ponendo domande e ricercando risposte in modo attivo e riflessivo, coinvolgendo le famiglie e esprimendo la forza e la complessità di quello che potrebbe porsi come un modello innovativo che ri-orienta e indirizza la propria azione formativa e di cura.

*Parole chiave: povertà educative; culture; comunità; patti; territorio.*

*Peace among cultures: a community on a journey to re-discover plural identities*

The present contribution tells the identity journey of the comprehensive school institution “A. Manzoni”, in Reggio Emilia. Thanks to the project “Peace among cultures: an innovative teaching project”, related to the call “Educational poverty”, the institute’s community of practice was able to hybridize with other subjects and professionals in the area, trying to recognize itself as an “educating community” and deepen its own context. The two-year project, which built decisive interlocutions with the Department of Education and Human Sciences of the University of Modena and Reggio Emilia, the Reggio Children Foundation and the Third sector, responded to the teachers’ need for dialogue, aimed at questioning plural identities. The network thus made an implicit Community Pact, asking questions and seeking answers in an active and reflective way, involving families and expressing the strength and complexity of what could be seen as an innovative model that re-orientates and directs its formative and caring action.

*Keywords: educational poverty; cultures; community; pacts; territory.*

## **Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto**

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

In un contesto di emergenza educativa, dettato da circoli di regressione (povertà economica, educativa, sociale), l’Agenda 2030 invita a riflettere sulla possibilità di avviare un percorso di sviluppo sostenibile, incentivando il diritto all’istruzione e alla formazione. L’attenzione viene focalizzata sull’esigenza di investire in educazione precoce - early start - capace di prevenire le diseguaglianze nel corso della vita. La promozione della lettura,

riteniamo sia uno strumento nodale per contrastare la povertà educativa. 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.

*Parole chiave: istruzione; infanzia; lettura; lifelong learning.*

### *Educating to think starting from early childhood: reading as a contrast to educational poverty*

In a context of educational emergency, dictated by circles of regression (economic, educational, social poverty), the 2030 Agenda invites us to reflect on the possibility of starting a path of sustainable development, encouraging the right to education and training. Attention is focused on the need to invest in early education - early start - capable of preventing inequalities in the course of life. We believe that the promotion of reading is a key tool for combating educational poverty. Reading is a transversal skill that has a significant impact both on academic success and on the possibility of learning, experimenting, developing and letting skills, talents and aspirations.

*Keywords: education; childhood; reading; lifelong learning.*

## **Mirca Montanari**

### *Le funzioni inclusive della comunità scolastica educante e pensante nel contrasto alla povertà educativa*

Attualmente l'esistenza umana è esposta all'espansione di nuove forme di disagio e di disadattamento sociale, culturale, relazionale, sanitario, psicologico tra le quali spicca il tema della povertà materiale ed educativa che costituisce una vera emergenza sociale. La povertà colpisce ogni aspetto della vita delle persone, soprattutto di quelle che appartengono alle fasce deboli della popolazione: bambini, anziani, persone con disabilità. Il rischio povertà, sia assoluta sia relativa, influisce sfavorevolmente sulla capacità di accedere a beni e a servizi essenziali come le cure presso i servizi sanitari e di acquistare medicinali. Influenza, inoltre, l'alimentazione sia in termini di mancanza di risorse per l'acquisto del cibo sia nella scelta delle famiglie e degli individui di diminuire il consumo di alcuni alimenti. Oltre a ciò, assume forti ripercussioni sui giovani in termini di abbandono scolastico, mancato proseguimento degli studi e impossibilità di accedere ad attività socioeducative come lo sport. Il concetto di povertà educativa, introdotto in Italia da Save the Children nel 2014 e successivamente tradotto dalla stessa onlus come *educational poverty* in ambito internazionale,

considera come fattori determinanti l'insufficienza negli apprendimenti, nelle occasioni formative e educative relative all'istruzione e alla dimensione culturale e sociale. La scuola, ponendosi il cruciale interrogativo del ruolo dell'educazione in un mondo dotato di ricchezze e povertà, tenta di rivisitare la prospettiva della generatività formativa rivolta a tutti e a ciascuno. E lo fa mediante una ricerca educativa aperta e interdisciplinare in grado di interpretare, accogliere e contenere, secondo logiche inclusive, l'impatto della deprivazione educativa minorile.

*Parole chiave: povertà educativa; comunità scolastica; inclusione; disuguaglianza; politiche di contrasto.*

*The inclusive functions of the educating and thinking school community in the fight against educational poverty*

At present, human existence is exposed to the expansion of new forms of discomfort and social, cultural, relational, health and psychological maladjustment, among which the issue of material and educational poverty stands out as a real social emergency. Poverty affects every aspect of people's lives, especially those belonging to the weaker sections of the population: children, the elderly, people with disabilities. The risk of poverty, both absolute and relative, adversely affects the ability to access essential goods and services such as care at health services and to buy medicines. It also affects nutrition both in terms of lack of resources to buy food and in the choice of households and individuals to reduce consumption of certain foods. In addition to this, it has strong repercussions on young people in terms of dropping out of school, not continuing with their studies and lack of access to socio-educational activities such as sports. The concept of educational poverty, introduced in Italy by Save the Children in 2014 and subsequently translated by the same non-profit organisation as educational poverty in the international sphere, considers insufficient learning, training and educational opportunities related to education and the cultural and social dimension as determining factors. The school, posing the crucial question of the role of education in a world of both wealth and poverty, attempts to revisit the perspective of formative generativity addressed to each and every one. And it does so by means of an open and interdisciplinary educational research capable of interpreting, welcoming and containing, according to inclusive logic, the impact of educational deprivation on minors.

*Keywords: educational poverty; school community; inclusion; inequality; contrast policies.*

## **Lorenza Orlandini, Chiara Giunti**

### *Costruire comunità educanti per il contrasto alla povertà educativa: il contributo del Service Learning e dell'Outdoor education*

Il contributo presenta gli approcci pedagogici del Service Learning (SL) e dell'Outdoor education (OE) come dispositivi per il contrasto alla povertà educativa. Considerata “emergenza nell'emergenza”, durante la pandemia da Covid-19, si presenta come un fenomeno multidimensionale e si autoalimenta in condizioni di povertà economica. La pandemia ha infatti aumentato la forbice delle disuguaglianze economiche, educative e sociali e i sistemi scolastici necessitano di interventi per garantire a tutti e ciascuno il diritto allo studio. La scuola svolge un ruolo chiave in questo contesto, ma non può agire da sola. È necessario progettare interventi secondo un approccio globale e integrato in cui sono coinvolte le comunità nelle loro diverse componenti. Tale relazione può essere costruita attraverso percorsi di SL e OE, che consentono di affrontare le sfide a cui è esposta la scuola in un'azione collettiva e collaborativa in connessione con i soggetti interessati e con il supporto del capitale sociale del territorio.

*Parole chiave: povertà educative; dispersione scolastica; comunità educante; Service Learning; Outdoor education.*

The paper outlines Service Learning (SL) and Outdoor Education (OE) pedagogical approaches as measures to approach educational poverty. Educational poverty, as “Emergency in emergency”, during the Covid-19 pandemic, is a multidimensional phenomenon that feeds itself on conditions of economic poverty. The COVID-19 pandemic had a devastating impact on economic, educational, and social inequalities and educational system have the challenge to guarantee the right to education for all. Schools have a key role in this context and need a comprehensive and integrated approach that involves the different components of community. The involvement of all school stakeholders in SL and OE pedagogical approaches constitutes a key component to address the challenges in education.

*Keywords: educational poverty; early school leaving; educational community; Service Learning; Outdoor education.*

**Roberta Piazza, Giovanni Castiglione,  
Angela Paoletta Di Stefano**

*La riduzione della povertà educativa attraverso interventi educativi precoci nella prima infanzia. L'approccio STEAM per comunità vulnerabili*

L'accesso ai servizi per la cura e l'assistenza nella prima infanzia (0-6 anni) consente di prevenire situazioni di povertà educativa nei bambini e nelle bambine che provengono da contesti svantaggiati. La ricerca insiste sulla qualità dei servizi offerti e sulla loro precocità, onde favorire lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini e delle bambine che vivono situazioni di deprivazione socioeconomica ed educativa. Il presente contributo discute i primi risultati di un progetto europeo Erasmus+ dedicato all'educazione STEAM in Early Childhood Education and Care. Esso riflette sull'utilizzo degli approcci STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) che possono contribuire a migliorare lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini, soprattutto di quelli vulnerabili. Inoltre, attraverso la descrizione di un'esperienza fatta in una comunità ROM, si sottolinea l'utilità di un approccio eco-sistemico che valorizza l'azione sinergica delle famiglie e della comunità educativa.

*Parole chiave: prima infanzia; servizi di cura e assistenza; bambini vulnerabili; approccio STEAM; comunità educativa.*

*Reducing educational poverty through early childhood educational interventions. The STEAM approach for vulnerable communities*

Access to early childhood care services (0-6 years) helps prevent situations of educational poverty in children from disadvantaged backgrounds. Research emphasises the quality of the services offered and their earliness to foster the cognitive and socio-emotional development of boys and girls in situations of socio-economic and educational deprivation. This contribution discusses the first results of a European Erasmus+ project dedicated to STEAM in Early Childhood Education and Care. It reflects on the use of STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) approaches that can contribute to improving the cognitive and socio-emotional development of children, especially vulnerable children. Furthermore, through the description of an experience with ROM community, it emphasises the usefulness of an eco-systemic approach that enhances the synergetic action of families and the educational community.

*Keywords: early childhood; care services; vulnerable children; STEAM approach; educational community.*

## **Vittorio Pieroni, Antonia Santos Fermino**

### *Il villaggio di “pinocchio”*

La tematica dopo aver focalizzato l'attenzione, nella prima parte, sui malesseri attuali della famiglia e sul conseguente mancato compito educativo, prende in considerazione, nella seconda parte, l'urgenza di preparare figure professionali in grado di avviare interventi intra/inter-familiari in un'ottica di rete finalizzata a costruire la “comunità educante”.

*Parole chiave: famiglia; educazione; figure professionali; rete; “comunità educante”.*

### *The village of “pinocchio”*

The theme after focusing attention, in the first part, on the current malaise of the family and the consequent lack of educational task, takes into consideration, in the second part, the urgency of preparing professional figures able to initiate intra/inter-family interventions in a network perspective aimed at building the “educating community”.

*Keywords: family, education, professional figures, network, “educating community”.*

## **Claudio Pignalberi**

### *Capability approach e Capability ecosystem: una nuova progettualità pedagogica per contrastare l'emergenza della povertà educativa*

Il contributo affronta il tema della povertà educativa come *questione emergenziale*, sempre più al centro del dibattito pedagogico. Delineare nuovi modelli teorici per assicurare l'adattamento delle prassi educative alle trasformazioni della società implica generare uno sviluppo autenticamente umano. A partire da alcuni studi in letteratura (*capability approach* e *sviluppo sostenibile*) e dai recenti dati pubblicati nei report nazionali (ISTAT e ASviS) e internazionali (EU e UNESCO), il contributo invita il lettore a ripensare la progettualità pedagogica per contrastare il fenomeno ed individua come possibile chiave di lettura il *capability ecosystem*, un ecosistema educativo e formativo che rimette al centro lo sviluppo umano attraverso processi e pratiche di apprendimento tra persona-territorio e attori sociali-territorio.

*Parole-chiave: approccio alle capacità; ecosistema educativo e formativo; educazione degli adulti; sostenibilità; sviluppo umano.*

*Capability approach and Capability ecosystem: a new pedagogical projectuality to counter the emergence of educational poverty*

The paper addresses the issue of educational poverty as an *emergential issue* that is increasingly at the center of pedagogical debate. Outlining new theoretical models to ensure the adaptation of educational practices to societal transformations implies generating authentically human development. Starting from some studies in the literature (*capability approach* and *sustainable development*) and from recent data published in national (ISTAT and ASVIS) and international (EU and UNESCO) reports, the paper invites the reader to rethink pedagogical planning to counter the phenomenon and identifies as a possible key the *capability ecosystem*, an educational and training ecosystem that puts human development back at the center through processes and practices of learning between person-territory and social actors-territory.

*Keywords: capability approach; capability ecosystem; adult education; sustainability; human development.*

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

*Patrimoni di comunità per il contrasto alla povertà educativa*

Il contrasto al mancato accesso alle risorse ed opportunità formative e culturali da parte del singolo individuo ovvero da parte della comunità sociale cui questi appartiene rappresenta una delle sfide più urgenti del dibattito pedagogico-didattico. Il contributo, a partire dall'osservazione del carattere multifattoriale del fenomeno complesso della povertà educativa, riflette sul valore della comunità educante come Sistema Formativo Integrato che in grado di esprimere una certa intenzionalità attraverso il coinvolgimento sistemico e sinergico di tutte le agenzie e risorse culturali presenti sul territorio. All'interno di tale riflessione, il patrimonio culturale che ciascuna comunità sceglie di selezionare e valorizzare e le pratiche di educazione al patrimonio culturale possono garantire una società democratica favorendo il contrasto della povertà educativa e la partecipazione attiva di tutta la popolazione.

*Parole chiave: povertà educativa; comunità; patrimonio culturale; educazione.*

*Communities heritage assests against educational poverty*

Facilitating access to educational and cultural resources and opportunities for all persons is one of the main challenges within the pedagogical-ed-

educational debate. By focusing on the multifactorial character of the complex phenomenon of educational poverty, this paper reflects on the value of the educating community as an Integrated Educational System. The educating community is able to express a certain intentionality through the systemic and synergic involvement of all the agencies and cultural resources present in the community. In this reflection, the cultural heritage that each community chooses to select and valorise and the practices of heritage education can guarantee a democratic society, favouring the fight against educational poverty and the active participation of the entire population.

*Keywords: educational poverty; community; cultural heritage; education.*

## **Calogero Sorce**

### *Non è abbastanza: Pedagogia dell'assenza e possibili soluzioni*

Jean-Jacques Rousseau ha dato vita ad un dibattito intorno al concetto di assenza. Contro Derrida, che afferma che l'educazione è un sistema di supplenza, Rousseau ritiene che l'uomo si differenzi dagli animali per alcune facoltà come la libertà è la perfettibilità, che lo mettono delle condizioni di intervenire sullo stato di natura, attribuendo alla filosofia il compito di trarre fuori l'uomo dalla condizione naturale. Egli definisce il concetto di proprietà, che indica come la capacità di fare progressi, acquisire abilità, trasmettere di generazione in generazione, che è di per sé una necessità. In un Paese che registra ancora tassi di dispersione scolastica incredibilmente alti, urge riconsiderare il sistema educativo alla luce delle nuove esigenze dei giovani d'oggi, che nella Scuola vedono l'unico punto fermo della propria vita, distratti come sono dalla tendenza ad annullarsi e dalla necessità di omologarsi.

*Parole chiave: assenza; proprietà; povertà educativa; supplement.*

### *It is not enough: Pedagogy of absence and possible solutions*

Jean-Jacques Rousseau has given rise to a debate around the concept of absence. Against Derrida, who affirms that education is a supply system, Rousseau believes that man differs from animals for some faculties such as freedom and perfectibility, which place him in the conditions to intervene on the state of nature, attributing to philosophy the task of drawing man out of the natural condition. He defines the concept of ownership, which indicates as the ability to make progress, acquire skills, transmit from generation to generation, which is in itself a necessity. In a country that still has incredibly high school dropout rates, it is urgent to reconsider the education system in the light of the new needs of today's young people, who see

school as the only fixed point in their lives, distracted as they are by the tendency to vanish and from the need to homologate.

*Keywords: absence; property; educational poverty; supplement.*

## **Maddalena Sottocorno**

*Una comunità educante che pensa e che agisce. Riflessioni a partire da un progetto territoriale di contrasto della povertà educativa minorile*

Il testo inquadra il fenomeno della povertà educativa come una privazione di opportunità che si realizza non solo nel contesto scolastico, ma anche al di fuori di esso. In primo luogo, si dà conto di come ripensare a questo costruito a partire dai criteri con i quali definire un'esperienza educativa di qualità. Successivamente, si mettono in luce alcuni riferimenti per comprendere in che modo scuola ed extra-scuola possono collaborare per l'allargamento dell'orizzonte esistenziale degli individui. A partire da queste premesse, si delineano le riflessioni maturate dal confronto con un gruppo di professionisti coinvolti in uno studio di caso singolo, in cui si è approfondito un progetto di contrasto della povertà educativa, attraverso il quale si è inteso cogliere quelle che sono le dimensioni che contribuiscono a realizzare una comunità educante che si *pensa* come tale e che *agisce* per allestire occasioni di qualità per i minori e le famiglie.

*Parole chiave: comunità educante; educazione extra-scolastica; povertà educativa.*

*A thinking and acting educational community. Reflections from a project to contrast educational child poverty*

The paper defines the phenomenon of educational poverty as a deprivation of opportunities not only in the school context, but also outside it. At first, it explains how to rethink this concept, starting from the criteria to define the quality of an educational experience. Secondly, references to clarify how school and extra-school can work together to broaden the existential horizon of individuals are highlighted. Starting from these premises, the text outlines the reflections emerged from a group of professionals involved in a single case study, focused on a project to contrast educational poverty. The analysis aims to understand what the dimensions are to create an educational community that *thinks* of itself in these terms and that *acts* to set up qualified opportunities for children and their families.

*Keywords: educational community; educational poverty; out-of-school education.*



# *Premessa*

## *I poveri nel pentagramma della comunità*

*Sandra Chistolini*

Direttrice de *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*

Ho conosciuto personalmente don Gérard Lutte (1928-2023) durante la mia vita universitaria come studentessa in cerca di orientamento in una società dominata da contraddizioni sociali che mettevano in crisi gli apporti teorici di una educazione essenzialmente fondata sui valori della giustizia, dell'uguaglianza, del riconoscimento identitario. La teoria dell'educare secondo quei valori non corrispondeva esattamente all'esperienza pratica troppo lontana dalla meta ideale.

Andai a trovare don Lutte nell'appartamento dove aveva scelto di trasferirsi per stare con i poveri, gli emarginati della periferia romana. Non capivo le ragioni del suo vivere la scienza in una militanza eccezionale che lo poneva sul confine tra l'essere dentro e l'essere fuori delle istituzioni universitarie. Egli era un esempio convincente di come si potesse, da sacerdoti intellettuali, volgere la ricerca scientifica alle mete esistenziali, le uniche a dare il senso dell'oltre, senza appiattirsi sulla quotidianità, ma stando nella quotidianità con tutto il proprio esistere.

Leggevo con avidità i suoi scritti sui giovani e le sue prospettive comparative erano una assoluta novità in quegli anni. Portava l'analisi dai massimi sistemi ai luoghi più lontani dai modelli standard costruiti su tipologie sempre più strette per adolescenti, giovani, adulti. Le persone si dovevano descrivere guardandole nella vita reale e non facendosi guidare da ipotetiche osservazioni condotte in tempi passati e divenute modelli interpretativi ripetitivi, spesso irreali. Invitava a chiedersi chi fossero gli adolescenti e come gli adulti li stessero accompagnando nella crescita umana, culturale, politica, sociale. La base di partenza erano i poveri, il sottoproletariato, gli ultimi, i periferici, gli emarginati. Niente di nuovo nel linguaggio evangelico e nel sistema preventivo di don Bosco. Tutto completamente nuovo nel modo di trasferire la dimensione escatologica in una metodologia di avvicinamento e di cambiamento, fondata sull'amicizia. Stare accanto per arrivare al fine della liberazione dell'uomo dalle seduzioni della corruzione e della discriminazione. Nasceva così la sua prospettiva pedagogica plasmata dalla città metropolitana.

Egli era un sacerdote, uno psicologo, un educatore. Sembrava che, a sua volta, egli cercasse il senso del presente in quel portare la questione giovanile ad un altro livello di consapevolezza e di responsabilità. Mi ascoltava quando gli ponevo tante domande sulla nostra collocazione sociale in un momento di forte coinvolgimento nelle battaglie politiche e nei profondi interrogativi sul senso della religione. Avevo la netta sensazione che la sua testa fosse altrove, tra la sua gente. Andavo nel nuovo quartiere quando potevo, ma non ci vivevo e indirettamente partecipavo allo spopolamento della borgata e al cambio di domicilio dei ragazzini che seguivo per le lezioni pomeridiane. Da una periferia all'altra. Una abitata da proletariato e sottoproletariato urbano ed una abitata dalla classe media. Finalmente quelle famiglie avevano avuto la casa, in un quartiere lontanissimo dove c'erano palazzi ed appartamenti senza l'umidità delle baracche e la promiscuità degli spazi.

Se torno con la mente a quelle baracche accanto al fiume Aniene, risento l'odore di muffa, e avverto il senso di soffocamento per un calore troppo intenso che emanava dalla stufa. Rivedo le mamme con le mani gonfie per la tanta acqua gelida toccata dalla mattina alla sera, i bambini immobilizzati tra mura fatiscenti, i papà rassegnati, piegati sulla fatica di un lavoro incerto, insicuro, necessario. Erano famiglie solide, legate dall'amore, e la sopportazione era la loro forza. Una resistenza ad oltranza in quel vivere senza una vera casa e con tanta fiducia che le cose sarebbero cambiate presto. Prima di quanto ci potessimo aspettare il trasloco alla periferia romana poteva provocare lo sbandamento di quella piccola comunità emarginata nella città dei quartieri intensivi, ma unita in cammino verso la meta della liberazione dalla povertà.

In una delle ultime interviste Gérard, per anni professore di Psicologia dello sviluppo alla Sapienza Università di Roma, consegna ancora la sua testimonianza nella quale ricorda come quella unione fraterna dei poveri abbia condotto alla lotta per cambiare le condizioni di emarginazione a Roma, in Nicaragua, in Guatemala (Lutte, 2020). I giovani vanno aiutati e non perdersi dietro movimenti disorientanti, di carattere ideologico, chiusi al bene comune. È necessario educare ad essere protagonisti della propria vita, ad essere agenti di cambiamento sociale, a partecipare della comunità unita nell'amicizia e nell'uguaglianza.

Da decenni non avevo avuto più contatti con Gérard Lutte, ed ora apprendo che ci ha lasciati avendo sempre continuato a seminare il messaggio dell'unità, dell'amicizia, della comunità, dell'educazione ai valori umani di liberazione. Il male è nella divisione dei poveri, il bene è muoversi insieme verso la meta del cambiamento sociale. Quello che non va possiamo cambiarlo, con l'impegno sociale dal di dentro, vivendo nei luoghi nei quali si riproducono le ingiustizie e le disuguaglianze. Una figura carismatica per me. In pochi istanti di tanti anni fa mi ha insegnato moltissimo. Ritrovo il suo volto e le sue parole nella mia memoria. Lo andai a trovare nel quartiere dove erano stati trasferiti i bambini del doposcuola di borgata, non all'università,

perché si sa che nel recinto universitario i professori non sono gli stessi. Il loro comportamento è altra cosa dal comportamento di persone che sono nel mondo degli emarginati. Il cliché era quello descritto dal sociologo Franco Ferrarotti (1970), da borgata a periferia, senza scalata sociale ancora, ma con il senso della conquista della meta agognata. Finalmente la casa!

Mentre era in corso la redazione di questo numero monografico sulla povertà educativa e la comunità educante è giunta la notizia dell'addio di Gérard Lutte, come un fulmine nella foresta. Un risveglio improvviso ad una visione impossibile da dimenticare. Ho ripreso il secondo volume intitolato *Educare dell'Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione*, pubblicato nel 1962, ed in esso gli *Elementi di psicologia del fanciullo e dell'adolescente* (Lutte, 1962, 261-387), ed ho riletto all'indietro per comprendere quello che poteva aver significato per lui l'aver studiato lo sviluppo in età così importanti e l'aver avvertito la forza dell'educare nei luoghi più a rischio di dispersione e devianza. Era convinto che per educare fosse indispensabile imparare a conoscere il bambino e l'adolescente così da favorirne la crescita in quanto essere umano. Ed essendo questa conoscenza una delle condizioni fondamentali per il successo e per l'efficacia dell'azione educativa, si immergeva nella realtà esistenziale dei giovani per comprenderli e aiutarli, orientandoli verso le mete della espansione e della realizzazione personale e sociale. Il manuale accademico era stato un manifesto educativo, poi seguito per tutta la vita, nel tentativo, forse, di superare le contraddizioni tra la teoria e la pratica. Il principio della conoscenza è stato una costante nella sua lunga vita, conoscere per indirizzare verso il bene, la giustizia, l'uguaglianza. Si potrebbe quasi dire, sempre fedele alla missione salesiana dal punto di vista dei principi ispiratori quella necessaria azione di riscatto che passa attraverso l'educazione, il lavoro, l'impegno.

Senz'altro un esempio che s'incarnava nella comunità, anima del cambiamento. Il simbolo di perfezione racchiuso nel pentagramma rappresenta il cammino per uno sviluppo che porta alla crescita. I poveri non sono destinati a restare tali, camminano uniti verso la liberazione e perché questo avvenga bisogna educare ai valori più alti, cominciando dai ragazzi e delle ragazze di strada. Di qui la fondazione in Guatemala del "Movimento dei ragazzi e delle ragazze di strada" (Mojoca), e di "Amistrada", la rete di amicizia, in Italia e in Belgio, con i ragazzi e le ragazze di strada del Guatemala (Dell'Olio, 2023).

Gérard Lutte è stato il segno di un'epoca nella quale si credeva che ognuno, insieme agli altri, potesse cambiare il mondo volgendolo all'uguaglianza sociale. Una fiducia profonda nella persona umana animava quella convinzione.

Erano gli stessi anni in cui don Lorenzo Milani (1923-1967) stava educando nella Scuola di Barbiana (1967) al rispetto della Costituzione e al far entrare tutti nel percorso della vita, includendo e motivando.

Due figure emblematiche di sacerdoti che scelgono di vivere il Vangelo con chi era ai gradini più bassi della scala sociale e che faticosamente rischiava

di rimanere fermo senza salire verso la conquista della parola. Era necessario dare fiducia, dare coraggio, motivare e liberare la mente dai pregiudizi che non facevano guardare all'oltre l'orizzonte più prossimo.

Scelte indubbiamente diverse, ma pur sempre di sacerdoti che capivano quanta potenzialità c'era nei giovani ai quali bisognava offrire cultura e strumenti perché non restassero esclusi dalle strutture istituzionali. La persona al primo posto, sempre, per un progetto lungimirante giunto fino ai nostri giorni.

Tra le analisi della povertà desta un certo interesse la definizione di "povertà cronica" quale epidemia mondiale rispetto alla quale le comunità hanno la responsabilità di sostenere chi si trova in pericolo di crollo traumatico. Gli ambienti di vita incidono sulla nascita ed il rinforzo della povertà. I soggetti deboli in tal senso sono ad alto rischio di dispersione scolastica, di bullismo, di demoralizzazione e se non prontamente sostenuti diventano protagonisti della riproduzione del ciclo della povertà di generazione in generazione. Diversi studi scientifici (Johnson, 2019, 76-101), sottolineano come la povertà produca effetti negativi, di malessere e anche traumatici, nello sviluppo umano, sia nella scuola che nella famiglia, fino a produrre atti di bullismo. La capacità di isolare i processi di crescita e di riproduzione della povertà è direttamente correlata alla preparazione degli adulti responsabili. Il monitoraggio tempestivo dei comportamenti e delle azioni educative di educatori, insegnanti, genitori permette di attivare sensibili inversioni di tendenza nel breve e nel lungo periodo

In modo particolare, ci interessa sottolineare il nesso tra i fattori che sono alla base della creazione delle condizioni di povertà e la consegna del problema della povertà alla comunità educante, affinché collabori alla rimozione degli ostacoli e alla promozione delle controtendenze ai processi di esclusione di varia natura: culturale, sociale, economica, educativa.

Le prospettive pedagogiche concordano nell'accentuare il ruolo strategico dell'educazione per il superamento della povertà e della sua riproduzione. Proprio a questo livello individuiamo il raccordo tra testimonianze di vita, guidate dalla scelta di stare con i poveri per favorirne l'emancipazione, e ricerca progettuale, formale e informale, delle risorse strategiche per invertire la tendenza alla riproduzione della povertà.

Gérard Lutte e don Lorenzo Milani sono tra i testimoni privilegiati di quella scelta di campo che li colloca tra i poveri (Bigalli, 2017, 19-30) per lavorare con loro così da uscire dall'effetto domino descritto nella povertà cronica, nel sopraggiungere del trauma e negli episodi di bullismo.

Non sembra azzardato considerare il fatto che dopo oltre mezzo secolo dalla nascita di quelle testimonianze, emerge con forza il peso preponderante della comunità educante destinata ad incarnare le nuove politiche educative sul territorio. Quella che nel passato nasceva come intuizione di un singolo guidato da una robusta visione spirituale di trasformazione sociale, assume

oggi l'aspetto di una missione planetaria concreta di impegno per la rigenerazione di istituzioni, strutture, ambienti.

I contributi che presentiamo in questo numero monografico parlano soprattutto del fenomeno sociale della povertà, evidenziandone l'andamento statistico quantitativo e soffermandosi sulla crescente progettualità raccolta dalla comunità educante. Esaminando i contenuti elaborati è possibile accorpere i testi in quattro ampie aree tematiche, all'interno di ciascuna delle quali si evidenziano sensibilità scientifiche comuni.

La parabola descrittiva delle quattro aree muove dalle riflessioni sui paradigmi interpretativi che ruotano intorno alla povertà educativa, per passare all'esame della questione con riferimento all'infanzia, e procedere ad una nuova attribuzione di senso alla comunità educante evidenziata da una sensibile progettualità in cammino. La traiettoria povertà-infanzia-comunità-progettualità scaturisce dagli studi condotti su due concetti, quello di povertà e quello di comunità, rispetto ai quali si notano, contemporaneamente, l'ancoraggio a vecchi modelli interpretativi e il tentativo di apertura a nuove tesi arricchite dalla ricerca di risposte prospettiche, proiettate verso il futuro.

- La prima area tematica, dal titolo *Ragioni e speranze dell'educazione per una esistenza di qualità*, raduna i saggi di Gennaro Balzano, Angelamaria De Feo e Marco di Furia, Pasquale Gallo, Rosa Iaquinta, Claudio Pignalberi nei quali si affrontano i risvolti epistemologici, metodologici ed etico-sociali della povertà educativa, prefigurando ipotesi di contrasto che muovono tanto da apparati valoriali di natura esistenziale, quanto da paradigmi e modelli pedagogici specifici, anche di carattere internazionale.
- La seconda area tematica, dal titolo *L'anelito ad una infanzia senza povertà*, raccoglie gli studi di Sandra Chistolini, Konstantin Keidel, Matteo Villanova, Bernd Wagner, Klaus-Christian Zehbe, Simona Finetti, Alessandra Lo Piccolo e Daniela Pasqualetto, Roberta Piazza, Giovanni Castiglione, Angela Paoletta Di Stefano, Maddalena Sottocorno con interventi che estendono il discorso a contesti e ambienti nei quali l'educazione diviene opportunità di sviluppo, momento di scoperta e consapevolezza di una infanzia in cammino verso sentieri di conoscenza formali e informali.
- La terza area tematica, dal titolo *Il risveglio della comunità educante verso nuove responsabilità sociali*, comprende gli apporti di Vito Balzano, Manuel Ciappetta, Chiara Dalledonne Vandini, Emanuela Pettinari, Arianna Lazari, Eleonora A. Gurrieri, Mirca Montanari, Vittorio Pieroni e Antonia Santos Fermino che, secondo diverse prospettive di lettura della povertà educativa, esaminano le possibili risposte provenienti da comunità educanti attive, concentrate su quel dialogo cooperativo considerato presupposto di benessere, inclusione e partecipazione.

- La quarta area tematica, dal titolo *Sviluppo di nuove progettualità per la valorizzazione di risorse e competenze*, è composta dai contributi di Valentina Cosimati, Francesca Di Michele, Alessandra Landini, Lorenza Orlandini e Chiara Giunti, Alessandro Romano, Viviana Carnazzo, Antonino Lizio, Marinella Muscarà, Calogero Sorce che riferiscono su indagini territoriali con approfondimenti sulla situazione di deprivazione scolastica e riflessioni sulle sfide al rinnovamento dei processi di apprendimento e di accesso alle conoscenze.

La vasta articolazione del dibattito nazionale ed internazionale sulla povertà educativa evidenzia l'urgenza di focalizzare l'attenzione sui fattori scatenanti il disagio e di considerare gli interventi necessari affinché persone, istituzioni, associazioni agiscano entro un'ottica di prevenzione della dispersione dei talenti e delle possibilità di sviluppo umano. Il monitoraggio del fenomeno costituisce un momento ineliminabile per azioni tempestive di riorientamento dei processi formativi, portando ad un segno di positività quanto mostra di abissarsi nel campo della negatività.

L'incidenza della comunità educante è fondamentale per intessere relazioni territoriali significative tra famiglia e scuola. La comunità educante è il pentagramma delle sinergie capaci di dare fiducia ed abbracciare un futuro colmo di aspettative rigeneranti la persona umana ed il dialogo con le istituzioni.

## **Bibliografia**

- Bigalli A. (a cura di) (2017), Don Lorenzo, i poveri e la coscienza, *Mosaicodipace*, 7, 19-30.
- Dell'Olio T. (2023), *Gerard Lutte*, Gerard Lutte (mosaicodipace.it) (ultimo accesso 11/07/2023).
- Ferrarotti F. (1970), *Roma da capitale a periferia*, Laterza, Roma.
- Johnson K. (2019), Chronic Poverty: The Implications of Bullying, Trauma, and the Education of the Poverty-Stricken Population, *European Journal of Educational Sciences*, Special Edition, October, 76-101.
- Lutte G. (1962), *Elementi di psicologia del fanciullo e dell'adolescente*, in Calonghi L. et al., *Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione*, 2. Educare. II. Psicologia, PAS, Zürich, 261-387.
- Lutte G. (2020), *Bambine e bambini venduti come merce in Guatemala*, <https://www.mosaicodipace.it/index.php/rubriche-e-iniziative/rubriche/approfondimenti/la-parola-a-voi/1502-bambine-e-bambini-venduti-come-merce-in-guatemala> (ultimo accesso 20/07/2023).
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Fiorentina, Firenze.

**Ragioni e speranze dell'educazione  
per una esistenza di qualità**



# ***Soft skills e povertà educative: l'importanza dell'educare alla scelta***

Gennaro Balzano

Adjunct Professor, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

## **Introduzione**

Le *soft skills*, al centro della questione formativa contemporanea, rappresentano una tematica di rilievo nei diversi contesti; dalla scuola ai luoghi informali, dai contesti lavorativi alla rete. Questo rappresenta «il riconoscimento tardivo di una saggezza pedagogica che i teorici della formazione prima maniera pensavano di poter snobbare in nome di un pragmatismo proiettato su obiettivi mirati e a breve termine» (Cegolon, 2023, 115).

Il tema delle "capacità soffici" è quantomai trasversale e interessante se pensato non in opposizione alle *hard skills* ma se immaginato parte di una formazione integrale della persona che deve aprire il più possibile il suo sguardo.

Alla luce del macro-problema delle *povertà educative*, l'accento sulle *soft skills* è pungolo per una visione che passi dal solo *imparare ad imparare* al sostegno pieno a quelle competenze trasversali utili nella vita delle persone, necessarie per contrastare possibili discriminazioni, risorsa per opporsi all'impossibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire in modo naturale capacità, talenti e aspirazioni. Più dei saperi, che richiedono per l'acquisizione un certo tipo di impegno, le *soft skills*, frutto anche di attività a moderato coefficiente di impegno (attività ludiche, serious game, role playing), possono caratterizzarsi quale opzione – in ogni contesto – alle tante occasioni mancate per contrastare le *povertà*.

## **1. La centralità di una visione progettuale**

La necessità di una visione progettuale è, in educazione, centrale, perché fondativa è la categoria della *progettualità* in pedagogia: è connaturata alla persona che per sua natura progetta. «Si disegna come *visione oltre* che si distende tra *concretezza* e *utopia*, *possibilità* e *necessità*, nella tensione tra *essere*, *poter essere* e *dover essere* consentita negli spazi/tempi di educabilità. Progettualità, progettazione e progetto sono termini che si intrecciano e spesso si confondono. [...]

Progettare, quindi, è un verbo che, in ambito educativo, si declina al gerundio: progettando si genera progettualità e progetto» (Milani, 2017, 236-237). Questa capacità umana che la persona possiede ed esercita nel vivere il proprio tempo, si configura come contrasto alla precarietà, alle difficoltà. È necessario, oggi più che mai, oltre che essere, anche, *rimanere progettuali* (Musi, 2010, 91-92), per esser capaci di dar forma a nuovi orizzonti possibili. La grandezza dell'essere umano sta infatti nel non esaurirsi in un solo piano di vita predefinito. Niente del nostro agire è definitivo. La possibilità di rinascere con una nuova scelta - di fare - è ricerca intenzionale di nuovi approdi, di significato, di svolte esistenziali, di senso di vita. «Chi si basa sulle fatalità della natura per negare la possibilità dell'uomo - ricorda Mounier (1952) - si abbandona ad un mito e tenta di giustificare una rinuncia» (21). La possibilità dell'uomo deve, in tale quadro, sostenere il divenire umano, in accordo con la libertà e la possibilità stessa di decidere. Infatti, la persona che diviene è la persona che progetta e che persegue un'immagine di sé nel tempo e nello spazio per la quale risulta di fondamentale importanza l'apertura all'altro e agli altri. Nel tempo in cui progettare la vita risulta arduo, le relazioni forti e la responsabilità delle scelte possono evitare il pericolo di smarrimento della persona, dell'essere umano, perché è proprio dalla persona che dobbiamo partire.

Nell'orizzonte antropologico entro cui si muove tale contributo, la persona, come ricorda Giuseppe Flores d'Arcais (1987), è *intrinsecamente progetto*.

Il parallelo *persona-progetto* sostanzia il discorso pedagogico in quanto, la *progettualità* è *categoria ontologica* (Pati, 2004), in relazione alla capacità tipicamente umana di elaborare una immagine di sé e di perseguirla proiettandola nel tempo e nello spazio: all'uomo appartiene quella sete di ricerca che conduce al cammino continuo verso il pieno significato del vivere (Ivi, 20-40). È infatti la persona a dare un senso alla propria vita, a scriverne il significato con l'agire - progettato - di ogni giorno, perché, come ricorda il sociologo Bauman (2010), *ognuno di noi è artista della propria vita*; ciò significa che è proprio la persona ad *imporre un "ordine" a ciò che altrimenti sarebbe "caos"* (159). Si deve rimanere progettuali anche per sovvertire l'ordine attuale in cui «lo stato di emergenza tende ad essere la norma anziché l'eccezione» (164).

Per tutto quanto detto è centrale la visione progettuale, che in ottica di crescita, di costruzione del progetto di vita della persona, trova posto nel percorso di crescita permanente.

## **2. Competenze e contrasto alle povertà educative**

Alla ricerca pedagogica sociale, oggi, è richiesto di raccogliere la sfida relativa all'assunzione della complessità del vivere con socialità, all'impegno di riconoscere, progettare, realizzare attività educative e ramificate nel sociale. Ciò significa saper interpretare e gestire il cambiamento per ritrovare in es-

so condizioni, possibilità, aperture per un incremento della qualità della vita (Balzano, 2022, 845-846). In qualsiasi situazione di formazione, ogni progetto risulterà tanto più valido quanto meno tenderà a adattare l'uomo su idee stereotipate e più solleciterà lo stesso ad avere un più alto concetto di sé, quanto più lo spronerà ad assumere un atteggiamento critico verso la realtà che lo circonda. Una realtà, che anche nel periodo post pandemico maturo, è segnata da quanto accaduto nel 2020, dalle guerre, dalle crisi del nostro tempo, dalle povertà educative e dalle patologie capitalistiche e finanziarie (Donati, 2021). La scuola, prima palestra di partecipazione e agenzia educativa, ma anche tutto quel che è il cosmo dell'informale, sono luoghi di esercizio del vivere, momenti di preparazione a un percorso progettuale che si sostanzia nel vivere stesso.

Prendono qui forma e corpo le competenze, le *skills* usabili nei diversi contesti di vita, quelle "capacità soffici" che dal secondo piano ritornano al primo per prendersi il ruolo che gli compete, quello di utilità ad ampio raggio.

Sulla base di quanto previsto già con le 8 competenze-chiave del 22 maggio 2018, che si articolano in conoscenze, abilità e atteggiamenti personali, sociali e/o metodologici, un ultimo atto interessante è quello che riguarda, in Italia, la proposta di legge per dare il via ad attività didattiche per lo sviluppo delle competenze non cognitive (*life skills*). Il testo, dopo lo stop per le elezioni anticipate del 2022, è ritornato all'esame delle Camere. Le competenze non cognitive sono abilità trasversali, come la *capacità di gestire lo stress*, l'*empatia*, la *risoluzione dei problemi*, la *motivazione* e la *proattività*, che non sono legate alle abilità linguistiche, logico-matematiche, scientifiche e tecnologiche. Si tratta di un insieme di abilità sociali, umane e psicologiche che aiutano gli studenti a sviluppare un atteggiamento positivo e funzionale verso ogni aspetto della vita quotidiana.

Interessante quel che riporta il testo di legge all'articolo 1: per prevenire la povertà educativa e la dispersione scolastica, verrà introdotto sperimentalmente e volontariamente nel metodo didattico l'insegnamento delle competenze non cognitive, come la *amicalità*, la *coscienziosità*, la *stabilità emotiva* e l'*apertura mentale*.

L'investimento, secondo il Consiglio dell'Unione Europea, è invece sull'*essere autonomi*, l'*aver fiducia in sé stessi*, il *possedere resistenza allo stress*, l'*organizzare* e il *pianificare*, l'*apprendere in maniera permanente*, il *saper raggiungere gli obiettivi*, il *saper gestire le informazioni*, l'*essere intraprendenti*, l'*avere spirito d'iniziativa*, il *comunicare*, l'*esercitare il problem solving*, il *saper lavorare in gruppo* e il *possedere capacità di leadership*. Il tutto in un quadro entro cui le *soft skills* possono risultare *dichiarative* (sapere), *procedurali* (saper fare) e *pragmatiche* (saper come fare).

Sul fronte lavorativo, sul terreno delle scienze delle organizzazioni, quelle più importanti sono l'*autonomia*, la *fiducia in sé stessi*, la *capacità di adattarsi*, la *resistenza allo stress*, la *capacità di pianificare ed organizzare*, la *precisione/Attenzione ai dettagli*, l'*apprendere in maniera continuativa*, la *capacità di conseguire obiettivi*,

il *sapere gestire le informazioni*, l'*essere intraprendente*, la *capacità comunicativa*, il *problem solving*, il *team work* e la *leadership*.

Quel che è rilevante, da un punto di vista pedagogico, è che le *soft skills* possono migliorare attraverso attività, interventi e processi di tipo educativo.

Il 2023, per l'Unione Europea, è "anno europeo delle competenze": una scelta che mette così «al centro dell'agenda la formazione, più in particolare, la necessità di mettere le imprese – specie le pmi – nella condizione di ridurre il mismatch di competenze che c'è in Europa attraverso attività di upskilling e reskilling» (Tucci, 2023). In questo recente articolo de *Il Sole 24 Ore*, accreditato quotidiano economico, con un occhio sempre attento alle tendenze e ai fenomeni riguardanti il mondo del lavoro, si precisa come «in media, più del 34% dei lavoratori delle economie europee possiede competenze e un livello di istruzione che non corrispondono a quelli richiesti dal loro lavoro. In Italia, questa percentuale è addirittura superiore (39%). Uno studio dell'Ocse suggerisce che aggredire questo squilibrio tra offerta e domanda di competenze potrebbe aumentare la produttività italiana del 10% (una panacea, vista la cronica bassa produttività del Paese registrata negli ultimi 20 anni).

L'altra faccia della medaglia sono le imprese che vorrebbero assumere, ma ormai in un caso su due non riescono a trovare le competenze giuste (si viaggia tra il 60-70% di "mismatch" per le professioni scientifico-tecnologiche, secondo gli ultimi dati Unioncamere-Anpal)» (Ibidem).

«Le soft skills alludono ad un nucleo comune, inclusivo di abilità sociali, comunicative e autonomia del soggetto, che si manifesta sia a livello personale che relazionale. Nonostante questi tratti identificativi, non esiste una terminologia univoca sulle soft skills, né una definizione universalmente condivisa» (Cegolon, 2023, 114). Infatti, sono chiamate indifferentemente *competenze trasversali* (Isfol, 1994), *competenze socio-emotive* (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018), *meta-competenze* (Brown & McCartney, 1995), *life skills* (WHO, 1994), *character skills* (Heckman & Kautz, 2016), *non-cognitive skills* (Bowles & Gintis, 1976).

Il generalismo e la generabilità di tali competenze sostengono la necessità di arricchimento, attraverso esperienze differenti, attività differenti, percorsi di formazione riformati. Ma prima di una qualsivoglia palestra di competenze si rende necessaria, preliminarmente, l'esigenza di una educazione alla scelta, questione ostica che richiama un decisivo approfondimento pedagogico.

### **3. Educare alla scelta**

L'ampio tema delle povertà educative richiama la necessità di delineare i contorni di uno spazio, quello delle responsabilità emergenti, soprattutto nei confronti dei giovani, non più procrastinabile. La forte relazione tra giovani e storicità culturale e sociale rende viva l'attenzione ad alcune proprietà umane

che sostengono il principio di responsabilità e rendono possibile la progressiva capacità di agire consapevolmente per uno scopo: il potenziamento della *libertà delle scelte e della consapevolezza identitaria*.

*Scelta, decisione, impegno e responsabilità*, qualificano in forma più consistente, il passaggio dall'adolescenza alla giovinezza, nello specifico compito evolutivo di dare concretezza a quel progetto di vita in cui va affermandosi la continuità e la durata oltre il presente: scegliendo, decidendo, impegnandosi, il giovane, si attesta come valore, si propone come identità dinamica vitale, aperta a revisioni e scelte da consolidare e convalidare continuamente. Collocato in una società intessuta da molte norme, nella quale risultano oggi affievolite le antiche credenze valoriali, in cui prendono forma molte possibilità di scelta, tra loro anche divergenti, il giovane incontra il carattere fortemente differenziato del modo di pensare e di strutturazione delle convinzioni, matura un discorrere più legato all'ovvietà e meno alla profondità delle ragioni, per una generica *liberazione* da vincoli sociali condizionanti, da *tabù* repressivi di carattere socio-culturale, ambienta nella prassi le ragioni dello scegliere, per un'idea di libertà semplicisticamente esplicita come *facilitazione* della vita.

Prima ancora delle *skills* (di ogni tipo), la scelta intenzionale è *disposizione e possibilità*, esito continuo di una conquista assicurata solo da esercizio maturo e cosciente; *habitus* acquistato e sviluppato in prima persona quale processo formativo avente come orientamento profondo «essere consapevole della libertà, agire con la libertà e la sua responsabilità, accrescere e ampliare la libertà» (Berger, Luckmann, 1981, 95). Nella sua esplicita connotazione educativa, la scelta, a differenza della preferenza, per lo più istintiva, emozionale attrazione verso qualcuno e qualcosa, segue un complesso processo di valutazione; è libera da rapporti casuali con il passato e per peculiare; è *progettualità, impegno verso il futuro* da costruire e realizzare, per scelte rese orientate da criteri di *necessità* ma rese *possibili* dalla concretezza della situazione umana. Di qui il senso profondo della “*libertà per*”, quale esercizio paradigmatico di chi costruisce il proprio senso e il proprio orientamento nell'esperienza del valore e nella positiva relazione tra possibilità e scelta concreta; di chi acquista consapevolezza di *appartenere a sé stesso, d'essere padrone del proprio agire*, di assumere la responsabilità delle sue azioni.

Sotto l'aspetto pratico il dato più rilevante attiene ad una diversa modalità epocale di porre il problema della libertà da parte di molti giovani, fino ad assimilare il termine *libertà* alla generica *liberazione* da vincoli sociali e politici condizionanti, da *tabù* repressivi di carattere socioculturale. Il sentimento della libertà è ambientato nella dimensione della *prassi*, per un'esplicita intenzione di *facilitazione* della vita, rifiuto di ogni forma di vita passata, di qualsivoglia ordine di sviluppo ordinato verso fini. La scelta, invece, deve poter trovare un *uomo libero, capace di interpretare situazioni e di scegliere se-*

*condo responsabilità etiche e morali*; non deve lasciar spazio al disimpegno, né compromettere il necessario sviluppo della coscienza personale e sociale del giovane, impegnato nel difficile passaggio verso azioni consapevoli, nella ricerca del rapporto positivo tra doveri e diritti.

## **Conclusioni**

La progettualità, la scelta emergono tridimensionalmente da un affresco della realtà sbiadito da declino culturale e povertà educative. Proprio l'educare alla scelta finisce per risultare la capacità soffice prodromica alle necessarie *soft skills*, in un dibattito che si rafforza con radici pedagogiche e vive di costante dialogo con la realtà mutevole. In tal modo la competenza è ridefinita come qualcosa «che non si riduce a produrre risposte tecniche adeguate, bensì fondata su di una costante riflessione attorno alla propria azione anche e soprattutto attraverso un'attenta metacognizione esercitata sui processi, sui linguaggi, sulle dinamiche attivate, consapevole della parzialità del proprio punto di vista e delle precomprensioni di cui si è portatori all'interno della propria comunità. Tali precomprensioni possono rivelarsi estremamente feconde laddove il soggetto fosse in grado di tenerne conto nella propria progettualità relazionale oltre che di ricorrervi in occasione di situazioni nuove da affrontare» (Bocca, 2000, 126-127).

Educare, dunque, non è una cosa semplice perché continua ad esserci urgente bisogno di robuste, fondate, equilibrate proposte pedagogiche e sagge esperienze educative che riescano ad aiutare fattivamente gli educatori nel quotidiano ma anche le persone nel proprio percorso di vita; c'è bisogno di pedagogia e non solo di 'stile' pedagogico (Santelli Beccegato, 2009, 5-6). Il nostro tempo necessita di esser percepito in tutta la sua complessità, carico di problemi, attraversato da tragedie, esposto a rischi continui. Viatico possibile la capacità di progettare, di essere e rimanere progettuali, affiancata ad una educazione alla scelta. Questi gli atti introduttivi per ipotizzare un lavoro efficace sulle *soft skills* come strumento di contrasto al fenomeno delle povertà educative. L'esercizio di queste capacità, la pratica, il praticarle, trova supporto ed è facilitato da un'educazione che possa preparare il terreno e facilitarne, dunque, la crescita.

## **Bibliografia**

- Balzano G. (2022), Educazione e impegno socio-politico: verso una democrazia partecipativa reale, *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 837-847.
- Bauman Z. (2010), *L'arte della vita*, Laterza, Bari-Roma.
- Berger P.L., Luckmann T. (1981), *Le piramidi del sacrificio. Etica e politica e trasformazione sociale*, Einaudi, Torino.
- Bocca G. (2000), *Pedagogia della formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Bowles S., Gintis H. (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books, New York, NY.
- Brown R.V., McCartney S. (1995), Competence is not enough: meta-competence and accounting education, *Accounting Education*, 4(1), 43-53.
- Cegolon A. (2023), Soft skills e cultura generale, *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, (23)1, 112-122.
- Chernyshenko O., Kankaraš M., Drasgow F. (2018), Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills, *OECD Education Working Papers*, no. 173, OECD Publishing, Paris.
- Donati P. (2021), *Lo sguardo relazionale. Saggio sul punto cieco delle scienze sociali*, Maltemi, Milano.
- Flores d'Arcais G. (1987), *Le «ragioni» di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Heckman J., Kautz T. (2012), Hard evidence on soft skills, *Labour Economics*, (19)4, 451-464.
- Heckman J.J., Kautz T. (2016), *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna.
- Milani L. (2017), La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti, *Pedagogia Oggi*, 15(2), 235-248.
- Mounier E. (1952), *Il personalismo*, Garzanti, Milano.
- Musi E. (2010), *Rimanere progettuali tra criticità ed emergenze*, in Iori V. et al., *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, FrancoAngeli, Milano, 83-94.
- Pati L. (2004), *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia.
- Pellerey M. (2017), *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- Santelli Beccegato L. (2009), *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia.
- Tucci C. (2023, 15 marzo), Anno Ue delle competenze: all'estero per migliorare lingue, human e soft skills. *Il Sole 24 Ore*. <https://www.ilsole24ore.com/art/anno-ue-competenze-all-estero-migliorare-lingue-human-e-soft-skills-AEJzNc3C> (ultimo accesso 30/03/2023).

- Vittadini G. (2016), *Introduzione*, in Heckman J., Kautz T., *Formazione e valutazione del capitale umano*, Il Mulino, Bologna, 7-24.
- WHO. World Health Organization (1994), *Life skills education for children and adolescents in schools*, WHO, Geneva.

# *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 extracurriculari 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-

ziano 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.
- Ingrasso 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.

# *Pedagogia della ricchezza: liberare le risorse per costruire relazioni nella comunità educante*

*Pasquale Gallo*

Docente a contratto di Pedagogia Generale, Scuola di Medicina e Chirurgia;  
Università degli Studi Magna Graecia di Catanzaro

## **Introduzione**

La letteratura di ogni tempo, così come la filosofia, si sono interessate alla ricchezza, intendendola come mezzo e fine per la felicità dell'uomo e per il benessere. Nel celebre dialogo tra Creso e Solone, Erodoto pone l'accento sulla ricchezza, coniugandola con la felicità. È veramente felice l'uomo più ricco della terra? Questa domanda, mai come ora attuale, costituisce una provocazione per la società contemporanea e rappresenta un punto di partenza, se si vogliono interrogare le scienze dell'educazione, per favorire una riflessione attenta su cosa sia davvero la ricchezza e su quanto incida per il benessere dell'umanità. La ricchezza materiale è necessaria, ma non sufficiente per la felicità. La ricchezza educativa, direttamente proporzionale a quella materiale, costituisce un miraggio per la società globalizzata e determina la chiave di volta per la qualità della vita. Le scienze dell'educazione, tenendo ben presenti le eredità culturali, materiali e immateriali, dovrebbero proporre percorsi esplorativi e paesaggi di apprendimento capaci di orientare i bambini e i ragazzi ai valori della ricchezza educativa, permettendo, in età evolutiva, di auspicare e sperare al potere liberatorio della conoscenza per affrontare le difficoltà. La povertà educativa è sempre più spesso connessa alla dimensione emotiva delle persone che, sfiduciate e incapaci di autodeterminarsi, vivono difficoltà e disturbi legati alla depressione, all'ansia sociale, alla fobia. Soprattutto tra i post adolescenti è evidente e chiaro un senso generale di malessere profondo (Iaquinta, 2022) che conduce alla mercificazione delle emozioni (Galimberti, 2021) e a cortocircuiti emozionali (Lucangeli, 2019) da cui è difficile tirarsi fuori se l'adulto educatore non interviene con coraggio e consapevolezza. La scuola è il luogo privilegiato in cui affrontare tanto le difficoltà connesse con la povertà educativa, quanto quelle riguardanti il vissuto emotivo e motivazionale e, tenendo conto degli ultimi dati sulla dispersione, ci si rende

conto che sicuramente è necessario compiere ulteriori scelte strategiche proprio all'interno della scuola – comunità. Se la letteratura classica, moderna e contemporanea e la filosofia hanno inteso la ricchezza come un'aspirazione utopica dell'uomo, la pedagogia può e deve promuoverla a partire dagli ideali educativi che fondano i processi di insegnamento – apprendimento.

L'Italia è la terza nazione in Europa con il più alto tasso di abbandono scolastico, il 12% degli studenti non arriva al diploma e il 9,7% non possiede le competenze minime necessarie per affrontare l'università e il mondo del lavoro. I dati sulla dispersione, che evidenziano il ciclo negativo di povertà materiale ed educativa, dimostrano anche una forte disparità geografica a svantaggio delle regioni del sud e coinvolgono soprattutto minori già in svantaggio socioeconomico. I dati sulla povertà delle famiglie italiane, nonché quelli relativi all'abbandono scolastico e alla disoccupazione giovanile, evidenziano la stretta correlazione tra gli scarsi risultati educativi e il basso livello socioeconomico delle famiglie. Alcune regioni italiane, in particolare il Veneto e la Lombardia, sono vicine ai livelli medi reddituali dell'Unione Europea, altre, come la Calabria, evidenziano il 10% circa di povertà assoluta tra le famiglie che le popolano. L'incidenza della povertà assoluta diminuisce al crescere del titolo di studio della persona di riferimento della famiglia (Morabito C. et al., 2022). L'impoverimento economico ed educativo, solo sommariamente analizzato mediante i dati sovra esposti, è allarmante e impone un'attenta riflessione alla comunità educante in modo tale da poter individuare risorse e strategie per fronteggiare le problematiche connesse con la povertà materiale e immateriale a partire proprio dalla scuola. Se si vuole fronteggiare la povertà assoluta, è quindi necessario investire sull'educazione e sulla formazione delle giovani generazioni.

Nel presente contributo si intende proporre un *framework* concettuale sulla ricchezza educativa che è l'unica possibilità per affrontare il cambiamento culturale di cui la società abbisogna. Inoltre, si vuole porre l'accento sul potere della relazione e sulla generatività della gioia, come armi per costruire comunità educative capaci di prevenire le difficoltà e lo svantaggio mediante processi culturali autentici.

## **1. Educare alla ricchezza per affrontare i cambiamenti**

L'educazione è il mezzo prezioso e indispensabile per raggiungere gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale e consente, alla società globalizzata, di costruire un futuro comune in cui riscattarsi dalle situazioni di svantaggio e deprivazione (Delors, 1997). Per educare alla ricchezza, nella sua vera essenza, bisogna educare il desiderio e suscitare motivazione nei confronti di qualcosa che il soggetto in formazione non è ancora in grado di comprendere. Ancor più, nella società odierna, è facile confondere va-

lori e bisogni reali e le cosiddette ‘necessità’ vengono, sempre più, indotte dall'esterno, anche allo scopo di creare nuovi consumi in una cultura delle esigenze artefatte ed errate (Mariani, 2020). Per tali motivi, è urgente strutturare identità autonome, non solo resilienti, ma resistenti e forti a tal punto da fronteggiare con coraggio le avversità per saper operare in autonomia. Bisogna, quindi maturare un atteggiamento di fermezza e non solo di forza che, spesso, equivale a prepotenza e prevaricazione. Fermezza corrisponde al termine greco ἀνδρεία (*andreia*) che si attribuisce all'uomo in quanto tale. Nella cultura classica, essa si esercita come risposta e in antitesi alla debolezza, alla fragilità (Platone, 1973) e coinvolge, piuttosto, le abilità fisiche e prestazionali della persona. Riprendendo tale concetto e traslandolo all'educazione, si intende porre l'accento sulla necessità di recuperare la fermezza attraverso la pratica educativa in risposta alle necessità della persona in formazione. L'educazione contemporanea, anche alimentata dalla cultura dell'intelligenza artificiale (Elliott, 2021), propone modelli di riferimento che, sempre più spesso, intendono la fermezza e la ricchezza come il mero possesso di beni materiali, come una gara che vince chi ha di più e non in termini morali o spirituali. Tale situazione è amplificata nella preadolescenza e nell'adolescenza quando si tende, più che in ogni altro periodo della vita, a omologarsi alle masse. La scuola e gli altri contesti educativi dovrebbero operare un cambio di paradigma per promuovere il valore primario della ricchezza, intesa come sviluppo dell'identità autonoma, del sé corporeo, dell'alterità e come opportunità derivante dall'inculturazione, vera arma per affrontare il progresso. Basta scorrere la *home* di uno dei *social network* maggiormente frequentati da giovani e meno giovani per comprendere quanto sia incisiva la presenza di *influencer* che invitano a seguire le mode, invadendo la coscienza delle persone e inducendole a operare scelte spesso fatue ed errate. Seguire le mode, conformarsi a tali modelli significa, anzitutto, impedire alla propria personalità di svilupparsi in maniera autonoma e non favorisce la capacità di autodeterminazione, necessaria per vivere consapevolmente la propria vita. L'unica ricchezza, presentata dal *networking* è legata al possesso e al potere, alla prevaricazione mediante l'esposizione di corpi perfetti, beni lussuosi e vite piene di beni da sfociare mediante fotografie che ritraggono momenti svariati. Chi non si conforma a tali assunti è tagliato fuori dai gruppi dei pari, non è riconosciuto come membro della comunità e rincorre, perciò, la possibilità di anelare alla ricchezza materiale per essere ammesso in quel tipo di società (Iaquinta & Salvo, 2017).

A questo punto, deve intervenire l'educazione che perde di significato e viene posta in secondo piano se a essa ci si rivolge meramente per la trasmissione delle conoscenze. L'uomo educato deve essere dotato, anzitutto, di capacità necessarie per soddisfare i suoi bisogni, accumulate mediante

lo studio, la riflessione personale, l'esercizio, l'imitazione. La conoscenza è vitale poiché permette di dare ordine alla realtà per interpretarla, risolvere i problemi e affrontarla. I saperi devono essere presentati tenendo conto del loro ordine costitutivo (Chiosso, 2018), ovvero secondo parametri congrui alle operazioni di apprendimento (strutture disciplinari) e orientando a esercitare attivamente i processi mentali, ovvero le proprietà formali dei saperi curricolari (strutture cognitive). Ciò si interseca costantemente con i sistemi culturali di riferimento che attribuiscono significato alla conoscenza e ordinano i principi educativi. Pertanto, per strutturare menti critiche, è necessario mobilitare le energie intellettuali degli allievi mediante la responsabilizzazione personale che garantisce il potenziamento delle capacità cognitive e il monitoraggio degli apprendimenti (Altet, 2000). Educare alla responsabilità significa andare oltre i comportamenti corretti e rispettosi delle regole e attiene, più che altro, alla possibilità di strutturare un progetto di vita individuale che orienti a saper scegliere e discernere il bene dal male. Il sistema delle responsabilità consente ai bambini e ai ragazzi di sperimentare, a scuola e poi nella vita oltre la scuola, anche la pedagogia del corpo, troppo spesso mercificato e messo a nudo, non solo letteralmente, nell'esposizione costante *online* e *onlife*, ma per quanto attiene alla gestione della propria individualità e del rapporto con gli altri. L'educazione del corpo guida all'agire morale e all'esperienza della prossimità (Lévinas, 1987) che conduce alla piena comprensione dell'umano, dell'intersoggettività, dell'alterità. Nel vedere il volto e il corpo dell'altro, ci si fa carico della sua identità e personalità e si diviene responsabili della sua storia. L'educazione, anche tenendo conto di quanto affermato dai quattro principi di Delors (1997), pone l'individuo al centro di un processo di massimo riconoscimento e di valorizzazione dei saperi e consente di apprendere per tutto il corso della vita (*lifelong learning*), in una pluralità di contesti (*lifewide learning*), utilizzando i saperi e le conoscenze in modo flessibile, creativo e proattivo. L'educazione si colloca al centro dello sviluppo sia della persona e della comunità, il suo compito è quello di consentire a ciascuno di sviluppare pienamente i talenti e di realizzare le potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei propri fini personali. Per far sì che si realizzi una educazione funzionale a tutta l'esistenza umana è necessario considerare l'approccio pedagogico globale, il quale chiede all'educatore di attivare la propria intelligenza e la propria sensibilità in modo da porsi in mente l'urgenza di accogliere le istanze degli educandi e rispondere da esperto in umanità (Larocca, 1999). L'intervento pedagogico e globale chiede all'educatore di essere professionale, guardare profondamente dentro di sé e riflettere sulla propria esperienza, porsi in un atteggiamento attivo e propositivo e acquistare il dominio di sé (Girelli, 2011).

## **2. Coltivare la relazione autentica**

Entrare in relazione con l'altro non significa solo interagire tramite una sequenza di azioni reciproche, ma anche stabilire un legame (dal latino *re-ligare*, legare) e trasmettere (dal latino *re-fero*, portare) informazioni e valori: ciò si realizza nello spazio intersoggettivo, cioè nel dialogo che segue all'incontro dell'Io con il Tu, indipendentemente dalla realizzazione delle singole personalità (Chiosso, 2018). Il legame precede l'interazione e ne costituisce il contesto significativo. Le interazioni che si instaurano tra due o più persone, in quanto membri di un gruppo o di una comunità, soggetti attivi di azioni e decisioni, sono comprensibili se si considera il contesto storico-sociale di appartenenza e rappresentano ciò che li lega alla propria storia familiare e sociale. Stabilire relazioni significative con l'Altro da Sé significa porre la basi per avviare una comunicazione valida in campo educativo. La relazione educativa ha subito, nel corso del tempo, profondi e sostanziali cambiamenti. Se Socrate intendeva, con il suo metodo maieutico, tirar fuori le potenzialità degli educandi attraverso un processo di relazione e cura (Calogero, 2019), la pedagogia, fino a qualche decennio fa, ha posto l'educando, studente o non, in una posizione di sottomissione rispetto all'educatore. Genitori e insegnanti detenevano una sorta di supremazia e l'unica forma di relazione, rispetto al giovane educato, era quella basata sul rispetto delle regole, imposte dall'adulto, e sulla formalità delle azioni, necessarie a ricordare che l'infanzia e l'adolescenza sono fasi della vita in cui bisogna vivere l'imposizione e le decisioni altrui. Anche ripensando all'ideale educativo di Rousseau, tanto per fare un esempio, ci si rende conto di quanto Emilio, il discepolo ideale, l'utopico alunno, sia uno scolaro addestrato con cui il precettore non intraprende alcuna forma di relazione (Pesci, 2010). Solo l'avvento della pedagogia attiva, con i celebri contributi di Maria Montessori e John Dewey prima e molti altri poi, ha affermato la centralità dell'educando, tanto nei processi formali, quanto in quelli non formali di apprendimento. Le esperienze montessoriane, in particolare, e le note opere tutte fondate sull'educabilità del bambino attraverso pratiche per l'epoca innovative, hanno permesso alla pedagogia di operare un cambio di paradigma per sostenere, a fondamento di ogni processo, la relazione. Montessori sottolinea la necessità di diventare attenti osservatori per favorire l'incontro, e quindi la relazione, all'interno di un contesto comunitario in cui dare primato alla libertà di movimento e di espressione. Ogni relazione educativa è basata, pertanto, sull'esistenza di una interazione che deve essere contraddistinta da interscambio e reciprocità delle parti interagenti (Montessori, 2017). Nell'interazione, l'atmosfera positiva tra educatore e educando scaturisce dall'incontro interpersonale che nasce dalla situazione pedagogica in atto, cioè dall'azione o dall'attività dei diversi partners (Franta, 1982). Il clima interumano non precede l'azione

educativa e non esiste isolamento al di sopra della relazione interpersonale, ma questa diviene spazio interattivo. L'interazione educatore-educando e educando-educando permette a ciascun soggetto di evolversi e di arricchirsi, ricevendo e dando contributi originali alla formazione personale. Il clima costituisce il risultato della situazione collettiva del gruppo, il prodotto della percezione e dell'esperienza che gli educandi hanno del comportamento dell'educatore, delle elaborazioni delle informazioni e dei processi psicodinamici che avvengono. Il clima dipende, quindi, dal tipo di relazione che si stabilisce e dal modo in cui gli educandi percepiscono e sperimentano la vita all'interno del gruppo. Il clima positivo si instaura se i soggetti interagiscono, creando relazioni interpersonali nelle quali possono sperimentare accettazione, sicurezza, fiducia reciproca e comunicare in modo discorsivo e diretto e se, dall'altra parte l'attività dei singoli è animata dalla volontà di raggiungere mete comuni (tanto più significative quanto più corrispondono alle aspettative personali), dall'aiuto reciproco nell'affrontare problemi e dalla partecipazione attiva di ogni singola persona alla loro soluzione. La partecipazione emotiva all'interazione è un aspetto dell'empatia che permette l'incontro, il dialogo, la comprensione dell'altro e/o degli altri; l'affetto e la disponibilità, senza aspettativa di gratifica, gratuiti permettono di vedere se stessi rispecchiati negli altri, di capire emozioni e sentimenti, fa cogliere il Tu come se fosse il proprio Sé, percepisce il vissuto dell'altro per analogia con il proprio vissuto, pur essendo certo della differenza esistente tra i due. Il rapporto educativo empatico basato sulla volontà di promuovere la crescita armonica del minore e di comprendere la sua vera natura, le sue potenzialità per poterle orientare verso la realizzazione, basato sul dialogo e sullo scambio aperto, sincero, cordiale dei propri vissuti, può suscitare nell'altra persona lo stesso sentimento divenendo rapporto reciproco. La relazione educativa empatica si effettua nella elaborazione ed interpretazione comune di un discorso. Si pone come prassi di comunicazione autentica, si tratta di una esperienza veritativa e valoriale, di un senso nuovo della realtà e di sé nella realtà (Bellingreri, 2006). Aprirsi in una dimensione comunitaria, pertanto, diviene davvero se stesso e nella relazione si compie un doppio processo umanizzante: l'arricchimento degli altri con quanto ciascuno è in grado di dare in termini cognitivi, affettivi, spirituali e, al tempo stesso, l'arricchimento di sé mediante il confronto con ciò che è esterno (Guardini, 1987). La relazione autentica all'interno della comunità permette di interrogare e comprendere la realtà, favorendo la maturazione di atteggiamenti e abiti mentali di tipo esplorativo e critico che consentano di combattere la povertà educativa. Solo una mente ben formata, all'interno della relazione con gli altri, resiste alle trasformazioni operate dal tempo e dalle circostanze e le affronta con consapevolezza (Bruner, 1964). Educare, quindi, non è questione di tecnica, ma di relazione, non questione di sapere, ma di essere persona ai fini di una

significatività dell'apprendimento a lungo tempo, che tenga prioritariamente conto della cura necessaria e inderogabile (Moretti, 1992)

### **3. Generare la cultura della gioia**

Negli ultimi decenni, le scienze dell'educazione hanno dedicato molta attenzione al vissuto emotivo delle persone e, di concerto, hanno certamente affermato che le emozioni guidano l'agire dell'uomo e governano i processi cognitivi, motivazionali e adattivi. In ambito educativo, l'intelligenza e la competenza emotiva sono state ampiamente studiate ed è necessario promuoverle proprio all'interno dei contesti di apprendimento. La scuola, in particolare, deve coltivare individui imprenditivi capaci di autorealizzarsi. L'imprenditività non ha solo a che fare con l'intraprendere attività imprenditoriali, ma è connessa con l'autonomia, l'autorealizzazione e lo sviluppo armonico delle componenti del sé nella comunità di riferimento (Gentile & Pisanu, 2023). In pratica, è necessario promuovere anche le cosiddette competenze non cognitive, ossia le abilità umane e sociali non legate alla cognizione, ma necessarie per lo sviluppo. Interrogando le risorse psicosociali per l'apprendimento, ci si rende conto che il potenziamento della motivazione e della personalità è direttamente proporzionale al benessere della persona all'interno dei contesti. Se si guardano i dati relativi al benessere e alla qualità della vita, balza all'occhio un incremento vertiginoso delle situazioni di disagio, sfocianti spesso in gesti estremi, proprio da parte di bambini e adolescenti che non sono in grado di vivere consapevolmente la propria dimensione emotiva. La società globalizzata, quindi, pur possedendo discrete risorse materiali per la sopravvivenza, difficilmente riesce ad affrontare la quotidianità. Sebbene vi sia un'attenzione maggiore alla persona e uno *scaffolding* emotivo da parte degli adulti educatori, sono ormai note le situazioni, sempre più presenti, che riconducono ai disturbi emotivi e, quindi, all'ansia e alla depressione. È stato provato che solo nel 2020 vi è stato un incremento del 25% di casi di ansia depressione nella popolazione mondiale (<https://www.unric.org/>). Come affrontare tali difficoltà per fronteggiare una delle forme di povertà educativa? Appare necessario favorire l'immersione con una emozione primaria, certamente la più significativa e pregnante, ma spesso messa da parte nei contesti educativi: la gioia. Gioia viene da *gaudium* che deriva da *gaudeo*, godo. Appartiene alla stessa famiglia di 'gioiello', ovvero una cosa preziosa, da tenere in grande considerazione. Così come l'educazione, anche la gioia è un tesoro. Delors (1997), ha inteso l'educazione come tesoro proprio per sottolineare quanto essa incida sul futuro dell'umanità. Lo stesso pensiero è stato prima concettualizzato da Mario Montessori (2018) che ha invitato la comunità scientifica a recuperare i principi esplicitati da Maria Montessori per intendere l'educazione come aiuto alla vita, come strumento per soste-

nere e guidare l'educando nell'arduo compito di costruire il proprio futuro. Generare la cultura della gioia significa allenare a vivere secondo la natura profonda dell'uomo, sviluppando la personalità e andando oltre la mera immaginazione e il desiderio. Nietzsche (2012), sostiene che la gioia perfetta sia un totale assenso alla vita che dovrebbe, quindi, corrispondere con la ricerca e la scoperta costante delle nuove sfumature di questa emozione. In un'epoca in cui il desiderio di ricchezza materiale è costantemente correlato al bisogno di felicità dell'uomo, risulta utile richiamare l'attenzione alla gioia, in quanto essa è un'emozione stabile e, se vera, non tramonta e non si conforma agli eventi. L'etimologia della parola 'felicità' richiama al latino *felicitas (felix)* la cui radice 'fe' significa abbondanza, ricchezza, prosperità. La felicità, fatua e di breve durata, sembra essere l'unica aspirazione dell'uomo post moderno che anela, appunto, a una ricchezza e a una prosperità meramente di tipo materiale. Basta osservare i comportamenti adulescenti (Iaquinta, 2022) degli adulti e quelli di profonda immaturità emotiva dei giovani per capire quanto la ricerca della gioia sia sostituita dalla ricerca di una felicità a tempo. Se provocare la gioia, come afferma Bergson (2012), significa affermare la vita, è anche vero che il potere generativo della gioia permette alla persona di esprimere al massimo potenzialità e talenti per la scoperta della ricchezza educativa come unica possibilità per una vita fruttuosa e sensata. All'interno della scuola – comunità bisognerebbe lasciare ampio spazio alla cultura della gioia che si pone in analogia con la pedagogia della ricchezza e dell'essenziale. Per fronteggiare la povertà educativa e le altre forme di deprivazione umana, culturale e sociale, bisogna fare spazio alla gioia, creativa e generatrice di novità, possibilità, occasioni. La costruzione di un nuovo umanesimo, in antitesi con la deumanizzazione (Volpato, 2021) e il disimpegno morale (Bandura, 2017) dilaganti, passano, necessariamente per la comunità all'interno della quale la gioia di educare corrisponde alla vera vocazione dell'adulto. La scuola, dunque, può e deve avere un compito strategico nella gestione emotiva dei bambini e dei ragazzi e continuare a cercare di rispondere con competenza al bisogno di ricchezza educativa dilagante (Crepet, 2015).

## **Conclusioni**

Le poche e non certamente esaustive riflessioni sovra esposte permettono di interrogare le comunità educanti sulla necessità di trovare nella pedagogia della ricchezza la possibilità per fronteggiare la povertà educativa. I bambini e i ragazzi, ma anche molti adulti, chiedono, indirettamente, a chi si occupa di educazione e formazione a ogni titolo di recuperare i valori primari delle relazioni e del dialogo per favorire riflessioni allargate e tornare all'essenza della pedagogia. La scienza pedagogica, capace di rispondere a ogni interrogativo per la formazione della persona, ha un compito precipuo

in tal senso e può intervenire, con coraggio e determinazione, per affermare che l'educazione è e sarà per sempre un tesoro di inestimabile valore da lasciare in eredità a un mondo che tende, sempre più, alle connessioni. La costruzione di comunità sostenibili, ecologiche ed economiche dipende anche e soprattutto dalla capacità di considerare l'educazione come unica ricchezza a cui tendere.

## **Bibliografia**

- Altet M. (2000), *Le pedagogie dell'apprendimento*, Armando, Roma.
- Bandura A. (2017), *Disimpegno morale*, Erickson, Trento.
- Bellingreri A. (2006), *Il superficiale e il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bergson H. (2012), *Le due fonti della morale e della religione*, SE, Milano.
- Bruner J. (1964), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma.
- Calogero G. (2019), *Le ragioni di Socrate*, Mimesis, Milano.
- Chiosso G. (2018), *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Firenze.
- Crepet P. (2015), *La gioia di educare*, Einaudi, Torino.
- Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.
- Elliot A. (2021), *La cultura dell'intelligenza artificiale. Vita quotidiana e rivoluzione digitale*, Codice Edizioni, Torino.
- Franta H. (1982), *Interazione educativa. Teoria e pratica*, LAS, Roma.
- Galimberti U. (2021), *Il libro delle emozioni*, Feltrinelli, Milano.
- Gentile M., Pisanu F. (2023), *Insegnare educando. Promuovere a scuola le risorse psicosociali di chi apprende: modelli, strategie, attività*, UTET, Milano.
- Girelli C. (2011), *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*, La Scuola, Brescia.
- Guardini R. (1987), *La fine dell'epoca Moderna. Il potere*, Morcelliana, Brescia.
- Iaquinta T. (2022), *Unlocked. Genitori ed educatori durante e dopo la pandemia*, Il Mulino, Bologna.
- Iaquinta T., Salvo A. (2017), *Generazione TVB. Gli adolescenti digitali, l'amore e il sesso*, Il Mulino, Bologna.
- Larocca F. (1999), *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco-Angeli, Milano.
- Lévinas E. (1987), *Il tempo e l'altro*, Il Melangolo, Genova.
- Lucangeli D. (2019), *Cinque lezioni sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento.
- Mariani A.M. (2020), *Voci del verbo educare. Dai valori condivisi alla felicità per ciascuno*, Unicopli, Milano.
- Montessori M. (2010), *Il Segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (2017), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.

- Montessori M. (2018), *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*, Il leone verde, Torino.
- 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.
- Moretti G. (1992), *Educare il bambino disabile*, La Scuola, Brescia.
- Nietzsche F. (2012), *Frammenti postumi*, Adelphi, Milano.
- OMS (10/03/2022). *Covid-19 aumenta del 25% i casi di ansia e depressione* <https://unric.org/it/oms-covid-19-aumenta-del-25-i-casi-di-ansia-e-depressione/> (ultimo accesso 27/03/2023).
- Pesci F. (2010), *Maestri e idee della pedagogia moderna*, Mondadori, Milano.
- Platone (1973), *Opere complete*, Laterza, Roma-Bari.
- Volpato C. (2021), *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*, Laterza, Bari.

# *Percorsi senza mete*

## *Orientamenti per colmare la povertà di futuro*

*Rosa Iaquinta*

Dottore di ricerca e docente universitaria a contratto

### **Introduzione**

Le relazioni quotidiane con i giovani consentono di intercettare i loro bisogni e di assumere maggiore consapevolezza circa la necessità che il sapere educativo intervenga al fine di porre un argine alla condizione di sofferenza esistenziale caratterizzata da una continua oscillazione tra insufficienze e mancanze. Alle difficoltà che connotano le fasi della crescita quella adolescenziale è notoriamente la più complessa, a questa si sommano le condizioni di gravità e di urgenza derivanti dalle molteplici situazioni che connotano il tempo presente e che generano un senso di smarrimento nei giovani. Schiacciati, succubi, sfiduciati, in poche parole senza via d'uscita, i ragazzi si percepiscono come cristallizzati in un eterno presente, le cui prospettive non lasciano sperare in cambiamenti tali da poter modificare questa loro condizione. La vita viene condotta sempre in superficie e al riparo, in una stanza o comunque isolati, dove i problemi sembrano lontani e lo spazio di partecipazione alla vita è mediato dai social, che mostrano una sempre felice e possibile esistenza in ragione del loro non essere luogo. Interessarsi allo stato di ben-essere delle nuove generazioni appartiene anche all'ambito speciale della pedagogia, come ogni altro tema che guarda alle fragilità, al bisogno, alla mancanza, ai margini, alle periferie e che quindi richiede l'allestimento di spazi in cui l'adulto educatore possa intervenire progettando e predisponendo ambienti e interventi. Semplicemente riportando chi non ne ha le possibilità al centro della vita.

### **1. Procedere senza meta: il futuro senza domani**

In ambito educativo non costituiscono una novità le molteplici e variegate forme di difficoltà che i giovani vivono in questo periodo storico-sociale particolarmente delicato, un'epoca di transizioni pervasa dal senso di precarietà esistenziale. Sul problema giovanile, che ha visto etichettati i ragazzi nei modi

più bizzarri e accusati di incapacità di diversa natura, si incentrano le analisi sul loro stato di benessere esistenziale (Sottocorno, 2022). I dati delineano un quadro preoccupante circa le difficoltà che ragazzi e ragazze si trovano a fronteggiare nel tempo della iperconnessione. Le loro vite sono caratterizzate dalla convinzione che il futuro sia svanito, condizionando ogni loro più piccola decisione o volontà d'agire.

La mancanza di prospettive per il futuro con il passare degli anni si è andata sempre più espandendo sino a contaminare ogni dimensione esistenziale, dai legami ai rapporti familiari, dal lavoro alla stabilità economica, dall'importanza dell'educazione alle scelte di vita (Abazia, 2018). Una condizione di instabilità che si riflette sullo stato psicologico degli individui. La letteratura di settore ha da tempo evidenziato che le difficoltà e le incertezze sul futuro hanno reso assai diffuse le reazioni depressive, i disturbi d'ansia e il *burnout* (Galanti, 2007).

I disagi che le nuove generazioni si trovano a vivere vanno da una generica insoddisfazione per la vita sino a problematiche più circostanziate le cui criticità interferiscono con la dimensione relazionale, della formazione e dell'istruzione, con il senso di cittadinanza, il radicamento e l'appartenenza (Triani, 2006). Mentre in passato tali aspetti potevano essere ricondotti ad un generico malessere riferito all'età adolescenziale, oggi la diffusione e la profondità del fenomeno generano un senso di impotenza, disorientamento e perdita di interesse nelle nuove generazioni, le cui ricadute condizionano il modo attraverso cui ciascuno investe forze, energie e speranze per costruire il domani. Una pressoché totale assenza di investimento di sé concorre ad alimentare un forte senso di incertezza e svalutazione verso le proprie capacità che concorrono ad abbassare il livello di autostima (Arcuri, 1999). I giovani si ritrovano, pertanto, a vivere una condizione di forte preoccupazione e stress emotivo, che se da un lato determina chiusure ed allontanamento dalla vita sociale, portandoli a tagliare i rapporti con il mondo e portandoli a vivere di seconda mano le vite social degli altri, dall'altro li espone a rischi attraverso il ricorso a sostanze o uso di bevande alcoliche per anestetizzarsi e sopportare la mancanza di senso.

Il Rapporto Bes 2020 (<https://www.istat.it/it/archivio/269316>) ha reso noto che nel secondo trimestre di due anni addietro i giovani "invisibili", con un'età compresa tra i 15 ed i 29 anni, non impegnati nello studio, nel lavoro e nella formazione sono aumentati rispetto all'anno precedente del 2,7%, passando dal 21,2 al 23,9%. In tale periodo di insicurezza, a cui anche la pandemia ha contribuito fortemente generando un maggior senso di destabilizzazione accompagnata dalla perdita del senso di futuro, l'educazione nuova non può più essere rinviata in attesa di tempi e condizioni migliori. È questo il momento di intervenire, quello in cui i giovani avvertono la necessità di essere guidati nel loro procedere al buio e senza meta, in cui non elaborano

progetti e che l'unico spazio temporale che registrano è il perenne presente. In ragione dell'importanza che la tematica riveste, anche a livello europeo è stata espressa la preoccupazione di fare quanto necessario per offrire ai giovani il supporto necessario per tirarsi fuori dalla condizione emergenziale che li investe. Occorrono modalità di intervento capaci di offrire risposte credibili ai bisogni e alle domande delle nuove generazioni.

Risoluzioni che aprano, non solo nelle linee programmatiche, inediti scenari di sviluppo, crescita e acquisizione di consapevolezza nel presente e per il futuro, indispensabili a questa generazione che ha difficoltà a riconoscere la propria singolarità e a darsi nome. D'altronde, il rapporto tra educazione e orientamento al futuro rappresenta un nodo centrale nella formazione, la questione si pone nella prematura e precoce domanda che viene rivolta già nei primi anni di vita al bambino: "Cosa vuoi fare da grande?". Un interrogativo carico di significato e che denuncia la implicita responsabilità delle figure adulte chiamate a guidare l'infante aiutandolo ad individuare il proprio percorso di crescita sino al suo farsi adulto. Più che mai pressante la domanda quando i giovani la rivolgono continuamente a loro stessi e che risulta gravida di ulteriore peso per la complessità del tempo che si percepisce incerto, fluttuante e dematerializzato (Schurch, 2006). In questo scenario il rapporto educativo risulta schiacciato dall'emergenza e ciò spinge i giovani a cercare risposte di cura e di trattamento suscitate dalla contingenza.

## **2. Uscire dalla povertà colmando un bisogno**

Il termine bisogno nel linguaggio comune richiama alla mente una qualche mancanza ma anche un desiderio (Laeng, 1991). Questa duplice connotazione incrocia due prospettive tra loro complementari: una di significato, bisogno come mancanza e anche come attesa, entrambe sempre connesse tra loro; l'altra di campo, tanto di natura individuale che sociale. Ogni povertà è generata dalla mancanza assoluta o dall'insufficienza di qualcosa considerata o avvertita indispensabile. La definizione di povertà non ha un'unica voce declinante, nei principi guida delle Nazioni Unite essa è considerata uno stato di privazione continuo o cronico di sicurezza, capacità, risorse utili a godere di un adeguato tenore di vita. Mentre la povertà estrema è la condizione nella quale si combinano insufficiente capacità economica, sviluppo umano ed esclusione sociale (Senato della Repubblica, 2012).

Le difficoltà che i giovani incontrano maggiormente sono riconducibili, oggi, a povertà di matrice educativa che vengono a manifestarsi attraverso una concomitanza di fattori: di natura socio-economico familiare, di ritardi o inadeguatezze e mancanza di cura. Molti ragazzi anelano a ricevere interventi compensatori che possano soddisfare le loro insufficienze. Potrebbero essere citati molti dei loro bisogni, ma con riferimento al tema della mancanza della

loro percezione del tempo futuro vanno annoverati due categorie di povertà: il coraggio di sperare e quello di vivere; la gioia e la speranza; il senso di fiducia in se stessi e negli altri; la capacità di proiettarsi in avanti; da queste povertà di carattere individuale ne derivano altre di natura sociale, quali il senso civico; di appartenenza e partecipazione, la disposizione all'inclusività e alla prosocialità.

Il senso di povertà è avvertito come situazione di difficoltà o impossibilità nel riuscire a colmare una mancanza che genera sofferenza e che viene avvertito attraverso livelli di gravità differenti per ciascun individuo (Bertagna, 2018). Lo stato di povertà è sempre deprivazione che va ad influenzare il raggiungimento di uno stato di equilibrio nel benessere generale. Il senso di povertà esistenziale viene avvertito nei giovani come preclusione nell'accesso al futuro e si pone quale deprivazione involontaria non determinata da una responsabilità personale ma da una pluralità di fattori al di fuori della persona (Sennett, 2004). I bisogni umani reclamano di essere soddisfatti, e nel caso in cui i contesti non offrono occasioni di sviluppo la vita subisce un attacco, e l'individuo diventa improvvisamente povero. Una forma di povertà che per essere soddisfatta deve incontrare l'altro, che apre mondi inesplorati attraverso interventi educativi sostenibili.

La trasformazione della povertà in ricchezza può generarsi mediante un'educazione orientante, che ha la finalità di educare la persona nella globalità sviluppando la cultura della cooperazione e dell'efficacia, le quali travalicano la specificità del curriculum.

### **3. Educazione-formazione verso un nuovo orientamento**

L'ambito della formazione, nelle sue diverse declinazioni, è stato variamente esplorato, tanto dal sapere filosofico quanto da quello pedagogico. Essendo fortemente legato alla soggettività, quello formativo è un problema primariamente filosofico che si riverbera sul percorso educativo conducendo la persona alla realizzazione delle sue dimensioni. Il processo formativo prende avvio dal primo momento di vita e si espande con il crescere, sia in dimensione biologica, involontaria, che ontologica, in termini di atto intenzionale (Colicchi, 2004). Ci si trova dinanzi ad un concetto che risente dell'interazione tra processi diversi, in cui l'educativo occupa spazi di intervento ampi, sia in termini di azioni intenzionali che di accadimenti di vita, le cui ripercussioni generano trasformazioni che occorre monitorare se si vuole operare significativamente. Attraverso l'educazione la natura autentica del soggetto si disvela nella sua identità e il giovane scopre sé stesso quale individuo (non-divisibile).

Il processo formativo è atto fondamentale insito nell'esistenza umana che si associa alla dimensione esperienziale, la quale contribuisce a generare

formazione. Le riflessioni sull'azione educativa, alla luce della ricerca pedagogica, non possono essere condotte tralasciando la centralità che assume il concetto di formazione, da declinare nella singolarità di ogni sua applicazione (Baldacci, Colicchi, 2022). Dal punto di vista pedagogico la formazione promuove l'essere persona intesa come individuo, dunque opera in una dimensione di progetto di lavoro centrato sulla costruzione e identificazione di se stessi. La costruzione di sé rappresenta un processo in cui la persona si costruisce in un universo assiologico. In tal modo non solo esprime valori ma contemporaneamente li produce (Cambi, 2005).

Le due modalità formative, esplicite ed implicite, hanno un'azione orientante, il cui significato e valore devono essere assunti dal docente come elementi per rilanciare l'educazione capitalizzando le risorse in possesso degli studenti. Affrontare i temi dell'educazione e formazione, che agiscono sincreticamente insieme alla volontà di orientare, rappresentano i capisaldi per fronteggiare le emergenze educative che stanno assumendo sempre più la configurazione di vere e proprie forme di povertà che attanagliano le nuove generazioni (Riva, 2004). Povertà che si manifestano nei giovani attraverso forme differenti: mancanza di interesse, partecipazione, isolamento e perdita di speranza verso il futuro e abbandono scolastico (Turkle, 2012). Quest'ultimo è considerato una vera e propria emergenza nazionale, basti pensare che nel nostro Paese circa 500 mila giovani abbandonano la scuola durante il percorso che precede il diploma. Inoltre, coloro che arrivano alla laurea raggiunge appena il 28,3% dei cittadini compresi nella fascia d'età tra i 30 ed i 34 anni.

In tale scenario assume centralità il tema dell'orientamento, che configurandosi come bisogno formativo, va a collocarsi ad un livello strategico nel fornire ai giovani motivazioni per permanere nel percorso di studi e strumenti utili nella ricerca della direzione da prendere. Orientare è un'azione che oltrepassa la dimensione scolastica se diventa una competenza che accompagna il soggetto permanentemente e sostenendolo nei processi decisionali e di scelta, promuovendone lo sviluppo tanto in termini di occupazione e crescita economica quanto sul piano dell'inclusione sociale. Relegare l'orientamento a circoscritti momenti e come atto episodico all'interno del processo educativo significa decretarne il fallimento, poiché non rappresentando un continuum esso non interviene nella fase dello sviluppo dell'identità del soggetto e nella sua collocazione sociale e nel percorso educativo, quale esercizio alla cittadinanza attiva e consapevole e anche nel suo agire come strumento di prevenzione che pone un freno al disagio sociale e alla devianza (Mannese, 2018).

L'assenza di una educazione orientante continua colpisce in maniera particolare i giovani con bassi livelli di competenze, quelli provenienti da contesti socioeconomici-culturali disagiati e i giovani con disabilità. È un intervento di guida ampio che inizia dalla scuola e accompagna il singolo nella dimensione sociale poiché lo introduce in contesti nei quali sono presenti diversi attori:

istituzioni formative, agenzie sociali, figure professionali e parti sociali. L'educazione orientante si connota per la creazione di situazioni nelle quali lo studente viene sollecitato a scegliere agendo coerentemente con il sistema di valori che lo connotano, ricorrendo a tutte le abilità e competenze di cui dispone in quel preciso momento di vita. Nell'agire orientante emerge la maturità del soggetto, che si esplicita nella capacità di operare scelte realistiche e responsabili considerando tutti i fattori personali e circostanziali della realtà di vita (Pagano, 2001). Con il concetto di educazione orientante si vuole intendere l'intenzionalità dell'agire docente riservata ad ogni singolo studente in maniera del tutto singolare, in modo che egli possa prendere coscienza di sé ed impegnarsi nel costruire la vita privata, culturale e poi professionale rapportandosi con le esigenze che la vita pone.

Orientare non assume il significato di indirizzare e tanto meno quello di dirigere, piuttosto si pone come azione che accompagna portando in emersione, attraverso modalità e stili di comportamento, ciò che dall'interno esige di venire alla luce per essere anche valorizzato. Il docente ricorre al proprio sapere ed interviene in team con i colleghi, costruendo un gruppo capace di progettare interventi orientanti e di supporto e gestendo l'attuazione della progettazione orientata alla crescita integrale della persona; inoltre sviluppa una progettazione che si sviluppa nel lungo periodo, definendo quelli che sono i risultati attesi per il singolo e per il gruppo dei pari; monitora le conoscenze e le abilità, nonché le inclinazioni che i giovani manifestano nel periodo di formazione scolastica coerentemente con quanto progettato, anche per effettuare una valutazione della sua adeguatezza; tracciare insieme ai giovani un quadro di riferimento e gli obiettivi verso cui tendere per una educazione globale; identificare i bisogni individuali e le azioni necessarie per farvi fronte; sviluppare strategie di fronteggiamento delle emergenze e modalità di risoluzione.

L'esperienza che incide massivamente nella vita dei giovani è quella scolastica. In un luogo complesso come quello della classe e per un arco di tempo significativamente lungo i giovani vivono rapporti interpersonali che lasciano tracce e segni. La relazione con i docenti assume sempre una configurazione orientante, persino nel caso in cui il docente non si pone consapevolmente tale obiettivo. Pertanto, l'educazione orientante diventa un metodo diretto e volontario, che non presenta i caratteri della casualità o dell'eccezionalità, ma viene guidato dalle attribuzioni di senso rintracciabili nell'attività didattica. La strategia è quella del fronteggiamento efficace, essa mira a far assumere ai giovani decisioni sul piano personale e professionale attraverso la costruzione di un progetto di realizzazione di sé che si traduce nella concretezza della pratica e nella buona conduzione della vita.

## **Conclusioni**

La necessità di intervenire attraverso un agire nuovo verso i giovani trova conforto negli interventi che il nostro Paese sta per inserire nel mondo della scuola.

Nella fase di realizzazione del presente lavoro il mondo scolastico attende di conoscere la delinearazione del profilo delle due nuove figure introdotte dal Legislatore, quella del docente tutor e quella dell'orientatore, al momento solo per gli studenti delle due classi del secondo biennio e dell'ultimo anno del ciclo d'istruzione. I docenti che rivestiranno tali ruoli assumeranno la responsabilità di sviluppare la personalizzazione degli apprendimenti e di guidare i giovani attraverso forme di orientamento. Tali professionisti dovranno essere d'aiuto agli studenti affinché possano rivedere gli aspetti salienti del proprio E-Portfolio digitale, il quale mette in rilievo le competenze digitali, le conoscenze e le esperienze maturate e, quindi, accompagnare il giovane nell'individuazione dei suoi punti di forza attraverso l'esame del percorso di studi compiuti e le competenze maturate, da considerare in un'ottica progettuale e prospettica. Un elemento centrale del lavoro riguarderà la promozione in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa tanto sul percorso che lo studente ha svolto quanto, ancor più importante, su quello che egli intraprenderà.

## **Bibliografia**

- Abazia L. (2018), *Il danno psicologico ed esistenziale*, FrancoAngeli, Milano.
- Arcuri L. (1999), *Cosa farò da grande: imparare a scegliere il proprio futuro*, Il Mulino, Bologna.
- Baldacci M., Colicchi E. (2020), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma.
- Bertagna G. (2018), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma.
- Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Edizioni Laterza, Roma-Bari.
- Colicchi E. (2004), *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, Unicopli, Milano.
- Galanti M.A. (2007), *Sofferenza psichica e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Il Rapporto Bes 2020, <https://www.istat.it/it/archivio/269316> (ultimo accesso il 20/03/2023).
- Laeng M. (1991), *Enciclopedia delle scienze pedagogiche*, La Scuola, Brescia.
- Mannese E. (2019), *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Pagano R. (2001), *Educazione e interpretazione. Linee di una pedagogia ermeneutica*, La Scuola, Brescia.
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Torino.

- Schurch D. (2006), *Nomadismo cognitivo. Ingegneria dello sviluppo regionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini, Milano.
- Triani P. (2006), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Carocci, Roma.
- Turkle S. (2012), *Insieme ma soli*, Codice, Torino.

# ***Capability approach e Capability ecosystem: una nuova progettualità pedagogica per contrastare l'emergenza della povertà educativa***

*Claudio Pignalberi*

Dottore di Ricerca Pedagogia generale e sociale e Ricercatore Laboratorio CEFORC  
"Formazione Continua e Comunicazione (M-PED/01)" presso il Dipartimento di Scienze  
della Formazione, Università degli Studi Roma TRE

## **1. Dalla sostenibilità al (ritorno del) sistema formativo integrato**

Con l'Agenda 2030, nel 2015<sup>1</sup>, 193 Paesi del mondo si sono dati una visione comune: lo sviluppo sostenibile del pianeta e delle persone che lo abitano. Declinati in 17 obiettivi fortemente interconnessi, questo piano d'azione traccia un percorso condiviso e riconosce allo stesso tempo che le soluzioni a livello di territori si centralizzano sul *pensare globale* e l'*agire locale*. In particolare, il *quinto obiettivo* dell'Agenda contiene un elenco di misure per ridurre le diverse forme di povertà, tra le quali la povertà educativa che ha visto crescere la sua diffusione soprattutto a seguito della situazione emergenziale degli ultimi due anni. Le principali misure da raggiungere entro il 2030 riguardano:

1. l'eliminazione della povertà estrema per tutte le persone in tutto il mondo;
2. la riduzione di almeno della metà la percentuale di uomini, donne e bambini di ogni età che vivono in povertà in tutte le sue dimensioni in base alle definizioni nazionali;
3. assicurare che tutti gli uomini e le donne, in particolare i poveri e i vulnerabili, abbiano uguali diritti riguardo alle risorse economiche, così come l'accesso ai servizi di base;
4. la costruzione della resilienza dei poveri e di quelli in situazioni vulnerabili e sostenere investimenti accelerati nelle azioni di lotta alla povertà.

Le conseguenze del Covid-19, oltre al grave impatto sull'economia, sul mercato del lavoro, sull'allargamento della forbice delle disuguaglianze e sull'aumento delle persone in condizioni di povertà assoluta o relativa, si

---

1. Assemblea Generale (2015), *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Organizzazione delle Nazioni Unite, New York.

sono abbattute sulla possibilità dei ragazzi delle attività scolastiche ed extra-scolastiche, generando inevitabilmente l'inasprirsi o il verificarsi di situazioni di esclusione sociale e marginalità<sup>2</sup>. Si tratta di un concetto multidimensionale che si riferisce a tutte quelle condizioni che ostacolano l'accesso dei minori a situazioni educative di qualità<sup>3</sup> che ne consentano un sano e fruttuoso sviluppo, libero da vincoli economico-sociali legati a disuguaglianze ascrivibili e in linea con le aspirazioni e il potenziale di tutti e di ciascuno.

In questo contesto, le comunità giocano un ruolo fondamentale, guidando processi di trasformazione delle stesse per lo sviluppo sostenibile, per la coltivazione di un sistema formativo integrato così come ci hanno lasciato in consegna alcuni studiosi di "casa nostra"<sup>4</sup> ed internazionali<sup>5</sup> con le loro ricerche. Questa idea di sistema formativo integrato porta con sé anche tutte le riflessioni inerenti a un concetto che oggi, trascorsi oltre sessant'anni dalla sua prima formulazione, è stato molto opportunamente ripreso. L'idea, cioè di considerare l'intera società come "educante", lavorare affinché si crei una comunità *coinvolgente, condivisibile e partecipante*, in cui gli attori sociali (genitori, volontari, professionisti dell'educazione, ecc.) si sentano parte attiva e avvertano la responsabilità di prendere parte al suo sviluppo.

La comunità educante, dunque, ha dimostrato il proprio potenziale nel costruire un sistema di reti e relazioni intorno ai giovani, per offrire loro opportunità di sviluppo e di realizzazione del proprio *Self*, come direbbe Mead. Numerose sono le iniziative nazionali e locali nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile per favorire la costruzione e il potenziamento di comunità educanti, efficaci e sostenibili nel tempo: 152 progetti e circa 2 mila organizzazioni coinvolte tra terzo settore, scuole, comuni, altre istituzioni e privati. Tra le azioni dei progetti, sono previsti interventi in co-progettazione con le famiglie, i ragazzi e gli attori della comunità educante; iniziative capaci di coinvolgere attivamente genitori e cittadini, prevedendo delle figure di supporto quali ad esempio le "sentinelle di comunità", i "community worker", i "tutor comunitari", professionisti e volontari; iniziative indirizzate alla promozione del dialogo e alla partecipazione sociale.

- 
2. Iavarone M.L. (2020), *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*, FrancoAngeli, Milano, 44; Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini, Milano, 18.
  3. Dewey J. (1961), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 5.
  4. Alessandrini G. (2019), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano, 40; Costa M. (2019), *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 122; Ellerani P. (2021), *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*, Armando, Roma, 230; Margiotta U. (2015), *Teoria della formazione*, Carocci, Roma, 115.
  5. Biddle B.J. (2001), *Social Class, Poverty and Education*, Routledge, London, 40; Gaete A., Gómez V. (2019), *Education and Poverty*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, 202.

La chiave di volta pertanto è il *concetto allargato di educare*. La riflessione pedagogica, nell'indagare le possibilità educative lungo tutto l'arco della vita, richiama alla necessità di interrogarsi sul senso del valore della formazione per lo sviluppo umano, disseminata nei molteplici luoghi di vita e di esperienza di ciascuno che “nel prendere forma, elabora conoscenze e saperi, che gli servono per rapportarsi alla realtà e per costruire la sua identità e, nello stesso tempo, per accettare e modificare la realtà stessa”<sup>6</sup>. La formazione è un processo di permanente trasformazione che accompagna l'uomo per tutta l'esistenza nella continua tensione a ripensarsi in ogni momento, in relazione alle opportunità e alle esigenze sociali, alle situazioni di incertezza e di rischio.

## **2. Dalla pandemia delle disuguaglianze alla pedagogia dell'emergenza**

Secondo la Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili, che ha pubblicato un recente volume sul tema *Pandemia e generatività*, dobbiamo chiedere al mercato “non solamente di essere efficiente nella produzione di ricchezza e nell'assicurare una crescita sostenibile, ma anche di porsi al servizio dello sviluppo umano integrale, di uno sviluppo, cioè, che mantenga in armonia tutte le dimensioni dell'umano. Infatti, la dimensione economica è solo una componente, pur importante della nostra vita che è fatta di qualità di relazioni, di capacità espressive, di gusto del bello, di creatività e di una dimensione spirituale che trova senso e indirizza le scelte di fondo della nostra vita. La dimensione economica va quindi inquadrata come una componente non solo non esaustiva ma contenuta di una più ricca qualità della vita. Non possiamo sacrificare sull'altare dell'efficienza valori fondamentali come la democrazia sostantiva, la giustizia distributiva, la libertà positiva, la famiglia, il rispetto della dignità della persona”<sup>7</sup>. Il focus risiede nell'interpretazione del nucleo semantico della *generatività* come condizione per ridisegnare la mappa di una resilienza trasformativa – dove per resilienza si intende la “capacità di fronteggiamento delle situazioni avverse, della loro gestione emotiva e della ricerca di nuovi equilibri”<sup>8</sup> – per far fronte alle disuguaglianze generate dalla pandemia, a partire proprio dal fenomeno crescente della *povertà educativa*.

Secondo l'ultimo rapporto ISTAT<sup>9</sup> sono 1 milione e 384mila i minori in povertà assoluta, non avendo a disposizione risorse per acquisire beni e servizi essenziali alla persona, pari al 14,2%, in crescita del 3%. Nel 2021, in Italia il

---

6. Margiotta U. (2015), *Teoria della formazione*, Carocci, Roma, 154.

7. Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili (2021), *Pandemia e generatività*, CNR Edizioni, Roma, 251.

8. Giovannini E. (2018), *L'utopia sostenibile*, Laterza, Roma-Bari, 18.

9. ISTAT (2022), *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*, Roma, 25.

tasso di abbandono scolastico era pari al 13,1%, con forti differenze tra Nord e Sud del Paese, al quarto posto tra i Paesi europei. La condizione di povertà vissuta dalle persone si associa, dunque, a una situazione di povertà minorile ed educativa, mostrando il carattere spesso persistente del fenomeno e il suo tramandarsi da una generazione all'altra. Per ASviS<sup>10</sup>, tra il 2010 e il 2021 si è assistito a un peggioramento dell'indicatore composito del *goal 1* per l'Italia. Come si evince dal *grafico 1*, tra il 2019 e il 2021 la povertà assoluta aumenta di 1,7 punti percentuali, arrivando a coinvolgere il 9,4% della popolazione; inoltre, non si registrano miglioramenti significativi nella quota di famiglie che vivono in condizioni di povertà relativa, con la percentuale che passa dall'11,4% del 2019 all'11,1% del 2021.

Secondo il Rapporto *Education and Training Monitor 2021*<sup>11</sup> – l'iniziativa della Commissione Europea che illustra l'evoluzione dei sistemi nazionali di istruzione e formazione in tutta l'Unione europea – l'Italia spende l'8% del proprio budget statale in istruzione, lontana dalla media del 9,9% registrata a livello di continente, collocandosi ultima tra i Paesi dell'Unione. Dati che emergono anche dall'indagine *Gli italiani e la povertà educativa minorile* realizzata dall'Istituto Demopolis, secondo cui per 9 cittadini su 10 la povertà educativa minorile è un fenomeno grave e l'83% di costoro ritiene fondamentale e prioritario introdurre azioni di contrasto.

“Per povertà educativa”, si legge nell'Agenda 2030 dell'ONU, si intende “la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”<sup>12</sup>.

L'UNESCO, con il rapporto curato da Edgar Faure nel 1972, *Learning to be. The world of education today and tomorrow*<sup>13</sup>, e da Jacques Delors nel 1986, *Learning: the treasure within*<sup>14</sup>, aveva individuato i quattro pilastri dell'educazione (*learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be*) per preparare la via per un ampliamento del concetto di *educational poverty*, sintagma che nel suo uso internazionale è perlopiù traducibile con *povertà di istruzione*. Parimenti, l'Unione europea ha prodotto in tempi recenti la *Strategia europea per l'Infanzia e l'Adolescenza*<sup>15</sup> e un Programma di *Child Guarantee*, nella Racco-

---

10. ASviS (2022), *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2022*, Roma, 98.

11. European Commission (2022), *Education and Training Monitor 2021*, Publications Office of the European Union, Bruxelles, 25.

12. Assemblea Generale (2015), *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Organizzazione delle Nazioni Unite, New York, 4.

13. Faure E. (1972), *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris, 45.

14. Delors J. (1986), *Learning: the treasure within*, UNESCO, Paris, 12.

15. European Commission (2021), *The EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee*, Publications Office of the European Union, Bruxelles, 8.

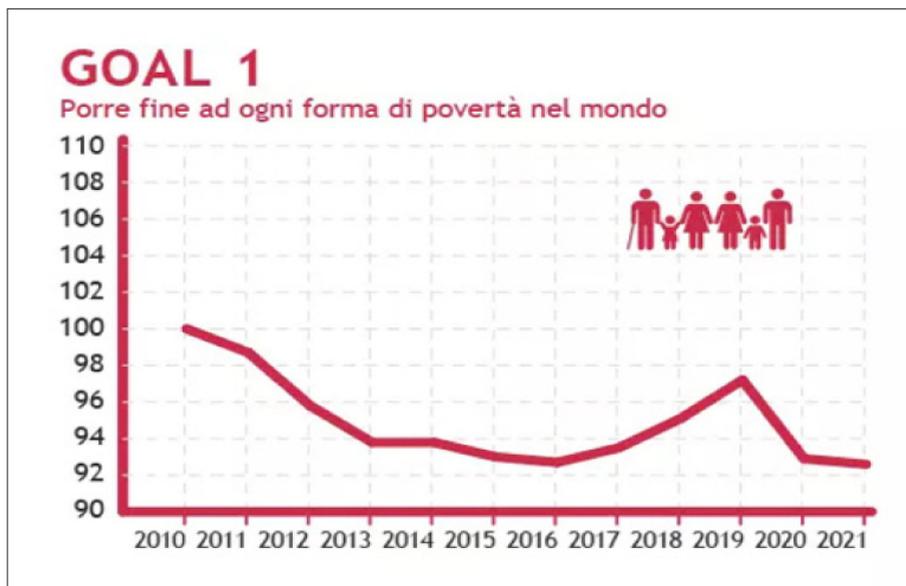


Grafico 1 – La situazione post-pandemica della povertà (ASviS, 2022)

mandazione del Consiglio UE 2021/1004, con l'obiettivo di assicurare loro in forme gratuite ed efficaci servizi essenziali quali educazione e cura durante la prima infanzia, istruzione e attività scolastiche, almeno un pasto sano per ogni giornata didattica, assistenza sanitaria, facilitando l'accesso a esami medici e programmi di screening sanitario. Altrettanto rilevante è l'esperienza dei cosiddetti *Patti educativi di comunità* come modello di contrasto dei rischi di esclusione minorile attivabile su base territoriale, misure (queste) indicate nel PNRR. In questo disegno strategico si rileva il recupero del costruito dell'elaborazione socio-pedagogica dominante nei decenni passati, ovvero il riferimento alle *comunità educanti*, qui declinato in termini arricchiti da pratiche territoriali di integrazione e coprogettazione di sistemi ecologici – composti da relazioni tra individui e sistemi (come riportava Bronfenbrenner) – con ricadute sulle capacità resilienti dei soggetti in formazione.

Se le origini del costruito di *povertà educativa* sono riconducibili a studi di matrice socioeconomica degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, ci sono visioni antropologiche e pedagogiche che precorrono la maturazione del concetto e offrono spunti per riflettere su come la mancanza di un'educazione adeguata ed equa non permetta al soggetto di arrivare alla sua completa fioritura. Ciò ha delineato in tempi recenti la condivisione di ricerche e di riflessioni di alcuni ricercatori che hanno costituito un gruppo di lavoro nella SIPED che si occupasse di *pedagogia dell'emergenza*, ovvero di sistematizzare un agire pedagogico, trasversale alle dimensioni formali, non formali e informali dell'educazione, in un ambito, quello appunto delle emergenze, che sempre

di più si sta affermando su molteplici scenari nazionali e internazionali e che riflette continue evoluzioni quanto alla tipologia degli eventi e dei contesti culturali e sociali coinvolti. Una pedagogia, dunque, che, a partire dai contributi e testimonianze di Don Milani e la *Scuola di Barbiana*, Paul Freire e la *pedagogia degli oppressi*, la *Città Pestalozzi* di Ernesto Codignola e la *Casa dei Bambini* di Maria Montessori fino al tema recente della *giustizia sociale* di John Rawls<sup>16</sup>. Quest'ultimo, in particolare, afferma che per disegnare una società fondata sulla giustizia sociale è necessario l'osservazione dei seguenti principi: libertà della cittadinanza e della differenza, l'uguaglianza di opportunità e, altrettanto importante, *l'idea di persona come inseparabile dall'idea di legame sociale e di cooperazione*. La loro concretezza pedagogica offre ancora indicazioni utili per prevenire e contrastare il fenomeno in tutte le sue dimensioni, mettendo a disposizione esempi di buone pratiche.

### **3. Il diritto all'educazione e il capability approach**

Nella prospettiva della povertà educativa non si tratta solamente di rilevare la presenza o carenza di competenze spendibili sul mercato del lavoro. Il framework più appropriato in cui inquadrare la nozione di povertà educativa è quello del *capability approach*, un modello inteso sia come paradigma interpretativo in grado di produrre nuove conoscenze educative di tipo situato sia come costruito della ricerca pedagogica per interpretare nei contesti di vita del soggetto quei processi che riguardano la capacità di sviluppare competenze nei settori della scolarizzazione, della professione, della cultura e della società. Secondo Nussbaum<sup>17</sup> e Sen<sup>18</sup>, conosciuti come gli "ideatori" del CA, la possibilità di una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale, intesa come opportunità di realizzare i propri progetti di vita. Per raggiungere queste opportunità e per "agire" queste libertà non sono sufficienti le mere risorse economiche o cognitive, ma sono necessarie risorse di carattere culturale, accompagnate dalla riflessività e dalla capacità di discernimento. Da qui l'attenzione si sposta sulle possibilità del soggetto di far derivare le sue capacità da una corretta educazione al saper fare e al saper essere, ovvero da una corretta educazione a porre e a creare opportunità di *sviluppo umano*. L'economista Sen, da un alto, riconosce nella libertà il principio di eguaglianza attraverso la ripresa del concetto di *eudaimonia* di Aristotele come *fulfillment*, realizzazione di sé. Per ottenere l'eudaimonia occorre perseguire uno sviluppo pluralistico che tenga conto

---

16. Rawls J. (1984), *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 14.

17. Nussbaum M.C. (2014), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna, 21.

18. Sen A. (2022), *La mia casa è il mondo. Un'autobiografia*, Mondadori, Milano, 51.

del fatto che esiste una pluralità di fini e di obiettivi che le persone possono conseguire. Nell'accezione della filosofa Nussbaum, invece, il riferimento al capability approach chiama in causa tre motivi interni all'argomentare pedagogico: il tema dell'*educabilità umana*, il tema dello *sviluppo e crescita come autorealizzazione* e delle *capabilities come risorse relazionali delle persone*.

Le capabilities sono identificabili nel gioco, nel linguaggio immaginativo, nei sentimenti, nella ragione pratica, nell'appartenenza. Capacità è dunque un tipo di libertà definita *sostanziale* orientata al conseguimento di alternative combinazioni di funzionamenti. In sostanza, non sono semplicemente delle abilità insite nella persona, ma comprendono anche le libertà e opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico. Tale approccio richiama anche, all'attenzione degli studiosi, la nozione di persona-processo-contesto, nell'ambito della teoria *ecologica dello sviluppo* di Bronfenbrenner<sup>19</sup>, secondo la quale lo sviluppo è un processo che dipende dalle caratteristiche personali dell'individuo, dalle condizioni del contesto e dall'interazione tra le risposte individuali ai cambiamenti ambientali. Egli individuò all'interno dell'ambiente ecologico quattro livelli di contesto concentrici in cui si riconosce la centralità della persona con il suo bagaglio di capacità in relazione con l'ambiente (*microsistema*), con gli agenti sociali come famiglia e scuola (*mesosistema*), con i sistemi sociali che influenzano gli ambienti cui il soggetto appartiene (*esosistema*) e, infine, le politiche sociali e servizi che contraddistinguono la comunità sociale (*macrosistema*).

Il tema dello sviluppo umano può essere considerato come un punto di riferimento sostantivo per ripensare il senso dell'educare in un'ottica "generativa" e altresì costituisce un tessuto valoriale di accompagnamento della riflessione pedagogica contemporanea sulla *sostenibilità*. In primo luogo, è necessario proporre situazioni e opportunità di apprendimento per lo sviluppo del pensiero critico e della ragione pratica. Il raggiungimento dell'agency, di cui si parla nel CA, richiede, infatti, l'utilizzo adeguato del pensiero per lo svolgimento del proprio libero arbitrio. In secondo luogo, la pedagogia dovrebbe rivolgere maggiore attenzione all'educazione liberale che potrebbe essere promossa insistendo sui valori che l'arte e l'immaginazione trasmettono. Questo significherebbe valorizzare le materie umanistiche, e il loro ruolo, che negli ultimi tempi sembrano essere stati dimenticati. In terzo luogo, la pedagogia è chiamata alla pianificazione di percorsi educativi formali e informali<sup>20</sup> finalizzati allo sviluppo di capacità nel saper applicare le conoscenze acquisite, l'immaginazione e il ragionamento pratico, al fine di riconoscere e rispettare

---

19. Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, 153.

20. Pignalberi C. (2020), *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*, Lulu Press Inc., Morrisville (US), 88.

la diversità attraverso la *cultura del dialogo*. Ciò comporta la valorizzazione di percorsi di apprendimento in cui prevalgono l'impegno personale, la trasformazione e il cambiamento, attraverso lo sviluppo individuale.

Queste opportunità non vengono coltivate esclusivamente all'interno del contesto scolastico o di quello familiare, ma coinvolgono il più ampio ambiente di vita dei soggetti che, secondo il CA e la teoria ecologica dello sviluppo, risiede in *quattro driver*: 1) la visione positiva di un impegno etico dell'essere umano verso il superamento nella società di barriere ostative al benessere ed alla salvaguardia dell'identità personale; 2) l'idea che occorra superare il paradigma dell'individualismo egoistico per raggiungere il bene comune; 3) la centralità della dimensione educativa e didattica nello sviluppo di approcci positivi di sostegno alle capacitazioni delle persone concrete attraverso appunto "contesti capacitanti"; 4) la responsabilità che attiene al pedagogista nel creare le condizioni perché tali "contesti capacitanti" possano effettivamente sviluppare effetti dal punto di vista della formazione della persona.

La comunità educante fa proprio riferimento a questa pluralità di azioni affinché si possano gettare le basi per la costruzione di un ecosistema formativo, o *capability ecosystem*, quale vettore di esperienze e di opportunità di apprendimento per contrastare il problema della povertà educativa.

#### **4. Il capability ecosystem come modello di sviluppo umano**

Capability ecosystem è traducibile in *ecosistema educativo e formativo*. È indubbiamente, secondo alcuni ricercatori<sup>21</sup>, un modello che può fornire un contributo rilevante nella progettazione di interventi sistemici per la riduzione della povertà educativa, ulteriormente resa critica dalle conseguenze della pandemia. L'ecosistema si potrebbe definire anche come evoluzione delle comunità educanti in quanto chiama in causa i diversi agenti sociali operanti nel territorio al fine di sostenere e motivare i giovani nel processo di costruzione identitaria per mezzo della *relazionalità*, del *dialogo* e della *condivisibilità di saperi ed esperienze*.

L'approccio partecipativo e la valorizzazione delle esperienze e delle risorse già presenti sul territorio sono elementi fondanti degli accordi grazie ai quali, oltre al contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, è possibile anche rafforzare l'offerta educativa attraverso l'arricchimento del

---

21. Ellerani P. (2021), *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*, Armando, Roma, 25; Foss N.J., Schmidt J., Teece D.J. (2023), *Ecosystem leadership as a dynamic capability*, *Long Range Planning*, 56(1), 64-76; Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza*, FrancoAngeli, Milano, 18; Khurana I., Dutta D.K., Singh Ghura A. (2022), *SMEs and digital transformation during a crisis. The emergence of resilience as a second-order dynamic capability in an entrepreneurial ecosystem*, *Journal of Business Research*, 150(4), 623-641.

curriculum scolastico standard con ulteriori proposte di apprendimento non formale e informale per lo sviluppo di competenze trasversali utilizzando spazi che fanno parte del bene comune, strutture diverse rispetto all'edificio scolastico, quali parchi, teatri, biblioteche, cinema, musei.

All'interno di questa prospettiva si viene a creare o, meglio, *generare*, una nuova cultura per l'apprendimento, per la formazione, per lo sviluppo umano che costituiscono, insieme, l'ambito di sviluppo dei cittadini divenendo nel contempo opportunità di formatività contestuale disseminata. Morin<sup>22</sup> parla di *via della speranza attraverso le virtù generatrici*, e rimanda al valore dell'esperienza come ecosistema che "diviene contesto dei processi di cambiamento, e l'apprendimento si comprende solo in ragione della relazione con quel dato contesto. Ne deriva che essere competenti nella prospettiva del corso della vita implica tra l'altro un'attenzione riflessiva nei confronti dell'esperienza. Così intesa come pratica di pensiero liberato che consente di valutare gli abituali modi di conoscere/apprendere e di proiettare i soggetti in una prospettiva di cambiamento, promuove la competenza dell'apprendere ad apprendere".

Nell'ecosistema possono essere sperimentate alcune proposte pedagogiche come l'*outdoor learning* o il *service learning*<sup>23</sup>, nelle quali assumono importanza gli spazi di apprendimento "esterni" alla scuola e si sviluppano attività e metodologie utili agli studenti nell'osservazione e nella scoperta del territorio. In particolare, con il *service learning* si promuove l'idea di una scuola civica intesa come *learning hub* attraverso l'integrazione tra scuola stessa, territorio, enti locali e mondo del lavoro. Le aree di intervento, dunque, spaziano dall'attività motoria alla musica, da laboratori di arte e creatività alle tecnologie informatiche fino a percorsi di apprendimento *green* legati a tematiche ambientali e recupero del territorio.

L'OECD<sup>24</sup> riconosce nell'ecosistema il contesto necessario per permettere il raggiungimento di *alte cifre educative*, poiché l'idea di valorizzare il patrimonio immateriale e materiale è condizione necessaria allo sviluppo umano e territoriale, e non può limitarsi alla sola condivisione tra studenti e insegnanti, ma necessita di un allargamento sensibile verso i genitori e la comunità in generale. In questo contesto, tutti possono essere considerati "discenti", non solo gli studenti ma anche insegnanti, dirigenti scolastici, genitori, operatori dell'educativo e delle comunità. La nuova direzione dell'OECD abbraccia altresì il costrutto di *agency* che viene a riferirsi in modo particolare ai giovani, nello

---

22. Morin E. (2020), *Cambiare strada*, Raffaello Cortina, Milano, 120.

23. Fiorin I. (2015), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano, 8; Mortari L. (2017), *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano, 23.

24. Abiko T. et al. (2019), *OECD Future of Education and Skills 2030, OECD Learning Compass 2030, A series of Concept Notes*, OECD Learning Compass 2030, Paris, 18.

specifico al loro sviluppo di potenziale e di identità, formando e coltivando il loro pensiero critico e capacità di scelta autonoma.

Se si ripensa, in quest'ambito di riflessione, al soggetto dell'apprendimento nella prospettiva delle *capabilities*, quali caratteristiche sottendono al suo essere? Quali i diversi gradi di consapevolezza e le diverse possibilità d'azione? Quali gli elementi valoriali positivi nella creazione dei suoi mondi e nella determinazione del suo benessere? Ciò sottende ineludibilmente ad un senso di responsabilità etico-valoriale che il soggetto deve acquisire e possedere e che diventa l'elemento ispiratore dell'azione o, meglio, della capacità in azione.

L'orizzonte di senso a cui tendere è dunque la coesione sociale, la prevenzione dalle disuguaglianze sociali ed educative; la meta è il perseguimento del proprio *progetto di vita* e il soddisfacimento dei propri bisogni educativi. Qui l'istruzione, la formazione, l'educazione rappresentano le pietre miliari, i punti di riferimento essenziali per migliorare la qualità della vita sociale e civile della persona in quanto cittadino.

Il policentrismo formativo che caratterizza la società *di oggi*, segnata dal Covid 19, ha reso ancora più evidente e urgente la necessità di partire da un approccio formativo *bottom up* che, proprio dai territori e dalle comunità, sappia individuare e valorizzare le risorse esistenti per costruire reti formative e considerare gli stessi spazi urbani come spazi educativi in cui gli individui possono iniziare ad esercitare forme di cittadinanza attiva. Il compito degli esperti-educatori e dei formatori diviene quello di facilitare la partecipazione di tutti i soggetti ad ogni fase del processo stesso, attraverso metodologie attive e partecipative che possano coinvolgere bambini, giovani, adulti e anziani.

L'educazione diventa così educazione sostenibile, che abbraccia l'intero arco della vita, in una dimensione esistenziale fondata su una pluralità di fattori (personali e familiari) e su una molteplicità di contesti socioculturali, ambientali, economici in un dominio di convivenza che concorre al benessere individuale come forma di contrasto alla povertà educativa.

## **Bibliografia**

- Abiko T. et al. (2019), *OECD Future of Education and Skills 2030, OECD Learning Compass 2030, A series of Concept Notes*, OECD Learning Compass 2030, Paris.
- Alessandrini G. (2019), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano.
- Assemblea Generale (2015), *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Organizzazione delle Nazioni Unite, New York.
- ASviS (2022), *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, Rapporto ASviS 2022, Roma.
- Biddle B.J. (2001), *Social Class, Poverty and Education*, Routledge, London.

- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge.
- Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili (2021), *Pandemia e generatività*, CNR Edizioni, Roma.
- Costa M. (2019), *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Delors J. (1986), *Learning: the treasure within*, UNESCO, Paris.
- Dewey J. (1961), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ellerani P. (2021), *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*, Armando, Roma.
- European Commission (2021), *The EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee*, Publications Office of the European Union, Bruxelles.
- European Commission (2022), *Education and Training Monitor 2021*, Publications Office of the European Union, Bruxelles.
- Faure E. (1972), *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris.
- Fiorin I. (2015), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano.
- Foss N.J., Schmidt J., Teece D.J. (2023), Ecosystem leadership as a dynamic capability, *Long Range Planning*, 56(1), 64-76.
- Gaete A., Gómez V. (2019), *Education and Poverty*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
- Giovannini E. (2018), *L'Utopia sostenibile*, Laterza, Roma-Bari.
- Iavarone M.L. (2020), *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza*, FrancoAngeli, Milano.
- ISTAT (2022), *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*, Roma.
- Khurana I., Dutta D.K., Singh Ghura A. (2022), SMEs and digital transformation during a crisis. The emergence of resilience as a second-order dynamic capability in an entrepreneurial ecosystem, *Journal of Business Research*, 150(4), 623-641.
- Margiotta U. (2015), *Teoria della formazione*, Carocci, Roma.
- Morin E. (2020), *Cambiare strada*, Raffello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2017), *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Nussbaum M.C. (2014), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.
- OECD (2019), *Future of education and skills 2030. A series of concepts notes*, OECD Publication, Paris.

- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale.
- Pignalberi C. (2020), *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*, Lulu Press Inc., Morrisville (US).
- Rawls J. (1984), *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano.
- Sen A. (2022), *La mia casa è il mondo. Un'autobiografia*, Mondadori, Milano.
- Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini, Milano.

## **L'anelito ad una infanzia senza povertà**



# ***Contact zones with culture Experiencing collection objects in school-related museums***

*Sandra Chistolini\**, *Konstantin Keidel\*\**, *Matteo Villanova\*\*\**,  
*Bernd Wagner\*\*\*\**, *Klaus-Christian Zehbe\*\*\*\*\**

\* Former Full Professor of General and Social Pedagogy at Università degli Studi Roma Tre, Italy

\*\* Research Assistant in Primary Didactics – Social Sciences at Leipzig University, Germany

\*\*\* Associate Professor of General and Social Pedagogy at Università degli Studi Roma Tre, Italy

\*\*\*\* Full Professor of Primary Didactics – Social Sciences at Leipzig University, Germany

\*\*\*\*\* Research Associate in Primary Didactics – Social Sciences at Leipzig  
University, Germany

## **Introduction**

From its origin, modern formal mass schooling aims to pedagogically compensate social inequalities by birth and upbringing through teaching, learning, and awarding of social positions based on individual merit (Durkheim, 1984; Meyer, Krücken, 2005; Fend, 2008). However, studies show since the late 1960's that schools and school systems rather than compensate social inequalities often reproduce them (Dahrendorf, 1965; Bourdieu, Passeron, 1971; Boudon, 1973; Bourdieu, 2000, 2001; OECD, 2019). Social inequalities frequently manifest in different access to and appreciation of cultural expressions between privileged and underprivileged groups (Bourdieu 1982) with serious repercussions for social cohesion and participation. In this light, cultural education as part of nonformal education is considered as a pedagogical approach which may give access to cultural expressions for underprivileged children and thus reduce social inequalities (BMBF, 2018; Retzar, 2021). In Italy and Germany there is a wide and differentiated discussion of cultural education and its practical application in different settings (Scheunpflug, Prenzel, 2013; Scheunpflug, Wulf, Züchner, 2021). In these discussions, museums are often considered key institutions for cultural education on account of their various collections giving access to cultural techniques and expressions (Kunz-Ott, Kudorfer, Weber, 2009). Collection objects as part of a society's cultural heritage have the possibility to give children access to a society's cultural codes and language (Wagner, 2022). By laying open cultural codes for learners in interpreting cultural objects, the usually tacit incorporated

cultural capital of privileged persons can be shared, and thus greater social justice and inclusion be achieved (Chistolini, 2019). However, little scholarly attention has been given so far to the “obstinacy of things” (Hahn, 2015), i. e. the resistance of material objects to interpretive closure and the excess of meanings which cannot be easily subsumed or appropriated by cultural meanings. This obstinacy – in combination with direct access to collection objects or their replicas – may give underprivileged children the possibility of experiencing collection objects beyond a hegemonic educational or interpretive paradigm (Smith, 2006; Grünberg, Zehbe, 2023). For children, the discovery of their own meanings may be used in didactics to contextualize the collection objects at later stages in school (Duncker, Popp, 2003). This opens new perspectives for object-centered learning, educational partnerships as well as social dialogue and civic or political education in primary schools.

## 1. Background

The Italian-German DFG-funded project *Bildung und Objekte: Historische Sachlernprozesse in schulbezogenen Sammlungen* [Education and objects. Historical learning processes in school-related collections] (Keidel, Wagner, Zehbe, 2023) between *Università degli Studi Roma Tre* (Prof. Dr. Sandra Chistolini) and *Leipzig University* (Prof. Dr. Bernd Wagner) explores possibilities for cultural education for privileged and underprivileged primary school children on the basis of educational partnerships. The project established partnerships with different schools in Leipzig and different classes in one school on the outskirts of Rome, as well as two school-related collections: *Schulmuseum – Werkstatt für Schulgeschichte* [School Museum – workshop for school history] in Leipzig, Germany, and *Fondo Pizzigoni* [The Pizzigoni Fund] in Rome, Italy. Some partner schools are located in economically disadvantaged areas. Such economic disadvantages can aggravate social inequalities on account of a local ‘brain drain’ (Cavallini, Soldi, Utma, Errico, 2018), ultimately resulting in educational segregation through spatial segregation of privileged and underprivileged communities. Underprivileged school children thus have often fewer chances to experience cultural goods and collection objects than privileged children (Doeser, 2015) and frequently see cultural objects as a source of amusement or recreation and not as a resource for building relationships with cultural meanings. Considering that the Italian partner school is located on the urban periphery of Rome, the spatial distance to cultural and educational resources – such as those of the Pizzigoni Fund located at the city centre – can also hinder children’s access to cultural goods.

The collections in Germany and Italy were chosen because they are both expected to offer a low-threshold approach for children to cultural goods in focusing on historical education in schools. They are thus connected to the

participating children's experiences of school and schooling. Primary school children usually visit school museums during school time. Their experiences in the school museums both connect to as well as contrast their own school experiences on account of the historical change of teaching and learning arrangements, especially regarding disciplinary methods and rote learning in the schools of intellectualism and verbalism of late 19<sup>th</sup> century Italy and Germany. However, such emphasis on teaching and learning at the start of mass schooling obscures the fact that pedagogical reforms at the turn of the 19<sup>th</sup> to the 20<sup>th</sup> century aimed at widening access to education across social strata through unitary schools (Nohl, 1988) or by focusing on children's interests and experiences in their life worlds (Chistolini, 2015). Especially progressive educational ideas 100 years ago of movements that were called in Italy *l'attivismo* [the activism] included often didactic objects (Lucisano, Marzano, 2022). Both cooperating collections in Italy and Germany exhibit documents and historical objects of two educational reform traditions which emphasized child-object interactions for learning processes: those of *Leipziger Lehrerverein* [Leipzig Teachers' Association] (1846–1933) (Taubert-Striese, 1996) and of the Italian educational reformer Giuseppina Pizzigoni (1870–1947) and her experimental method aiming at a school of observation and direct experimentation with objects to activate processes of understanding and approaches to knowledge (Chistolini, 2015).

## **2. Experiences and the interaction with objects**

Pedagogical approaches using objects or elements of material culture can be traced back to Friedrich Fröbel (1782–1852), which influenced later Italian and German educational approaches but also led to independent developments. Particularly interesting are reform approaches focusing on objects at the end of the 19<sup>th</sup> century, such as those of Georg Kerschensteiner (1854–1932), Hugo Gaudig (1860–1923), Giuseppina Pizzigoni (1870–1947) as well as Maria Montessori (1870–1952).

The main ideas of these approaches are, among others, to let children acquire practical and cognitive skills by experiencing objects with all senses as well as establishing an interactive dialogue with them that encourages children to see beyond the object to the point of placing it in different human and environmental contexts. In Italy, this is often used to ground experience in facts for argumentation, which is the first step of learning to criticize, as Giambattista Vico wrote 1708 in his famous oration *De nostri temporis studiorum ratione* [On the Study Methods of Our Time] (Vico, 1993).

Vico's historicist and anti-rationalist approach is fruitful for relocating the role objects in the childhood knowledge process by privileging the fantastic universal over the rational universal. Children move from physical interaction

and playing to constructing and imagining meanings, which opens a perspective to processes of learning the historical and social codes of language and culture, including those of cultural heritage. Children thus retrace the stages of human development from simple physical interaction and oral communication to diversified and complex activities and written communication. For pedagogical research, the sequence of childhood experiences needs to be understood to place it in the vast field of human historical and cultural experiences and meanings. According to the methodology of *Decoding the Disciplines* (Chistolini, 2019), this means searching for the obstacles preventing children access to the different forms of human knowledge and expression, including those that are encoded in and that can arise from objects.

Contact and familiarization with cultural goods in concrete situations can lead to objectifying experiences and sequences of activity that encourage abstract reflections in the line of Dewey (2014). The world, as we know it, is what it is on account of those generations before us. The material objects left behind by previous generations contain for Dewey the new problems that open future experiences.

While this approach to objects focuses on objects and their cultural codes, as epitomized by Kerschensteiner (1917) in the notion of the value of cultural goods for education, there is, however, also an educational approach to objects which foregrounds the physical, physiological and psychological possibilities offered by objects, as formulated by the Leipzig educational reformer Hugo Gaudig (1917a, 1917b). Gaudig regards objects primarily as a possibility to spark the interest of children and their autonomous activity. Such considerations on experiencing objects are reflected in the concept of affordances (Norman, 1999), i. e. the objects' material properties which suggest how to use or experience the objects as well as how to contextualize them in 'object landscapes' or 'usage families'. Affordances activate children's imagination and connect to as well as contrast experiences of their everyday lives and life worlds (Clifford, 1997; Wagner, 2010, 2013a, 2013b).

In the children's construction of meanings, cultural codes and physical properties of objects are connected – a prime example for this is how children interpret changes to the object caused by collecting and the collection history – forming a productive tension between German and Italian perspectives on the research object.

### **3. Method and design**

In the project, the empirical study of children's interactions with collection objects is informed by pedagogical methods of the early 20<sup>th</sup> century, with particular attention to the experimental method established by Giuseppina Pizzigoni (1870–1947) and recent studies aimed at defining pedagogical

strategies for enabling access to cultural knowledge in formal school subjects. Here, current educational research on object-centered learning processes of children is important (Scholz, Rauterberg, 2004; Wagner, König, 2023). Such learning processes of children are connected to uses of objects, self-representations, interactions, and interpretations of children. These self-representations of children and their experiences may be methodologically reconstructed through ethnographic participant observation, ethnographic videography, and subsequently qualitative focused group interviews. Specifically, participant observation and videography ensure that the researchers are immersed in the field and that their research perspective is reflectively sensitized to the multimodality of the ethnographic scene and the participating children's perspectives and meanings within it.

Because primary school children mostly experience objects through direct physical interaction, the research team created two specifically designed exhibitions featuring "contact zones" (Clifford, 1997; Wagner, 2010) with historical collection objects or, respectively, the replicas of originals. In these contact zones, children are allowed to make their own experiences with the collection objects, following an anthropological and pedagogical notion of "playing" (Schiller, 1795; Huizinga, 1956; Nohl, 1988; Gebauer, Wulf, 1998) rather than an overarching notion of "learning" for school which can often dominate educational partnerships between schools and museums (Budde, Hummrich, 2016). By offering the children the opportunity to touch and play with the collection objects, notions of social power and privilege pervading schools can be momentarily suspended, even though children's peer groups are equally subject to social distinctions and inequalities (Thole, 2002; Harring, 2007). Privileged and underprivileged children can equally react to the objects' "affordances" (Norman, 1999), and imagine the object's meanings, even if children do not know what the object is or what it has been used for. Imagined object meanings may methodologically manifest in performative self-representations of children, which can be captured by ethnographic participant observation (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff, Nieswand, 2013) and ethnographic videography (Stauber, 2004, 2006; Friebertshäuser, 2012). However, such self-representations also give the participating institutions cues, as to what is interesting for children or which objects are particularly conducive for educational experiences.

The research project conducts qualitative-reconstructive empirical research on the affordances of historical collection objects with a special focus on emergent historical learning of primary school children. With reference to qualitative-reconstructive educational research, two sub-studies are conducted in the participating school-related museums in Germany and Italy.

In the participating collections, small exhibitions on pedagogical reforms and associated cultural objects were created. In these exhibitions, children are

allowed to freely handle especially designed objects or replicas of originals. The contact zones with the objects were specifically designed to accommodate ethnographic videography. In this regard, two camera positions for an individual (close up) and a group perspective (wide angle) were foreseen. In doing so, both individual as well as group interactions and processes can be recorded. Video material is subsequently split up into sequences which serves – together with field memos of participant observation – as a basis for the reconstruction of children’s experiences following the Grounded Theory methodology (Corbin, Strauss, 1996). From this data, theories about children’s interests in collection objects and their historical learning processes are derived. Data is discussed considering the objects’ potential to initiate learning processes and how this can help in creating learning contexts where privilege and social power is suspended.

#### **4. First results**

Some accompanying educators in Germany and Italy described participating classes or individuals as challenging, particularly in moments where children didn’t show ‘appropriate’ behaviour for cultural institutions. Such inappropriate behaviour included fast movements, loud voices, and convergent, self-centered, haptic behaviour in contrast to apparently expected slow movements, low voices, and distanced, object-centered visual behaviour, which was often demanded in verbal and gestural admonitions. This may point to different habitus of children in relation to cultural expressions (Bourdieu, 1982) as some children were more often admonished than others. Nevertheless, most children developed specific ways of interacting with the objects in the contact zones, sometimes introducing their own know-how and experiences, sometimes subverting the suggested uses of the educators by making creative use of the objects’ affordances, for example using objects’ inertia to make them bounce while waiting for tasks to be executed. This bears resemblance to Jackson’s (1968) hidden curriculum or Willis’ (1977) subversion of dominant school culture by finding and claiming spaces for self-guided activities with the objects. Especially skillful uses or appropriations of objects led to imitations by other children, resulting in social learning processes and the spreading of practices across several individuals. Most importantly, such explorations of objects and social learning processes must be regarded as physical appropriations of material culture which seem to suspend social inequalities on account of differences in economic and cultural capital (Bourdieu, 1982). Here, notions of a hidden, anthropological curriculum of material culture shines up as well as a didactics of material culture, which draws on the performative and physical interaction of children with collection objects, rather than on a cultural interaction prescribed by the social institutions of schools and museums.

Apart from offering a way of suspending social inequalities for privileged and underprivileged children, the project's research results may also serve to strengthen educational partnerships with museums. Collections receive through the project's research important data on what is interesting for children, which may be often invisible to museums on account of the museums' conservation and interpretation paradigms (ICOMOS, 2008), rarely allowing children other experiences than distanced observation of collection objects. This may in turn help museums in serving their societies better, becoming more inclusive and participative institutions. These kinds of observations of children interacting with objects produce a new vision of objects that can become potentials for understanding children's ways of being, thinking, behaving, and developing.

## 5. Outlook

The interventions in the participating historic educational collections in Italy and Germany provide important information on object-centred interactions and learning processes of primary school children. The binational research design offers the possibility to identify and comment on intercultural dimensions, such as different cultural preferences of children or cultural teaching and learning preferences in Germany and Italy. By comparing cultural preferences, underlying anthropological dimensions in children's development and its connection to learning processes can be reconstructed. This in turn helps to create learning environments and educational partnerships which do not privilege children on account of their access to cultural capital.

## Bibliography

- Boudon R. (2011), *L'inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, [The inequality of opportunities: social mobility in industrial societies], Pluriel, Paris.
- Bourdieu P. (1982), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, [Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste], Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Bourdieu P. (2000), *Sozialer Raum und „Klassen“* [Social space and „classes“], Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Bourdieu P. (2001), *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Klassen und Erziehung*, [How culture comes to the peasant: On cultivation, class and education], VSA, Hamburg.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, [The illusion of

- equality: Studies on the sociology of education on the example of France], Klett, Stuttgart.
- Breidenstein G. et al. (2013), *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*, [Ethnography. The practice of field research], UVK, Konstanz.
- Budde J., Hummrich M. (2016), Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, [The significance of learning places outside of school in the context of schools – a pedagogical perspective], in Erhorn J., Schwier J. (Eds.) *Pädagogik außerschulischer Lernorte – eine interdisziplinäre Annäherung*, [Pedagogy of learning places outside school – an interdisciplinary approach], transcript, Bielefeld, 29–52.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, [BMBF, German Federal Ministry for Education and Research] (2018), *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Programme, Projekte, Akteure*, [Culture empowers. Alliances for education. Programmes, projects, actors], BMBF, Berlin.
- Cavallini S. et al. (2018), *Addressing brain drain: The local and regional dimension*, European Union, Brussels, doi:10.2863/280544, (ultimo accesso 30 April 2023).
- Chistolini S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile nel Novecento*, [Giuseppina Pizzigoni's Kindergarten. Child and school in a female pedagogy of the 20<sup>th</sup> century], FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (Ed.) (2019), *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*, FrancoAngeli, Milano.
- Clifford J. (1997), Museums as Contact Zones, in id. (Ed.), *Routes: travel and translation in the late twentieth century*, Harvard University Press, Cambridge, 188–219.
- Corbin J., Strauss A. (1996), *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, [Grounded theory. Basics of qualitative social research], Beltz PVU, Weinheim.
- Dahrendorf R. (1965), *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, (Education is a civic right. A plea for an active educational policy), Nannen, Hamburg.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Doeser J. (2015), *Step by step: arts policy and young people 1944–2014*, King's College London, London.
- Dunker L., Popp M. (Eds.) (2003), *Kind und Sache: Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts*, [Child and thing: On the pedagogical foundation of social and science education in primary schools], Beltz Juventa, Weinheim.
- Durkheim E. (1984), *Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*, [Education, morals and society: lectures at the Sorbonne 1902/1903], Suhrkamp, Frankfurt/Main.

- Fend H. (2008), *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, [New Theory of schooling: introduction to understanding educational systems], Springer VS, Wiesbaden.
- Friebertshäuser B. (2012), Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft, [Theories and horizons of ethnographic research in pedagogy], in Richter S. (Ed.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*, [Field and theory. Challenges of educational ethnography], Budrich, Opladen, 9-24.
- Gaudig H. (1917a), *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, Vol. 1, Quelle & Meyer, Leipzig.
- Gaudig H. (1917b), *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, Vol. 2, Quelle & Meyer, Leipzig.
- Gebauer G., Wulf Chr. (1998), *Spiel Ritual Geste: Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, [Play ritual gesture: mimetic practices in the social world], Rowohlt, Reinbek.
- Grünberg C., Zehbe K.C. (2023), World Heritage Education and the Postdigital Age: Considerations for Reflexive Practice, in Bassa L. (Ed.), *Combining Modern Communication Methods With Heritage Education*, IGI Global, Hershey, 216–233.
- Hahn H.P. (Ed.) (2015), *Vom Eigensinn der Dinge: Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen*, [On the obstinacy of things: for a new perspective on the material world], Neofelis, Berlin.
- Harring M. (2007), Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter [Informal education – Educational processes in the context of youth peer relationships], in Harring M., Rohlfs C., Palentien Chr. (Eds.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, [Perspectives of Education. Children and Youth in formal, non-formal and informal educational processes], 237–258, Springer VS, Wiesbaden.
- Huizinga J. (1956 [2006]), *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, [Homo ludens: on the origin of culture in play], Rowohlt, Reinbek.
- International Council on Museums and Sites [ICOMOS] (2008), *The ICOMOS Charter for the Interpretation and Presentation of Cultural Heritage Sites*, International Council on Museums and Sites, Charenton-le-Pont.
- Jackson Ph.W. (1968), *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Keidel K., Wagner B., Zehbe K.C. (2023), Schule vor 100 Jahren: Ein Forschungsprojekt zum Sachlernen in schulbezogenen Sammlungen in Italien und Deutschland, [School 100 years ago: a research project on general education in school-related collections in Italy and Germany], *Standbein Spielbein*, 119, 82–88.
- Kerschensteiner G. (1917), *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Berlin.

- Kunz-Ott H., Kudorfer S., Weber T. (Eds.) (2009), *Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele*, [Cultural education in museums. Processes of appropriation – forms of dissemination – practical examples], transcript, Bielefeld.
- Lucisano P., Marzano A. (Eds.) (2022), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, [Which school for the citizens of the world? On occasion of hundred years since the foundation of the International League of New Education], Lecce, Pensa MultiMedia.
- Meyer J.W., Krücken G. (2005), *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, [World culture: how western principles pervade the world], Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Nohl H. (1988), *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, [The pedagogical movement in Germany and its theory], Klostermann, Frankfurt/Main.
- Norman D.A. (1999), Affordance, conventions, and design, *Interactions*, 6(3), 38–43.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019), *PISA 2018. Insights and Interpretations*, OECD, Paris.
- Retzar M. (2021), Abbau von sozialen und regionalen Bildungsnachteilen durch Kulturelle Bildung, [Reduction of social and regional educational disadvantages through cultural education], *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: <https://www.kubi-online.de/artikel/abbau-sozialen-regionalen-bildungsnachteilen-durch-kulturelle-bildung> (ultimo accesso 16/04/2023).
- Schiller F. (1795 [1946]). *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*, [Letters on the aesthetic education of humankind], P.H. Röhm, Stuttgart.
- Scholz G., Rauterberg M. (2004), *Die Dinge haben ihren Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht*, [Things have their proper names. On the relationship of language and things in primary general education], Schneider, Baltmannsweiler.
- Smith L. (2006), *Uses of Heritage*, Routledge, London.
- Stauber B. (2004), *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen – Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*, [Young women and men in youth cultures – self-representations and potentials for action], Leske+Budrich, Opladen.
- Stauber B. (2006), Mediale Selbstinszenierungen von Mädchen und Jungen – geschlechterbezogene Identitätsarbeit im Kontext riskanter gewordener Übergänge, [Mediatized self-representations of girls and boys – gender related identity work in the context of transitions having become riskier], *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(3), 417–432.
- Taubert-Striese A. (1996), *Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Eine Studie zu seiner geschichtlichen Entwicklung, seinen*

- pädagogischen Leistungen und seinen praktischen Erfolgen, [The Leipzig teachers' association, an important representative of reform pedagogy. A study of its historical development, its pedagogical achievements and practical successes], Lang, Frankfurt/Main.
- Thole W. (2002), Jugend, Freizeit, Medien und Kultur, [Youth, Free Time, Media and Culture], in Krüger H.H., Grunert C. (eds), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, [Handbook Childhood and Youth Studies], Leske+Budrich, Opladen, 653–684.
- Vico G. (1993), *Il metodo degli studi del nostro tempo*, [On the study methods of our time], La nuova Italia, Scandicci.
- Wagner B. (2010), Kontaktzonen im Museum. Kindergruppen in der Ausstellung Indianer Nordamerikas, [Contact zones in museums. Groups of children in the exhibition native Americans in North America], *Paragrana*, 19(2), 192–203.
- Wagner B. (2013a), Informelles Sachlernen von Kindern im Museum der Dinge, [Informal primary general education in the Museum of Things], *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 203–218.
- Wagner B. (2013b), Historische Sachlernprozesse im Museum. Spielstationen für Vorschulkinder in der Ständigen Ausstellung Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen des Deutschen Historischen Museums, [Historic general education in museums. Playing stations for nursery school children in the regular exhibition of German History in Images and Documents in the Deutsches Historisches Museum], *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(4), 451–465.
- Wagner B. (2022), Kulturelle Bildung im Museum: Sprachhandeln in Lernumgebungen zu Sammlungsobjekten, [Cultural education in museums: doing language in learning environments with collection objects], in Scheunpflug A., Wulf C., Züchner I. (Eds.), *Kulturelle Bildung*, [Cultural Education], Edition ZfE, vol. 12, Springer VS, Wiesbaden.
- Wagner B., König P. (2023), Bildungspotentiale materieller Kultur in Sachlernprozessen, [Educational potentials of material culture in primary social education], *widerstreit sachunterricht* 27 (ultimo accesso 16/04/2023).
- Willis P. (1977), *Learning to Labour. How Working-Class Kids Get Working Class Jobs*, Saxon House, London.



# ***Sguardi internazionali sulla povertà educativa***

Simona Finetti

PhD, Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Parma

## **Introduzione**

Affrontare il tema della *povertà educativa* (Morabito et al., 2014) sul piano della letteratura internazionale è una questione complessa; non sembra esistere un costrutto corrispondente. Il sintagma *educational poverty* è perlopiù sovrapponibile a livello di significato all'italiano *povertà di istruzione*. Già Riccardo Massa rilevò come nella cultura anglo-americana “*education* vuol dire appunto soltanto istruzione” (1987, 13). La povertà di istruzione è un aspetto importante della povertà educativa, ma l'aggettivo *educativo* posto accanto a *povertà* non si riferisce esclusivamente all'educazione formale, scolastica o prescolastica. L'istruzione non coincide con l'educazione, che si configura come campo di esperienze più ampio e variegato. La stessa definizione concettuale di istruzione può essere compresa “soltanto all'interno dell'educazione come struttura fondante” (Massa, 1987, 46).

Attraverso una revisione della letteratura internazionale in database generalisti e socio-psico-pedagogici, supportata dal dialogo con esperti internazionali, sono state esplorate le occorrenze del sintagma *educational poverty* con un significato più ampio rispetto a *povertà di istruzione*. Prime tracce sono riscontrabili nella seconda metà dell'Ottocento, ma solo a partire dagli anni '90 del Novecento si è assistito a un costante incremento. Senza pretese di esaustività, nei paragrafi seguenti si offrono alla riflessione pedagogica alcune direzioni di senso emerse<sup>1</sup>.

## **1. Educational poverty nei test internazionali**

Sul piano internazionale si tende a identificare l'*educational poverty* con la bassa performance, intesa come mancato raggiungimento del livello 2 (soglia minima di sufficienza) in determinate aree disciplinari. La valutazione si limita spesso alla dimensione cognitiva.

---

1. Tutte le traduzioni delle fonti citate sono state effettuate dall'autrice.

Nel 1964 fu organizzato dall'International Association for the Evaluation of Educational Outcome il primo test per la valutazione e comparazione delle competenze in matematica (*IEA First International Mathematics Study, FIMS*). Dal 2000 le indagini triennali PISA (*Programmes for International Student Assessment*) dell'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) esaminano – in modo coordinato a livello mondiale – le abilità dei quindicenni in matematica, scienze e lettura, alternando tra queste discipline il dominio principale. Ulteriori campi di indagine sono stati affiancati negli anni: problem solving creativo nel 2012, problem solving collaborativo nel 2015, competenza globale<sup>2</sup> nel 2018 (INVALSI, 2016, 2019), pensiero creativo<sup>3</sup> nel 2022. Il rapporto tra i livelli ottenuti dai partecipanti del primo e del quarto quartile socioeconomico evidenzia le differenze esistenti tra sistemi educativi e scolastici di diversi Paesi. Combinare i dati relativi ai risultati con quelli riferiti alle condizioni del contesto familiare consente di valutare il grado di equità dell'*education* e la sua funzione di compensazione. Idealmente il livello di performance dovrebbe essere indipendente dalle variabili dell'ambiente domestico. I Paesi che mostrano molta distanza tra i risultati medi di quartili differenti hanno ancora molto da fare per prevenire e contrastare forme di *educational poverty* correlate all'organizzazione della didattica e, più in generale, dei sistemi educativo e scolastico (Villar, 2016a).

Antonio Villar (2016b) dell'Universidad Pablo de Olavide di Siviglia (Spagna) ha proposto il concetto di *welfare loss*, perdita di benessere connessa all'*educational poverty*: i Paesi che non sono in grado di portare gli studenti al livello 2 (competenza base) nei test PISA si troveranno infatti ad affrontare una maggiore presenza di abbandono scolastico e una perdita di forza lavoro tra i giovani adulti. L'*educational poverty* è il prodotto di incidenza (percentuale di *low performer*) e *inequality adjusted intensity*, fattore composto che misura quanto i risultati siano disuguali (*inequality*) e distanti dalla soglia minima (*intensity*) (Villar, 2016b). Il rischio di *educational poverty* si origina da tre aree:

- ambiente familiare: svantaggio socioeconomico, background migratorio, lingua parlata diversa da quella utilizzata a scuola, residenza in aree rurali, monogenitorialità;

---

2. “La Competenza Globale è la capacità di esaminare temi locali, globali ed interculturali, di comprendere ed apprezzare le prospettive e visioni del mondo degli altri, di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse e di agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile”. Tr. it. di Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani, <https://adiscuola.it/pubblicazioni/preparare-i-nostri-giovani-per-un-mondo-inclusivo-e-sostenibile/> (ultimo accesso 25/03/2023).

3. Definito come “modo di pensare che porta alla generazione di idee preziose e originali”, è stato misurato “in quattro domini: espressione scritta, espressione visiva, risoluzione di problemi sociali, risoluzione di problemi scientifici”, <https://www.invalsiopen.it/pensiero-creativo-ocse-pisa-2022/> (ultimo accesso 25/03/2023).

- caratteristiche individuali (attitudini e comportamenti): non aver usufruito di servizi educativi prescolastici, aver ripetuto un grado scolastico;
- fattori correlati al sistema scolastico: poca eterogeneità nel livello socioeconomico e nelle abilità degli studenti raggruppati in classi (Villar, 2016b, 448).

Più recentemente, Villar ha denunciato un aumento delle disuguaglianze e della polarizzazione dei *risultati educativi*.

Chi sono i genitori conta. Questo non riguarda principalmente le differenze di reddito, bensì la preoccupazione da parte dei genitori di ottenere un'*education* adeguata per i propri figli, le abitudini familiari (ad esempio leggere, discutere, prendersi cura) e – forse tra gli aspetti più impercettibili – l'aver aspirazioni. PISA non è l'unica fonte di informazioni che si può prendere in considerazione, ma fornisce, almeno per i Paesi dell'OCSE, un ricco quadro dei risultati accademici e dei relativi fattori determinanti. Ho l'impressione che le disuguaglianze sociali stiano aumentando all'interno dei Paesi. La polarizzazione causata dalla cosiddetta Quarta Rivoluzione Industriale sembra fare dell'*education* un modo per dividere la società fin dalle prime fasi di vita. Nella maggior parte dei Paesi sviluppati un'istruzione di livello superiore è generalmente diffusa. Eppure, le differenze tra chi ha titoli simili sembrano aumentare [...]. La mia impressione è quindi che, dietro a un'evidente diffusione generale degli studi di livello secondario e terziario, ci sia un divario crescente tra coloro che hanno potuto trarre vantaggio da percorsi formativi di alta qualità e coloro che semplicemente li hanno attraversati.

[...] Probabilmente tutti hanno a disposizione libri e lezioni simili di geografia, storia o matematica. Ma quanto leggano, quale musica imparino, quanto siano curiosi, come se la cavino con le lingue straniere, quanto tempo e fatica dedichino all'apprendimento, ecc., tutti questi fattori – che probabilmente dipendono più dalla famiglia che dalla scuola – generano differenze. [...] l'istruzione pubblica dovrebbe pensare modi per compensare gli svantaggi di coloro che crescono in un ambiente meno sfidante dal punto di vista educativo (Villar, 2019).

Indagini internazionali sono condotte dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), nella cui prospettiva il sintagma *educational poverty* si riferisce alla mancata offerta di quell'*education* di cui un bambino ha bisogno per sviluppare competenze di base ed esprimere il proprio potenziale (Hastedt, 2019). Bambini provenienti da famiglie con svantaggio socioeconomico frequentano spesso scuole con minori risorse e si relazionano con pari nella stessa condizione, non senza conseguenze per il percorso di crescita. Il background socioeconomico è ancora un predittore dominante rispetto agli apprendimenti in quasi tutti gli assessment effettuati su ampia scala: TIMMS (*Trend in International Mathematics and Science Study*), TIMMS *Advanced* (matematica e fisica), PIRLS (*Progress in the International*

*Reading Literacy Study*), ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) e ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*). Gli indicatori di *educational poverty* includono:

- risorse dell'ambiente domestico (tra cui disponibilità di libri e possibilità di visite culturali nel territorio);
- qualità delle interazioni genitori-figli e sostegno familiare;
- accesso a un'educazione precoce di alta qualità;
- fattori relativi agli insegnanti (es. formazione, motivazione, rapporto numerico studenti-docente);
- fattori relativi alla scuola (es. risorse, organizzazione, leadership);
- fattori relativi ai pari (es. i risultati mediamente ottenuti tra compagni di classe) (Hastedt, 2019).

Le ricerche della IEA si concentrano sulla cosiddetta *opportunity to learn*, che è il confronto tra *intended curriculum* (i programmi dei Ministeri), *implemented curriculum* (quanto l'insegnante dichiara di fare in classe) e *achieved/reached curriculum* (ciò che gli alunni effettivamente hanno appreso). Per la IEA l'*educational poverty* è definibile come deprivazione di opportunità di apprendimento.

## 2. Individuo, famiglia, scuola, territorio

Il supporto parentale durante la prima infanzia è un forte predittore di una forma di *educational poverty* ampia, composta da fattori che riguardano il singolo, il nucleo familiare e l'ambiente (Allmendinger, 2019). Relativamente alla famiglia vi concorrono: le opportunità di apprendimento domestico, la salute mentale della madre, la genitorialità positiva<sup>4</sup>, l'età della madre alla nascita del figlio e le sue qualifiche (educative, scolastiche, professionali, altre). Per quanto concerne invece l'ambiente, è rilevante la qualità dei centri dedicati alla prima infanzia (aspetti del setting come *facilities* e risorse umane, processi educativi e di cura quotidiani, percezione della popolazione) (Field, 2010).

In Germania nel 2018 è stato studiato il rapporto tra le scelte che un individuo compie per la propria formazione e l'offerta locale, focalizzandosi sul significato che le infrastrutture disponibili hanno per i processi decisionali del soggetto (Sixt, Bayer, Müller, 2018). In particolare, bambini e ragazzi che provengono da famiglie svantaggiate a livello socioeconomico e culturale hanno maggiore probabilità di visitare e frequentare un teatro se ce n'è uno disponibile nel comune di residenza, che sia attivo e informi quotidianamente

---

4. Si compone di: 1. relazione calda: basata su affettività agita, apprezzamento ed empatia da parte dei genitori, nonché apertura, affettuosità e sentimenti del bambino; 2. controllo: correlato a richiesta di disciplina da parte dei genitori e grado di disponibilità del bambino.

sulle attività in modo coinvolgente (+ 10,6%). Quando persone di non elevata cultura si spostano da zone rurali in aree urbane, si registra un incremento significativo nella loro partecipazione ad attività che arricchiscono il bagaglio culturale. Le strutture influenzano gli stili di vita, soprattutto di chi parte in condizioni di svantaggio (Sixt, Thürer, 2018). L'educazione e la formazione culturale sono frutto dell'interazione continua tra ricezione e produzione, apprendimento individuale e collettivo, percezione estetica, conoscenza e azione artistica. Per questo è opportuno inserire nei servizi educativi e nelle scuole attività e stimoli che possano ampliare gli interessi e far scoprire talenti e attitudini (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013).

Da un lato, la disuguaglianza educativa di cui soffrono bambini e adolescenti è una componente e una conseguenza dell'esclusione che ha *formato* genitori in condizioni di povertà materiale e insufficiente partecipazione sociale e culturale. Dall'altro, un'educazione e un'istruzione *povere* riducono le opportunità dei futuri cittadini di migliorare le proprie condizioni di partenza. Le conseguenze dell'*educational poverty* sono a lungo termine: minori opportunità lavorative, minori entrate salariali, peggiore stato di salute, minore capacità di partecipazione alla vita democratica, minore coinvolgimento sociale e culturale, minori opportunità nel processo di umanizzazione (sviluppo dell'identità e delle competenze personali). L'*education* può essere efficace contro la povertà solo se le politiche sociali, educative e del mercato del lavoro sono interconnesse e sussiste una responsabilità educativa cooperativa e condivisa tra politica, società civile, famiglie e gruppi di pari. Per generare equità serve un'ottica sistemica, grazie alla quale interagiscono in modo mirato i livelli macro (sociopolitico), meso (dei sistemi educativo e scolastico) e micro (delle singole lezioni e dei rapporti tra educatore ed educando). Trattare i bambini come se fossero tutti uguali non consente di integrare veramente e riproduce gerarchie sociali (Grümme, 2017). Per superare le disuguaglianze si deve tenere presente anche l'*effetto Pigmaliione* (Rosenthal, Jacobson, 1968). Docenti che considerano dotati i propri studenti dedicano loro la migliore attenzione e cura possibili, nutrendone il potenziale. L'educazione scolastica – per essere equitativa – deve disincentivare l'individualismo e la coltivazione dei talenti in modo orientato solo a se stessi, perché una buona vita può realizzarsi solo attraverso la partecipazione del soggetto alla società (Grümme, 2017).

Ci si potrebbe aspettare che il libero accesso alla conoscenza che deriva dall'uso di tecnologie della comunicazione e dell'informazione possa contrastare l'*educational poverty*, ma i risultati dell'indagine ICILS 2018 (in attesa di quelli dell'edizione 2023) hanno mostrato una realtà diversa. L'utilizzo delle tecnologie non è sufficiente per superare gap educativi precoci, che permangono soprattutto nei ragazzi con svantaggio socioeconomico, origine

e lingua madre straniera e/o storia di migrazione (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, Duckworth, 2020).

I docenti hanno un ruolo fondamentale per la resilienza e il successo accademico dei bambini provenienti da contesti fragili: la loro qualità sembrerebbe maggiormente benefica rispetto alla costituzione di classi con ridotto numero di alunni. L'efficacia dei servizi di doposcuola ed estivi dipende dalle relazioni e dai programmi. La scuola sembra comunque determinante, diversamente dalle proposte extrascolastiche. La vera sfida contro l'*educational poverty* è pertanto riuscire a formare – e soprattutto attrarre nelle scuole più frequentate da studenti svantaggiati – docenti di qualità e dirigenti con una leadership positiva, capaci di creare una rete socioeducativa nella comunità di appartenenza (Ladd, 2012).

Pur non ricorrendo frequentemente all'uso del sintagma *pauvreté éducative*, sin dai primi anni '80 del secolo scorso la politica dell'*éducation prioritaire* ha mirato a ridurre le disuguaglianze tra i minori francesi. Dal 1981 sono state create zone d'educazione prioritaria (ZEP)<sup>5</sup>, allo scopo di rinforzare l'azione educativa nelle aree della Francia con condizioni sociali ritenute tali da costituire un fattore di rischio, o addirittura un ostacolo, per il successo scolastico dei residenti e, a lungo termine, per la loro integrazione. Le politiche dell'*éducation prioritaire* – attualmente oggetto di acceso dibattito – hanno avuto l'obiettivo di agire primariamente sulla dimensione cognitiva. Nei contesti svantaggiati si sommano elementi di vulnerabilità che possono causare ritardi già riscontrabili all'inizio del percorso scolastico. L'*éducation prioritaire* sembra contenere gli effetti negativi normalmente presenti in aree con altissima concentrazione di difficoltà sociali, come il progressivo deterioramento delle prestazioni scolastiche (Stéfanou, 2017). L'esperienza francese conferma il valore di un'alleanza educativa per ogni singolo bambino o bambina: una collaborazione in rete – con un coordinamento efficace ed efficiente – “tra gli attori delle sfere pedagogica, educativa, sociale e sanitaria in tutte le fasi del processo e a partire dalla scuola primaria” (TreeLLLe, 2017, 100-101).

### **3. Prima infanzia al centro**

La famiglia rappresenta il primo ambiente educativo e di apprendimento, probabilmente il più influente per la formazione nell'ambito di linguaggio, conoscenza, competenze e comportamenti. Ricerche svolte nel Regno Unito hanno mostrato che, per lo sviluppo cognitivo, socio-relazionale e comportamentale, “*what parents do is more important than who parents are*” (Melhuish,

---

5. Vd. A. Savary, *Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981* e *Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981*, <https://eduscol.education.fr/3568/education-prioritaire-reperes-historiques> (ultimo accesso: 25/03/2023).

Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, 2001, 28-29). Anche madri e padri istruiti e/o benestanti possono generare *educational poverty* a causa di poca presenza, scarso coinvolgimento nelle attività intraprese con i figli e limitato interesse per l'esperienza educativa/scolastica (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, 2004). L'*early Home Learning Environment* influisce fino ai 18 anni (Melhuish, 2016).

Per prevenire l'*educational poverty* attraverso servizi educativi ECEC (*Early Childhood Education and Care*), i principali requisiti sono costituiti da:

1. qualità dell'interazione verbale tra adulto e bambino;
2. conoscenza e comprensione del curricolo da parte dell'intero staff;
3. conoscenza di come i bambini apprendono da parte dello staff;
4. competenze degli adulti nell'aiutare i bambini a gestire e risolvere i conflitti;
5. supporto genitoriale (Melhuish, 2016, 11).

È inoltre ritenuta rilevante una particolare forma di interazione, in cui un adulto facilita due o più bambini nel processo di risoluzione di un problema o nell'utilizzo della creatività (Melhuish, 2016); il *sustained shared thinking* (SST) o "ragionamento condiviso sostenuto" include "scaffolding, extending, discussing, modelling, and playing" (Siraj-Blatchford, Sylva, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot, 2003, 167). Per garantire ai minori la possibilità di apprendere al meglio e di riflettere in modo profondo, gli adulti devono essere in grado di valutare, monitorare e supportare lo sviluppo socio-emozionale, linguistico e cognitivo, e parallelamente riuscire a farli sentire sicuri, a loro agio, stimolati e interessati. La capacità di autoregolazione maturata nella prima infanzia può mediare gli effetti della qualità dei servizi (Melhuish, 2016). Ciò che avviene nei primi anni di vita consente di prevedere i livelli di successo accademico, felicità e benessere che un soggetto potrà esperire nel tempo.

L'International Early Learning and Child Well-being Study (IELS) mostra che quanto svolto quotidianamente insieme, genitori e figli, ha un peso predittivo maggiore rispetto al background socioeconomico. I risultati ottenuti in Gran Bretagna, Estonia e Stati Uniti inducono ad affermare che le attività genitoriali più protettive a lungo termine contro stati di *educational poverty* sono:

- leggere con i figli quasi tutti i giorni;
- garantire la presenza di numerosi libri per bambini nel contesto domestico;
- avere conversazioni interattive "botta e risposta" con i figli;
- accompagnare i figli a prendere parte ad attività speciali (es. danza, nuoto, scoutismo);
- partecipare attivamente alla vita del servizio educativo per la prima infanzia o della scuola frequentati dai figli (OECD, 2020, 12).

Ricerche canadesi hanno dimostrato che minori provenienti da famiglie a basso stato socioeconomico, quando coinvolti in servizi per l'infanzia ad alta intensità, possono ottenere risultati in lettura, scrittura e competenze matematiche di base molto migliori rispetto a pari che non hanno potuto accedervi o ne hanno frequentati a bassa intensità. In generale i servizi per l'infanzia aiutano a ridurre gap nei risultati scolastici fino alla prima adolescenza, mentre la frequenza precoce (dai due anni) può annullarli del tutto (Laurin et al., 2015).

#### **4. Uno sguardo ecologico**

Le povertà degli adulti costringono i minori a crescere a loro volta poveri. In prospettiva sistemica ecologica, negli Stati Uniti sono stati individuati tre aspetti da considerare nella prevenzione dell'*educational poverty*:

1. l'associazione positiva tra qualità della relazione bambino-adulto di riferimento e risultati di apprendimento osservabili nel bambino;
2. l'effetto protettivo (ai fini dell'apprendimento) che una relazione di qualità tra il bambino e l'educatore/insegnante offre in presenza di fattori di rischio (es. attaccamento insicuro del bambino con il *caregiver*);
3. la mediazione esercitata dai comportamenti di bambini e adulti in classe (in particolare dal coinvolgimento dei bambini) sugli effetti che le relazioni hanno sui risultati (O'Connor, McCartney, 2007, 340).

La qualità della relazione educativa è correlata alle competenze comunicativo-relazionali degli adulti (Chory, McCroskey, 1999; McCroskey, Richmond, Bennett, 2006). Il potere compensatorio del sistema scolastico è stato confermato circa due tipi di svantaggio presenti nei bambini: in competenze cognitive e in indice di massa corporea. La scuola non sembra invece in grado di colmare gap in competenze sociali e comportamentali (Downey, Condon, 2016).

Se non si garantisce il superamento della povertà educativa minorile, si commette una vera e propria violazione dei diritti umani del bambino (McKinney, 2014). Ci sono aspetti da non sottovalutare nel tentativo di eradicare la povertà materiale e l'*educational poverty*. Uno di questi è l'estraniamento del povero (*the othering of the poor*), fenomeno che va oltre lo stigma e consiste nel considerare altro-da-sé – a volte persino nell'oggettivare – la soggettività dell'altro, distanziandolo. Farne esperienza può ledere fortemente l'autostima dei bambini *poveri*. Inoltre, una scuola di bassa qualità, soprattutto nei Paesi in via di sviluppo, è fattore di doppio rischio: può far perdere competenze manuali (o altre utili nel mondo del lavoro tradizionale) e contemporaneamente fallire nel formare giovani adulti dotati di capacità adeguate alle economie moderne. Bambini invisibili – con accesso limitato o nessun accesso al mondo

dell'educazione formale – costituiscono categorie di povertà dentro la povertà (*poverty within poverty*); sono sottratti alla vista e agli studi i minori che vivono in case dei bambini o alloggi temporanei, ostelli, ospedali, prigionieri, figli di richiedenti asilo, rifugiati, minori non accompagnati, bambini di strada, soggetti che vivono nell'illegalità (vagabondando o segregati) e minori con particolari forme di disabilità, esclusi a causa di barriere insormontabili.

Per prevenire e contrastare povertà materiali e immateriali è necessaria una nuova cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento. *Best practices* in Australia, America e Gran Bretagna mostrano quattro elementi comuni di interesse pedagogico: 1) la prospettiva e lo sguardo devono essere condivisi tra tutti i membri della comunità scolastica e ben oltre, in quella locale di appartenenza; 2) tutti i bambini e i ragazzi meritano di essere inclusi: le esperienze non devono essere rivolte a gruppi particolari; 3) è opportuno che l'insegnamento e l'apprendimento siano connessi con la vita e il mondo; 4) la leadership della scuola va sempre condivisa con gli insegnanti oppure loro delegata (McKinney, 2014).

## **5. Education, sviluppo e welfare**

*Educational poverty* è un costrutto in divenire, in continuo aggiornamento sulla base dei cambiamenti socioeconomici (Botezat, 2016). Il fenomeno dell'analfabetismo funzionale è ancora diffuso e non consente di applicare le conoscenze concettuali alla pratica. Una maggiore durata del periodo di istruzione sembra aumentare la consapevolezza, facilitare un più alto livello di produttività e incrementare l'acquisizione di competenze utili per la mobilità sociale e la riduzione della povertà materiale (Mihai, Țițan, Manea, 2015). I livelli di *education* e *welfare* di un Paese sono correlati e, se tradotti in grafici, al crescere della prima variabile diminuisce il valore speso per la seconda.

Soprattutto tre categorie di fattori determinano *educational poverty* e dispersione scolastica:

- caratteristiche individuali e familiari (es. reddito, istruzione che i genitori offrono ai figli);
- caratteristiche sociali (es. opportunità lavorative, dialogo tra genitori e figli);
- caratteristiche della scuola (es. risultati ottenuti) (Marin, 2020, 507).

L'intreccio tra povertà educativa e materiale sembra condurre a basse performance scolastiche anche nel caso di deprivazioni in aspetti non cognitivi – come motivazione, capacità sociali e affettivo-emotive – che possono però essere incrementate attraverso attività di counseling.

## 6. Alcune occorrenze peculiari di *educational poverty*

Nei Paesi asiatici la questione dell'*educational poverty* è stata affrontata anche da prospettive che provocano il lettore occidentale; si riportano tre esempi significativi.

Ahmad Nisar (2013) dell'Imperial College of Business Studies di Lahore in Pakistan ha denunciato il ruolo delle agenzie governative nel creare deliberatamente *educational poverty*, in modo da salvaguardare la classe dominante. Quest'ultima negherebbe un'istruzione di base alla popolazione (possibilità e *facilities*), allo scopo di mantenerla in uno stato di ignoranza e inconsapevolezza dei propri diritti.

Radhey Shyam Goyal (2014) dell'Himgiri Zee University di Dehdrun in India ha problematizzato se e come una condizione di *educational poverty* possa influenzare la salute sessuale e la vulnerabilità riproduttiva delle adolescenti. Un'educazione sessuale *povera* – connessa a povertà educativa affettivo-emotiva e comunicativo-relazionale di minori e adulti – riguarda tutti i Paesi. In quelli poveri e in via di sviluppo le bambine subiscono ancora disuguaglianze in termini di *education* e dal punto di vista della cura, dell'educazione alla salute e alla nutrizione. La categoria di adolescenti a rischio è composta soprattutto da ragazze escluse dal circuito scolastico. Il comportamento dei pari è influente, al contrario dell'esposizione a programmi televisivi e della lettura di riviste popolari. Goyal (2014) ha seguito la realizzazione di interventi educativi integrati sul territorio indiano e ha constatato che, se la comunità viene coinvolta attivamente, dopo la partecipazione a tali progetti il livello di scolarizzazione non influisce più sui comportamenti delle ragazze. Alcune forme di *educational poverty* possono essere prevenute e contrastate indipendentemente dall'istruzione scolastica.

Nel 2019 in Cina sono state tirate le fila di una riflessione che per certi versi segue e amplia gli spunti offerti da Nisar (2013). Zhan Lijie, Niu Jiaxin e Hou Dongpin (2019) hanno rilevato una povertà generata dalle politiche educative e derivata da uno stato di deprivazione *territoriale*.

## Conclusioni

Nei limiti della revisione della letteratura effettuata, si può affermare che il sintagma *educational poverty* – in riferimento al mondo occidentale – sia spesso associato a dispersione scolastica, fenomeno dei NEET (*Not (engaged) in Education, Employment or Training*) e nuove forme di povertà (immateriali e in competenze utili a integrarsi nella società). Per quanto concerne Paesi poveri o in via di sviluppo, invece, *educational poverty* riguarda perlopiù:

- esclusione dei minori dal sistema scolastico (*out-of-school children*), bambini di strada, lavoro e mortalità minorili;

- analfabetismo e mancato raggiungimento di livelli di competenza ritenuti sufficienti;
- gap formativi connessi a disabilità;
- questione di genere: discriminazioni nell'accesso all'istruzione e nell'educazione finanziaria, rischio di precocizzazione (matrimoni e maternità precoci, diffusione di malattie sessualmente trasmissibili, ecc.).

Il presente articolo ha mostrato che il sintagma *educational poverty* è utilizzato anche per indicare *povertà* della rete educativa territoriale, osservata con uno sguardo ecologico e con particolare attenzione alla prima infanzia; un approccio sistemico congiunge *education*, sviluppo e *welfare*. Si segnala che dal 2017, sollecitati da colleghi italiani, ricercatori di diversi Paesi hanno iniziato a interrogarsi sull'*educational poverty* ispirandosi alla definizione di *povertà educativa* proposta da Save the Children Italia (Morabito et al., 2014) e tradotta dall'Istat come: "*Deprivation in education, read also as deprivation of opportunities and rights i.e. health, culture, participation, social relations*" (Pratesi, Quattrociochi, Bertarelli, Gemignani & Giusti, 2021, 563). Il processo è avvenuto in Francia, Paesi Bassi, Cina, Australia, Spagna e Regno Unito (TreeLLLe, 2017; Fondazione «Emanuela Zancan», 2019). Si sta diffondendo una lettura internazionale del costruito di *educational poverty* come privazione di diritti e di opportunità immateriali, non necessariamente correlata alla povertà economica e a livelli di istruzione insufficienti.

## **Bibliografia**

- Allmendinger J. (2019), Intervista di Simona Finetti, 1 ottobre 2019.
- Botezat A. (2016), Educational Poverty, *NESET II Ad Hoc Question*, 5 (1), 14.
- Chory R.M., McCroskey J.C. (1999), The relationship between teacher management communication style and affective learning, *Communication Quarterly*, 47(1), 1-11.
- Downey D.B., Condrón D.J. (2016), Fifty years since the Coleman report: Re-thinking the relationship between schools and inequality, *Sociology of Education*, 89(3), 207-220.
- Field F. (2010), *The Foundation Years: preventing poor children becoming poor adults*, HM Government, London.
- Fondazione «Emanuela Zancan» (2019), *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, XVII (3-4).
- Fraillon J. et al. (2020), *Preparing for life in a digital world: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018*, IEA, Amsterdam.
- Goyal R.S. (2014), Whether Educational Poverty (Deprivation Of Schooling) Affects The Adolescent Girls' Vulnerability To Reproductive And Sexual Health Concerns? *Population Association of America 2014 Annual Meeting*, Boston.

- Grümme B. (2017), Educational Justice Due to More Education? Requests for a Solution Strategy, *Education Sciences*, 7(1), 21.
- Hastedt D. (2019), Intervista di Simona Finetti, 19 novembre 2019.
- INVALSI (2016), *Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*, INVALSI, Roma.
- INVALSI (2019), *OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, INVALSI, Roma.
- Ladd H.F. (2012), Presidential Address: Education and Poverty: Confronting the Evidence, *Journal of Policy Analysis and Management*, 31(2), 203-227.
- Laurin J.C. et al. (2015), Child Care Services, Socioeconomic Inequalities, and Academic Performance, *Pediatrics*, 36(6), 1112-1124.
- Lijie Z., Jiabin N., Dongpin H. (2019), Analysis and countermeasures on paradox of “poverty caused by education” under the background of rural revitalization, *The Frontiers of Society, Science and Technology*, 1(5), 15-165.
- Marin I. (2020), The role of education in reducing poverty social exclusion, *Proceedings of the 14<sup>th</sup> International Conference on Business Excellence*, 14(1), 505-513.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- McCroskey J.C., Richmond V.P., Bennett V.E. (2006), The Relationships of Student End-of-Class Motivation with Teacher Communication Behaviors and Instructional Outcomes, *Communication Education*, 55(4), 403-414.
- McKinney S. (2014), The relationship of child poverty to school education, *Improving Schools*, 17(3), 203-216.
- Melhuish E. (2016), Longitudinal research and early years policy development in the UK, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10, article number 3, 1-18.
- Melhuish E.C. et al. (2001), *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project: A longitudinal Study funded by the DfES (1997-2003), Technical Paper 7, Social/behavioural and Cognitive Development at 3-4 years in relation to family background*, University of London, London.
- Mihai M., Țițan E., Manea D. (2015), Education and Poverty, *Procedia Economics and Finance, Emerging Markets Queries in Finance and Business 2014 (Bucharest)*, 32, 855-860.
- Morabito C. et al. (2014), *Aladdin’s Lamp. Save the Children’s index to measure educational poverty and illuminate the future of children in Italy*, Save the Children Italia Onlus, Rome.
- Nisar A. (2013), Educational Poverty by Design: A Case of Mismanagement of National Resources, *World Journal of Education*, 3(5), 34-44.
- O’Connor E., McCartney K. (2007), Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development, *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.

- OECD (2020), *Early Learning and Child Well-Being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD, Paris.
- Pratesi M. et al. (2021), Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation, *Social Indicators Research*, 156, 563-586.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Sammons P. et al. (2003), *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project, Technical paper 8b, Measuring the Impact of Pre-school on Children's Social/behavioural Development over the Pre-school Period*, University of London, London.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013), *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*, Kultusministerkonferenz, Bonn.
- Sixt M., Bayer M., Müller D. (Hrsg.) (2018), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf*, Waxmann, Münster-New York.
- Sixt M., Thürer S. (2018), Theater und regelmäßiger Theaterbesuch: Zum Zusammenhang von lokalem Angebot und kultureller Teilhabe, in Sixt M., Bayer M., Müller D. (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf*, Waxmann, Münster-New York, 217-245.
- Stéfanou A. (2017), *Éducation Prioritaire : Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012*, *Éducation & Formations: Les panels d'élèves de la DEPP: Source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif*, 95, 87-106.
- Sylva K. et al. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project, Final Report, A Longitudinal Study Funded by the DfES (1997-2004)*, University of London, London.
- TreeLLLe (2017), *Pratiche di contrasto alla povertà educativa minorile. Casi di Francia, Inghilterra, Paesi Bassi. Atti del Seminario n. 15*, Associazione TreeLLLe, Con i Bambini Impresa Sociale, Roma.
- Villar A. (2016a), How Bad Is Being Poor for Educational Performance? A Message from PISA 2012, *Advances in Social Sciences Research Journal*, 3(3), 133-140.
- Villar A. (2016b), Educational poverty as a welfare loss: Low performance in the OECD according to PISA 2012, *Modern Economy*, 7(4), 441-449.
- Villar A. (2019), Intervista di Simona Finetti, 29 agosto 2019.



# ***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 privazione e di qualità della vita, ma anche come privazione 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.



# ***La riduzione della povertà educativa attraverso interventi educativi precoci nella prima infanzia L'approccio STEAM per comunità vulnerabili***

Roberta Piazza\*, Giovanni Castiglione\*\*, Angela Paoletta Di Stefano\*\*\*

\* Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale; Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli studi di Catania

\*\* Dottorando in Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio; Dipartimento di Scienze della formazione; Università degli studi di Catania

\*\*\* Dottoranda in Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio; Dipartimento di Scienze della formazione; Università degli studi di Catania

## **1. Interventi educativi precoci nella prima infanzia e riduzione della povertà educativa. L'importanza dell'educazione STEAM e dei servizi per la comunità<sup>1</sup>**

L'accesso ai servizi per la cura e l'assistenza nella prima infanzia (*Early Childhood Education and Care*, ECEC) è universalmente considerato un'opportunità per sostenere i bambini e le famiglie vulnerabili provenienti da contesti svantaggiati. Le motivazioni sull'opportunità di intervenire precocemente riguardano tre principali dimensioni: la dimensione educativa, che si concentra sull'intervento dei bambini in età prescolare e sul supporto loro offerto al fine di prevenire situazioni di povertà educativa; quella economica, relativa all'inserimento lavorativo delle madri; quella assistenziale o compensativa, che migliora gli effetti della povertà per i bambini e le loro famiglie (Ghazvin, Mullis, 2000). Le politiche di intervento precoce si collocano nel contesto del dibattito più ampio sull'importanza dell'intervento nei primi anni di vita e sull'opportunità di fornire ai bambini cure non parentali e interventi specialistici per garantire un adeguato sviluppo cognitivo e socio-emotivo. In recenti studi empirici, la privazione per i bambini della capacità di imparare, sperimentare e di sviluppare liberamente abilità, talenti e aspirazioni viene

---

1. Il presente articolo è il frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, il primo paragrafo è stato scritto da Roberta Piazza, il paragrafo 2 e il paragrafo 5 da Giovanni Castiglione, i paragrafi 3 e 4 sono stati scritti da Angela Paoletta Di Stefano.

considerata come la causa della povertà educativa che impedisce, di fatto, la possibilità di vivere adeguatamente nella società complessa (Battilocchi, 2020; Morabito et al., 2018; Cederna, 2019).

L'attenzione ai servizi di educazione e di cura precoce ha determinato una focalizzazione dell'attenzione sulla qualità di questi ultimi, sulla loro accessibilità economica e sui potenziali benefici (Cascio, Schanzenbach, 2013). Nello specifico, il dibattito scientifico ha riguardato l'efficacia dei programmi per la prima infanzia rivolti alle famiglie svantaggiate, cercando di individuarne le caratteristiche, al fine di favorirne la replicabilità.

Come da tempo la ricerca ha messo in luce, i divari di abilità tra individui e gruppi socioeconomici si determinano in età precoce sia in relazione alle abilità cognitive sia a quelle non cognitive (Corazzini et al., 2021). Dato l'elevato grado di plasticità cerebrale nelle fasi iniziali dello sviluppo, gli investimenti nelle suddette fasi mostrano rendimenti più alti rispetto agli investimenti effettuati più tardi nella vita (Cunha, Heckman, 2007; Heckman, Masterov, 2007). Ciò è particolarmente vero per i bambini provenienti da contesti svantaggiati che partecipano a interventi mirati (Blau, Currie, 2006), sebbene la letteratura esistente sugli interventi precoci e sui risultati cognitivi si sia concentrata principalmente sui bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni (Havnes, Mogstad, 2015). La ricerca sugli effetti dei servizi per l'infanzia sui bambini più piccoli (0-3 anni) è ancora modesta e i risultati sono contrastanti. Gli effetti desiderabili sulle abilità cognitive e sociali derivanti dalla frequentazione di servizi per la prima infanzia sono più solidi nei Paesi con un'alta qualità e un'ampia disponibilità di servizi per la prima infanzia, come nel Nord Europa. È questo il caso della Germania, ad esempio, dove è emerso che l'assistenza precoce all'infanzia è particolarmente utile per i bambini con madri con un basso livello di alfabetizzazione o con genitori stranieri (Felfe, Lalive, 2018). Per ciò che attiene agli effetti degli interventi per la prima infanzia in Italia, essi sono stati oggetto di attenzione da parte della ricerca solo di recente (Carta, Rizzica, 2018). Ciò che è emerso, seppure non in maniera univoca, è l'impatto positivo dei servizi sui risultati linguistici e cognitivi dei bambini, soprattutto per coloro provenienti da famiglie svantaggiate.

Il presente articolo si concentra sull'utilizzo dell'approccio educativo STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) per la prima infanzia e intende discutere le prospettive di questo intervento educativo, finalizzato a migliorare lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini vulnerabili, attraverso l'azione sinergica delle famiglie e della comunità educativa. Il contributo esamina la natura dell'educazione STEAM per la fascia 0-6 e il suo impatto sul miglioramento dello sviluppo dei bambini. Esso offre i risultati di un progetto di ricerca internazionale (*STEAM. Skills Development in Early Childhood Education and Care in Europe, 2020-2023*) focalizzato sull'uso dell'approccio STEAM per combattere la povertà educativa fra le comunità

svantaggiate. I primi esiti della ricerca hanno fatto emergere l'importanza dell'adozione del modello ecologico di sviluppo (Bronfenbrenner, 1979), con un forte accento sul ruolo delle famiglie e della comunità nell'erogazione degli interventi precoci. L'intervento integrato di operatori, famiglie e associazioni del territorio, in quanto comunità educante, è considerato un approccio vincente per promuovere lo sviluppo socio-emotivo dei bambini, soprattutto grazie alla maggiore consapevolezza delle risorse che possono derivare dall'azione coordinata di diversi attori sociali.

## **2. L'educazione STEM/STEAM come strumento per combattere la povertà educativa nella prima infanzia**

L'educazione STEM include un campo di pratiche eterogenee al quale si possono ricondurre una pluralità di definizioni e approcci teorico-metodologici (Kay et al., 2022). Essa è finalizzata sia all'innalzamento delle competenze nell'ambito scientifico, tecnologico, ingegneristico e matematico, sia all'acquisizione di competenze trasversali, importanti per sostenere i processi di apprendimento (Martín-Páez et al., 2019). A partire dal 2007 si assiste all'integrazione dell'arte tra le discipline STEM. Il suo inserimento, marcato dal sempre più frequente utilizzo dell'acronimo STEAM, ha inteso arricchire le pratiche già consolidate (Perignat et al., 2019), dal momento che l'arte è considerata strumento privilegiato per sostenere l'interesse e la motivazione all'apprendimento delle discipline scientifiche e per favorire l'acquisizione di competenze trasversali (problem-solving, la capacità di lavorare in gruppo) (Kay Shi, Siew Foen, 2022).

Negli ultimi anni l'interesse scientifico per l'insegnamento delle discipline STEAM in ogni fascia di età e per il loro impatto sulla qualità delle pratiche educative ha registrato un costante aumento, con la progressiva evoluzione e differenziazione dei campi di ricerca e di applicazione (Jamali et al., 2022). Si è evidenziato, inoltre, un incremento dell'interesse per lo studio dell'educazione STEAM nella prima infanzia e in età prescolare (Radloff, McCormick, 2022; Tselegkaridis, Sapounidis, 2022), a fronte di una relativa carenza di indagini sistematiche se paragonate al numero di studi che hanno riguardato l'istruzione dalla primaria all'università (Bryan, Guzey, 2020).

L'utilizzo di un approccio basato sull'educazione STEAM nella prima infanzia si radica nella curiosità propria di questa fascia d'età. La tendenza innata nei bambini alla ricerca e all'indagine, anche scientifica, intesa come tentativo di comprensione del mondo circostante (O'Connor et al., 2021), trova la sua naturale espressione attraverso l'integrazione tra arte e discipline scientifiche (Johnston et al., 2022). Ciò può avvenire soprattutto all'interno di ambienti di apprendimento appositamente predisposti (Marsh et al., 2019) o grazie all'utilizzo, tra le altre, di tecniche didattiche *play-based* (Sydon, Phuntsho, 2022).

L'analisi della letteratura sull'educazione STEAM mette in evidenza l'impatto che essa ha sugli studenti in relazione allo sviluppo a lungo termine delle competenze cognitive, socio-emotive e trasversali, importanti per il successo scolastico, accademico e professionale (Wahyuningsih et al., 2020; Murphy et al., 2019; Ece Demir-Lira et al., 2019). Inoltre, accostarsi alle discipline STEAM sembra garantire un incremento dell'interesse e del successo degli studenti nelle specifiche discipline STEAM (DeJarnette, 2018). Tali evidenze motivano l'opportunità di inserire queste pratiche già in età prescolare (Biagiati et al., 2010).

L'educazione STEAM mostra di avere un impatto effettivo nei bambini rispetto allo sviluppo del pensiero critico (Tippett, Milford, 2017) e della creatività (Perignat, Katz-Buonincontro, 2019). Essa, inoltre, contribuirebbe allo sviluppo delle abilità linguistiche, alla disposizione a imparare, allo sviluppo motorio e alla percezione di efficacia nelle specifiche discipline scientifiche (Campbell et al., 2018).

L'adozione e l'integrazione dell'educazione STEAM nelle scuole sin dalla prima infanzia sembra rappresentare un approccio valido per combattere, a lungo termine, la povertà educativa. Essa è in grado di incidere sia sulle competenze dei minori, aumentandone le possibilità di resilienza, sia sugli ambienti educativi a loro dedicati, ridefiniti in funzione di tale approccio. Gli interventi sui fattori di resilienza e sugli ambienti sono considerati elementi determinanti per combattere la povertà educativa (Alivernini et al., 2017). Tuttavia, l'implementazione di attività correlate allo STEAM impone la necessità di formare gli educatori. Diversi autori mettono in luce alcune criticità riguardanti le convinzioni e la preparazione, reale e percepita, degli educatori rispetto all'implementazione dell'educazione STEAM (Johnston et al., 2022; Wan et al., 2020). Il deficit di formazione degli educatori sulle discipline STEAM è emerso anche nella ricerca esplorativa effettuata nell'ambito del Progetto Erasmus+ STEAM presentato nel paragrafo successivo.

La fecondità dell'approccio STEAM nel combattere la povertà educativa si evince anche dalla trasferibilità delle esperienze in contesti educativi non formali (Alexandre et al., 2022) e nell'educazione domestica parentale (Salvatierra, Cabello, 2022). Appare evidente, quindi, come progetti di educazione STEAM possano essere implementati, in un'ottica di comunità educante, anche in reti che coinvolgano le diverse agenzie educative, garantendo così ai minori maggiori possibilità di apprendimento e di rafforzamento delle competenze in una dimensione di continuità. Il ruolo della comunità educante in tale direzione è emerso con chiarezza nell'ambito del progetto STEAM di seguito presentato.

### **3. Il progetto STEAM (Skills Development in Early Childhood Education and Care in Europe)**

Il progetto Erasmus+ STEAM ha come obiettivo principale quello di promuovere lo sviluppo delle competenze STEAM nei bambini di età prescolare (0-6 anni). La ricerca è stata coordinata da un consorzio di associazioni europee, (istituti di ricerca, università e organizzazioni non governative), che hanno collaborato per sviluppare e testare diverse attività e alcuni strumenti educativi.

Le attività hanno riguardato l'identificazione e la condivisione di buone pratiche educative tra i partner<sup>2</sup> per favorire il miglioramento della qualità all'interno dell'ECEC e le conoscenze professionali degli educatori sugli approcci STEAM. La dimensione transnazionale delle esperienze ha consentito ai partecipanti di apprendere strategie nuove e di migliorare la qualità del lavoro, ma ha anche offerto la possibilità di creare un *repository* di buone pratiche da trasferire e adottare.

Il progetto ha previsto un'indagine preliminare, di natura esplorativa, attraverso la somministrazione di un questionario appositamente elaborato<sup>3</sup>, al fine di indagare le opinioni dei genitori e degli educatori, nei contesti dove questa è già dichiaratamente praticata, rispetto ad alcune dimensioni dell'educazione STEAM nella fascia d'età 0-6 anni, in modo da rilevare il punto di vista di testimoni privilegiati. Gli educatori e i genitori selezionati sono stati individuati in ciascuna delle scuole coinvolte nella ricerca, per un numero totale di 211 genitori (di cui 183 donne e 28 uomini) e 72 insegnanti (tutte di sesso femminile).

Tra i dati del questionario emerge che solo il 36,1% degli insegnanti dichiara di avere ricevuto formazione sulle metodologie STEAM; pertanto, essi si dicono interessati a ulteriori percorsi formativi in tale ambito (74%). Tale dato sembra suggerire, da un lato, la necessità di investire maggiormente nella formazione degli educatori e degli insegnanti e, dall'altro, di orientarsi a una specifica formazione sugli effetti che l'approccio STEAM produce per il neurosviluppo dei bambini. I genitori esprimono un alto livello di accordo sul fatto che l'educazione STEAM debba essere una necessità nella fascia 3-6 anni e nella scuola in generale. Un minore livello di accordo si registra in relazione alla presenza dell'educazione STEAM nella scuola per la fascia 0-3

---

2. I partner partecipanti al progetto sono: la *Galileo Progetti* Nonprofit Kft (Ungheria), l'Università di Catania (Italia), la Privatna predškolska ustanova *Montessori IQ kutak* (Bosnia ed Erzegovina), l'Erasmushogeschool Brussel (Belgio), il Centro Social de Soutelo (Portogallo) e la New Bulgarian University (Bulgaria).

3. Il questionario era organizzato in due versioni, una per i genitori e una per gli insegnanti. Le domande riguardavano le opinioni sull'educazione STEAM, la formazione dei docenti e l'implementazione didattica.

anni e il 38,86% dei genitori intervistati non sa esprimere un'opinione. Un orientamento pressoché simile è ravvisabile nelle risposte degli insegnanti, attribuibile alla limitata conoscenza delle pratiche STEAM per questa fascia di età.

Per ciò che concerne la fase delle attività sul campo, iniziata nel gennaio 2022, essa è stata articolata in visite presso le sedi dei paesi partner, al fine di favorire l'osservazione sul campo delle pratiche educative e stimolare la condivisione tra i membri del progetto. Le visite sono state svolte in asili nido, scuole dell'infanzia, centri di formazione, centri diurni dedicati ai bambini nella fascia 0-6 e alle famiglie, musei di scienze per bambini, centri di comunità. Le sessioni hanno evidenziato che le attività STEAM possono essere facilmente integrate nei servizi educativi dedicati all'infanzia e nei programmi educativi prescolari esistenti. Esse, inoltre, sembrano avere un impatto significativo sull'apprendimento dei bambini. Secondo quanto già confermato dalla letteratura, emerge come l'approccio STEAM migliori la motivazione e l'interesse dei bambini per la scienza e la tecnologia, promuovendo allo stesso tempo lo sviluppo delle competenze sociali e linguistiche (Gattullo et al., 2021).

Seppure si siano registrate delle differenze tra i diversi paesi, relative soprattutto agli approcci metodologici, al tipo di supporto normativo offerto a livello centrale e alle risorse disponibili per l'implementazione dell'educazione STEAM, emergono degli aspetti comuni come, ad esempio, il ruolo assegnato agli insegnanti. Questi, insieme alle istituzioni nelle quali lavorano, sono investiti della responsabilità di ottimizzare i curriculum, di predisporre le attività legate all'educazione STEAM, ma anche di sostenere i genitori nel comprendere come possano contribuire sviluppo di competenze e abilità legate alle discipline STEAM. La necessità di coinvolgere le famiglie nel processo di apprendimento dei bambini costituisce uno dei capisaldi della realizzazione di quel continuum educativo di cui dovrebbe occuparsi una comunità per garantire il successo formativo e lo sviluppo globale dei bambini.

#### **4. Costruire comunità educanti in un'area a rischio. L'esperienza del “Demo Centre MIR” a Sofia**

All'interno del progetto STEAM, un'importante occasione di formazione è stata la visita presso il “Demo Centre MIR”<sup>4</sup> a Sofia, situato nel secondo quartiere ROM più grande della Bulgaria – “Fakulteta” – e gestito dalla fondazione *Hesed Health and Social Development* (Hesed)<sup>5</sup>.

---

4. Per maggiori informazioni sul Centro, si rinvia a: <https://hesed.bg/en/what-we-do/centers/mir-center-sofia-fakulteta-2/> (ultimo accesso, 30/03/2023).

5. Il sito della Fondazione Hesed è: <https://hesed.bg/en/> (ultimo accesso, 30/03/2023).

La comunità ROM in Bulgaria rappresenta una delle minoranze più grandi del Paese, con una popolazione di circa 700.000 persone. Questa comunità, una delle più svantaggiate e vulnerabili in Bulgaria, si trova a dover affrontare molte difficoltà, tra cui la discriminazione, la povertà educativa e materiale, l'esclusione sociale (UNICEF, 2022).

Sebbene si registrino negli ultimi anni alcune tendenze positive per quanto riguarda la diminuzione dell'abbandono scolastico e l'aumento dei livelli di partecipazione dei bambini ROM all'istruzione obbligatoria, una serie di barriere sociali e culturali continua a impedire l'accesso all'ECEC e ad altri servizi essenziali della prima infanzia. Il tasso complessivo di partecipazione dei bambini bulgari di età compresa tra i 4 e i 6 anni agli asili nido, pari all'84%, è al di sotto della media UE del 95,4%, e il tasso di partecipazione dei bambini ROM rimane significativamente più basso rispetto alla popolazione generale. La qualità dell'offerta ECEC è ostacolata da un'insufficiente formazione degli insegnanti e del personale educativo su temi quali l'educazione inclusiva, lo sviluppo infantile precoce, la diversità etnica, l'acquisizione di una seconda lingua e i bisogni educativi speciali. Solo pochi mediatori e assistenti ROM altamente qualificati sono impiegati nei servizi ECEC (Open Society Institute - Sofia Foundation, 2020).

La fondazione Hesed, impegnata nel favorire l'integrazione della comunità ROM, è un'organizzazione non governativa fondata nel 1995, con sede principale a Sofia. Essa lavora a stretto contatto con la comunità ROM di Sofia, fornendo servizi di assistenza medica, sociale e psicologica (Blackwell, Millbank, 2019). In particolare, si concentra sulla promozione dell'alfabetizzazione tra i bambini e i giovani ROM, attraverso l'offerta di programmi di tutoraggio e supporto per aiutarli a rimanere a scuola e ad avere successo nel loro percorso educativo. La fondazione collabora anche con le scuole locali per creare un ambiente educativo inclusivo e accogliente.

Gran parte del suo lavoro si basa sul rafforzamento della comunità educante all'interno delle zone più disagiate, grazie al coinvolgimento dei genitori e degli anziani della comunità per promuovere l'istruzione e il benessere della comunità ROM. I membri della comunità sono costantemente coinvolti in attività di apprendimento collaborativo con i più giovani.

Il coinvolgimento di operatori di provenienza ROM nei team di Hesed ha dato avvio alla definizione di un modello integrato di lavoro, denominato "modello MIR" (Modello di sviluppo integrato)<sup>6</sup>, ed ha condotto alla creazione di diversi centri, con un impatto positivo sull'intera comunità bulgara. Il programma MIR ha come obiettivo principale il sostegno allo sviluppo dei minori e la creazione di un ambiente sicuro e protettivo per i bambini della comunità

---

6. Per maggiori approfondimenti sul modello MIR, si rinvia alla pagina del sito Hesed: <https://hesed.bg/en/why-hesed/#development-model-MIR> (ultimo accesso, 30/03/2023).

ROM. Il modello promuove interventi fin dai primi mesi di vita, in modo da limitare il divario potenziale causato dalle condizioni di povertà educativa all'interno della comunità e assicurare l'integrazione scolastica. A differenza della politica socioassistenziale tradizionale, i servizi offerti da questi centri si focalizzano sulla prevenzione, agendo in modo complementare alle misure statali per l'integrazione della comunità ROM (istruzione obbligatoria, scuola a tempo pieno, corsi di qualificazione ecc.). Basato sulle ricerche in psicologia infantile, neuroscienze e pedagogia, il programma MIR prevede l'implementazione di attività di gioco e apprendimento mirate, di interventi psicologici e di sostegno alle famiglie con bambini da 0 ai 6 anni di età. Promuove, quindi, la partecipazione attiva dei genitori e degli altri membri della famiglia nella cura e nell'educazione dei bambini, sia a livello domiciliare sia all'interno dei centri dedicati. Ciò viene raggiunto attraverso la formazione di genitori e di altri membri della comunità sull'importanza dello sviluppo precoce del bambino, sulle tecniche di gioco e di apprendimento per i bambini piccoli e sulle pratiche di igiene e salute.

In particolare, il "Demo Centre MIR" risponde alle esigenze di oltre 300 bambini all'anno, con servizi di assistenza all'infanzia e a centinaia di giovani che hanno bisogno di sviluppare le loro abilità sociali e le competenze chiave per un'integrazione migliore nelle istituzioni scolastiche e nel futuro mercato del lavoro. L'obiettivo principale è creare una comunità educante, ovvero un ambiente in cui l'apprendimento e l'istruzione sono incoraggiati e valorizzati da tutti i membri della comunità. Ciò significa che l'organizzazione si impegna a coinvolgere tutti gli attori della comunità nel processo educativo, tra cui insegnanti, genitori, bambini e membri della comunità locale (Babusci, 2020).

Il Centro utilizza l'approccio STEAM per promuovere l'apprendimento interdisciplinare tra i bambini della comunità. Questi sono coinvolti in progetti che combinano le discipline STEM con le arti e la cultura, al fine di favorire la creatività e lo sviluppo di specifiche competenze. Tra le attività proposte, si può fare riferimento, a titolo esemplificativo, all'*Arts activity*. Della durata di 45 minuti, essa è rivolta a bambini di età 3-5 anni e offre la possibilità di esprimere la propria immaginazione e sviluppare abilità motorie e cognitive, attraverso la pittura e il disegno libero, utili a potenziare la capacità di pensiero visuale e affinare le abilità motorie fini.

Per i bambini più piccoli (0-2 anni) e le loro madri viene organizzata un'attività denominata *Play group mother-child*, per permettere alle mamme di interagire con i propri figli e di partecipare attivamente al loro sviluppo. La pratica educativa, condotta da un'educatrice e da un'assistente all'infanzia di origine ROM, ha in genere la durata di un'ora e viene svolta ogni mattina prima che le madri lascino i loro figli all'interno del Centro. Durante il laboratorio educativo vengono utilizzati sonagli, tappeti colorati, tamburelli ecc., al fine di consentire ai bambini di esplorare il mondo dei suoni, di sviluppare

il senso del ritmo e di affinare le loro abilità motorie grossolane. Al medesimo tempo, si stimola la costruzione di un migliore rapporto madre-bambino e si favorisce la creazione della comunità educante grazie alla condivisione delle esperienze tra le madri partecipanti, le educatrici e il personale ROM.

Le attività educative organizzate dal Demo Centre MIR rappresentano un importante contributo per contrastare la povertà educativa, promuovendo una pedagogia centrata sul bambino e sulla comunità. Attraverso l'utilizzo di giochi, arti e musica, si stimola lo sviluppo cognitivo, motorio e creativo dei bambini (Cera, 2016) e, al tempo stesso, si promuove l'educazione e lo sviluppo della comunità locale, grazie alla creazione di un ambiente educativo positivo e inclusivo (Babusci, 2020).

## **Conclusioni**

Sebbene la ricerca internazionale non abbia ancora adeguatamente focalizzato l'attenzione sugli effetti dell'approccio STEAM per la fascia 0-6 e sul suo uso per la riduzione della povertà educativa, esistono delle evidenze e delle esperienze che inducono a pensare che la precoce educazione STEAM possa rappresentare, soprattutto nei contesti più svantaggiati, una strategia di intervento valida. L'educazione STEAM offre vantaggi in termini di sviluppo di competenze, specifiche e trasversali, dei bambini, che contribuiscono ad accrescere la resilienza in relazione alle sfide rappresentate dal percorso scolastico e da un mondo in continuo cambiamento.

L'utilizzo dell'educazione STEAM, inoltre, si presta a forme di interventi integrati che coinvolgono sia la scuola sia i contesti non formali. Alcuni autori auspicano una tale integrazione, al fine di permettere all'educazione STEAM di esprimere tutto il suo potenziale (Johnston et al., 2022). L'obiettivo è favorire approcci progettuali che coinvolgano l'intera comunità educante, contribuendo così non solo a ridefinire gli ambienti e le occasioni di apprendimento dei bambini, ma agendo anche come fattore di accrescimento del livello di integrazione e di inclusività di una comunità.

Occorre, tuttavia, riflettere anche sul ruolo degli educatori e sulla loro formazione. Gli educatori sembrano manifestare una carenza di fiducia sulla possibilità di utilizzare le discipline STEAM in una fascia d'età molto precoce, e ciò si ripercuote sull'inserimento di tali discipline nella progettazione educativa (Johnston, Bull, 2022). Tale dato contrasta con le evidenze che mostrano come i concetti matematici e scientifici, già spontaneamente presenti nella vita dei bambini, si potrebbero fare emergere con una chiara intenzionalità pedagogica attraverso azioni appositamente progettate (Chen et al., 2017; Johnston, 2019).

Considerando che il fenomeno della povertà educativa richiede interventi complessi e multidimensionali (UNICEF, 2022), appare evidente la necessità

di ulteriori studi che valutino l'impatto dell'educazione STEAM. Questa, implementata in forme che coinvolgano la comunità educante, sembra rappresentare un'opportunità di intervento per combattere la povertà educativa, soprattutto se fa propri approcci olistici e multilivello, che integrino nella progettazione i diversi attori del territorio.

## **Bibliografia**

- Alexandre S. et al. (2022), Informal STEM Learning for Young Children: A systematic Literature Review, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 8299, 1-16.
- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F. (2017), Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale, *Education Cultural and Psychological Studies Journal*, 15, 21-52.
- Babusci D. (2020), Introduzione ai temi della povertà educativa e della comunità educante, *Welfare e Ergonomia*, 1, 7-9.
- Bagiati A. et al. (2010), Engineering curricula in early education: Describing the landscape of open resources, *Early Childhood Research & Practice*, 12(2), 1-15.
- Battilocchi G.L. (2020), Educational poverty in Italy: concepts, measures and policies, *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 1-10.
- Blau D., Currie J. (2006), Pre-school, day care, and after-school care: who's minding the kids? in Hanushek E., Welch F. (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*, vol 2, Elsevier, 1163-1278.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bryan L., Guzey S.S. (2020), K-12 STEM Education: An overview of perspectives and considerations, *Hellenic Journal of STEM Education*, 1(1), 5-15.
- Campbell C. et al. (2018), STEM Practice in the Early Years, *Creative Education*, 9, 11-25.
- Carta F., Rizzica L. (2018), Early kindergarten, maternal labor supply and children's outcomes: Evidence from Italy, *Journal of Public Economics*, 158(C), 79-102.
- Cascio E., Schanzenbach D.W. (2013), The Impacts of Expanding Access to High-Quality Preschool Education, *Brookings Papers on Economic Activity*, 44(2), 127-192.
- Cera R. (2016), *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, FrancoAngeli, Milano.
- Cederna G. (a cura di) (2019), *Il tempo dei bambini, Atlante dell'infanzia a rischio*. Save the Children Italia Onlus, Roma.
- Chen J. et al. (2017), Nurturing mathematical thinkers from birth: The why, what and how, *Zero to Three Journal*, 37, 23-26.

- Corazzini L., Meschi E., Pavese C. (2021), Impact of early childcare on immigrant children's educational performance, *Economics of Education Review*, 85, 102181, 1-18.
- Cunha F., Heckman J. (2007), The technology of skill formation, *American Economic Review*, 97(2), 31-47.
- Curcic S. et al. (2014), Inclusion, integration or perpetual exclusion? A critical examination of the decade of Roma inclusion, 2005–2015, *European Educational Research Journal*, 13(3), 257-267.
- DeJarnette N.K. (2018), Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom, *European Journal of STEM Education*, 3(3), 18.
- Ece Demir-Lira Ö., Aktan-Erciyas A., Göksun T. (2019), New insight from children with early focal brain injury: Lessons to be learned from examining STEM-related skills, *Developmental Psychobiology*, 61, 477-490.
- Felfe C., Lalive R. (2018), Does early childcare affect children's development? *Journal of Public Economics*, 159(C), 33-53.
- Gattullo G., Lanzarini L., Todesco R. (2021), The STEAM approach in early childhood education: A review of the literature, *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 294-307.
- Ghazvini A.S., Mullis R.L. (2000), Policy Implications for the Delivery of High-Quality Infant/Toddler Child Care, in Mercier J.M., Garasky S.B., Shelley M.C. (Eds.). *Redefining Family Policy*, Wiley-Blackwell, 111-134.
- Heckman J., Masterov D.V. (2007), The productivity argument for investing in young children, *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29(3), 446-493.
- Jamali S.M., Ebrahim N.A., Jamali F. (2022), The role of STEM Education in improving the quality of education: a bibliometric study, *International Journal of Technology and Design Education*, 1, 1-22.
- Johnston K., Bull R. (2022), Understanding educator attitudes towards and perception of mathematics in early childhood, *Journal of Early Childhood Research*, 20(3), 341-356.
- Johnston K., Kervin L., Wyeth P. (2022), STEM, STEAM and Makerspaces in Early Childhood: A Scoping Review, *Sustainability*, 14(20), 13533, 1-20.
- Johnston K. (2019), Digital technology as a tool to support children and educators as co-learners, *Global Studies of Childhood*, 9(4), 306-317.
- Kay Shi S.T., Siew Foen N. (2022), Arts Element in STEAM Education: A systematic Review of Journal Publications, *INSANIAH: Online Journal of Language, Communication, and Humanities*, 5(2), 29-43.
- Klaus S., Marsh A. (2014), A special challenge for Europe: The inclusion of Roma children in early years education and care, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 336-346.
- Kylie V., Thomson C., Antcliff G. (2009), Early childhood services and support for vulnerable families: lessons from the Benevolent Society's Partnerships in Early Childhood program, *Australian Journal of Social Issues*, 44(2), 195-213.

- Marsh J. et al. (2019), Markerspaces in early childhood education: Principles of pedagogy and practice, *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 221-233.
- Martín-Páez T. et al. (2019), What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature, *Science Education*, 103, 799-822.
- Morabito C. et al. (2018), *Nuotare Contro Corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Italia Onlus, Roma.
- Murphy S. et al. (2019), An analysis of Australian STEM education strategies, *Policy Futures in Education*, 17(2), 122-139.
- O'Connor G. et al. (2021), Early Childhood Science Education from 0 to 6: A Literature Review, *Education Sciences*, 11, 178.
- Open Society Institute–Sofia Foundation (2020), *Roma Early Childhood Inclusion+ Report on Roma Inclusion in Early Childhood Education and Care, Health, and Social Care Republic of Bulgaria*. [https://osis.bg/wp-content/uploads/2020/11/RECI\\_Bulgaria-report\\_ENG-f.pdf](https://osis.bg/wp-content/uploads/2020/11/RECI_Bulgaria-report_ENG-f.pdf) (ultimo accesso 30/03/2023).
- Perignat E., Katz-Buonincontro J. (2019), STEAM in practice and research: An integrative literature review, *Thinking Skills and Creativity*, 31, 31-43.
- Radloff J., McCormick K. (2022), Exploring STEM education in prekindergarten settings: a systematic review, in Herron J. e Hammack R. (Eds.), *Proceedings of the 121<sup>st</sup> annual convention of the School Science and Mathematics Association*, SSMA, Missoula, Montana.
- Salvatierra L., Cabello V.M. (2022), Starting at Home: What Does the Literature Indicate about Parental Involvement in Early Childhood STEM Education? *Educational Sciences*, 12, 218.
- Scialdone A., Marucci M., Porcarelli C. (2022), Tra Child Guarantee e “Patti educativi di comunità”. La rilevanza di approcci inclusivi basati su pratiche territoriali di contrasto alla povertà educativa minorile, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20(1), 87-100.
- Snezana S.M. (2014), *Inclusion from the start. Guidelines on inclusive early childhood care and education for Roma children*, <https://www.perlego.com/book/1669588/inclusion-from-the-start-guidelines-on-inclusive-early-childhood-care-and-education-for-roma-children-pdf> (ultimo accesso 30/03/2023).
- Sydon T., Phuntsho S. (2021), Highlighting the importance of STEM education in early childhood through play-based learning: A Literature Review, *RABSEL: the Centre Educational Journal*, 22(1), 1-19.
- Tippett C.D., Milford T.M. (2017), Findings from a Pre-kindergarten Classroom: Making the case for STEM in Early Childhood Education, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 67-86.
- Tselegkaridis S., Sapounidis T. (2022), A Systematic Literature Review on STEM Research in Early Childhood, in Papadakis S., Kalogiannakis M. (Eds.), *STEM, Robotics, Mobile Apps in Early Childhood and Primary Education. Lecture Notes in Educational Technology*, Springer, Singapore.

- UNICEF (2022), *Un/Equal Childhood: Deep Dive in Child Poverty and Social Exclusion in Bulgaria*. <https://www.unicef.org/eca/media/22121/file/Deep%20Dive%20Bulgaria%20-%20Main%20Report%20EN.pdf> (ultimo accesso, 30/03/2023).
- Wahyuningsih S. et al. (2020), STEAM Learning in Early Childhood Education: A literature Review, *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 4(1), 33-44.
- Wan Z.H., Jiang Y., Zhan Y. (2020), STEM Education in Early Childhood: A Review of Empirical Studies, *Early Education and Development*, 32(7), 940-962.



# ***Una comunità educante che pensa e che agisce Riflessioni a partire da un progetto territoriale di contrasto della povertà educativa minorile***

Maddalena Sottocorno

Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione  
"Riccardo Massa" dell'Università di Milano - Bicocca

## **Introduzione: le povertà educative**

Secondo Morabito et al. (2016), la povertà educativa si dà laddove si verifica la mancanza delle seguenti dimensioni di opportunità: l'opportunità di *comprendere*, di *essere*, di *vivere assieme* e di *fare*. La questione viene dunque ascritta al più ampio panorama della povertà come concetto multidimensionale (Sen, 1999). La deprivazione assume due fondamentali caratteristiche, spesso cooccorrenti: l'una riguarda i livelli di istruzione, l'altra l'accesso ad attività di ampio respiro nel proprio territorio. La prima ha spesso un carattere ereditario ed è connessa con la difficile mobilità sociale che connota la società contemporanea; la seconda fa riferimento a tutto il comparto delle attività sportive, ricreative, culturali e di fruizione della bellezza, ma anche alle occasioni di crescita che permettono di instaurare relazioni positive con i propri familiari, con i pari e con la cittadinanza nel suo complesso.

"[Queste attività] vanno intese in senso lato e, dunque, come partecipazione alla conservazione e innovazione delle diverse culture materiali del proprio territorio e del Paese, come possibilità di accedere a occasioni di movimento, cura del proprio corpo, della salute e sport, come possibilità di leggere per conoscere, comunicare e per diletto, come occasioni per frequentare natura, luoghi della storia, teatro, spettacoli e cinema, come accesso alla scoperta e conoscenza di una lingua straniera e del mondo globale, come possibilità di avvicinare e frequentare la cultura scientifica, come pieno accesso alle conoscenze tecnologiche atte alla fruizione consapevole dei media" (Rossi Doria, 2015, 49).

Come evidenziato in questo estratto, la povertà educativa è una condizione che limita l'ampliamento dei modi e dei luoghi di incontro col mondo attraverso i quali i giovani possono realizzare sé stessi e modificare le proprie condizioni di provenienza, soprattutto laddove esse sono caratterizzate da

precarietà economica e culturale. Per favorire occasioni formative diversificate è necessario che la scuola e le altre agenzie educative presenti nei territori collaborino e predispongano occasioni con cui i minori possano allargare il proprio campo di esperienza ed esercitarsi all'*ottimismo esistenziale* (Bertolini, Caronia, 2015). In tal senso, gli enti che si occupano di povertà educativa hanno identificato nella comunità educante una possibile soluzione per andare oltre le situazioni di svantaggio e promuovere una «responsabilità educativa, che oggi assume caratteri generali e non solo di alfabetizzazione, nei confronti dei bambini e degli adolescenti [...] a maggior ragione nei territori più deprivati» (Morabito et al., 2017, 40).

A partire da queste considerazioni, il presente contributo intende ricostruire in che modo, all'interno del progetto *Sulla Buona Strada*<sup>1</sup>, volto al contrasto della povertà educativa, attivo dal 2018 al 2021 nella città di Genova, si sia provato a mettere in campo delle azioni per sostenere un territorio educante coeso e capace di generare alleanze educative significative. La proposta ha coinvolto diversi attori istituzionali, quali rappresentanti del comune, dirigenti scolastici, insegnanti della scuola dell'infanzia, professionisti del terzo settore e operatori della cultura, con lo scopo di creare connessioni tra cittadini ed esperti, volte a rinforzare le opportunità educative presenti nel territorio interessato, rappresentato in particolare dal Quinto Municipio (Valpocevera) e da alcune aree del Centro Storico cittadino.

## 1. Ricercare la qualità dell'esperienza educativa

Di fronte a un fenomeno complesso come quello della povertà educativa, sembra che una possibile strategia di contrasto, di fatto non nuova per la pratica pedagogica<sup>2</sup>, possa essere quella di intrecciare, sostenere e diversificare le occasioni di incontro e scambio tra le esperienze che avvengono dentro e fuori dalla scuola. Questo posizionamento non solo chiama a una riflessione sulla necessità di conoscere a fondo i territori, per capire quali siano le aree di effettiva sofferenza e le dimensioni di marginalità che essi restituiscono, ma anche a presidiare la qualità di ciò che su di essi già esiste e di ciò che su di essi si intende implementare. Come affermato da Dewey (2014), infatti, non tutte le esperienze hanno una qualità educativa: esse sono tali se rispondono ai criteri della *continuità* e dell'*interazione*.

“Il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa dalle esperienze che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno. [Secondo il principio dell'intera-

---

1. Cfr. Con i bambini, *Sulla buona strada*, <https://percorsiconibambini.it/sullabuonastrada/scheda-progetto/> (ultimo accesso il 27/03/2023).

2. Tra gli altri, si pensi all'idea di *sistema formativo integrato* di Frabboni (1989).

zione] un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transizione che si stabilisce fra un individuo e il suo ambiente. [...] I due principi della continuità e dell'interazione non sono separati l'uno dall'altro. Essi si collegano e uniscono. Essi sono, per così dire, la longitudine e la latitudine dell'esperienza" (*idem*, 21-31).

È importante, dunque, introdurre uno sguardo che permetta di interrogarsi sulla *qualità* delle esperienze che i professionisti dei contesti educativi possono predisporre, facendo attenzione a non confonderla con la *quantità*, che spesso si limita a saturare dei bisogni contingenti e a non creare opportunità ulteriori<sup>3</sup>.

Il progetto *Sulla Buona Strada* è stato approfondito a partire da questo orizzonte concettuale. Attorno ad esso, si è inteso costruire uno studio di caso olistico (Yin, 2018), il cui scopo è stato quello di delimitare un'area semantica di tipo pedagogico attorno ai costrutti di povertà educativa e di comunità educante, interrogando i professionisti rispetto alle loro rappresentazioni di essi. La raccolta e l'analisi dei dati sono avvenute con tecniche qualitative, ritenute adeguate al fine dell'azione epistemica portata avanti, che non è stato la generalizzazione dei risultati, ma piuttosto «una comprensione quanto più profonda possibile del punto di vista dei partecipanti» (Mortari, 2007, 64), volta alla costruzione progressiva di una teoria e alla comprensione dei suoi effetti in termini non solo epistemologici e scientifici, ma anche *pratici*, *sociali* e *politici* (Mortari, 2003, 222). Sono state condotte tredici interviste semi-strutturate e tre *focus group*. I dati testuali raccolti sono stati sottoposti a una lettura ricorsiva, al fine di rilevare le unità di senso prevalenti all'interno di essi.

Nel presente contributo si intende dare conto in particolare di quanto emerso relativamente alla questione della comunità educante, cercando di dare una visione di essa che vada oltre le dichiarazioni d'intento iniziali contenute nel disegno progettuale. Le premesse organizzative di questa proposta, infatti, indicavano già la volontà di mettere in campo una partnership coesa, chiamando in causa soggetti già abituati a collaborare tra loro, che hanno visto nel bando *Prima Infanzia* dell'impresa sociale *Con i Bambini* un'opportunità per dare organicità al loro lavoro. Le azioni proposte hanno dato concretezza a questo intento: i minori del territorio conoscono il progetto attraverso le attività diffuse da un furgone elettrico attrezzato che, raggiungendo gli spazi antistanti le scuole e altri contesti di aggregazione, offre attività ludiche, laboratoriali e didattiche. In quelle stesse occasioni, gli adulti di riferimento possono contare sulla presenza

---

3. Afferma Palmieri (2011) che «il bisogno non è solo mancanza, esigenza fisiologica da ascoltare per soddisfarla, ma esperienza [...] che avviene in un contesto relazionale, e che può acquistare significati differenti esistenzialmente fondamentali proprio nel momento in cui il bisogno stesso è terreno di esperienza relazionale», 53.

di alcune educatrici in grado di orientarli alle agenzie educative territoriali e alle altre offerte progettuali (sostegno individualizzato per il bambino e per il nucleo; attivazione di percorsi specifici con professionisti della sfera pediatrica, psicologica e del sostegno sociale; supporto didattico), che hanno lo scopo di sostenere il ruolo educativo delle famiglie.

In che modo una tale organizzazione è funzionale alla costruzione di una comunità educante non solo finalizzata alla realizzazione di singoli eventi o alla presa in carico di alcuni nuclei, ma capace di generare una cultura dell'educazione che dai professionisti passi anche agli insegnanti e poi alle famiglie? Sono queste le domande alle quali si è inteso rispondere dando parola direttamente agli operatori coinvolti.

## **2. Prospettive epistemologiche per pensare la comunità educante**

Quali sono le premesse epistemologiche per ricostruire un rapporto significativo tra servizi educativi formali e servizi educativi extra-scolastici? Per provare a rispondere a questo quesito e prima di dare conto delle rappresentazioni emergenti dal confronto con i partecipanti alla ricerca, in questo paragrafo, si intende inquadrare epistemologicamente il concetto stesso di comunità educante. Come affermato da Zamengo e Valenzano (2018), il dibattito su questo tema è stato centrale soprattutto tra gli anni Sessanta e Settanta, all'interno di un confronto relativo al ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione, sulla scorta dei movimenti di descolarizzazione, in un contesto socioculturale in cui si andava assestando il valore di una *polis educativa* consapevole e responsabile. L'idea di comunità educante, dunque, si lega al concetto di *educazione permanente* e di *società educante*, che rappresenta l'espressione di una responsabilità educativa condivisa tra istituzioni private e pubbliche, in cui si moltiplicano i luoghi dell'educazione.

Faure (1974), all'interno del *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, afferma la necessità di pensare all'istruzione come ad un mezzo attraverso il quale «aiutare l'individuo a dominare non solo le forze naturali e produttive, ma anche le forze sociali e, con ciò, acquisire la padronanza di sé stesso, delle sue scelte e delle sue azioni» (*idem*, 31). L'autore individua nella comunità educante l'insieme dei soggetti impegnati nel compito educativo e immagina che essa si strutturi come l'effetto di un processo dinamico, «il punto di arrivo di un processo di intima compenetrazione tra scuola e tessuto sociale, politico ed economico in famiglia e nella vita del cittadino. La 'comunità educante' comporta che siano messi a libera e permanente disposizione di ogni cittadino i mezzi per istruirsi, per formarsi, per coltivarsi. Così egli si troverà, in rapporto alla propria educazione, non più di fronte a un dovere che obbliga ma di fronte a una responsabilità» (*idem*, 268-269).

Secondo Scurati (1986), la *pedagogia della comunità educativa* implica «un coinvolgimento intenzionale della comunità nella progettazione e nella realizzazione di esperienze educative extra-scolastiche intenzionalmente rivolte alla realizzazione della qualità della vita e della qualità dell'educazione» (*idem*, 17).

Dalle Fratte (1991), invece, propone una lettura fenomenica del sistema formativo come sistema policentrico che rimanda a una costellazione di luoghi o centri comunitari, i quali, di diritto o di fatto, svolgono un'azione educativa in termini *formali* (la scuola), *funzionali* (informali e non-formali) o *non-istituzionali* (da parte di soggetti non istituzionalmente formativi). L'autore identifica nella comunità educante, sia la responsabilità e il compito primari del gruppo comunitario, che le azioni di promozione e realizzazione delle condizioni e dei processi che conducono alla costruzione-espansione della comunità stessa.

Nel suo testo *L'educazione extra scolastica*, Massa (1977) chiama ad una riflessione ampia sull'educazione che avviene fuori dalla scuola, affermando che essa non può essere ridotta «a qualunque condizionamento socio-culturale che provochi apprendimento nel processo di maturazione dell'organismo umano» (*idem*, 14), indicando la varietà di figure che emergono da questo stesso sfondo e che assumono vari livelli di specificità pedagogica. Nell'ottica dell'autore, essere consapevoli della molteplicità dei luoghi educativi sollecita ad un ripensamento del rapporto dialettico tra ciò che avviene dentro la scuola e fuori dalla stessa.

“La scuola a tempo pieno va intesa come tempo pieno educativo, e quest'ultimo non deve costituire una totalizzazione pedagogica del tempo e istituzionale dell'infanzia e della preadolescenza, ma un intreccio significativo di momenti formali e informali del processo educativo. Però non bisogna neppure [...] ridurre alla scuola soltanto i primi di essi. [...] Occorre [...] agganciare dialetticamente l'istituzione scolastica alle istituzioni educative extrascolastiche. [...] Il rapporto scuola-famiglia, scuola-società, scuola-territorio e così via deve essere mediato da luoghi e figure specificatamente educativi in senso extra scolastico” (*idem*, 136).

L'autore auspica che tra scuola ed extra-scuola ci sia una mediazione e una continuità metodologica, pensando che nella prima ci sia una «prevalenza di aspetti logico-intellettivi e di formalizzazioni culturali [...], metodicamente emergenti e operativamente destinati a forme prassiche ed espressive che prevalgono invece [nel contesto] extrascolastico» (*idem*, 138). L'interazione tra educazione scolastica ed extra-scolastica può generare una forma di ricchezza educativa laddove ricomprende il territorio e genera un'organizzazione complessiva, costruendo un'alleanza pedagogica virtuosa tra le due, valorizzando gli apporti professionali di tutti gli attori in gioco e costruendo un'alleanza che può «inscrivere solo entro il riconoscimento del rapporto

tra scuole, famiglie e territori, intesi come contesti poliedrici costantemente interconnessi» (ivi).

Se si vuole contrastare il rischio di una moltiplicazione delle agenzie educative che non ha come effetto quello di generare una *polis educativa* consapevole, ma piuttosto quello di polverizzare l'offerta e creare una discontinuità educativa tra quanto appreso a scuola e quanto maturato in altri contesti, ampliando la distanza tra famiglie e istituzioni educative, vista inoltre l'importanza data alla comunità educante dal soggetto finanziatore dei progetti per il contrasto della povertà educativa, è stato significativo porvi uno sguardo critico, per fare emergere le rappresentazioni dei professionisti intorno ad essa e le pratiche pedagogiche attivate per realizzarla, per non affermare soltanto una sua presunta necessità, ma per guardarla da vicino, nella sua articolazione pragmatica e concreta.

### **3. Rappresentazioni della comunità educante: le parole dei professionisti**

In che modo, dunque, i soggetti coinvolti nella ricerca sul campo danno conto di come la comunità educante viene pensata e agita all'interno del progetto? Una prima risposta a questa domanda, si può trovare nelle parole di una partecipante, secondo la quale questo costrutto assume varie configurazioni: si realizza nell'azione di avvicinamento alla cittadinanza attraverso l'unità mobile, ma anche nell'insieme molteplice di risorse professionali che costituiscono la *partnership* e che permettono di rispondere alle diverse forme di privazione che la popolazione incontrata vive. Di fatto, sembra che l'insieme di operatori coinvolti, nel loro pensare al senso del proprio agire, strutturino una comunità educante in continuo divenire.

“*Sulla Buona Strada* [...] significa essere in cammino verso qualcuno e verso qualcosa. [...] il qualcosa [è] un progetto di comunità educante ricco di risorse che possano contrastare le varie povertà che siano sociali, familiari, relazionali, che siano di conoscenza, che siano di cura e quindi il fine ultimo è questo. *Sulla buona strada* perché non sono obiettivi mai raggiunti, ma si è sempre in cammino e non solo, l'incontro anche con l'utenza stessa ti aiuta ad aprire nuove frontiere, nuove necessità, che vanno ad accrescere la tua conoscenza, le tue capacità, il tuo modo di aggiustare il tiro e ottimizzare le risorse” (a)<sup>4</sup>.

Il fatto che una caratteristica importante del progetto sia la possibilità di muoversi sul territorio e incontrare, attraverso canali ricreativi e ludici, le istanze delle famiglie, rende concreto un modo di pensare alla comunità come soggetto che avvicina le persone. Ciò crea una rete diffusa, che per

---

4. Le lettere tra parentesi, collocate al termine delle citazioni, si riferiscono alla classificazione del materiale raccolto a cura della ricercatrice.

essere efficace prova ad offrire ai singoli partner delle occasioni in cui coltivare una postura riflessiva, attraverso la quale interrogare la propria pratica e apprendere da essa. Il sapere educativo, infatti, è un sapere esperienziale, che si costruisce a partire dall'esperienza, «un'esperienza intelligente, non routinaria, un'esperienza permeata da un atteggiamento euristico, fondamentalmente riflessivo» (Mortari, 2013, 25). In tal senso, si veda anche l'intervento di una partecipante:

“Io credo che *Sulla buona strada* sia un progetto estremamente concreto, nelle sue declinazioni progettuali, ma che all'origine abbia avuto una riflessione che abbia visto tutti i partner molto solidali nel condividere un'idea di rete, che mi sembra la risposta principale non solo alla povertà educativa, ma al far sentire le nuove generazioni, quindi gli alunni delle scuole, protetti da un lato e supportarti dall'altro da una rete di soggetti adulti che si preoccupano, si occupano e si attivano per la loro crescita. [...] Il lavoro di rete con altri soggetti per me è fondamentale e trovo che appunto questi soggetti presenti nel progetto [...] rappresentino, tutti quanti, nel loro insieme, una risposta concreta, non solo teorica, ma declinata in una realtà quotidiana (a)”.

Affinché sia possibile costruire una risposta pedagogica comune, con la quale preoccuparsi ed occuparsi della crescita delle nuove generazioni, diviene importante predisporre delle occasioni con cui supportare le figure adulte, messe alla prova dai molteplici elementi di crisi che connotano la società attuale, in cui sembra si possa riscontrare «la mancanza di una prospettiva, l'incapacità di scorgere nel futuro, più o meno immediato, forze in grado di governare i tumulti del presente» (Cornacchia, Madriz, 2014, 74).

In tal senso, un'operatrice dà conto delle modalità di intervento che presuppongono una collaborazione tra i vari componenti della compagine progettuale e che permettono di provare a rispondere alle situazioni di povertà in cui le famiglie vivono, intese come forme di *disagio socialmente compatibile* (Tramma, 2015): il lavoro della pedagoga, in questa direzione, si intreccia con quello di altre figure professionali (ostetriche, professionisti che operano nell'ambito dei disturbi specifici dell'apprendimento, psicologi), affinché l'intervento assuma un carattere olistico (b). La comunità educante, così, attiva delle pratiche che vanno nella direzione di poter aiutare gli adulti a comprendere come svolgere il proprio compito genitoriale e a chi rivolgersi nel momento in cui dovessero avere bisogno di aiuto, contrastando l'isolamento che spesso caratterizza le famiglie contemporanee e restituendo loro competenza<sup>5</sup>. Come dichiarato in un'altra intervista:

---

5. Si intende assumere il costrutto di *competenza genitoriale* nei termini indicati da Formenti (2008), che ne definisce il carattere contestuale, per cui diviene fondamentale lavorare con la famiglia, per «concertare insieme le modalità di apprendimento utili [e] valorizzare il sapere personale» (*idem*, 90).

“È necessario avere una comunità educante consapevole che faccia un lavoro di *empowerment*, il lavoro deve essere maieutico, maieutica pura... Nel senso che io ti do... Ma nemmeno ti do... faccio arrivare te a un grado di consapevolezza in cui tu tiri fuori le risorse e questo è un traguardo talmente prezioso che ti servirà per tutto il resto della vita, quando tu arriverai a questa consapevolezza e dirai: ‘Ok, io so dove attingere le risorse per risolvere questo problema, non sarò sempre dipendente, non dovrò sempre delegare (c)’”.

Come si evince da questo estratto, oltre alla predisposizione di momenti di dialogo tra i professionisti e alla realizzazione concreta dell'intervento, la comunità è educante se delinea una *cultura condivisa*, se genera una *comunità di intenti*, intesa come «la capacità di capirsi, di usare uno stesso linguaggio, il condividere obiettivi, l'andare tutti nella stessa direzione... La capacità anche di altri di rimodulare il proprio lavoro secondo le tue indicazioni...» (d). Si tratta, cioè, di costruire una collettività di soggetti che «devono educare e che [...] sono portatori di una forma culturale e che, nel loro incontro, [dovrebbero] trasformare in un progetto collettivo qualcosa che non è più mio, non è più tuo, ma si è trasformato in qualcosa di differente che può essere nostro, in un nostro di plurimi soggetti, *hic et nunc*» (a).

Che ruolo ha la scuola in questo progetto di comunità che pensa e che agisce nel territorio? Nell'interazione con i partecipanti, essa emerge come destinataria delle azioni progettuali e come parte attiva nella loro realizzazione. Rispetto alla prima dimensione, è possibile richiamare l'azione di supervisione delle insegnanti, che permette loro di interrogarsi sul proprio operato e di rendere presente una riflessione sulle dimensioni dell'*educare* e dell'*istruire* che si intrecciano nella loro quotidianità (Massa, 1987). Per quanto riguarda il ruolo attivo della scuola, esso è reso possibile dal rapporto di fiducia che si genera tra le insegnanti e la pedagoga che realizza le supervisioni, che diviene funzionale alla costruzione delle prese in carico individualizzate. Le insegnanti, infatti, conoscono la pedagoga e questo dà loro modo di orientare le famiglie verso di lei con fiducia, concretizzando una prassi dell'*aver cura* (Mortari, 2006).

“Se a quel punto [l'insegnante] ha consapevolezza che quel tipo di problema è un problema educativo, sa di avere una risorsa e con quella risorsa ha un rapporto di fiducia... Questi sono gli insegnanti con cui io faccio supervisione, quindi anche lì si salda un rapporto di fiducia, ti segnalo qualcuno, ma non lo segnalo a non so chi, lo segnalo a qualcuno che si sta prendendo cura anche di me... Mi piace come lo fa, per cui penso che lo possa fare anche per una famiglia (d)”.

All'interno del progetto, così, l'istituzione scolastica diviene l'ente che permette un raccordo tra la famiglia e gli enti territoriali, per l'avvio di forme di sostegno specifiche, giocando un ruolo significativo di fronte alla «sfida della complessità, in cui non è facile capire a che cosa si debbano educare e

formare i nostri ragazzi» (a). La comunità educante, in questa direzione, si dà nel momento in cui si crea una circolazione condivisa delle informazioni e si mette anche l'insegnante nelle condizioni di poter comprendere meglio le necessità dei propri alunni e dei loro nuclei di riferimento, attivando un canale di ascolto reciproco che coinvolge le famiglie e le istituzioni.

“La prima intuizione ce l’ha l’insegnante, [...] chi può intercettare il malessere del bambino ed eventualmente il malessere del genitore è l’insegnante... [...] Diventiamo veramente [una comunità] solo se costruiamo una triangolazione di fiducia: l’insegnante intercetta; il genitore comunque si fida dell’insegnante, che si fida del professionista, del consulente, che quindi te lo manda, a quel punto tu, consulente, crei la relazione con la famiglia e questa cosa quindi diventa una circolarità che diventa davvero un punto di forza, un contenitore, una culla, una cosa che ti rasserena, una cosa in cui ti ritrovi (d)”.

Molteplici azioni in questa direzione determinano «un modo comune di leggere l’educazione che [...] passa, filtra [e che] condividiamo» (d). Si delinea, così, quella circolarità virtuosa che permette alle famiglie di sentirsi accompagnate nel proprio compito educativo, ma anche di riconoscere nei professionisti del progetto delle figure di cui fidarsi e alle quali affidarsi, presidiando una qualità dell’esperienza che non rimane solo ludica e ricreativa, ma che piuttosto si collega alle altre esperienze che le famiglie stesse vivono, dando loro l’opportunità di apprendere qualcosa per sé stesse e di utile per fronteggiare dei possibili momenti di difficoltà esistenziale. In tal senso, l’esperienza educativa allestita per supportare lo sviluppo di una comunità educante non si concretizza introducendo delle procedure, ma piuttosto decodificando la complessità e la contingenza delle singole situazioni, il loro darsi nel qui ed ora, stando «vicino alle concrete situazioni di vita, [cercando] di interpretare e di comprendere nuove e vecchie esigenze educative e di agire con senso [nella] contemporaneità» (Palmieri, 2018, 103).

## **Conclusioni: diversificare la qualità delle esperienze**

A partire da un inquadramento generale rispetto alla questione della povertà educativa, si è esplicitato come sia necessario appropriarsi di una definizione specificatamente pedagogica di questo costrutto, che contempli un riferimento specifico ai principi che connotano la qualità dell’esperienza educativa. Poste queste premesse, si è indicato un orizzonte epistemologico che permetta di inquadrare la questione della comunità educante, valorizzando l’intreccio tra offerta educativa istituzionale e proposte extra-scolastiche. A partire da ciò, si è dato conto di come la comunità educante sia pensata e agita dai professionisti del progetto *Sulla Buona Strada*, realizzato in alcune zone della città di Genova. In particolare, essi mostrano come un insieme di soggetti possa sentirsi comunità educante laddove affianchi alla pratica

sul territorio una riflessione attorno ad essa. Secondariamente, il lavoro dei professionisti deve essere rivolto a supportare il compito genitoriale, attualmente immerso in molteplici dimensioni di complessità. In terzo luogo, perché si realizzi una comunità che sia responsabile del contrasto della povertà educativa, diversificando le occasioni educative che i minori attraversano, è importante costruire una cultura condivisa dell'aver cura.

Alla luce di quanto emerso, si può affermare che ristabilire la responsabilità della comunità educante sia necessario, non tanto per inseguire un ideale di società armoniosa, ma nell'ottica di ridare senso ad essa come insieme di soggetti impegnati a supportare l'individuo nel costruire la propria traiettoria di vita possibile e come contesto educante, in cui ciascuno sia accompagnato a sperimentare molteplici dimensioni di sé. Per chi si occupa di affrontare la povertà educativa sul campo, riconoscendo innanzitutto la crisi del *milieu* educativo, si tratta di attivare pragmaticamente delle occasioni intenzionali in cui i cittadini, siano essi minori o adulti, possano scoprire dimensioni nuove di sé, allargando il loro campo di esperienza (Sottocorno, 2022).

In una realtà in cui è molto presente un modello di realizzazione volto al benessere e in cui si assiste in modo sempre più forte alla precarizzazione delle relazioni, il progetto analizzato, che si muove sul territorio e coinvolge enti del terzo settore e realtà scolastiche, può contribuire a rinforzare la comunità educante, a partire dalla ricostruzione della fiducia che i cittadini possono riporre nelle istituzioni, che non sempre riescono ad essere una presenza significativa nel loro contesto di riferimento. Nel contrasto di una povertà educativa intesa come concetto plurale, dunque, è necessario presidiare in che modo la comunità non rimanga un termine astratto e statico, ma come essa possa tradursi in termini operativi e come, tra le sue caratterizzazioni molteplici, essa possa dirsi *educante*, presidiando, nelle intenzioni e nelle prassi pedagogiche attivate, un'interazione reale tra la scuola e le offerte educative extra-scolastiche. Come ben sintetizzato da Dato (2016):

“Quando pensiamo alla povertà educativa non pensiamo solo alla povertà di occasioni di una scuola privata di creatività, priva di significati, priva di possibilità di coltivazione e potenziamento dei talenti, ma pensiamo anche ad una scuola chiusa ed autoreferenziale al suo interno, non aperta al territorio, sottolineando con ciò che quando si parla di benessere dei bambini e di ricchezza educativa si fa riferimento alla ricchezza di quel sistema formativo integrato che interconnette scuola ed extra-scuola” (Dato, 2016, 63).

Si tratta, dunque, di non lasciare che solo la scuola venga riconosciuta come la depositaria delle istanze educative delle famiglie, quasi fosse una *cattedrale nel deserto*<sup>6</sup>, ma piuttosto di generare delle occasioni in cui essa possa

---

6. Si tratta di un'espressione utilizzata da una partecipante: «[Spesso c'è] poca capacità di creare alleanze educative tra la scuola e il territorio e quindi, laddove la scuola rischia di

dialogare e agire in collaborazione con le realtà sui territori. Si tratta certamente di un compito ambizioso, ma sempre attuale, che il dibattito sulla povertà educativa contribuisce a rendere ancora più urgente e che richiama ad un'attenzione verso le forme molteplici che la privazione può assumere e alle possibili risposte che possono nascere da una comunità pensata e agita in senso educativo.

## **Bibliografia**

- Bertolini P., Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e categorie di intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Cornacchia M., Madriz E. (2014), *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Unicopli, Milano.
- Dalle Fratte G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma.
- Dato D. (2016), *Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità*, in Loidice I., De Serio B. (a cura di), *Luoghi e tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti*, L'Harmattan, Torino, 47-67.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, (Ed.or.1938).
- Faure F. (1974), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma.
- Formenti L. (2008), Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica, *Rivista italiana di educazione familiare*, 1(1), 78-91.
- Frabboni F. (1989), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, EIT, Teramo.
- Massa R. (1977), *L'educazione extra-scolastica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Morabito C. et al. (2016), *Ending education and child poverty in Europe*, Save the Children, Brussels.
- Morabito C. et al. (2017), *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, Save the Children, Roma.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2013), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano.

---

essere una *cattedrale nel deserto*, è ancora più importante creare dei patti di intesa tra le realtà del territorio» (a).

- Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossi Doria, M. (2017). *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, in Presidenza del Consiglio dei ministri Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti di Firenze, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012-2015. Temi e prospettive dei lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Scurati C. (a cura di) (1986), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Sen A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press, New Delhi.
- Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini, Milano.
- Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
- Yin R.B. (2018), *Case study research and applications. Design and methods*, SAGE Publications, Los Angeles.
- Zamengo F., Valenzano N. (2018), *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, *Ricerche Pedagogiche*, 52(208-209), 345-364.

# **Il risveglio della comunità educante verso nuove responsabilità sociali**



# ***Contrastare la povertà educativa nel tempo dell'emergenza ripartendo dal valore della persona e della sua cura***

Vito Balzano

Ricercatore in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

## **Introduzione**

Il tema della povertà educativa rappresenta, ormai da diversi anni, una sfida importante per la pedagogia sociale, tanto su scala nazionale che internazionale; già nel 2016, infatti, il Governo e alcune fondazioni bancarie hanno firmato un Protocollo d'Intesa per la gestione di un Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, ad esempio, che è destinato evidentemente al sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori. Si parte, quindi, dai minori, soggetti più vulnerabili e bisognosi, per estendere poi il discorso ai giovani, fino ai più adulti.

L'Italia, da questo punto di vista, si pone come una delle realtà occidentali che fin da subito ha sentito la necessità di intervenire ma che, nonostante questo, rischia comunque di trovarsi indietro rispetto al resto dei paesi industrializzati. Le attività sul campo, infatti, in tema di ricerca sono state promosse inizialmente da Save The Children (Miles, Irwin, 2018), e sono state delle vere e proprie palestre dimostrative: molte le esperienze sul territorio nazionale accompagnate da analisi puntuali sulla condizione minorile in Italia e supportate dall'adozione dell'Indice di Povertà Educativa per la misurazione a livello regionale del fenomeno.

Cosa intendiamo, però, per povertà educativa oggi e da dove prende spunto la nostra analisi? Ci riferiamo, evidentemente, a una condizione che indica la "privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (Miles, Mulcahy, 2014, 4), ovvero un'azione che agendo sul piano cognitivo e non cognitivo, relazionale, emotivo e motivazionale investe diverse dimensioni della sfera dell'umano. È possibile, perciò, definire la povertà educativa come una condizione multidimensionale di privazione sia

dei mezzi economici, culturali o formativo-conoscitivi, sia delle opportunità individuali, familiari o collettive, ma anche nel campo relazionale. Indubbiamente esiste una correlazione tra le condizioni socioeconomiche e culturali delle famiglie e gli insuccessi nell'apprendimento dei minori, ma è anche vero che sono diversi i fattori di rischio che possono ostacolare lo sviluppo di crescita degli stessi. Diversi possono essere gli interventi di contrasto, sia da un punto di vista pubblico che privato, ma è possibile affermare che sia necessario accompagnare il minore alla crescita, andando a definire quelle reti di attori che formano la cosiddetta Comunità Educante.

All'interno del progetto di ricerca "Nuove povertà educative e disuguaglianze territoriali nell'emergenza Covid-19: analisi delle ricadute formative per i minori 6-11 e 11-14 anni", promosso nel 2022 dall'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, in collaborazione con la ESCOOP – European Social Cooperative – Cooperativa Scoiale Europea – SCE, si è inteso provare a rilevare le azioni introdotte dagli operatori di settore, nelle due fasce d'età interessate, con particolare riferimento al recupero scolastico, per far fronte alle difficoltà generate dall'istruzione veicolata forzatamente dal mezzo digitale a causa della pandemia. Una nuova forma di welfare generativo che affonda le proprie radici nelle realtà più complesse del territorio italiano; partendo dai dati particolaristici del contesto local, per giungere a quelli del glocal. Si tratta di innovare l'azione educativa oggi per fronteggiare difficoltà non del tutto note, catapultati in una situazione socio-psico-pedagogica senza precedenti. Inoltre, trattandosi di un progetto giunto appena a un terzo della sua vita, provare in prima battuta – in attesa dei risultati finali – a comparare quanto emerso con i dati ISTAT sulla povertà relativa e assoluta delle famiglie italiane, per comprendere quali elementi possono essere introdotti dalla pedagogia per recuperare il valore della persona e i concetti di cura e benessere.

## **1. La scuola in emergenza: nuovi scenari educativi nel post Covid**

Esistono diversi fattori che condizionano negativamente gli apprendimenti, e quindi la buona riuscita scolastica, tra i quali poco considerati – a volte – sembrano essere quelli ascrivibili al mondo circostante, al rischio naturale, ambientale, politico e alle emergenze che spesso lo accompagnano. Queste, rappresentano questioni molto importanti e dibattute dalla pedagogia e dalla didattica dell'emergenza. I disastri hanno un impatto diretto sulla vita delle persone e delle comunità che va considerato nelle sue più svariate sfumature e che si traduce, nell'educativo, in condizioni di svantaggio da prendere seriamente in considerazione. L'apprendimento scolastico non può non risentire di questo monito; in aggiunta, gli stessi insegnanti possono risentire della pressione psicosociale che le situazioni emergenziali generano, alla quale si aggiunge, come fattore specifico, la gestione delle complessità

e delle criticità che intervengono in ambito professionale. A tutto questo, si aggiunge la variabile tempo, che va considerata non soltanto all'interno di uno scenario che nell'immaginario viene relegato ai pochi giorni che seguono un evento, ma l'emergenza può durare mesi, anni e cronicizzare alcuni dei suoi aspetti in un post emergenza che segna le generazioni, le comunità, i territori, anche a causa, spesso, di specifiche scelte politiche, sociali, economiche o urbanistiche. Queste emergenze, dunque, generano condizioni entro cui la povertà educativa può tradursi e riprodursi, può essere amplificata laddove già preesistente, rischiando di divenire tratto caratterizzante e strutturale di un territorio e di un contesto sociale.

Diviene importante, in un simile contesto, recuperare la centralità della persona (Santelli, 1998), riferimento inderogabile nel dibattito scientifico sulla solidarietà, provando a declinarla nella teorizzazione di alcune prassi educative per diventarne punto di partenza per una nuova riforma anche in campo politico. Il contesto è valutato quale costruito caratteristico del discorso politico-demografico di una comunità, quel rapporto tra pedagogia e politiche sociali, fondato sulle categorie della responsabilità e della relazionalità, che mira a: realizzare nuovi modelli di benessere attraverso la verifica delle azioni introdotte nei territori più complessi, dal semplice supporto scolastico alle metodologie innovative di insegnamento/apprendimento; sviluppare, in fase di elaborazione dati, diversi spunti di riflessione senza mai perdere di vista il punto fondamentale dell'intera ricerca, ovvero il senso di appartenenza alla comunità e la formazione/costruzione del cittadino responsabile, rispondendo a una difficoltà rilevata proprio dall'uso emergenziale della DAD; rafforzare la collaborazione tra scuola e famiglia, con l'ausilio di chi praticamente opera sul territorio e progetta idee di recupero scolastico oggi quanto mai necessario.

Alla luce di questo, l'attività di ricerca ha inteso perseguire l'obiettivo complessivo di analizzare quali siano le nuove vulnerabilità socioeducative, con le annesse variabili, per provare a costruire possibili percorsi di incontro tra il cittadino e l'istituzione scolastica. Gli output di riferimento sono stati i minori e le loro famiglie, mentre le cooperative sociali che operano sul territorio nazionale, con particolare riferimento alla ESCOOP, partner del progetto e cooperativa ospitante hanno rappresentato gli stakeholders con i quali è stato possibile non solo interfacciarsi ma progettare misure pratiche di intervento per fronteggiare le nuove povertà educative e fornire, su scala nazionale, un possibile portfolio di azioni da mettere in campo in situazioni come quella che per circa due anni hanno vissuto i nostri giovani e non solo. Un interessante riscontro pratico, inoltre, è emerso attraverso l'analisi del contesto odierno, e a come la pratica educativa oggi, possa mutare calibrandosi in base alle necessità della società, alle nuove povertà educative che gli operatori del settore rilevano quotidianamente. Salute,

benessere e dinamiche socioculturali necessitano, nella costruzione di un percorso formativo dell'identità personale, del contributo delle scienze pedagogiche per intraprendere la via del rinnovamento delle politiche sociali. Oggi, però, la sfida è ancora più importante, alla luce delle recenti povertà educative evidenziate dalla pandemia da Covid-19 (Report ISTAT, 2021). I diversi contesti educativi, a partire dalla famiglia, vedono sgretolarsi le certezze di un tempo e il ricorso continuo a sussidi sociali richiede da parte della politica la capacità di fronteggiare con l'introduzione di nuove e sempre più adeguate politiche di benessere e sostegno alla persona. Un'azione mirata, che possa affrontare la contaminazione moderna tra il welfare tradizionale e i modelli innovativi di gestione delle risorse e delle azioni di sostegno alla persona, risulta essere la mission più plausibile, affinché il welfare diventi generativo (Balzano, 2017).

## **2. Dal riscontro locale a quello nazionale: divergenze e punti di contatto**

Muovendo la nostra comparazione dal dato nazionale, si evince come nel 2021, sono poco più di 1,9 milioni le famiglie in povertà assoluta (con un'incidenza pari al 7,5%), per un totale di circa 5,6 milioni di individui (9,4%), valori stabili rispetto al 2020 quando l'incidenza ha raggiunto i suoi massimi storici ed era pari, rispettivamente, al 7,7% e al 9,4%. La causa di questa sostanziale stabilità è imputabile a diversi fattori; in particolare, a un incremento più contenuto della spesa per consumi delle famiglie meno abbienti (+1,7% per il 20% delle famiglie con la capacità di spesa più bassa, ossia la quasi totalità delle famiglie in povertà assoluta) che non è stato sufficiente a compensare la ripresa dell'inflazione (+1,9% nel 2021), in assenza della quale la quota di famiglie in povertà assoluta sarebbe scesa al 7,0% e quella degli individui all'8,8%.

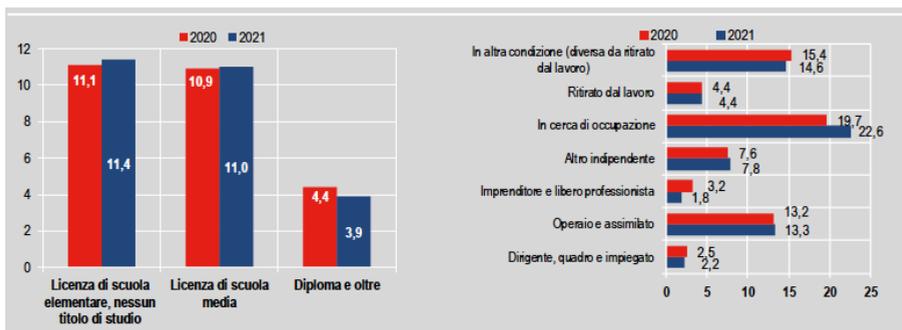
Nel 2021, l'incidenza delle famiglie in povertà assoluta si conferma più alta nel Mezzogiorno (10,0%, da 9,4% del 2020) mentre scende in misura significativa al Nord (6,7% da 7,6%), in particolare nel Nord-ovest (6,7% da 7,9%). Tra le famiglie povere, il 42,2% risiede nel Mezzogiorno (38,6% nel 2020), e il 42,6% al Nord (47,0% nel 2020). Si ristabilisce dunque la proporzione registrata nel 2019, quando le famiglie povere del nostro Paese erano distribuite quasi in egual misura fra Nord e Mezzogiorno. Anche in termini di individui il Nord registra un miglioramento marcato dell'incidenza di povertà assoluta che passa dal 9,3% all'8,2% (risultato della diminuzione nel Nord-ovest dal 10,1% all'8,0% e della sostanziale stabilità nel Nord-est dall'8,2% all'8,6%) con valori tuttora distanti, però, da quelli assunti nel 2019. Sono così oltre 2 milioni e 200mila i poveri assoluti residenti nelle regioni del Nord contro 2 milioni 455mila nel Mezzogiorno. In quest'ultima ripartizione l'incidenza di povertà

individuale cresce dall'11,1% al 12,1% (13,2% nel Sud, 9,9% nelle Isole); nel Centro sale al 7,3% dal 6,6% del 2020.

Facendo riferimento alla classe di età, l'incidenza di povertà assoluta si attesta al 14,2% (poco meno di 1,4 milioni) fra i minori; all'11,1% fra i giovani di 18-34 anni (pari a 1 milione e 86mila individui) e rimane su un livello elevato (9,1%) anche per la classe di età 35-64 anni (2 milioni e 361mila individui), mentre si mantiene su valori inferiori alla media nazionale per gli over 65 (5,3%, interessando circa 743mila persone). Rispetto alla tipologia del comune di residenza la quota di famiglie povere si distribuisce in maniera simile allo scorso anno con l'unica eccezione per i comuni fino a 50mila abitanti (diversi dai comuni periferia di area metropolitana) del Nord in cui l'incidenza passa dal 7,8% al 6,6%, a causa per lo più della dinamica che interessa il Nord-ovest (al 6,3% dall'8,2%).

<b>POVERTÀ ASSOLUTA: I NUMERI CHIAVE</b>												
Anni 2020-2021 (a), stime in migliaia di unità e valori percentuali												
PRINCIPALI INDICATORI	RIPARTIZIONE GEOGRAFICA											
	Nord-ovest		Nord-est		Centro		Sud		Isole		Italia	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
Famiglie povere (valori assoluti)	577	488	366	347	290	299	545	595	230	231	2.007	1.960
Persone povere (valori assoluti)	1.607	1.271	947	984	788	861	1.616	1.808	643	647	5.602	5.571
Incidenza della povertà assoluta familiare (%)	7,9	6,7	7,1	6,8	5,4	5,6	9,9	10,8	8,4	8,4	7,7	7,5
Incidenza della povertà assoluta individuale (%)	10,1	8,0	8,2	8,6	6,6	7,3	11,7	13,2	9,8	9,9	9,4	9,4
Intensità della povertà assoluta familiare (%)	18,6	19,3	17,3	16,4	16,1	17,3	21,3	20,5	17,9	18,3	18,7	18,7

L'incidenza della povertà assoluta decresce al crescere del titolo di studio della persona di riferimento della famiglia. Se quest'ultima ha conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore l'incidenza è pari al 3,9%, in miglioramento rispetto al 2020; si attesta all'11,0% se ha al massimo la licenza di scuola media. La povertà assoluta è stabile tra le famiglie con persona di riferimento occupata (pari al 7,0%) che avevano risentito maggiormente degli effetti della crisi. Valori elevati si confermano per i dipendenti inquadri nei livelli più bassi (13,3%) e, fra gli indipendenti, per coloro che svolgono un lavoro autonomo (7,8%), mentre nel confronto con il 2020 solamente le famiglie con persona di riferimento imprenditore o libero professionista mostrano segnali di miglioramento (1,8% dal 3,2% del 2020). Si conferma, inoltre, il disagio per le famiglie con persona di riferimento in cerca di occupazione, per le quali l'incidenza arriva al 22,6%.



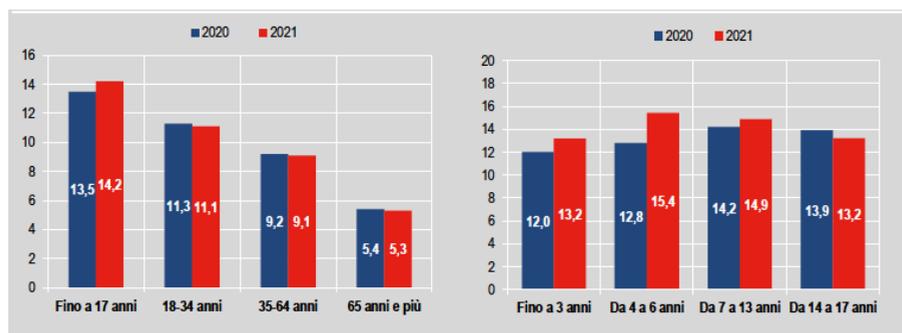
Nel 2021, la povertà assoluta in Italia colpisce 1 milione e 382mila bambini (14,2%, rispetto al 9,4% degli individui a livello nazionale). L'incidenza varia dall'11,4% del Centro al 16,1% del Mezzogiorno. Nel confronto con il 2020 le condizioni dei minori sono stabili a livello nazionale, ad eccezione del peggioramento osservato per i bambini dai 4 ai 6 anni (15,4% dal 12,8%), in particolare nel Centro, dove, nella stessa classe di età, l'incidenza passa al 13,2% dall'8,3% (in generale per i minori del Centro peggiora l'incidenza passando all'11,4% dal 9,5%). Seppur sostanzialmente stabili gli altri valori restano distanti da quelli registrati nel 2019. Le famiglie in povertà assoluta in cui sono presenti minori sono quasi 762mila, con un'incidenza del 12,1% (stabile rispetto al 2020). Se in questo sottoinsieme si studiano le tipologie familiari, si nota come le famiglie di altra tipologia con minori, ossia quelle famiglie dove frequentemente convivono più nuclei familiari, presentano i valori più elevati dell'incidenza (26,6%, contro 16,3% delle famiglie di altra tipologia nel loro complesso).

Inoltre, l'incidenza di povertà assoluta aumenta al crescere del numero di figli minori presenti in famiglia (6,0% per le coppie con un figlio minore, 11,1% per quelle con due figli minori e 20,4% per le coppie con tre o più figli minori) ed è elevata tra le famiglie monogenitore con minori (11,5%). Tutte le tipologie di questo sottoinsieme presentano valori stabili rispetto al 2020. L'intensità della povertà, pari a 18,8%, è in linea con il dato generale per tutte le famiglie povere (18,7%), ma presenta nel 2021 valori in lieve diminuzione. L'incidenza della povertà tra le famiglie con minori varia molto a seconda della condizione lavorativa e della posizione nella professione della persona di riferimento: 9,5% se occupata (16,1% nel caso di operaio) e 23,3% se non occupata (27,2% se è in cerca di occupazione).

La cittadinanza gioca un ruolo importante nel determinare la condizione socio economica della famiglia. Si attesta a 8,3% l'incidenza di povertà assoluta delle famiglie con minori composte solamente da italiani, mentre cresce al 36,2% (dal 28,6% del 2020) per le famiglie con minori composte unicamente da stranieri e arriva al 30,7% nel caso in cui nella famiglia in cui sono presenti

minori ci sia almeno uno straniero, ben due volte e mezzo rispetto al valore medio delle famiglie con minori. L'incidenza di povertà assoluta per le famiglie con minori è più elevata nelle aree metropolitane, sia nei comuni centro di area metropolitana sia nei comuni periferia dell'area metropolitana e nei comuni oltre i 50mila abitanti dove si attesta al 13,2%; infine nei comuni più piccoli fino a 50mila abitanti è pari all'11,1%.

L'analisi del titolo di godimento dell'abitazione mostra come l'incidenza di povertà assoluta delle famiglie dove sono presenti minori sia pari al 28,2% se la famiglia è in affitto, contro il 6,4% di quelle che posseggono una abitazione di proprietà e il 13,1% delle famiglie in usufrutto o in uso gratuito.

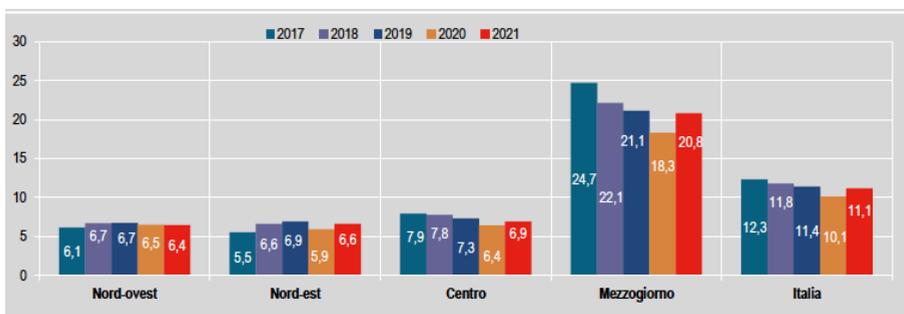


Gli andamenti degli indicatori di povertà relativa sono il frutto della dinamica della spesa per consumi delle famiglie appartenenti alle diverse classi di spesa familiare. Nel 2021, l'incremento relativamente contenuto della spesa delle famiglie meno abbienti e la crescita più consistente per le famiglie con alti livelli di consumo (che, al contrario, nel 2020, avevano registrato riduzioni più marcate) favoriscono un aumento generalizzato dell'incidenza di povertà relativa, ampliando la distanza tra le famiglie che spendono di più e quelle che spendono di meno.

Le famiglie in condizioni di povertà relativa sono circa 2,9 milioni (l'11,1%, contro il 10,1% del 2020) per un totale di quasi 8,8 milioni di individui (14,8%, contro il 13,5%). Rispetto al 2020, l'incidenza di povertà relativa familiare aumenta soprattutto nel Mezzogiorno dove passa al 20,8% dal 18,3% del 2020. Anche a livello individuale si registra una crescita significativa dell'incidenza di povertà relativa sia in media nazionale (che torna ai livelli del 2019 quando era 14,7%) sia, in particolare, nel Mezzogiorno (dal 22,6% del 2020 al 25,3% del 2021) e nel Centro (dall'8,9% del 2020 al 10,0% del 2021). L'intensità della povertà relativa si attesta nel 2021 al 21,7%, in linea con il valore del 2020 (21,4%), raggiungendo il valore più elevato nel Sud (23,2%) e il più contenuto nel Nord-est (18,6%). La variazione dell'incidenza della povertà relativa (1 punto percentuale in più rispetto al 2020) è di segno opposto rispetto a quella

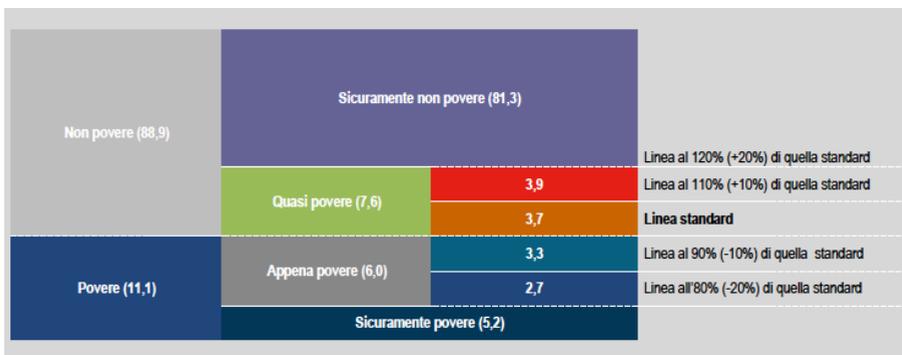
osservata lo scorso anno (-1,3 punti percentuali rispetto al 2019) e colloca i valori 2021 in continuità, almeno in parte, con i valori del 2019 dopo che, nell'anno della pandemia, con l'abbassamento della linea di povertà relativa, alcune delle famiglie che in precedenza si trovavano in povertà relativa erano uscite da questa condizione (su questo aspetto si veda la Nota Metodologica della Statistica report "La povertà in Italia" del 16 giugno 2021). La soglia unica calcolata per una famiglia di due componenti è pari alla spesa media per persona nel Paese (ottenuta dividendo la spesa totale per consumi delle famiglie per il numero totale dei componenti) e, nel 2021, è pari a 1.048,81 euro, valore nettamente superiore al 2020 (1.001,86 euro), ma ancora inferiore all'anno precedente lo scoppio della pandemia (1.094,95 euro nel 2019).

A livello territoriale, nel Nord l'incidenza di povertà relativa si attesta al 6,5%, con valori simili nel Nordovest rispetto al Nord-est (rispettivamente, 6,4% e 6,6%), al Centro è del 6,9% mentre nel Mezzogiorno, dove il peggioramento è più deciso, è pari al 20,8% dal 18,3% (più vicina al valore del 2019, 21,1%). Su scala regionale, Puglia (27,5%), Campania (22,8%) e Calabria (20,3%) sono le regioni che registrano valori più elevati dell'incidenza, mentre Trentino-Alto Adige (4,5%), Friuli-Venezia Giulia (5,7%) e Lombardia (5,9%) presentano i valori più bassi, in tutti i casi, non significativamente diversi dallo scorso anno, ad eccezione della Puglia, quando era pari al 18,1%. Nel 2021, l'incidenza di povertà relativa cresce per le famiglie residenti nei comuni fino a 50mila abitanti (12% dal 10,8% del 2020), in particolare nel Mezzogiorno (21,2% da 18,3%), dove è in aumento anche nei comuni centro delle aree metropolitane (22,6% da 18,1%).



Infine, la classificazione delle famiglie in povere e non povere, ottenuta attraverso la linea convenzionale di povertà relativa, può essere articolata ulteriormente con l'utilizzo di soglie aggiuntive, corrispondenti all'80%, al 90%, al 110% e al 120% di quella standard. Nel 2021, le famiglie "sicuramente" povere (con livelli di spesa mensile equivalente sotto la linea standard di oltre il 20%) sono pari al 5,2%, (4,5% nel 2020), con valori più elevati nel Mezzogiorno (10,0%). Quelle "appena" povere (spesa inferiore alla linea di non

oltre 20%) sono il 6,0% e raggiungono il 10,8% nel Mezzogiorno; tra le “appena” povere, il 3,3% presenta livelli di spesa per consumi molto prossimi alla linea di povertà (inferiori di non oltre il 10%); sono il 5,8% nel Mezzogiorno. Le famiglie quasi povere raggiungono il 7,6%.



È facile comprendere come l’idea di lavorare partendo dal territorio pugliese, e quindi nella realtà del Mezzogiorno, abbia un senso pedagogicamente rilevante, non fosse altro per i dati che scaturiscono dai report ISTAT (in attesa di quello del 2022 che, secondo le prime indiscrezioni, racconta di un netto e sostanziale peggioramento). Il progetto, inserendosi in questo costrutto di profonda crisi educativa, ha provato a tracciare e rilevare le azioni introdotte dagli educatori, a partire dai corsi di recupero per le attività scolastiche.

Dai primi dati rilevati, infatti, su un campione di 155 famiglie pugliesi, circa il 13,6% ricorre a servizi di doposcuola presso cooperative all’interno delle quali operano educatori specializzati, e di queste l’82,7% è rappresentato da famiglie con un tasso culturale medio basso; di contro, il riscontro positivo circa queste attività viene riconosciuto dal 36,3% delle famiglie coinvolte, segno che apre una seria riflessione sulla professionalità – almeno percepita – degli operatori socio-educativi. Inoltre, i servizi di educazione alla sostenibilità alimentare e ambientale sono tra le pratiche più diffuse (76% delle attività tra gli operatori coinvolti) ma al tempo stesso quelle che vengono valutate dalle famiglie come le meno interessanti (l’88% le reputa inutili e sopravvalutate). I dati, ad oggi, sono ancora in fase di elaborazione e di rilevazione, poiché l’idea resta sempre quella di raccogliere un numero maggiore di testimonianze al fine di provare a tracciare una seria riflessione pedagogica sugli strumenti introdotti dagli operatori e sulle attività delle cooperative. Di certo, ad oggi, è interessante rilevare come sempre più famiglie facciano ricorso a questo genere di servizi, sintomo che la ricerca di un sostegno per la cura dei cittadini del futuro sia un tema molto più sentito di quanto si pensi.

## Conclusioni

Tracciare delle conclusioni definitive, ora, non risulta essere possibile o, quanto meno, non è la strada migliore, poiché si tratta di un progetto in pieno svolgimento. È però interessante tracciare delle piccole ma significative comparazioni che ricalcano una difficoltà che si presenta per alcuni tratti speculari tra il dato nazionale e quello regionale. La lettura classica dei dati – è inutile negarlo – non può che essere quella, è qualcosa di matematico che lascia poco spazio interpretativo. Lo sguardo pedagogico, però, ci consente di riflettere su alcuni dati interessanti.

Al crescere del numero di famiglie in povertà assoluta, specie nel Mezzogiorno, cresce quasi proporzionalmente anche la richiesta di supporto extrascolastico, di aiuto e sostegno che si traduce in attività di recupero. Questo rappresenta un primo e importante tassello verso la presa di coscienza della persona moderna, sganciandosi da quell'aspetto di liquidità (Bauman, 2010) che caratterizza l'emergenza del tempo dell'oggi. Requisiti fondamentali, dunque, risultano essere la capacità di flessibilità e di adattamento: è necessario elaborare decisioni e scelte progettuali che siano sì tempestive e in grado di rispondere nell'immediatezza all'urgenza del bisogno, ma anche flessibili e adattabili, in relazione all'evolversi della situazione. Questo è possibile solo attraverso una progettazione integrata (Elia, 2016) e un lavoro di rete (Balzano, 2020), importanti per lavorare in maniera unitaria assicurando un'adeguata copertura territoriale, per promuovere il lavoro multi professionale e per sviluppare linguaggi comuni.

Dalle riflessioni scaturite fino ad oggi è possibile affermare che emerge con chiarezza quanto le situazioni emergenziali siano un fattore di incremento del rischio di povertà educativa, incidendo su molti dei fattori che ne causano la presenza. È necessario provare a fare pratica di sostegno alla resilienza, in una prospettiva che consente di lavorare contestualmente sul processo di trasmissione e acquisizione degli apprendimenti e sulla costruzione di buone strategie di risposta ai possibili rischi, generando protezione e prevenzione anche rispetto alle vulnerabilità legate alla povertà educativa. Ripartendo, quindi, dalla persona e dal suo valore intrinsecamente educativo, foraggiando la "disponibilità alla coeducazione" (Guiducci, 1988, 58), coscienti che ogni messaggio della persona non è solo informazione del sé, ma è anche trasmissione di una vivacità di dati esperienziali che, se letti in modo corretto, possono aiutare la crescita di ogni singolo soggetto.

## **Bibliografia**

- Babusci D. (2020), *Introduzione ai temi della povertà educativa e della comunità educante*, in "Welfare e Ergonomia" vol. 1-2020, FrancoAngeli, Milano.
- Balzano V. (2017), *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari.
- Balzano V. (2020), *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari.
- Bauman Z. (2010), *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e Politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Boella L. (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2018), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- De Martino V., Di Leo F. (2022), *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà (anno 2021)*, Istituto centrale di Statistica, Roma, pp. 1-8, [https://www.istat.it/it/files/2022/06/Report\\_Poverta\\_2021\\_14-06.pdf](https://www.istat.it/it/files/2022/06/Report_Poverta_2021_14-06.pdf) (ultimo accesso, 30/03/2023).
- Elia G. (2016), *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari.
- Guiducci P.L. (1988), *Persona e relazionalità tra desiderio e incontro. Educazione e sviluppo. Centro sociale Ambrosiano*, FrancoAngeli, Milano.
- Mari G. (2019), *La relazione educativa*, Scholé, Brescia.
- Mariani A. (a cura di) (2022), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci editore, Roma.
- Merrill B. et al. (a cura di) (2017), *Adult learning, educational careers and social change*, University of Seville, Seville.
- Merrill B. et al. (a cura di) (2019), *Exploring Learning Contexts: Implications for Access, learning Careers and Identities*, University Rennes 2/ESREA, Rennes.
- Miles C., Irwin B. (2018), *Change for Children: 2018 Annual Report*, Save the Children, Washington, DC.
- Miles C., Mulcahy A. M. (2014), *Results for children. 2014 Annual Report*, Save the Children, Washington, DC.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Nussbaum M.C. (2013), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna.
- Ostrouch-Kaminska J., Vieira C. (2015), *Private world(s): Gender and informal learning of adults*, Sense Publisher, Rotterdam.
- Report ISTAT (2022), *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà*, [https://www.istat.it/it/files/2022/06/Report\\_Poverta\\_2021\\_14-06.pdf](https://www.istat.it/it/files/2022/06/Report_Poverta_2021_14-06.pdf).
- Rossini V. (2022), *La scuola difficile. Disagio educativo e sfide pedagogiche*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo (MI).

- Santelli Beccegato L. (1998), *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, La Scuola, Brescia.
- Santerini M. (2019), *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Università, Milano.
- Tarozzi M. (a cura di) (2021), *Piero Bertoli. L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Guerini Scientifica, Milano.
- Tramma S. (2016), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.

# ***La strutturazione della comunità educante per fronteggiare la povertà e ogni altra emergenza educativa***

*Manuel Ciappetta*

Professore di Lettere, Scuola Secondaria di Primo Grado, IC Corradini, Roma

## **Introduzione**

Una premessa doverosa sul termine e il concetto di povertà, sia dal punto di vista linguistico, sia dal punto di vista storico. Per comprendere il legame di un termine con la realtà in cui è inserito è fondamentale fare un passo indietro fino all'origine del suo significato. La parola povertà, dal sostantivo povero, derivato dal latino *pauper* (*pauca paritus*), indica chi produce poco, cioè colui che ha appena il necessario per vivere. Da questa analisi semantica se ne possono dedurre due letture, una individuale, l'altra collettiva: chi ha poco, lo ha per sé stesso, ma, d'altro canto, ha anche poco da offrire per contribuire con la sua parte all'interno di una comunità. Nella storia umana il termine è sempre stato accostato al possesso di denaro e alla ricchezza materiale. Esiste, invece, un bagaglio di ricchezza non percepibile nell'immediato la cui mancanza, però, determina un altro tipo di povertà, non materiale, bensì umana e civica. Si parla in questo caso di conoscenze, abilità e competenze costruite durante un percorso di formazione continua, che inizia all'interno della famiglia, ha la sua fase più importante durante il percorso scolastico e che dovrà poi seguire anche in età adulta (Laneve, 2011). In questo senso, la povertà, e quindi di contro la ricchezza di un individuo, non è solamente ciò che è legato ai beni materiali, ma risulta essere il risultato più ampio e multidimensionale comprendente tutto quello che ognuno di noi ha appreso e costruito nell'arco della sua esistenza. Ai fini di una riuscita in questo senso, la Scuola gioca un ruolo fondamentale. In una realtà in cui è difficile trovare saldi punti di riferimento, l'istituzione scolastica sembra davvero essere uno delle ultime colonne; ma se non vuole cedere sotto i cambiamenti (innegabilmente rapidi) e la tremenda competizione del digitale, anch'essa deve ripensare le proprie strategie, i propri obiettivi e aggiornarsi per poter fornire i giusti elementi di lettura di questa società liquida (Bauman, 2022) e preparare i cittadini di domani ad essere parte attiva nella comunità educante.

## **1. La scuola: contro la povertà educativa per la strutturazione della comunità educante**

In una sorta di sillogismo possiamo affermare di essere stati tutti bambini; e, se possiamo anche affermare che tutti i bambini vanno a scuola, se ne può concludere che noi tutti siamo andati a scuola. Da ciò si può facilmente percepire quanto il percorso scolastico e l'Istruzione incidano sulla formazione degli individui e di conseguenza sulla società tutta. La scuola può fornire ai bambini e ai giovani l'accesso a un'istruzione di qualità, che può aiutarli a sviluppare le competenze e le conoscenze necessarie per avere successo nella vita. Inoltre, la scuola può offrire una struttura e un ambiente sicuro per i bambini, che potrebbe essere mancante nel loro ambiente domestico. Tuttavia, la scuola da sola non può risolvere il problema della povertà educativa. Nonostante non possa essere il solo strumento per la lotta alla povertà educativa, rimane il più decisivo ed efficace, in maniera inclusiva. Gli studenti che provengono da contesti socio-economici svantaggiati, coloro che possono avere disturbi specifici dell'apprendimento e faticano a sostenere il ritmo della scuola, chi affronta problemi di salute mentale o altre sfide personali potrebbero avere difficoltà a concentrarsi e ad apprendere nella scuola. Per combattere efficacemente la povertà educativa, è necessario un approccio multidimensionale nel quale la Scuola sia forza motrice e che includa investimenti in programmi di sviluppo infantile precoce, sostegno ai genitori, formazione degli insegnanti, accesso all'informazione e alla tecnologia (Rivoltella, 2020) e programmi di prevenzione dell'abbandono scolastico. In questo senso la scuola deve farsi portavoce dell'inclusività per la formazione della comunità educante: coloro che saranno i cittadini del domani (Bocci, 2021). Il senso precipuo della scuola intesa come comunità di pratiche (Fiorin, 2008), è da diversi anni al centro del dibattito pedagogico nazionale. Nell'epoca in cui i bambini e i ragazzi sperimentano più non luoghi che contesti significativi per l'apprendimento, è necessario strutturare la scuola come contesto capace di accogliere la diversità e la speciale normalità (Ianes, 2006) di ciascuno, creando comunione di intenti e di azione e promuovendo valori per la convivenza civile.

In sito nel concetto di comunità educante c'è un'idea che sottolinea l'importanza della collaborazione tra tutte le parti interessate nell'educazione di un bambino. Questo concetto parte dal presupposto che l'apprendimento non deve limitarsi alla Scuola, ma deve coinvolgere anche la famiglia, il quartiere, la comunità e la società nel suo insieme. Per questo motivo, seguendo gli studi sulle *caring cities* (Maran, 2022), si vuole promuovere, attraverso l'idea di comunità, una lotta alla povertà a partire dalla configurazione delle città che diventano casa della cura educativa e della sostenibilità per tutti. In una comunità educante, i genitori, gli insegnanti, i membri della comunità e gli studenti collaborano per fornire un ambiente di apprendimento sano e sti-

molante per i bambini (Gaspari, 2021). Questo può includere la condivisione di risorse, come materiali educativi e spazi comuni, e la collaborazione per fornire supporto e opportunità di apprendimento per i bambini. Il concetto di comunità educante è basato sull'idea che l'educazione non si limita all'istruzione formale, ma si estende a tutti gli aspetti della vita di un bambino, compresi il sostegno emotivo, la salute e il benessere, la sicurezza e l'inclusione sociale. Una comunità educante mira a creare un ambiente in cui i bambini possano sviluppare il loro pieno potenziale e diventare membri attivi e responsabili della società. In sintesi, una comunità educante è un approccio collaborativo alla formazione dei bambini e si basa sulla cooperazione e il sostegno reciproco tra le organizzazioni della comunità e la società nel suo insieme, in cui la Scuola, intesa come istituzione, rimane il punto cardine di questa collaborazione e attrice protagonista della formazione stessa della comunità educante; proprio perché, come detto in apertura, ha coinvolto tutti noi da bambini e coinvolge la società tutta in un circolo che sta a noi renderlo virtuoso. Perseguendo queste finalità è stato pensato l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, che è ormai dal 2019 disciplina curricolare ed è al centro della didattica e dei progetti di ogni scuola d'Italia.

## **2. Strategie didattiche e competenze**

Nella Scuola è ormai consuetudine diversificare la didattica; sempre più docenti abbracciano e sperimentano strategie e metodologie che si allontanano dalla più tradizionale lezione frontale (D'Alonzo, 2017). Ed è anche da molti anni che all'interno del dibattito pedagogico si discute di competenze, del loro valore, del rapporto con le conoscenze e di quali siano gli strumenti più idonei per acquisirle. Partendo sempre dallo stesso assunto, ovvero che in una società in cui la diversità è tangibile più che mai, avere una certa padronanza con sistemi e strategie didattiche innovative e funzionali ai casi specifici deve essere un requisito minimo per un buon docente. Metodologie alternative, strumenti compensativi e dispensativi, approcci diversi alle varie sensibilità sono tutti elementi atti al raggiungimento dell'obiettivo fondamentale che si pone la Scuola: il raggiungimento dei traguardi per ogni discente. Attraverso queste misure si può e si combatte la povertà educativa, limando le differenze legate all'ambiente e al vissuto di ogni studente e di ogni studentessa affinché ognuno possa affrontare per un percorso scolastico in maniera più equa. Principio fondante della nostra cultura, su cui la Costituzione, in maniera lungimirante, dedica ampio spazio: è la Repubblica che ha il dovere di rimuovere gli ostacoli di qualsiasi genere (art. 3). All'interno della rimozione degli ostacoli c'è anche la povertà educativa, a cui va data battaglia a partire dalla scuola, dall'accoglienza umana del personale e dalla didattica inclusiva che l'Istituzione tutta è in grado di strutturare. Ci sono molte strategie didattiche

che possono aiutare a combattere la povertà educativa e a fornire ai bambini e ai giovani l'accesso a un'istruzione di qualità, ma tutte tendono verso una personalizzazione dell'apprendimento. Per esempio, una delle sfide che i bambini provenienti da contesti socio-economici svantaggiati affrontano è quella di sostenere il ritmo di apprendimento degli altri studenti. Per questo motivo, l'uso di tecniche di personalizzazione dell'apprendimento, come l'apprendimento basato sugli interessi e l'apprendimento cooperativo, può essere efficace per soddisfare le esigenze individuali degli studenti. L'utilizzo di tecnologie innovative (Ferro Allodola, 2022), come i dispositivi mobili e le applicazioni educative può, altresì, migliorare l'accesso all'istruzione e offrire ai bambini un'esperienza di apprendimento più coinvolgente. Le nuove tecnologie digitali non solo favoriscono l'apprendimento significativo (Ausubel, 1988), ma permettono la personalizzazione e l'espressione massima del potenziale di ciascun bambino e di ciascun ragazzo. Sempre sull'aspetto del coinvolgimento e dell'inclusività (Cottini, 2018), fornire materiale educativo di alta qualità e risorse multimediali può aiutare a creare un ambiente di apprendimento stimolante per gli studenti con diverse sensibilità. In tutto questo è fondamentale il supporto socio-emotivo del docente; infatti il fine ultimo nel nuovo schema liquido della società è proprio riuscire a far combaciare le varie sfaccettature umane. "Il fine ultimo dell'inclusione, che è anche il punto di partenza, è la considerazione della diversità come caratteristica della propria unicità e condizione di base di cui tener conto per accogliere, condividere e promuovere la cultura delle differenze" (Gallo, 2022, 34-35).

L'aspetto umano, l'empatia e la comprensione dell'altro sono atteggiamenti sui quali spesso ci si sofferma poco a riflettere e a ragionare, restano fondamentali in un discorso educativo; anzi, imprescindibili! È importante per garantire che gli studenti si sentano sicuri e confortevoli nella scuola, ed è per questo fondamentale che anche il docente possieda le giuste competenze per intercettare le problematiche strutturali e ambientali degli studenti e delle studentesse. Le attività di *coaching*, la consulenza individuale e di gruppo possono aiutare gli studenti a sviluppare le competenze socio-emotive e affrontare le difficoltà personali (Lucangeli, 2020). Inoltre, rendere gli studenti parte attiva nel processo di formazione è un altro aspetto fondamentale: classe capovolta, compiti di realtà, lavori di apprendimento collaborativo e cooperativo, tutoraggio e tante altre metodologie didattiche, ormai in largo uso nelle scuole, sono ottimi strumenti per la creazione di un clima partecipato che contribuisce ad abbattere i muri delle differenze, delle incomprensioni e delle disuguaglianze. L'attuazione di queste strategie mira non solo all'apprendimento di conoscenze, ma soprattutto all'acquisizione di competenze (le due sono strettamente legate): organizzare un lavoro e saperlo condurre fino a portarlo a compimento; reperimento e decodificazione delle fonti e soluzione dei problemi; collaborare e rispettare il ruolo all'interno di un

gruppo; parlare in pubblico. Queste sono solo alcune delle competenze che si possono acquisire attraverso una didattica diversificata e innovativa. Infine, proprio per ribadire quanto sia primario il concetto di comunità educante, non bisogna tralasciare la partecipazione di tutte le realtà al di fuori della scuola: istituzioni, associazioni, quartiere e, soprattutto, il coinvolgimento dei genitori. Coinvolgere i genitori nell'educazione dei loro figli può essere utile per migliorare il rendimento scolastico. Ciò può includere il coinvolgimento dei genitori in programmi di formazione e la creazione di programmi di sostegno per le famiglie. In sintesi, le strategie didattiche che possono aiutare a combattere la povertà educativa sono molteplici e devono essere adattate alle esigenze dei bambini e dei giovani che si stanno cercando di aiutare. L'approccio più efficace è quello che mette in primo piano l'intervento personalizzato e l'inclusione sociale, per aiutare gli studenti a sviluppare le competenze e le conoscenze necessarie per avere successo nella vita. L'acquisizione delle competenze, derivante dalla diversificazione didattica, sarà un'arma efficace contro la povertà educativa e per la formazione della comunità educante.

### **3. Una visione globale dell'Istruzione**

L'Istruzione è lo strumento essenziale per combattere la povertà educativa, le disuguaglianze e le discriminazioni. L'obiettivo numero quattro dell'Agenda 2030 (<https://unric.org/it/>), infatti, prevede di fornire l'accesso a un'istruzione di qualità, equa e inclusiva per tutti e tutte. Accesso equo all'istruzione significa garantire che tutti gli studenti, indipendentemente dal loro *background* socio-economico, abbiano accesso all'istruzione di qualità. E, nel caso ci fosse la necessità, gli Stati hanno l'obbligo di fornire un sostegno all'apprendimento agli studenti in difficoltà, inclusi programmi di tutoraggio, programmi di recupero e supporto individuale. È importante perciò investire in programmi di sviluppo precoce per aiutare i bambini a sviluppare le competenze e le conoscenze necessarie per avere successo nella scuola e nella vita; così come è fondamentale investire nella formazione degli insegnanti: fornire formazione e supporto agli insegnanti per aiutarli a fornire un'istruzione di qualità a tutti gli studenti, inclusi quelli provenienti da contesti socio-economici svantaggiati. Affinché si possa costruire una comunità educante, è bene che tutti gli individui che ne faranno parte abbiano potuto concludere il loro percorso formativo. Gli Stati perciò devono avvalersi di programmi di prevenzione dell'abbandono scolastico: offrire programmi per prevenire l'abbandono scolastico e sostenere gli studenti che potrebbero essere a rischio di abbandonare la scuola. Queste strategie possono essere combinate per creare un approccio globale per combattere la povertà educativa e fornire a tutti i bambini e giovani le opportunità di apprendimento necessarie per avere successo nella vita. Obiettivo assai ambizioso quello di poter offrire un'istruzione

di qualità se si pensa ai cosiddetti Paesi in via di sviluppo, dove spesso ampie categorie sociali restano fuori e vengono per questo marginalizzate. Infatti, il dibattito sull'istruzione, sulla tematica legata all'accesso ad essa, alla sua qualità e all'equità, non deve rimanere limitato a una parte del mondo, quello cosiddetto sviluppato. Solo attraverso presidi culturali stabili, come lo è la Scuola, si può veramente cambiare il destino di interi Paesi.

## **Conclusioni**

Rimettere al centro del processo educativo la Scuola significa lavorare per costruire un futuro; ma la centralità dell'Istituzione scolastica non è da concepirsi come un centro di una circonferenza verso cui tutti si rivolgono, ma come una presenza costante e flessibile che viene incontro alle differenze e soprattutto si impegna a colmare le mancanze ambientali che i ragazzi e le ragazze soffrono per le cause più varie. Solo attraverso questo cammino ognuno potrà sentirsi partecipe della società ed essere protagonista virtuoso di una comunità educante. Inoltre, le strategie didattiche tese al raggiungimento di determinate competenze, oggi indispensabili per decodificare una società liquida e globale, devono essere poste al centro di questo percorso affinché studenti e studentesse siano adeguatamente formate per essere un giorno cittadini attivi e consapevoli. L'importanza dell'istruzione viene ribadita anche all'interno degli obiettivi dell'Agenda 2030, il cui accesso deve essere per tutti e tutti equo e inclusivo. Per questo il dibattito non deve fermarsi solo ai Paesi sviluppati, ma estendersi verso orizzonti globali.

## **Bibliografia**

- Ausubel D.P. (1988), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano.
- Bauman Z. (2022), *Modernità liquida*, Laterza, Bari.
- Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Guerini, Roma.
- Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (2015), *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, <https://unric.org/it/agenda-2030/> (ultimo accesso 29/03/2023).
- Cottini L. (2018), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- D'Alonzo L. (2017), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento.
- Ferro Allodola V. (2021), *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale*, ETS, Pisa.
- Fiorin I. (2008), *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, La Scuola, Brescia.
- Gallo P. (2022), Le competenze emotive del docente inclusivo, *Articolo 33*, 14 (3), 34-35.

- Gaspari P. (2021), *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*, Anicia, Roma.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- Laneve C. (2011), *Manuale di didattica*, Scholè, Brescia.
- Lucangeli D. (2020), *A mente accesa*, Mondadori, Milano.
- Maran P. (2022), *Le città visibili. Dove inizia il cambiamento del Paese*, Solferino, Milano.
- Rivoltella P.C. (2020), *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholè, Brescia.



# ***Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato sin dai primi anni di vita***

*Chiara Dalledonne Vandini<sup>1\*</sup>, Emanuela Pettinari<sup>\*\*</sup>, Arianna  
Lazzari<sup>\*\*\*</sup>*

\* Ricercatrice, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin N"  
Università degli Studi di Bologna

\*\* Dottoranda, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin",  
Università degli Studi di Bologna

\*\*\* Prof.ssa associata, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin",  
Università degli Studi di Bologna

## **Introduzione**

Il presente contributo intende fornire una riflessione sull'importanza di un sistema educativo e di cura integrato sin dai primi anni di vita, in grado di contrastare nell'immediato e nel lungo periodo la povertà educativa e consentire a tutti i bambini e le bambine<sup>2</sup> di avere le stesse opportunità di formazione, nonché di partecipazione alla vita sociale, economica e politica del proprio Paese.

A partire da un breve excursus su normative, ricerche e report relativi alla condizione dell'infanzia e all'importanza di favorire servizi di qualità sin dai primissimi anni di vita, vi sarà un focus sul *research design* e sugli esiti preliminari relativi ad un progetto triennale di ricerca-formazione realizzato dal gruppo di ricerca CREIF dell'università di Bologna<sup>3</sup> e coordinato da Save The Children – all'interno del progetto nazionale "*Il Buon Inizio. Crescere in una comunità educante che si prende cura*", relativo al bando *Con I Bambini (CIB)*

- 
1. Benché il presente lavoro risulti connotato da un costante confronto a livello contenutistico e metodologico, si attribuisce a tutte le autrici il paragrafo relativo all'introduzione; a Chiara Dalledonne Vandini si attribuisce i paragrafi 2.1, 3.1 e il paragrafo Conclusioni; a Emanuela Pettinari il paragrafo 1, 1.1 e il paragrafo 3; ad Arianna Lazzari il paragrafo 2 e i paragrafi 3.2 e 3.3.
  2. Da questo momento in avanti, verrà utilizzato il sovraesteso "bambini", per indicare bambini e bambine.
  3. Il Gruppo CREIF "Politiche Educative per l'infanzia" (<https://centri.unibo.it/creif/it/ambiti-di-interesse/gruppo-di-ricerca-politiche-educative-per-l-infanzia>) è composto dalle Prof.sse Balduzzi, Lazzari e Dalledonne Vandini.

*Comincio da Zero*. L'obiettivo primario è di promuovere un approccio integrato fra dimensioni educative, sociali e sanitarie, per contrastare la povertà educativa agendo su due ambiti: quello dei servizi socioeducativi rivolti ai bambini in età 0-6 e quello degli interventi a sostegno della genitorialità.

L'interesse per questo tipo di progettualità nasce dalla premessa che negli ultimi venti anni, l'attenzione politica si è concentrata progressivamente sul valore educativo dei servizi per la prima infanzia e sull'impatto positivo che possono avere per contrastare le disuguaglianze socioeconomiche e promuovere coesione sociale (Commissione Europea 2011, 2013, 2018). Questa crescente attenzione deriva anche dagli esiti di alcuni studi che hanno evidenziato come servizi per l'infanzia di qualità abbiano ricadute positive sullo sviluppo o cognitivo e socio-emotivo dei bambini, i cui effetti sono particolarmente rilevanti soprattutto per quei bambini che provengono da contesti socialmente svantaggiati (EACEA, 2009).

Le ricerche di Bennett e Moss (2010) e di Dumčius et al. (2014) hanno messo in luce come servizi capaci di integrare i piani della relazione e della cura, in ottica olistica presentino "*migliori risultati in termini di qualità ed equità*" (Lazzari, 2020, 17), dal momento che sono in grado di superare il gap ancora esistente tra servizi di tipo socioassistenziale e servizi "*precocemente istruttivi*" (ibidem). Anche nella rassegna della letteratura effettuata da Lazzari e Vandebroek (2014) emerge come nei servizi educativi siano presenti barriere strutturali, linguistiche e culturali che possono portare all'esclusione delle famiglie più vulnerabili, ostacolandone l'accesso e scoraggiandone la partecipazione. Nonostante la volontà ufficiale di un'accoglienza per tutti, infatti, i servizi sono utilizzati prevalentemente dalle famiglie socio-culturalmente ed economicamente avvantaggiate, mettendo in evidenza i processi di selezione involontari, che portano all'esclusione di alcune famiglie (Camus, Dethier, Pirard, 2012).

Per far seguito alle sollecitazioni degli studiosi, la Commissione e Europea ha deciso di istituire un gruppo di lavoro per iniziare a ragionare in modo inter-nazionale sui servizi per la prima infanzia e sul loro valore nel supportare il benessere di bambini e famiglie nel loro percorso di crescita e partecipazione alla vita comunitaria. Da questo lavoro di riflessione condivisa ha preso vita il *Quality Framework* (2014, trad. it. 2016) che risulta uno dei documenti più rappresentativi per lo studio dei servizi per la prima infanzia in quanto ha introdotto l'idea di un approccio olistico nella cura ed educazione che preveda la partecipazione delle famiglie per valorizzare e rispettare i bisogni emergenti.

In questo quadro anche la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (2019) ha puntato l'attenzione su quelle infanzie più vulnerabili che rischiano di vedere il diritto di partecipare attivamente alla vita sociale ed educativa sfumare giorno dopo giorno. Oggi nel nostro Paese si parla di circa 1,4 milioni

di bambini in povertà assoluta e 2,2 in povertà relativa (Con i bambini, 2022): un dato che rispetto al passato ribalta la consuetudine che vedeva la povertà come un fenomeno legato all'aumentare dell'età. Mentre un tempo più si diveniva anziani e maggiormente ci si impoveriva, oggi quando si hanno figli piccoli, si rischia maggiormente di finire nelle maglie delle difficoltà economiche e sociali.

Per rispondere a questi cambiamenti sociali repentini, le indicazioni europee in Italia sono state recepite dapprima nel D.L. 107/2015 e successivamente nel D.L. 65/2017, che hanno istituito il sistema integrato di educazione ed istruzione da zero a sei anni.

I processi connessi all'implementazione di tale riforma possono pertanto costituire un "fertile terreno per la sperimentazione di modelli organizzativi originali e di approcci metodologici innovativi" (Balduzzi, Lazzari, 2022, 295). Le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6 (2021) hanno rilanciato tale discorso, aggiungendo un elemento di volta: il documento sostiene che i primi anni di vita sono fondamentali per spezzare cristallizzazioni pericolose delle disuguaglianze e che solo un approccio integrato può contrastare tale fenomeno. Solo un lavoro congiunto tra famiglia, decisori politici, servizi, scuola e tessuto territoriale, può creare una rete capace di sostenere ed aiutare chi è più vulnerabile, rinsaldando i rapporti umani e sociali e collaborando alla crescita dei più giovani. Grazie a questa forma di collaborazione emergono e possono essere messe in campo tutte le soluzioni possibili per colmare i divari ed evitare così che "il proprio destino (...) lo si erediti" (Pelligra, 2016, 67).

Successivamente all'emergenza Covid, vi è stata una maggiore convergenza delle normative e degli studi (Onu, 2020; Unicef, 2020; Tormen et al., 2021; PANGI, 2021) sulla necessità di intervenire fin dai primissimi anni di vita (i primi mille giorni) per abbattere le disuguaglianze sociali, creando le premesse per supportare il benessere dell'individuo e dell'intera società. In particolar modo il PANGI (Piano d'azione nazionale per l'attuazione della Garanzia Infanzia) nel Primo Asse parla di "Prevenzione e servizi di qualità", prevedendo una rilevazione delle difficoltà, per "contrastare l'esordio precoce di disuguaglianze" (ibidem) ed "interventi organici a livello di servizi territoriali integrati" (ibidem), per favorire azioni di tipo socioeducativo rivolte a tutti i bambini, in particolar modo a quelli con difficoltà economica. Si parla inoltre della necessità di integrare a livello territoriale l'ambito sociale e sanitario con quello educativo, con l'esito di costruire reti, che favoriscano anche l'abbattimento delle barriere di accesso ai servizi e promuovano l'*outreach*.

Appare chiaro come il framework teorico di riferimento con il quale leggere la ricerca che verrà successivamente presentata sia la teoria ecologico-sistemica di Broenfenbrenner (1979, ed. it. 1986), che considera l'individuo parte di un sistema ricco e complesso, capace di orientarlo e definirlo. "La politica sociale ha il potere di influenzare il benessere e lo sviluppo degli esseri umani, in quanto determina le loro condizioni di vita": da tale affermazione, oggi più che

mai attuale, emerge in maniera chiara come la qualità esistenziale del singolo dipenda fortemente da quanto il contesto di riferimento sia in grado di offrirgli in termini sociali, culturali e formativi, in un'ottica interdisciplinare, che porti a ragionare su come i diversi soggetti ed attori possano dare il proprio contributo per sostenere processi di crescita e maturazione (Milani, 2021), in particolar modo se si parla della fascia 0-6. Tale approccio è stato declinato, in ambito italiano, anche nell'ambito della pedagogia speciale (Malaguti, 2023), pur non essendo questo l'ambito di pertinenza specifico del presente articolo.

## **1. Il progetto realizzato e i contesti di intervento**

A partire dai dati emersi da una ricerca formazione (Asquini, 2018), condotta nel 2020 (Dalledonne Vandini, Lazzari, 2022) in collaborazione con Save The Children (da questo momento indicato con la sigla STC) all'interno degli Spazi Mamme e dei Punti Luce di Roma e Brindisi, si sono aperte nuove piste di progettazione, riflessione e collaborazione in relazione alla continuità educativa e all'inclusione delle famiglie. In particolare, in questo articolo presenteremo i primi esiti del progetto nazionale *“Il Buon Inizio. Crescere in una comunità educante che si prende cura”*, relativo al bando *Con I Bambini (CIB) Comincio da Zero*. Le finalità dei contesti educativi promossi da STC sono appunto quelle di lavorare su un sistema integrato, volto a creare reti di collaborazione tra attori del settore sanitario, sociale ed educativo per contrastare i possibili fattori di esclusione sociale e supportare la partecipazione delle famiglie. Questo lavoro poggia le sue premesse su un'analisi accurata dei bisogni territoriali, con particolare riferimento *“ad aspetti quali la condizione socio-demografica, la condizione socio-sanitaria, le politiche nazionali e locali, l'incidenza e la diffusione di problematiche di carattere legale e burocratico”* (Dalledonne Vandini, Lazzari, Cosatti, 2022, 119).

L'intento finale della progettazione, che ha una durata complessiva di tre anni, è di favorire la corresponsabilità e l'alleanza tra servizio educativo e famiglia, creando contesti inclusivi. Se si parla di educazione alla prima infanzia, infatti, non si può non tenere in considerazione l'importanza del ruolo genitoriale in questa delicata fase di età: l'educazione all'infanzia è educazione anche alle famiglie. I percorsi educativi con i genitori sono diretti sia a facilitare il dialogo tra servizi educativi, scuole e famiglie, sia a promuovere lo sviluppo di una comunità educante e di una comunità di cura<sup>4</sup>), con l'obiettivo

---

4. World Health Organization (2018), *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*, <https://csbonlus.org/wp-content/uploads/2020/05/Nurturing-care-ita-x-sito.pdf>; documento originale: [www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/child/nurturing-care-framework/en](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/child/nurturing-care-framework/en) (ultimo accesso 29/03/2023).

di garantire diritti fondamentali quali l'accesso alla sanità, all'educazione, al cibo e ai beni materiali.

All'interno di questo articolo presenteremo, in particolare, il lavoro svolto dall'università di Bologna in veste di partner di progetto con l'obiettivo di modellizzare e mettere a sistema le azioni educative intraprese<sup>5</sup>. A partire da un'analisi dei bisogni specifici dei contesti, degli operatori coinvolti, e delle famiglie, il lavoro è stato orientato ad una co-progettazione ed implementazione di un percorso volto ad incrementare le competenze sia sul versante dell'azione educativa rivolta ai bambini in età prescolare che su quello delle azioni rivolte alla promozione della partecipazione attiva delle famiglie.

Gli obiettivi principali dell'azione formativa sono di duplice natura: in primo luogo, sostenere e implementare la promozione della *governance* locale, a partire dai servizi già presenti sul territorio; e in secondo luogo contribuire all'elaborazione di un modello operativo orientato a promuovere – e rendere sostenibile – un approccio pedagogico integrato 0-6 attraverso la collaborazione inter-professionale tra servizi educativi rivolti alla prima infanzia (0-3), scuole dell'infanzia (3-6) e servizi territoriali rivolti a bambini e famiglie (ludoteche, biblioteche, centri bambini-genitori).

In tal senso l'intervento proposto si pone in linea con i recenti orientamenti normativi emanati dall'attuazione del D.L.65/2017 sopracitato, riconoscendo l'esigenza di rendere pienamente operativa la continuità tra servizi per la prima infanzia e scuole dell'infanzia, attraverso l'attivazione di percorsi partecipati che prevedano il raccordo inter-istituzionale e la qualificazione del personale operante nel sistema integrato di educazione e istruzione.

### *1.1. I contesti di intervento*

La rete degli attori coinvolti nasce nell'ambito delle attività condotte dall'Unità Zerosei dei Programmi Italia-Europa di Save the Children che, dal 2011 ha avviato un Programma di Contrasto alla Povertà, ampliato nel 2014. Il Progetto coinvolge 4 città diverse tra loro per collocazione territoriale, grandezza, tipologia del sistema socioassistenziale, ma accomunate dalla presenza di nuclei famigliari fragili che vivono in contesti di marginalità sociale. In particolare, la città di Moncalieri (TO) per il Nord Italia, la città di Tivoli (RO)

---

5. Per garantire un lavoro sul sistema integrato, oltre all'asse educativo curato dal nostro team di ricerca, la partecipazione attiva dei Comuni ha consentito di coinvolgere gli assistenti sociali nella progettazione delle attività. Gli stessi beneficeranno di una formazione dedicata nei mesi di implementazione del progetto, condotta da FNAS (Fondazione Nazionale Assistenti Sociali), relativamente all'intervento nei primi anni di vita. I pediatri (rappresentati da ACP e FIMP) hanno garantito l'inclusione dell'asse sanitario nelle fasi di definizione delle attività, di costruzione del sistema di referral e negli interventi di presa in carico integrata.

per il Centro Italia e San Luca (RC) e Locri (RC) per il Sud Italia<sup>6</sup>. Le tre aree interessate dal progetto presentano un'offerta molto differenziata di servizi sociosanitari ed educativi rivolti ai bambini tra 0 e 3 anni e 3 e 6 anni. In tutti i territori si registra però la stessa difficoltà a considerare come componenti integrate le aree del sociale, del sanitario e dell'educativo. Pertanto, il percorso di progettazione condivisa ha condotto il partenariato a ragionare contemporaneamente in termini locali, valorizzando e ottimizzando le risorse presenti per costruire una risposta adeguata al territorio, ed in termini nazionali, al fine di modellizzare l'approccio multidisciplinare e integrato rivolto allo 0-6.

## **2. Metodologia e modalità di sviluppo del progetto**

Il progetto *Con i bambini* ha preso avvio a luglio 2022, ha fatto seguito a un processo di co-progettazione che ha coinvolto STC, UNIBO, FNAS ed i partner territoriali nella definizione e strutturazione degli interventi legati alla sperimentazione di un modello di presa in carico integrata. L'attività progettuale del nostro gruppo di ricerca si è orientata a due linee di azione che risultano fortemente interconnesse.

La prima azione riguarda, la partecipazione attiva e costante ai momenti di riunione e lavoro in team tra partner di progetto, rappresentati di STC ed enti locali del territorio. Questi momenti di incontro hanno avuto l'obiettivo di creare le premesse per un'azione congiunta, nonostante le distanze e differenze di ogni territorio partner di progetto. Nel dettaglio sono stati svolti:

- due *tavoli nazionali* con l'intento di definire ruoli, obiettivi, principali azioni di progetto e per poter narrare le reciproche expertise,
- 18 *riunioni di coordinamento nazionale* a cadenza settimanale per aggiornarsi reciprocamente sull'avanzamento dei lavori,
- 3 *tavoli regionali* nei quali supportare l'incontro tra le realtà presenti nel territorio a carattere educativo (referenti nidi e scuola infanzia, dirigenti scolastici, enti locali rivolte al supporto dell'infanzia e della genitorialità), sociale (assistenti sociali) e sanitario (pediatri di zona) e per sensibilizzare anche le istituzioni politiche,

---

6. Nel dettaglio le scuole coinvolte sono: LOCRIDE SAN LUCA: Scuola dell'Infanzia San Luca - attivazione servizio educativo per bambini a partire dai 24 mesi per anticipare l'accesso alle esperienze educative di qualità in un Comune in cui non vi è presenza di nidi. LOCRI: IC De Amicis-Maresca di Locri - Polo Scolastico dell'Infanzia "Virgilio" - hub educativo pomeridiano per bambini e bambine tra 0 e 3 anni, attività e laboratori mamma/bambino 0-6 anni. TIVOLI: Istituto Comprensivo Tivoli III - (Polo Campolimpido); Villa Adriana - Scuola dell'Infanzia Servizio integrativo per bambini tra 12 e 36 mesi; hub educativo pomeridiano con attività rivolte alla fascia 0-6. MONCALIERI: Casa Zoe e Micro Zoe; Borgo San Pietro: Spazio educativo per bambini tra 0 e 6 anni, accompagnati dai genitori.

- 3 tavoli di coordinamento territoriale (uno per ogni territorio coinvolto) con lo scopo di creare uno spazio di ragionamento per obiettivi regionali e locali.

La partecipazione a questi momenti ci ha permesso di comprendere meglio le peculiarità di ogni contesto, di cogliere gli elementi di continuità e discontinuità educativa, per costruire un percorso formativo negoziato e co-costruito a partire dai bisogni percepiti come emergenti.

La seconda azione riguarda la costruzione di percorsi di ricerca-formazione, con l'obiettivo di lavorare su un sistema integrato per contrastare i possibili fattori di esclusione sociale e supportare la partecipazione delle famiglie. Gli attori coinvolti all'interno della ricerca-formazione sono operatori degli HUB 0-6<sup>7</sup> di STC, Coordinatori e stakeholder territoriali (insegnanti referenti individuati da ciascun istituto scolastico in cui tali HUB sono inseriti). In particolare, durante la formazione in essere (che sarà implementata in questo primo anno di progetto) l'attenzione sarà orientata all'analisi delle pratiche presenti nelle diverse realtà educative in cui operano educatrici ed insegnanti alla luce delle Linee Pedagogiche 0-6, con l'obiettivo di individuare le risorse e i bisogni presenti in ciascun contesto. Inoltre, sarà importante lavorare sull'acquisizione di strumenti utili al miglioramento di tali pratiche, a partire dalla lettura delle esperienze realizzate all'interno dei rispettivi contesti, per riuscire a valorizzare le risorse dei gruppi di lavoro in senso riflessivo ed attivare progettualità condivise in relazione ai temi dell'accoglienza di bambini e famiglie.

## *2.1. Fasi del progetto*

Il percorso di ricerca formazione pensato in collaborazione con STC prevede 5 fasi che saranno sviluppate nei tre anni di progetto. In particolare, l'obiettivo di ogni fase è quello di costruire un percorso che sia condiviso e negoziato con i destinatari stessi della formazione, capace di saper rispondere alle istanze locali e al contempo individuare risorse trasversali. Le azioni principali di ogni fase sono:

la ricognizione dei bisogni specifici nei contesti territoriali partendo dalle percezioni degli operatori attraverso osservazioni etnografiche, visite nei servizi, focus group e interviste. Questa fase rappresenta la premessa indispensabile per le fasi successive, in quanto permette di conoscere i luoghi, gli spazi, i possibili ostacoli, così come le risorse;

---

7. Si tratta di un polo educativo che comprende servizi 0-3 con e senza affido, situati all'interno delle scuole dell'infanzia o spazi appositamente dedicati messi a disposizione da enti locali. Cfr nota precedente.

l'analisi dei dati raccolti e la restituzione degli stessi con valenza formativa attraverso due workshop online focalizzati su tematiche quali l'accessibilità dei servizi 0-3, il coinvolgimento delle famiglie e la continuità educativa. Le formazioni online saranno calibrate sulle esigenze peculiari dei diversi contesti (rilevate in fase 1), fornendo agli operatori e agli insegnanti strumenti utili alla progettazione di interventi situati;

la terza fase si focalizza sul monitoraggio degli interventi educativi rivolti ai bambini e alle loro famiglie attraverso l'analisi di documentazione raccolta a distanza (progettazioni, documentazione prodotta da operatori e insegnanti). Per orientare le azioni educative di questa fase sarà realizzato un Incontro formativo sull'utilizzo della documentazione pedagogica come strumento a sostegno di processi di co-progettazione;

la quarta fase sarà caratterizzata dalla restituzione, in sede di Tavolo di coordinamento nazionale, degli esiti che derivano dall'analisi dei dati raccolti: verranno illustrati e discussi gli elementi trasversali che hanno incrementato l'accessibilità dei servizi e la qualità dell'offerta educativa identificando buone prassi e *key success factors*;

la quinta ed ultima fase riguarda l'elaborazione di un modello operativo (*tool-kit*) volto a rendere replicabile un approccio multidimensionale e sistemico che contribuisca alla realizzazione di un sistema integrato 0-6 a partire dai diversi scenari esistenti sul piano nazionale.

### **3. Riflessioni sui primi dati: bisogni e risorse emersi dai contesti coinvolti**

In questa sede riporteremo i primi risultati emersi dalla prima fase di progetto: in particolare, l'analisi dei bisogni ha preso avvio dalle riunioni di coordinamento a livello nazionale e regionale, dai tavoli territoriali e dai *focus group* svolti nei singoli contesti (Moncalieri, Tivoli, San Luca e Locri). I dati sono stati analizzati dal gruppo di ricerca e letti alla luce delle osservazioni condotte all'interno dei contesti educativi. La possibilità di entrare nei nidi, negli hub, nei centri bambini e genitori e nelle scuole dell'infanzia partecipanti al progetto ci ha permesso di comprendere le dinamiche e i bisogni legati alle singole realtà territoriali e ci ha consentito di leggere ed interpretare i dati raccolti in chiave critica. Inoltre, ci permetterà, in futuro, di poter definire possibili strategie volte ad intercettare le *governance* locali e a rendere i progetti sostenibili nel tempo.

Dall'analisi delle riflessioni e dei vissuti emersi in sede di osservazione, dialogo e formazione con educatrici, insegnanti, coordinatrici pedagogiche sono emerse alcune tematiche che risultano trasversali nonostante le differenze territoriali che li contraddistinguono.

### 3.1. Accessibilità e partecipazione delle famiglie: come prendersi cura della relazione

Uno dei bisogni emerso in tutti i contesti della ricerca è relativo al “come” supportare ed incentivare la partecipazione delle famiglie: partendo dalla consapevolezza che si tratti di un tema complesso che presenta notevoli sfaccettature, in questa prima fase abbiamo cercato in primo luogo di comprendere le prospettive degli insegnanti e degli educatori, rispetto al problema della mancata partecipazione, concentrandoci in primis sull’accessibilità dei servizi per la prima infanzia. Siamo andate a rilevare quanti e quali bambini e famiglie frequentano i servizi rispetto al numero effettivo presente sul territorio: dopo aver delineato una panoramica del livello di partecipazione, abbiamo ragionato insieme su quali possano essere le barriere visibili e invisibili che ostacolano la partecipazione. In tale quadro, infatti non può mancare lo sguardo suggeritoci dagli studi condotti in Paesi ad alta diversità socio-culturale (Vandenbroeck et al., 2008; Sharmahd, 2013; Balduzzi, Lazzari, 2022), che ci invitano a riconoscere e rendere visibili quegli elementi di esclusione non immediatamente percepibili.

In questo senso, è possibile rintracciare due tipologie di ostacoli alla partecipazione fortemente interconnessi tra loro: da un lato sembra che la pandemia abbia impattato negativamente sulla possibilità di costruire legami di fiducia con le famiglie (restrizioni legate a spazi, tempi, modalità di accoglienza); dall’altro lato i genitori sono percepiti dagli operatori come più fragili e in difficoltà rispetto al passato. Quando educatori, insegnanti e coordinatori parlano delle famiglie trasmettono un’immagine di genitore “insicuro” dal punto di vista educativo, che incontra spesso difficoltà nella gestione del bambino. Dall’altro lato, la genitorialità viene vissuta come una sorta di *performance*, dove la richiesta di consigli o di aiuto sembra un’ammissione di inadeguatezza rispetto al proprio ruolo. I consigli delle figure educative vengono vissuti spesso come giudizi e questo va a minare le basi per l’instaurarsi di relazioni di fiducia tra operatori e genitori, che si traduce poi in svantaggio alla partecipazione attiva. Crediamo che una possibile risposta a tali interrogativi sia rappresentata dalla possibilità di lavorare sulle aspettative reciproche: spesso la percezione della partecipazione dei genitori è legata a ciò che i contesti educativi si aspettano da loro (che domande ci aspettiamo dai genitori? Quanto rendiamo evidente il mandato di cura ed educativo? Quante e quali domande ci aspettiamo? Come far entrare i genitori nel servizio?). Per tale ragione il percorso formativo intende lavorare in particolare sulla ri-significazione delle pratiche di accoglienza e coinvolgimento delle famiglie, con l’obiettivo di produrre processi meta-riflessivi capaci di partire da quelle prassi che in passato hanno funzionato: costruire un dialogo proficuo permette di creare contesti educativi capaci di connettere le famiglie con le risorse presenti sul territorio, in un’ottica costante di supporto alla genitorialità.

### 3.2. *Continuità delle proposte educative*

Strettamente connesso al tema della partecipazione attiva delle famiglie è il tema della continuità rispetto ai percorsi educativi dei bambini. Come ci suggeriscono le ricerche citate in precedenza, garantire percorsi di continuità educativa rappresenta una delle premesse per supportare la qualità dell'offerta, stimolare senso di fiducia verso i servizi e supportare un senso di appartenenza e riconoscimento che diviene un solido pilastro per la partecipazione. Dare continuità al percorso dei bambini sia di tipo orizzontale (tra contesto famiglia e contesto scuola) sia di tipo verticale (tra nido, infanzia e primaria) consente di creare tessuti educativi dove il bambino si senta effettivamente al centro del processo (Balduzzi, 2021). Durante le riflessioni condivise nei tavoli territoriali e dai focus group è emerso che per garantire questa continuità sia importante costruire momenti di confronto, osservazione reciproca e dialogo congiunto tra educatrici ed insegnanti. Queste importanti figure educative necessitano di uno spazio e di un tempo per confrontarsi apertamente, condividere prassi e visioni per riconoscere le reciproche competenze professionali. Tale dialogo, rappresenta la premessa per la realizzazione di esperienze educative coerenti e attente alle esigenze dei bambini. Per educatrici ed insegnanti è importante raccontare e raccontarsi, condividere sfide quotidiane, strategie e soluzioni. Tuttavia per incentivare (anche nel lungo termine), queste occasioni di confronto, diventa strategico valorizzare la figura dei Coordinatori Pedagogici e dei Responsabili dei plessi scolastici, in modo da creare le premesse perché ogni professionista coinvolto si senta riconosciuto nel suo lavoro quotidiano (Nunnari, 2022).

### 3.3. *Sostenibilità delle progettualità intraprese sul lungo periodo*

Infine, un'ulteriore tematica che è emersa in tutti i territori è relativa alla possibilità di rendere i progetti sostenibili nel tempo: durante i tavoli territoriali si è sottolineato più volte come i progetti che prevedono un finanziamento e presentano una durata definita spesso riescono ad intercettare le famiglie e i gruppi più vulnerabili soltanto nell'ultimo anno. Questo fa sì che nel momento in cui le famiglie e gli enti locali sono riusciti a costruire un terreno di fiducia reciproca, il progetto si concluda e tutto ciò che è stato fatto tenda a "sgretolarsi" nel tempo, generando nelle famiglie un senso di sfiducia verso le nuove progettazioni. Riteniamo che sia importante individuare le reti già presenti sul territorio e i servizi verso i quali le famiglie provano maggiore fiducia, cercando di individuare gli aspetti strategici legati alla territorialità (come si inseriscono nel territorio, come attivano pratiche di *outreach*, come si fanno conoscere). In quest'ottica, è importante coinvolgere le famiglie, comprendere come vivono il territorio, quali sono gli interstizi sociali che ca-

ratterizzano la loro vita all'esterno della casa e all'esterno dei servizi educativi (conoscere i bisogni, le necessità, i possibili timori) per offrire proposte più contestualizzate. Una volta individuate le necessità e al contempo le competenze di sistema di ogni realtà è possibile comprendere quali possano essere gli strumenti e le figure professionali volti a garantire continuità nel tempo. Infine, un altro elemento fondamentale è legato alla creazione di occasioni orientate a costruire un dialogo partecipato con i decisori politici, in modo da condividere i bisogni e le esigenze degli attori presenti sul territorio e quali possano essere gli strumenti e le possibili strategie locali (Lazzari, 2022).

## **Conclusioni**

A nostro avviso, gli esiti preliminari emersi dall'analisi dei primi dati raccolti durante la prima fase del progetto *“Il Buon Inizio. Crescere in una comunità educante che si prende cura”*, relativo al bando *Con I Bambini (CIB) Comincio da Zero*, rappresentano un punto di partenza fondamentale per riflettere sui processi che possono supportare reti locali di servizi educativi volti a favorire l'inclusione ed il benessere di tutti i bambini per la creazione di una comunità educante aperta alle differenze e rispettosa della pluralità. In questo senso, il compito dei ricercatori può diventare essenziale, nel momento dell'ascolto dei bisogni dei vari attori coinvolti, per fungere da tramite tra il territorio ed i contesti educativi, con il macro-obiettivo di prevenire l'esclusione sociale e contrastare la povertà educativa. Da quanto emerso dalla prima fase di progetto riteniamo che il punto di partenza per realizzare in concreto queste premesse sia legato al riconoscimento e alla valorizzazione di figure di sistema quali Coordinatori Pedagogici e responsabili dei servizi, visti come attori attivi a supporto della sostenibilità del cambiamento. Tali figure possono divenire interlocutori privilegiati capaci di connettere le esigenze di ogni micro-realtà contestuale con le politiche locali e le risorse presenti sul territorio. In questo quadro, diventa fondamentale costruire ponti tra gli enti territoriali e offrire una dimensione di supporto alla genitorialità e all'infanzia, capillare e coerente: le famiglie hanno bisogno di costruire un senso di fiducia e questo può avvenire solo se l'offerta presente è integrata e capace di rispondere ad esigenze che mutano rapidamente. Al fine di promuovere l'attivazione di tali sinergie, è fondamentale coordinare le competenze e la qualità di impatto, promuovere il dialogo e la collaborazione soprattutto per assicurare percorsi di presa in carico integrati, mediante i quali superare gli ostacoli di tipo burocratico, organizzativo e procedurale, con un approccio flessibile, un dialogo aperto e continuo, una ricerca di soluzioni innovative e di prassi efficaci.

Dal punto di vista dell'azione educativa riteniamo che sia importante adottare un approccio olistico che consideri tutte le declinazioni del benessere dei

bambini, al contempo, puntare sul rafforzamento delle competenze genitoriali, per restituire all'azione di presa in carico sociale il suo significato originario di percorso protetto verso l'autonomia. Come afferma la Raccomandazione (2019, 189/4) “i servizi di educazione e cura della prima infanzia devono far parte di un pacchetto integrato di misure strategiche basate sui diritti dell'infanzia, per migliorare i risultati dei bambini e spezzare i circoli viziosi intergenerazionali dello svantaggio sociale”. Laddove si trovino strade di collaborazione e percorsi condivisi, in grado di integrare visioni e approcci professionali in chiave interdisciplinare, i cambiamenti potranno divenire sostenibili nel tempo, creando una rete di interconnessioni tra dimensioni educative, culturali, sociali e sanitarie.

## **Bibliografia**

- Aquilani P., Di Rosa E., Romana Marta F. (2020), *Per mano: contrastare la povertà educativa nei primi mille giorni di vita*, Save the Children Italia Onlus, Roma.
- Asquini G. (a cura di) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Balduzzi L., Lazzari A. (a cura di) (2021), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*, Gruppo Spaggiari, Parma.
- Balduzzi L., Lazzari A. (2022), L'educazione per la prima infanzia in tempo di riforme: incrementare l'accessibilità dei servizi per bambini e famiglie provenienti da contesti svantaggiati attraverso processi di advocacy, *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, LVIII, 2, Brescia, 295-307.
- Bennett J., Moss P. (2010), *Working for inclusion: an overview of European Union early years services and their workforce*, Children in Scotland, Edinburgh.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- Camus P., Dethier A., Pirard F. (2012), Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone, *La revue internationale de l'éducation familiale*, 32, 17-33.
- Commissione Europea (2011), Comunicazione della Commissione “*Consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*”, Bruxelles, 17.2.2011 COM(2011), 66 definitivo, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF> (ultimo accesso 29/03/2023).
- Commissione Europea (2013), Raccomandazione della Commissione “*Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*”, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 20.02.2013 2013/112/UE, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN> (ultimo accesso 29/03/2023).
- Commissione Europea (2018), *Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura dell'infanzia di alta qualità*, Bruxelles, 22.5.2018 COM(2018), 271 final, <https://eur-lex.europa.eu/resource>.

- html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0023.02/DOC\_1&format=PDF (ultimo accesso 29/03/2023).
- Con i bambini (2022), *Minori a rischio povertà o esclusione sociale in Italia: quali fattori incidono*, <https://www.conibambini.org/osservatorio/minori-a-rischio-poverta-o-esclusione-sociale-in-italia-quali-fattori-incidono/> (ultimo accesso 29/03/2023).
- Consiglio dell'Unione Europea (2019), *Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la prima infanzia*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 22.05.2019, (2019/C 189/02), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA) (ultimo accesso 29/03/2023).
- Dalldonne Vandini C., Lazzari A., Cosatti A. (2022), Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli Spazi Mamme di Roma e Brindisi, *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 20(1), 115–128.
- Dumčius R. et al. (2014), *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Final Report*, European Union, Education and Training, Luxembourg.
- EACEA (2009), *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Eurydice, Bruxelles.
- Ionescu M., Trikić Z., Pinto L.M. (2017), *INTESYS Toolkit: Towards Integrated Early Childhood and Care Systems—Building the Foundations*: [https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/resources/1.%20INTESYS%20Toolkit\\_complete%20version.pdf](https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/resources/1.%20INTESYS%20Toolkit_complete%20version.pdf) (ultimo accesso 29/03/2023).
- Lazzari A. et al. (2020), *Prospettive educative per i servizi zero-sei*, Edizioni Junior, Parma.
- Lazzari A. (2022), Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità, *Pedagogia Oggi*, 20, 60-70.
- Lazzari A., Vandebroek M., (2014), “Servizi aperti a tutti”, *Bambini in Europa* 1, 15-17.
- Malaguti E. (2023), Quasi Adatti? Equità, diversità, inclusione e resilienza: approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale, *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(1), 5-32.
- Milani P. (2021), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci editore, Roma.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022), *Piano di Azione Nazionale per l'attuazione della Garanzia Infanzia. Giuste radici per chi cresce*, (PANGI): <https://www.lavoro.gov.it/notizie/Pagine/Al-via-il-Piano-di-Azione-Nazionale-della-Garanzia-Infanzia-PANGI.aspx> (ultimo accesso 29/03/2023).
- Ministero dell'Istruzione (2015), Decreto Legislativo n. 107: “*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino del-*

- le disposizioni legislative vigenti”: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ultimo accesso 29/03/2023).
- Ministero dell’Istruzione (2017), Decreto Legislativo n. 65: “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, 107”, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg> (ultimo accesso 29/03/2023).
- Ministero dell’Istruzione (2021), Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65-decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei. <https://www.istruzione.it/sistemaintegrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf> (ultimo accesso 29/3/2023).
- Nunnari M.A. (2022) (a cura di), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6, Zeroseiup*, Bergamo.
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi.
- ONU (2020), *Policy Brief: The impact of COVID-19 on Children*, [https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000114560/download\\_ga=2.87398936.1014257641.1588263293-1637223931.1588263293](https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000114560/download_ga=2.87398936.1014257641.1588263293-1637223931.1588263293) (ultimo accesso 29/03/2023).
- Pelligra V. (2016), Una questione di priorità, *Povertà, Città Nuova*, Roma, fascicolo gennaio 2017, 67-68.
- Pulcinelli C., Pistono D. (a cura di) (2022), *Atlante dell’infanzia (a rischio) in Italia 2022, “Come stai?” La salute delle bambine, dei bambini e degli adolescenti*, Save the Children Italia Onlus, Roma, 20-62.
- Sharmahd N. (2013), Il nido come micro-società tra differenze e comunanze: famiglie, partecipazioni, appartenenze, *Infanzia*, 1, 12-15.
- Tormen E. et al. (2021), *Guaranteeing children’s future. How COVID-19, cost-of-living and climate crisis affect children in poverty and what governments in Europe need to do*, Save the Children Europe, Brussels.
- UNICEF (2020), *L’emergenza che ha sconvolto il mondo*, <https://www.unicef.it/covid-19/> (ultimo accesso 29/03/2023).
- Urban M. et al., (2020b), *Upscaling community based early childhood programmes to counter inequality and foster social cohesion during global uncertainty, Policy brief, Task Force 4 - Social Cohesion and the State*, Riyadh, Saudi Arabia: <https://www.t20italy.org/wp-content/uploads/2021/09/TF6-5.pdf> (ultimo accesso 29/03/2023).
- Vandenbroeck M., (2011), *Educare alla società sociale, culturale, etnica, familiare*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Vandenbroeck M. Et al. (2018), “Mothers” search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desiderability in a continental European welfare state, *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 2, 245-258.

World Health Organization (2018), *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*, <https://csbonlus.org/wp-content/uploads/2020/05/Nurturing-care-ita-x-sito.pdf>; documento originale: [www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/child/nurturing-care-framework/en](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/child/nurturing-care-framework/en) (ultimo accesso 29/03/2023).



# *La scuola che costruisce*

*Eleonora A. Gurrieri*

Insegnante di Lettere alla scuola secondaria di I e II grado, presidente associazione culturale BlogDidattico (promuove l'uso della metodologia del Community Learning)

## **Introduzione**

Da sempre le agenzie di socializzazione hanno rappresentato una parte indissolubile della civiltà umana. Tutti gli aspetti culturali nati, e successivamente organizzatisi spontaneamente, all'interno della comunità civilizzata, sono bilanciati dalle agenzie educative. Proprio alla determinazione dell'equilibrio dovrebbero essere deputate tali agenzie se capaci di condividere e spartirsi le responsabilità. Quando la stabilizzazione dell'equilibrio non avviene si va incontro all'indebolimento della persona e quando la debolezza coinvolge più persone grava sull'intera comunità. Il processo di socializzazione<sup>1</sup> permette di trasmettere informazioni, conoscenze e competenze attraverso pratiche e istituzioni. Le istituzioni che innescano il processo sono quelle che oggi vengono chiamate agenzie educative o agenzie di socializzazione e permettono la socializzazione a livello primario e successivamente secondario. Deputata alla socializzazione primaria<sup>2</sup> è, da sempre, la famiglia, prima micro-comunità in cui il soggetto è calato sin dalla nascita. All'interno di questa il bambino entra in contatto con le prime informazioni e si cimenta nello sviluppo delle prime competenze. Inutile evidenziare quanto sia importante questa agenzia educativa nel processo di sviluppo della persona, in quanto fornisce la prima forma di comunicazione, ovvero il linguaggio, i primi valori di riferimento e i codici di comportamento. Importante ma non unica. Successivamente, crescendo, il bambino entra in contatto con altre agenzie che si occupano della socializzazione secondaria. Il minore cresce e il processo di apprendimento si trasforma e si amplia, entrando in relazione con contesti sociali e culturali nuovi assimila nuove norme. Grazie a queste il bambino si trasforma in adulto e ricopre il suo *role set*, l'insieme di ruoli. Ruoli tra loro interdipendenti e in costante evoluzione. Per questo la socializzazione secondaria è destinata a

---

1. Ghisleni M., Moscati R. (2001), *Che cosa è la socializzazione*, Carocci, Roma.

2. Landuzzi M.G. (2016), *La socializzazione primaria e le sue caratteristiche*, Cortina Editore, Verona.

durare nel tempo e a mutare continuamente, mentre la socializzazione primaria termina dopo i primi anni di vita del bambino, nel momento in cui la famiglia non è più l'unica istituzione con cui entra in contatto. Il perpetuo mutamento durante la socializzazione secondaria rende l'individuo consapevole delle evoluzioni e dei cambiamenti. Su questi bisogna far leva per il miglioramento dell'autorealizzazione.

## 1. Agenzie educative in mutamento

Roberto Ardigò aveva già chiaro il ruolo attivo delle agenzie educative<sup>3</sup>, tanto da sostenere che il processo naturale della formazione personale è alla base dell'evoluzione umana ed è caratterizzato da disposizioni ereditarie e ambientali. Sulle prime non si può agire, ma sulle seconde indubbiamente sì. L'ambiente ha una serie di disposizioni sociali all'interno delle quali operano diverse matrici che modificano lo sviluppo dell'individuo. Ciascuna matrice con il suo intervento modifica i risultati dell'educazione e, nell'epoca in cui scrive e opera Roberto Ardigò, queste sono: lo Stato, la Chiesa e la Scuola. Quest'ultima, di orientamento positivista, ha il nobile fine dell'educazione morale<sup>4</sup>. Le matrici, ben definite e stabili nel loro ruolo, oggi non esistono più, ma la responsabilità condivisa della comunità educante permane. All'interno della comunità educante operano diverse agenzie, cioè tutti i soggetti che sono parte di un contesto umano allargato e tengono in considerazione i legami che possono stabilirsi tra loro che, operando insieme, creano reti solidali, inclusive, sostenibili. La finalità è l'accrescimento personale per l'individuo aiutandolo in un progetto di autorealizzazione<sup>5</sup> che prevede l'acquisizione dei saperi, il rafforzamento delle abilità, il perfezionamento delle capacità ed il raggiungimento delle competenze. La difficoltà di creare un connubio tra i legami delle agenzie accresce la possibilità di ridurre la povertà educativa. Ma quali sono oggi queste agenzie di socializzazione? Dall'avvento della rivoluzione digitale sono cinque:

La famiglia. I valori trasmessi dalla famiglia sono i primi, ma la minore integrità sta causando una disgregazione sia degli stessi sia del peso di questa agenzia di socializzazione primaria. Un tempo, nonostante i valori espressi venissero contrastati dal gruppo di pari, la solidità familiare riusciva a vincere nella lotta al traino dell'individuo. Oggi, venendo meno il peso dell'autorità familiare, i modelli contrastanti espressi da altre agenzie di socializzazione predominano su quelli della famiglia.

---

3. Ardigò R. (2021), *La psicologia come scienza positiva*, Passerino, Gaeta.

4. Ardigò R., (1973), *La morale dei positivisti*, Marzorati, Milano.

5. Ryan R.M., Deci E.L. (2018), *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guilford Press, New York.

La scuola. L'indebolimento del sistema dei ruoli nella scuola, in seguito all'allargamento dei diritti degli studenti, all'ingresso di studenti appartenenti a culture molto diverse e il calo delle aspettative che i giovani hanno sui comportamenti dei genitori e degli insegnanti, ha portato all'abbassamento dell'importanza data a questa agenzia di socializzazione. L'esautorare la figura del docente non ha certo aiutato.

Il Gruppo di pari. Come mostrano molte ricerche nell'ambito della sociologia e della psicologia sociale, è uno tra i più importanti punti di riferimento sul piano cognitivo ed emozionale nella fase dell'adolescenza, contribuendo allo sviluppo di competenze sociali, utili positivamente o negativamente per l'inserimento nel mondo adulto, alla formazione dell'autostima e del senso personale del sé.

I Mezzi di comunicazione di massa. Hanno un'influenza molto elevata, ma degli effetti sulla socializzazione controversi. Ad esempio, l'uso della tv, che, se da un lato è un modo di stare con i propri amici e familiari, dall'altro numerose ricerche ne sottolineano gli effetti negativi sui bambini sia perché, attraverso la pubblicità, crea bisogni e aspettative che prima non esistevano, sia perché l'esposizione a scene di violenza ne aumenta l'aggressività, sia perché diffonde modelli di comportamento a volte molto diversi da quelli proposti da altre agenzie, alimentando i conflitti di socializzazione. I mezzi di comunicazione di massa hanno enormemente accelerato la diffusione delle informazioni (conoscenze) riguardanti mondi diversi, modi diversi di vita, ideologie e credenze non familiari e assai poco comprensibili.

I Social network. La dimensione on line della socializzazione è entrata a pieno titolo tra le agenzie di socializzazione. Attualmente ha un peso pari o superiore alle precedenti. Il depauperamento della famiglia e della scuola ha fornito linfa vitale a questa agenzia, che in alcuni casi ha portato effetti devastanti sullo sviluppo emotivo degli alunni<sup>6</sup>, soprattutto in quelli che non sapevano autoregolarsi e autogestirsi, o in quelli con un livello di autostima molto basso. Se i mass media hanno accelerato la diffusione delle informazioni, i social network l'hanno decuplicata e la quantità ha notevolmente abbassato la qualità delle stesse.

## **2. Neet e competenze**

Un dato importante per valutare l'economia di una Nazione è quello relativo alla popolazione attiva, cioè il numero di persone che possono lavorare. Questo dato comprende sia gli occupati nei tre settori – primario, secondario, terziario – sia i disoccupati. La popolazione non attiva, invece, è un dato riferito a quelle persone che non possono lavorare perché troppo giovani

---

6. Ibidem

(di età inferiore a 16 anni), che sono in età da lavoro ma non lo cercano, che non possono lavorare per problemi di salute, che si sono ritirati dal lavoro per andare in pensione e i NEET. In quest'ultima categoria rientrano i *Not in Education, Employment or Training*, cioè tutti coloro tra i 15 e i 29 anni che non sono impegnati in un'attività lavorativa né seguono un percorso di istruzione o formazione<sup>7</sup>. Una classe sociale debole che non ha stimoli, prodotto di una società avanzata che non è riuscita a coinvolgere tutti nello sviluppo delle competenze. Una sconfitta sociale se si tiene in considerazione che la nostra Costituzione incentra i primi articoli sull'importanza del lavoro, incluso tra i diritti fondamentali dei cittadini. Nell'articolo 1 si afferma che "L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro". Nella Costituzione il lavoro è inteso come lo strumento con cui si procurano i mezzi economici per vivere e ci si realizza come persone che contribuiscono al progresso e al benessere della società. L'articolo 4, di fatto, afferma che il lavoro è un diritto e un dovere: "La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società". È indubbia la necessità di predisporre percorsi di crescita e inclusione per tutti. Inclusione che non deve limitarsi all'integrazione all'interno del gruppo classe, ma deve seguire un cammino che parte a scuola e che prosegue lungo tutto il corso della vita.

### **3. Autoefficacia**

L'autoefficacia è credere nelle proprie capacità. Una persona autoefficace riesce a organizzare ed eseguire azioni atte a ottenere un certo risultato. Il costrutto di autoefficacia è un concetto introdotto dallo psicologo Albert Bandura<sup>8</sup>, in base al quale la persona può approdare a una propria valutazione delle possibilità di determinare gli eventi. Lo studioso sostiene che l'autoefficacia determina cosa le persone pensano, come si danno motivazione e quali atteggiamenti mettono in atto. L'insieme delle azioni può portare a conseguenze positive o negative a livello fisico, sociale e di autostima. A influenzare l'autoefficacia sono vari fattori.

- L'ambiente.
- Il ruolo attivo personale.
- Valori e credenze.
- Il docente (in un contesto scolastico).

---

7. Rosina A. (2015), *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano.

8. Bandura A. (2012), *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Edizioni Erickson, Milano.

Va da sé che l'interscambio tra le varie agenzie educative è fondamentale nella costruzione di autoefficacia, poiché l'ambiente rientra tra i fattori rilevanti. Bandura<sup>9</sup> afferma che la socializzazione in classe va promossa, ma per l'apprendimento serve evitare confronti sociali e concentrarsi sugli insegnamenti personalizzati. Operazione non sempre realizzabile nelle classi numerose ed eterogenee.

## **Conclusioni**

Per concretizzarsi lo sviluppo di autoefficacia è necessario che le istituzioni collaborino. Altrimenti si rischia di ingrossare le fila dei NEET. E la scuola ha il dovere di non accrescere la percentuale di questa categoria di persone. L'unico strumento a sua disposizione è l'istruzione, intesa non come mera trasmissione di contenuti, ma come centratura dell'allievo. Non a caso l'etimologia latina ci dice che il termine riguarda il "costruire". Lo studente deve costruire il suo futuro, autorealizzarsi personalmente e socialmente, rivestendo il ruolo che la sua indole lo induce a rivestire. Deve credere di potercela fare. Chi, se non gli insegnanti, possono essere i fautori di questa iniziativa di vita? Spingendo gli alunni a investire nelle proprie capacità personali e a farli uscire dallo stato di emarginazione. Solamente creando reti solidali, inclusive e sostenibili si può ottenere un risultato positivo. Quando la trama di queste reti non si tesse spontaneamente bisogna crearla. Per esempio, nel caso in cui la famiglia, come comunità educante, non è adatta a spronare il giovane verso la realizzazione delle proprie competenze ed anzi lo ostacola, serve lavorare con più unione con le altre reti, affinché sia il polo positivo e non quello negativo ad attirare magneticamente il soggetto.

## **Bibliografia**

- Ardigò R. (1973), *La morale dei positivisti*, Marzorati, Milano.
- Ardigò R. (2021), *La psicologia come scienza positiva*, Passerino, Gaeta.
- Bandura A. (2012), *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Edizioni Erickson, Milano.
- Ghisleni M., Moscati R. (2001), *Che cosa è la socializzazione*, Carocci, Roma.
- Landuzzi M.G. (2016), *La socializzazione primaria e le sue caratteristiche*, Cortina Editore, Verona.
- Rosina A. (2015), *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano.

---

9. Ibidem



# *Le funzioni inclusive della comunità scolastica educante e pensante nel contrasto alla povertà educativa*

*Mirca Montanari*

Ph.D., Ricercatrice in Pedagogia e Didattica speciale presso l'Università degli Studi della Tuscia

## **Introduzione**

Nell'attuale fase storica segnata da profonde disuguaglianze, acute ed estremizzate dalla pandemia da Covid-19 e dalle recenti tensioni belliche russo-ucraine, emerge la rinnovata attenzione verso i minori e la necessità di cogliere le sfide della società contemporanea, anche a seguito dell'istituzione dell'Anno Europeo dei giovani 2022 (EU, 2022). La scuola, quale fondamentale sistema formativo, è chiamata, all'interno del coordinamento delle istituzioni territoriali, a tenere fortemente conto delle molteplici emergenze educative, sociali, psicologiche, bio-sanitarie, antropologiche, economiche, digitali, etiche e geo-politiche proprie dell'attuale epoca storica. Nel tentativo di interpretare e di comprendere criticamente i mutevoli cambiamenti esistenti all'interno della complessità dei micro e macro contesti socio-culturali, il sistema scolastico si attiva per evitare l'insidioso pericolo di risvegliare l'omologante pensiero unico (Zagrebelsky, 2019) e per sfuggire all'influsso della banalizzazione e della mediocrità che, sempre più frequentemente, minacciano la condizione umana (Morin, 2012) soggetta all'espansione di nuove forme e tipologie di disagio e di disadattamento sociale, culturale, relazionale, sanitario, psicologico dove il dato della disuguaglianza nelle opportunità è eloquente. Tali aspetti sono riconducibili a fenomeni di malessere emotivo-psichico-relazionale, stress, dipendenze, nuove povertà economiche, immateriali (Striano, Mannini, 2022) e educativo-digitali (Marangi et al., 2022), disuguaglianze lavorative (Celentano, 2020), nuove forme di analfabetismo, sia affettivo-emotivo sia funzionale<sup>1</sup>, che certamente richiedono adeguate risposte e interrogano l'educazione, oggi, in quanto figlie della nostra società

---

1. Per analfabetismo funzionale si intende l'incapacità di utilizzare in modo adeguato le abilità di lettura e scrittura acquisite, nella partecipazione attiva alla vita sociale, nella comprensione delle trasformazioni e delle dinamiche emergenti.

iper-complessa (Persi, Montanari, 2022) e iper-connessa che tende a produrre sempre più solitudine relazionale. Le politiche neoliberiste della fine del Novecento (Bauman, 2000) hanno provocato disinteresse per il bene comune, aumento dell'impotenza collettiva e sfiducia esistenziale, generando negli individui un evidente senso di precarietà e di solitudine. L'individualismo occidentale, che lo sottrae ai legami e alla responsabilità sociale; la crisi della relazione interpersonale e la sua tecnomediazione (Cantelmi, 2013), hanno portato l'uomo contemporaneo a vivere esistenzialmente come una monade, quasi incapace di relazioni autentiche.

«Che sia raffigurato come liquido (Bauman), complesso (Morin) o più genericamente globalizzato, il tempo che viviamo è indubbiamente dominato da una visione liberista della società e dei rapporti umani, una visione centrata su logiche verticistiche e separatrici [...]. Siamo testimoni di una povertà dilagante, del ritorno dei nazionalismi, del riemergere di proclami sulla necessità di ripristinare identità individuali e collettive ben definite, distinte, non meticciate o compromesse [...]. Un'identità lontana anni luce da quella visione che immagina l'identità, invece, per quello che dovrebbe essere: un tratto generativo, un processo per riconoscersi e riconoscere l'altro, nell'atto che conduce ciascuno di noi all'incontro con ciò che si differenzia da noi» (Bocci, 2018, 144).

Risulta, perciò, imprescindibile tentare di leggere, di interpretare, di analizzare e di comprendere, in modo sempre più multidimensionale, i mutevoli cambiamenti esistenti all'interno della pluralità dei contesti socioculturali, al fine di promuovere l'accesso e la fruibilità delle prospettive educative, di contrastare le condizioni di svantaggio e di disagio, in primis la povertà educativa minorile (Matutini, 2020)<sup>2</sup>. Tale tematica risulta tanto più radicale e drammatica quanto più sono strutturali i processi che la determinano, impedendo a coloro che ne vengono colpiti di affrancarsi dalla situazione di

---

2. «In Italia poco meno di un sesto della popolazione è composto da giovani (fascia 0-18) e più del 30% di questi si trova in una condizione di disagio sociale ed economico. In queste percentuali c'è un fenomeno collaterale di emarginazione e privazione che mina il diritto all'infanzia e all'adolescenza: la povertà educativa. Sono 1,4 milioni i minori che vivono in uno stato di povertà assoluta, il triplo rispetto allo scorso decennio, mentre circa 2,2 milioni si trovano in una condizione di povertà relativa. Questi indicatori in termini economici sono diversi da Paese a Paese, in Italia la povertà assoluta è generata da un calcolatore messo a disposizione dall'Istat per determinarne il valore. In una famiglia di due adulti e due bambini (0-3; 4-10), ad esempio, è di circa 1.500 euro. La povertà relativa è invece attribuita a chi percepisce e vive con un reddito del 50% in meno rispetto alla media nazionale. Un dato in netta crescita», secondo il rapporto dell'Osservatorio sulla povertà educativa (L'indipendente, 2023).

carezza di reddito, di mancata accessibilità ai beni e ai servizi fondamentali (Barca, Luongo, 2020). La povertà educativa è presente anche tra i minori che vivono in famiglie non particolarmente svantaggiate dal punto di vista socioeconomico. In tali casi essa si correla a gravi carenze relazionali, a trascuratezza educativa da parte dei genitori e degli adulti di riferimento. Tuttavia, è innegabile che il legame tra povertà educativa minorile e condizioni di svantaggio socio-economico è nel nostro Paese particolarmente accentuato. In Italia la povertà educativa assume la connotazione di un fenomeno sostanzialmente ereditario, che riguarda prevalentemente famiglie colpite dalla povertà socioeconomica. Le ricerche dell'organizzazione non profit Oxfam (Alvino M.; Lawson M., 2020) attestano che le condizioni socioeconomiche nazionali si tramandano di generazione in generazione, in quanto i ricchi sono figli dei ricchi e i poveri figli dei poveri. Come in un allarmante circolo vizioso, la povertà economica e educativa dei genitori viene trasmessa ai figli che, una volta diventati adulti, saranno a rischio di povertà e di esclusione sociale (Saraceno, 2021). Il presente contributo intende offrire alcuni spunti di riflessione riguardo al ruolo strategico del sistema educativo nel contrasto alle varie forme di povertà, nella promozione e nello sviluppo del benessere scolastico e dell'accesso alle opportunità formative, a garanzia del principio di non discriminazione e di inclusione sociale (Montanari, 2019).

## **1. Le povertà educative nel XXI secolo**

A livello storico-culturale la vulnerabilità e la fragilità umana, essendo le condizioni maggiormente bersagliate dal neoliberismo e dalla globalizzazione, determinano ulteriori e drammatiche problematiche individuali e sociali: deprivazioni materiali (Sharma, Sharma, 2010), aumento delle discriminazioni e diffusione degli stereotipi e dei pregiudizi (Batini, Scierri, 2021).

«Numerose sono le emergenze educative della nostra società, basti ricordare la crisi della famiglia tradizionale e le nuove famiglie; le grandi opportunità ma anche i nuovi rischi portati dall'ambiente digitale e dalle nuove tecnologie; la sfida dell'accoglienza di persone straniere e di minori non accompagnati; l'integrazione di scolari figli di immigrati di prima ma ormai anche di seconda generazione; l'ambiente, l'ecologia e la sostenibilità; l'inclusione delle persone con disabilità; la tutela delle donne contro la violenza e il femminicidio» (Polenghi, 2018, 3).

Coloro che provengono da contesti svantaggiati e marginalizzati, difficilmente avranno le stesse opportunità, neppure le stesse condizioni positive di salute e più in generale di vita, rispetto a coloro i quali appartengono a un contesto con maggiori risorse e mezzi. Le politiche nazionali e europee contro la povertà e l'esclusione sociale hanno cercato di affrontare i rischio-

si fenomeni di precarizzazione e di dequalificazione del lavoro, destinati a incrementare una popolazione di *working poor* caratterizzata da perdita di capacità e da vulnerabilità, contribuendo a penalizzare il capitale umano e a innescare processi di stigmatizzazione (Gallie, Paugam, 2002). Le emergenze sociali contemporanee rendono visibile la povertà, la mancanza di equità e di pari opportunità associate a fenomeni globali che rispondono a logiche di vera e propria espulsione (di persone, di luoghi), generando disuguaglianze e marginalità sia in interi gruppi sociali sia nei territori, nei paesi ricchi come in quelli poveri (Iavarone, 2019). Il depauperamento economico assume un significativo impatto sulle povertà educative compromettendo le possibilità di incontro dei minori con la realtà dell'aggregazione sociale, privandoli delle opportunità di apprendimento e di evoluzione personale (Caruso, Cerbara, 2020). Secondo i dati del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza (2021) in Italia circa 1,2 milioni di minori vivono in condizioni di povertà assoluta. Tale indice risulta particolarmente allarmante soprattutto se si considera che le condizioni di deprivazione, rese ancora più preoccupanti negli anni della pandemia, costituiscono il terreno sul quale si insinuano realtà devianti (Iavarone, Girardi, 2018). In questo periodo storico si è, inoltre, assistito al ricorrente utilizzo della cosiddetta Didattica a Distanza (DaD) mediata da tecnologie digitali non sempre accessibili a tutti. I dati sul cosiddetto divario digitale-*digital divide* hanno, infatti, mostrato come più della metà dei minori (54%) vive in abitazioni in cui ciascun membro della famiglia non ha a disposizione almeno un dispositivo digitale (Maurizio, 2022). L'analisi ISTAT (2020) relativa al divario digitale e al sovraffollamento abitativo conferma che, prima della crisi, il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni dichiarava di non avere un computer o un tablet a casa, mentre il 41,9% dei minori viveva in un'abitazione sovraffollata. A questi dati si aggiungono quelli relativi alle problematiche inerenti alla copertura della rete internet, nonché a un maggiore affaticamento nel seguire le lezioni legato all'inedita modalità di fruizione della didattica (Tortella et al., 2020). La deprivazione materiale dei bambini e degli adolescenti è stata, inoltre, accentuata dalla chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi comuni. Nel report di Save the Children del 2020, dedicato ai primi esiti della pandemia, si mostra quanto

«all'aggravarsi della deprivazione materiale, dovuta all'emergenza COVID19, si aggiunge anche la deprivazione educativa e culturale dei bambini e degli adolescenti, dovuta alla chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi della comunità ed al confinamento a casa» (4).

Oltre alla perdita relativa all'ambito dei processi di apprendimento, il mancato accesso alla didattica in presenza e alle attività educative, motorie e ricreative per bambini e adolescenti inseriti in contesti svantaggiati si è ten-

denzialmente tradotto in demotivazione e isolamento con evidente incidenza sulla dispersione scolastica. Tale situazione emergenziale ha colpito tutti i minori, in modo particolare quelli che vivono in condizioni familiari socio-economiche svantaggiate, i cui bisogni principali sono orientati a garantire la disponibilità dei beni materiali essenziali, a discapito dell'investimento nelle pratiche educative (Gnocchi, Mari, 2016). La nozione di povertà educativa è stata introdotta nel dibattito delle scienze sociali da alcuni sociologi ed economisti, alla fine degli anni Novanta, per sottolineare come la povertà sia un fenomeno multidimensionale, che non può essere ridotto alla componente strettamente economica (Curti et al., 2022). Save the Children, promotore della campagna dal titolo *illuminiamo il futuro* (2014) finalizzata a contrastare la povertà educativa, anche sulla base dei principi della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), la definisce come

«la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni».

Tale definizione riguarda un numero elevato di giovani che non superano un livello minimo di competenza linguistica o matematica, che non possiedono un titolo di studio superiore alla terza media, che abbandonano gli studi precocemente (Solimine, 2014).

«I bambini che nascono in condizioni di vulnerabilità, che crescono in situazioni di povertà educativa e ai quali vengono negate le opportunità di crescere, di realizzare i propri talenti, di condurre una vita socialmente attiva, sono costretti a pagare un prezzo molto alto nella loro vita perché gli effetti della povertà e della deprivazione vissuta possono durare per sempre, facendoli diventare gli esclusi di domani. La qualità delle relazioni vissute all'interno del contesto familiare influenza lo sviluppo della persona e così, purtroppo, il luogo di nascita o le condizioni sociali ed economiche dei propri genitori esercitano un ruolo decisivo nell'aspettativa di vita dei bambini determinando, nelle situazioni sociali più sfavorevoli, l'ereditarietà di un ingiusto svantaggio che ripete di generazione in generazione. La genitorialità è una funzione non innata, ma che può essere acquisita. Per tale ragione è compito della società sostenere le famiglie perché possano accedere a tutte le risorse necessarie, materiali, economiche, educative e culturali per accompagnare i propri figli nell'avventura della vita» (Bartolini et al., 2020, 308).

Il costrutto di povertà educativa poggia sulla teoria delle *social capabilities*, ispirata dal pensiero di A.K. Sen (2000) e di M. Nussbaum (2014) secondo i quali la possibilità di giungere ad una effettiva uguaglianza sociale passa anche tramite la promozione della libertà individuale, intesa in senso positivo come

l'opportunità, aperta a tutti, di creare il proprio Progetto di vita (Canevaro et al., 2021). La realizzazione di tale opportunità non richiede solamente mezzi economici, ma anche risorse culturali e riflessive necessarie alla realizzazione personale e al raggiungimento della piena e reale cittadinanza (Mura, 2016; Milani, 2019)<sup>3</sup>, in un'ottica educativa coevolutiva (Sannipoli, 2019).

## **2. La scuola come sistema inclusivo nella prevenzione e nel contrasto alla complessità della povertà educativa**

I processi formativi scolastici hanno la possibilità di essere continuamente rivisitati (Unesco, 2019), di aprirsi al dialogo e al patrimonio delle conoscenze, di saperle ricercare e riconoscere, insegnarle e renderle spendibili come competenze formative maturate in vista di un mondo più giusto (Canevaro, 2013). La personalizzazione delle proposte di insegnamento-apprendimento, mediante una didattica efficace (Calvani, Trincherò, 2019), rappresenta una difficile ma indispensabile sfida che la scuola è chiamata necessariamente ad affrontare. Riconoscere e valorizzare i peculiari talenti e gli stili di apprendimento degli alunni *differenti e diversi*, diversificare l'azione formativa e garantire a ciascuno opportunità di successo, è altamente auspicabile al fine di evitare la progettazione di itinerari formativi preconfezionati, omologanti e tradizionalmente scontati, favorendo contesti scolastici ed extrascolastici sistemico-reticolari maggiormente rispondenti alla complessità delle nuove emergenze educative. Prendersi cura di ogni singolo alunno compresi quelli con disabilità, dedicandogli attenzione e valorizzando le sue potenzialità significa accompagnarlo nei percorsi di conoscenza sollecitandolo ad adottare nuove e multiprospettive letture dalla realtà, mediante rinnovate e personalizzate strategie didattiche (Pavone, 2004). Attuare un progetto educativo, aperto e flessibile, orientato alla personalizzazione significa adottare e sperimentare strategie didattiche in grado di adattare l'intervento formativo alle specifiche caratteristiche e ai singolari bisogni di ciascuno. La personalizzazione, intesa come strategia complessiva per l'insegnamento a *misura di alunno* (Baldacci, 2002) necessita di una articolata e duttile progettazione didattica che possa

---

3. Save the Children, con la collaborazione di competenti consulenti scientifici, ha introdotto per la prima volta in Italia un Indice di povertà educativa (IPE), in grado di monitorare in modo integrato la capacità complessiva dei territori di favorire o meno lo sviluppo educativo dei minori. L'IPE, viene definito mediante quattro dimensioni: Partecipazione, Resilienza, Capacità di intessere relazioni e Standard di vita, riferiti ad un target di giovani tra i 15 e i 29 anni. L'IPE si compone di 12 indicatori riguardanti l'offerta educativa, a scuola e fuori dalla scuola, ed è derivato dalla media aritmetica dei punteggi in ciascuno degli indicatori selezionati, standardizzati rispetto al valore di riferimento per l'Italia, fissato a 100. Punteggi superiori a 100 indicano maggiore povertà educativa, e di converso minori opportunità di resilienza per i bambini e gli adolescenti (Morabito C. et al., 2018).

garantire l'equivalenza e l'uguaglianza dei risultati formativi percorrendo nuove e alternative strade, capaci di cogliere i problemi fondamentali in modo olisticamente complesso. La fragilità delle modalità educativo-didattiche adottate negli ultimi due anni, prevalentemente orientate all'utilizzo della comunicazione digitale (Girelli, 2020), pone inesorabilmente la scuola di fronte al rischio di una deistituzionalizzazione strisciante (Gaudio, 2021) e di una ridotta inclusività dei contesti educativi. Un'ipotesi, quest'ultima, inasprita da gravi fenomeni quali la dispersione scolastica (Rocchi, 2020), le povertà educative - nella loro dimensione plurale (Aiello, 2020), l'esplosione esponenziale del disagio giovanile e delle dipendenze, le disparità di partecipazione, digitale e non (Pasta, Rivoltella, 2022), l'emarginazione di alunni e di studenti con "bisogni educativi speciali" (Guerini et al., 2021). Di fronte a fenomeni così complessi e pluridimensionali, l'istituzione scolastica adottando i *Patti educativi di comunità*, contenuti nel Piano scuola 2020-2021 (MIUR, 2020), ha inteso attivare un concreto ed efficace strumento di contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, tramite un approccio partecipativo e una valorizzazione delle esperienze e delle risorse preesistenti nell'ottica della co-progettazione tra scuole, enti locali, Università, centri per la formazione professionale, enti culturali, terzo settore e impresa sociale.

«Le attività realizzabili attraverso la stipula dei Patti ed i possibili ambiti di applicazione vanno a comporre un quadro diversificato che varia in relazione agli attori coinvolti: si spazia dall'attività motoria alla musica, dai laboratori di arte e creatività alle tecnologie informatiche fino a percorsi di apprendimento "green" legati a tematiche ambientali e recupero del territorio. Il focus è sempre sull'arricchimento formativo garantito dalla possibilità di svolgere attività didattiche complementari a quelle scolastiche tradizionali, utilizzando diverse tipologie di strutture rispetto alla scuola come parchi, teatri, biblioteche, cinema, musei. Nei Patti è altresì possibile sperimentare modelli pedagogici alternativi finalizzati allo sviluppo delle cosiddette *soft skills* quelle competenze non cognitive e trasversali che supportano i giovani nella costruzione del loro percorso di vita e possono funzionare a volte come "antidoto" per contrastare eventuali insuccessi scolastici, demotivazione o fallimenti a livello personale» (Marucci, Porcarelli, 2022).

Individuare nuove forme di impegno per contrastare le povertà educative chiama in causa con sollecitudine la comunità scolastica, affinché possa responsabilmente e criticamente introdurre progettazioni e interventi coevolutivi, capaci di modulare i sostegni, costruire cultura, far evolvere i contesti e coinvolgere le persone nella loro dimensione umana unica e singolare (Sottocorno, 2022). Il richiamo a un umanesimo rigenerato (Morin, 2020) rappresenta il peculiare presupposto per ricercare e coniugare modelli teorici e strategie rivolti ad offrire risposte inclusive e solidali ai nuovi bisogni formativi e emergenziali.

Rispondere alle emergenze educative si caratterizza come sfida da accogliere per innovare i processi formativi, secondo una progettualità e una promozione di reti relazionali, in grado di porre al centro del loro operato la dignità della persona nel suo rapporto con la realtà. Una trasformazione culturale che coinvolge la modalità di vedere e di pensare il mondo, aperta ai valori della solidarietà e della partecipazione intra e intergenerazionale, dell'educazione alla responsabilità per delineare la pensabilità di un futuro possibile, dentro una prospettiva conoscitiva ed esperienziale di natura ecologico-integrale (Amadini et al., 2020).

## **Conclusione**

Le multidimensionali metamorfosi che stiamo vivendo nei micro e macrocontesti socioculturali, invitano il sistema educativo a tenere imprescindibilmente conto della complessità post-moderna (Lyotard, 1981) per tentare di trovare funzionali chiavi di lettura nel comprendere la realtà nelle sue frammentazioni, sfide e/o opportunità. Le questioni strettamente correlate della povertà economica e della povertà educativa (Batini et al., 2016), aggravate dalle conseguenze dell'emergenza sanitaria globale, nel tenere conto delle dinamiche di impoverimento quali aspetti derivati dal lato oscuro della globalizzazione che avvantaggia i pochi e svantaggia i molti, trovano una loro specifica collocazione nella dimensione etica umana. Gli spunti di riflessione sulla complessità del tema trattato ponendo l'attenzione sulle povertà dei minori, in particolare su quelle immateriali, chiamano opportunamente in causa l'istituzione scolastica (Bruzzone, Finetti, 2020) che cerca di contribuire alla promozione di azioni e di interventi socioeducativi inclusivi valutandone i risultati raggiunti. A tal proposito, le risultanze confermano come la povertà educativa dei minori sia significativamente associata alla povertà economica delle famiglie (Albamonte, 2023), alla scarsità delle risorse economiche che assumono un impatto stabile sull'impegno scolastico, sugli esiti dell'istruzione e sulle aspirazioni individuali (Lohmann, Ferger, 2014). In tal senso, la povertà è spesso multidimensionale e la povertà educativa, in molti casi, rappresenta il suo aspetto immateriale, quello maggiormente significativo. Nell'accogliere la sfida posta dalle povertà, il mondo educativo tenta di mettere in scena possibili percorsi di cambiamento e di trasformazione in vista della riconsiderazione dei principi della sostenibilità e della responsabilità per prevenire e contrastare gli allarmanti fenomeni degli abbandoni precoci del percorso scolastico e formativo, della scarsità delle competenze necessarie per condurre una vita autonoma, dell'incapacità di costruire relazioni soddisfacenti e di poter fruire di offerte culturali (Tomei, Scardigno, 2022). L'eliminazione e/o la riduzione della povertà e la promozione dell'educazione e dell'istruzione è l'imperativo solidale che la comunità scolastica educante e pensante si pone, al fine di assumere la cittadinanza globale (Morin, Kern,

1994) quale orientamento focale verso la prospettiva della *Global Education* (Council of Europe, 2019). Ricalcando l'illuminante filosofia pedagogica di Freire (2018), è fondamentale tenere a mente come i processi educativi non orientino la trasformazione del mondo, ma di come possano incidere sugli individui affinché a loro volta possano cambiarlo nella prospettiva di una concreta e praticabile partecipazione sostenibile, promossa da una cultura fondata su un'educazione di qualità, equa e inclusiva (Riva, 2018), dove non ci sia più spazio per le vite di scarto (Bauman, 2011).

## **Bibliografia**

- Aiello L. (2020), Partnership e cooperazione tra gli attori della comunità educante come fattori di contrasto alla povertà educativa, *QTimes*, 4, 63-75.
- Albamonte E.M. (1.04.2023), *Povertà in Italia: una famiglia su sette ritiene il proprio reddito insufficiente per le necessità primarie*. [https://www.repubblica.it/economia/rapporti/osserva-italia/stili-di-vita/2023/04/01/news/poverta\\_in\\_italia\\_una\\_famiglia\\_su\\_sette\\_ritiene\\_il\\_proprio\\_reddito\\_insufficiente\\_per\\_le\\_necessita\\_primarie-394537927](https://www.repubblica.it/economia/rapporti/osserva-italia/stili-di-vita/2023/04/01/news/poverta_in_italia_una_famiglia_su_sette_ritiene_il_proprio_reddito_insufficiente_per_le_necessita_primarie-394537927) (ultimo accesso 01/04./2023).
- Alvino M., Mattesini D. (2020), *La terra delle disuguaglianze*, Oxfam Italia, Firenze.
- Amadini M. et al. (2020), *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*, Morcelliana, Brescia.
- Anno Europeo dei giovani 2022, Unione Europea, Bruxelles, [https://youth.europa.eu/year-of-youth\\_it#content](https://youth.europa.eu/year-of-youth_it#content) (ultimo accesso 01/04/2023).
- Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, UTET, Torino.
- Barca F., Luongo P. (a cura di) (2020), *Un futuro più giusto. Rabbia, conflitto e giustizia sociale*, il Mulino, Bologna.
- Batini F. et al. (2018), Bocciature ed abbandoni. Uno studio sulla relazione fra bocciature ed abbandoni, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XI (21), 31-50.
- Batini F., Scierri I.D.M. (a cura di) (2021), *In/sicurezza fra i banchi. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie ombre*, FrancoAngeli, Milano.
- Bauman Z. (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- Bauman Z. (2011), *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari.
- Bocci F. (2018), *L'insegnante inclusivo e la sua formazione. Una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*, in Goodley D. et al., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento, 141-171.
- Bruzzone D., Finetti S. (2020), *La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo*, in Di Profio L. (a cura di),

- Povert  educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Mimesis, Milano, 59-102.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo pi  giusto*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. et al. (2021), *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Erickson, Trento.
- Cantelmi T. (2013), *Tecnoliquidit . La psicologia ai tempi di internet: la mente tecnologica*, San Paolo, Milano.
- Caruso M.G., Cerbara L. (2020), *I dati ufficiali sulla povert  e sulla povert  educativa*. Aggiornamento 2019, Consiglio Nazionale delle Ricerche-Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali, IRPPS Working papers n. 119/2020.
- Celentano D. (2020), Il lavoro diseguale: la lezione del virus, *MicroMega*, 4, 3-15.
- Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2021), *Povert  educativa*, <https://www.minori.gov.it/it/print/7673> (ultimo accesso 10.03.2023).
- Council of Europe (2019), *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*, Council of Europe, Strasbourg.
- Curti S., Fornari S., Moroni E. (2022), *Sociologia della povert  educativa. Concetti, metodi, politiche e pratiche*, Meltemi, Milano.
- EU (2022), *Anno Europeo dei giovani 2022*, [https://youth.europa.eu/year-of-youth\\_it](https://youth.europa.eu/year-of-youth_it) (ultimo accesso 10.03.2023).
- Freire P. (2018), *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Gallie D., Paugam S. (2002), *Welfare Regime and the Experience of Unemployment in Europe*, Oxford University Press, New York.
- Gaudio A. (2021), La scuola nella crisi Covid: una deistituzionalizzazione strisciante? *Schol *, LIX (2), 43-56.
- Girelli C. (2020), La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19, *Ricercazione*, 12(1), 203-220.
- Gnocchi R., Mari G. (a cura di) (2016), *Le vecchie e le nuove povert  come sfida educativa*, Vita e Pensiero, Milano.
- Guerini I. et al. (2021), Ripensare l'inclusione scolastica durante e dopo la pandemia: alcuni spunti di riflessione, *Form@are*, 21(3), 180-190.
- Iavarone M.L. (2019), I margini delle nuove marginalit . Educare nel rischio, *Nuova secondaria*, 36 (9), 16-17.
- Iavarone M.L., Girardi F. (2018), Povert  educative e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale, *Rivista di Studi e Ricerche sulla criminalit  organizzata*, 4(3), 23-44.
- Istat (2020), *Indagine Aspetti della vita quotidiana. Spazi in casa e disponibilit  di computer per bambini e ragazzi per gli anni 2018-2019*, <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf> (ultimo accesso 10.03.2023).

- Lawson M. et al. (2020), *Aver cura di noi. Lavoro di cura non retribuito o sottopagato e crisi globale della disuguaglianza*, Oxfam International, Oxford.
- L'indipendente, *La povertà educativa in Italia è un problema, ma si potrebbe risolvere*, <https://www.lindipendente.online/2023/02/16/la-poverta-educativa-in-italia-e-un-problema-ma-si-potrebbe-risolvere> (ultimo accesso 16.02.2023).
- Lohmann H., Feger F. (2014), *Educational poverty in a comparative perspective: theoretical and empirical implications*, University of Bielefeld, Bielefeld.
- Lytard J.F. (1981), *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano.
- Marangi M., Pasta S., Rivoltella P.C. (2022), *Povertà educativa digitale: costrutto, strumenti per rilevarla, risultati*, *QTimes*, XIV (4), 236-252.
- Marucci M., Porcarelli C. (2022), *Povertà educativa minorile e governance partecipativa. Patti educativi di Comunità e Child Guarantee*, <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3464> (ultimo accesso 01/04/2023).
- Matutini E. (2020), *Lotta alla povertà educativa: il ruolo della promozione delle capacità e delle aspirazioni*, *Welfare e ergonomia*, 1, 71-80.
- Maurizio C. (11.05.2022), *Digital divide tra i giovani: l'indagine dell'Istat su Dad e pandemia*, *Tecnicadellascuola.it*, <https://www.tecnicadellascuola.it/digital-divide-tra-i-giovani-lindagine-dellistat-su-dad-e-pandemia>(ultimo accesso 01/04/2023).
- Milani L. (a cura di) (2019), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Progedit, Bari.
- MIUR (2020), *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- Montanari M. (2019), *La promozione dell'inclusione scolastica e sociale per lo sviluppo della cultura*, *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(4), 389-398.
- Morabito C. et al. (2018), *Nuotare Contro Corrente Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Italia Onlus, Roma.
- Morin E. (2012), *La via: per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2020), *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E., Kern A.B. (1994), *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico culturali e questioni aperte*, FrancoAngeli, Milano.
- Nussbaum M. (2014), *Creare capacità*, il Mulino, Bologna.
- ONU (1989), *Convenzione sui diritti del fanciullo*, Organizzazione delle Nazioni Unite, New York.
- Oxfam (2020), *La terra delle disuguaglianze*, <https://www.oxfamitalia.org/davos-2020> (ultimo accesso 10.03.2023).

- Pasta S., Rivoltella P.C. (2022), Superare la “povertà educativa digitale”. Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale, in Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa Multimedia, Lecce, 600-604.
- Persi R., Montanari M. (a cura di) (2022), *Dialoghi pedagogici nell'ipercomplessità. Riflessioni, suggestioni e prospettive educative*, ETS, Pisa.
- Polenghi S. (2018), Le emergenze educative nella società contemporanea: etica e pedagogia, in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa MultiMedia, Lecce, 3-6.
- Riva M.G. (2018), Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa, *Pedagogia oggi*, XVI (1), 33-50.
- Rocchi F. (2020), Lasciare la scuola anzitempo. Le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica, *il Mulino*, 4, 655-661.
- Sannipoli M. (2019), Le povertà educative tra condizioni e situazioni: verso una possibile lettura coevolutiva, in Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, Pensa MultiMedia, Lecce, 95-106.
- Saraceno C. (27.12.2021), *La povertà minorile e famiglie senza futuro, le ferite della nostra democrazia*, [https://espresso.repubblica.it/economia/2021/12/27/news/chiera\\_saraceno\\_disuguaglianze\\_poverta\\_minorile-331816974](https://espresso.repubblica.it/economia/2021/12/27/news/chiera_saraceno_disuguaglianze_poverta_minorile-331816974)(ultimo accesso 01/04/2023).
- Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- Sharma S., Sharma M. (2010), Globalization, Threatened Identities, Coping and Well-Being. *Psychological Studies*, 55(4), 313-322.
- Solimine G. (2014), *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*, Laterza, Roma-Bari.
- Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini Scientifica, Milano.
- Striano M., Mannini G.A. (2022), Iconografia della fragilità e nuove povertà immateriali, *Sicurezza e scienze sociali*, 2, 185-203.
- Tomei G., Scardigno F.P. (2022), Interventi di contrasto della povertà educativa minorile. Opportunità strategica o retorico passepartout? *Politiche Sociali*, 3, 359-372.
- Tortella P., Schembri R., Fumagalli G. (2020), Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedentarietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano, *Formazione & insegnamento*, 18(3), 101-110.
- Unesco (2019), *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?* Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia.
- Zagrebelsky G. (2019), *Mai più senza maestri*, il Mulino, Bologna.

# ***Il villaggio di “pinocchio”***

Vittorio Pieroni\*, Antonia Santos Fermino\*\*

\* Ricercatore emerito presso l'Università Salesiana di Roma

\*\* Psicopedagoga e Psicoterapeuta

## **Introduzione**

Pinocchio il burattino non ha né babbo né mamma, però è circondato da un villaggio popolato/animato da variopinti personaggi, alcuni “affidabili” dal punto di vista educativo (Geppetto, la Fatina, il Grillo parlante...), altri poco raccomandabili (Lucignolo, il Gatto e la Volpe...); tutti comunque lo accompagnano lungo le carambolesche avventure che a vario modo hanno contribuito alla sua crescita, fino a farlo diventare un bambino “vero”, in carne e ossa, ma soprattutto “*perbene*” (come ci tiene a sottolineare il Collodi).

Viceversa, i nostri “pinocchietti” in genere hanno un padre e una madre, ma non un villaggio altrettanto “affidabile” per portarli a crescere.

Ed ecco allora perché urge tornare a riavere/ricostruire un vero e proprio villaggio-comunità composto da “personaggi-educativi”, in grado, cioè di accompagnare le nuove generazioni di “pinocchietti” lungo le varie fasi della loro crescita, fino a farli diventare bambini “educati-perbene!”.

## **1. La famiglia luogo di mediazione sociale**

La famiglia è il luogo fondamentale di mediazione che abilita il “pinocchietto” ad inserirsi nella società lungo tutto il processo educativo messo in opera in primis dai genitori e poi dagli altri educatori deputati all’inserimento sociale delle nuove generazioni. Tale mediazione si basa sul rapporto:

- a) tra individuo e comunità: la famiglia rimane la matrice fondamentale del processo di socializzazione di ogni singolo individuo che entra a far parte della comunità; è nella famiglia, infatti, che l’individuo impara a incanalare gli istinti, a guidare le emozioni, a regolare le norme, a controllare le interazioni;
- b) tra privato e pubblico: la famiglia ridefinisce la propria privacy in relazione alla società attraverso forme di interdipendenza e di collettivizzazione di norme e di valori, così da promuovere una circolazione di beni comuni condivisi. Il tutto in un orizzonte di “comunità educante”.

La famiglia è perciò un corpo vivo, in movimento, le cui transizioni mettono alla prova la qualità delle relazioni, i suoi punti di forza ma anche di fragilità. Ogni transizione a sua volta è un passaggio da una condizione data a una nuova, che ripropone la necessità di riequilibrare/rielaborare le relazioni alla luce delle mutate condizioni:

- acquisizione di nuovi membri: nascite, matrimoni, inserimento di nuovi membri da famiglie rifatte;
- perdite: lutti, separazioni, divorzi;
- riti di passaggio: dalla pubertà, all'adolescenza, alla giovinezza, allo stato di adulto;
- nuove relazioni: inserimento scolastico, nel mondo produttivo, nella vita sociale/attiva.

Tutte transizioni che non possono non agitare l'organizzazione familiare mettendone in discussione gli equilibri: per poter affrontare il nuovo occorre infatti abbandonare il vecchio e quindi acquisire sempre nuovi equilibri attraverso processi organizzativi innovativi.

Ogni transizione innesca quindi una crisi nell'organizzazione familiare, modifica gli equilibri consolidati e spinge a trovare nuove mediazioni adeguate alle situazioni in atto.

## **2. Foto di famiglia nella società contemporanea**

### *2.1. Di quale famiglia si parla?*

Se la famiglia "formale" (sancita dal matrimonio religioso o civile) è ancora prevalente dal punto di vista statistico (ma in discesa), oggi sale invece il numero delle famiglie "informali" (quelle che non formalizzano la loro unione né davanti allo Stato né davanti alla Chiesa) e delle "famiglie allargate", quelle in cui convergono i figli di diverse unioni, trascinando con sé nuove figure acquisite (nonni, zii, parenti a vario titolo...); una composizione quest'ultima che richiede poi di saper gestire altrettante dinamiche relazionali, fondate sulla frequentazione più che su legami di parentela.

Alcune composizioni che non rispondono più al concetto classico di "famiglia" (genitori eterosessuali+figli) e che in diverso modo caratterizzano il "mosaico" della famiglia contemporanea, riguardano:

- famiglie monogenitoriali con figli;
- famiglie composte da un single senza figli;
- famiglie con giovani-adulti in casa ("la famiglia lunga del giovane-adulto");
- famiglie composte dalla sola coppia adulta senza la presenza di figli;
- famiglie ricomposte da separati/divorziati;

- famiglie "arcobaleno", composte da coppie omogenitoriali;
- famiglie "queer".

Se poi si guarda alle varie modalità di composizione della coppia, oggi si distinguono:

- coppie di sposi o di conviventi;
- coppie rifatte con figli nati da coppie dissolte che hanno in comune solo il padre o la madre;
- coppie di fatto (unioni libere tra omosessuali);
- coppie...

## *2.2. I malesseri della famiglia contemporanea*

Il quadro della variata composizione della famiglia permette di osservare al tempo stesso fenomeni di sfilacciamento al suo interno, quali:

- instabilità coniugale (separazioni, divorzi);
- difficoltà/conflitti nei rapporti intergenerazionali (nonni/genitori/figli);
- solitudine/isolamento tra i vari membri: nella coppia, con i figli, con gli anziani;
- genitori divisi tra quelli che "si arrendono" e quelli che "si sostituiscono", preoccupati di risolvere sulle proprie spalle i problemi dei figli ("genitori-materasso");
- perdita dell'autorevolezza passando dal ruolo di genitore autorevole a quello del "genitore-amicone";
- genitori "ostaggio" dei figli che dettano legge in casa;
- figli che crescendo diventano "questi sconosciuti" ("non riconosco più mio figlio/a...");
- "vivere separati in casa";
- l'educazione un "compito dei nonni";
- l'educazione un "dialogo-tra-sordi".

Malesseri che portano a inevitabili conflitti genitori-figli, in particolare per quanto riguarda:

- a) la trasgressione delle regole familiari: alimentazione scorretta, abbigliamento "provocatorio", piercing e/o tatuaggi, uso di fumo/alcolici/droghe, orari non rispettati nel rientro serale/notturno a casa, il troppo tempo giornaliero e notturno dedicato ai videogiochi e/o all'uso di varie tecnologie che nulla hanno a che fare con l'apprendimento scolastico, pericoli di adescamento mediante chat con sconosciuti, linguaggio scorretto, non tenere in ordine le proprie cose, mancanza di collaborazione alle attività/faccende domestiche, ecc.;
- b) le scelte non approvate: dei compagni, delle spese per i consumi, delle attività del tempo libero, del tipo di scuola, dell'uso delle varie tecnologie, ecc.

### 2.3. *Stili educativi familiari*

Così pure anche nell'educazione data dalla famiglia si possono rilevare comportamenti differenziati e perfino contrapposti che vanno:

- dall'autorevolezza, all'autoritarismo inibitorio, che ostacola lo sviluppo della personalità e che blocca l'autonomia;
- dal permissivismo indifferente ("laissez-faire"), all'eccessiva permissività;
- dalla sindrome della "comunicazione vuota", mancante di contenuti di valori e di offerta di progettualità educativa, al controllo possessivo e asfissiante;
- dal padre-padrone, all'educazione promozionale, basata su un rapporto dialogico-cooperativo, che tende alla responsabilizzazione e alla formazione di personalità autonome;
- da... a...

Tutti comportamenti che in certi casi portano ad accrescere la rigidità nei rapporti tra genitori e figli, e che impediscono di valutare obiettivamente le situazioni, aumentando i sentimenti di impotenza e portando entrambe le parti a ricorrere a forme varie di rapporto conflittuale: punizioni, da parte dei genitori, e reazioni nei figli, che possono andare dalla ribellione, all'isolamento..., fino a mettere in atto comportamenti estremi (caduta nella devianza, fuga da casa, suicidio/omicidio...); eventi traumatici che coinvolgono sempre più frequentemente i membri della famiglia e che oggi vengono riportati quasi quotidianamente sui social.

In sostanza la famiglia contemporanea, a causa del suo isolamento sociale e/o in mancanza di validi modelli educativi di riferimento, pare sentirsi sempre più impari/impresara di fronte al compito educativo, per cui gli adulti educatori responsabili esprimono atteggiamenti contraddittori: da quelli depressivi, rinunciatari, assenteisti, a quelli problematici, permissivisti, autoritari, violenti.

Le conseguenze? Quello di un ruolo genitoriale che gioca a fare "il figlio" con il figlio e conseguentemente di un figlio che non saprà come si fa a fare "il genitore". Questo significa, a ricaduta, una comunità che non punta a maturare il proprio stadio di "adulto", rimanendo ammaliata dal mito dell'eterna giovinezza.

Emerge così un'immagine di famiglia fragile, incerta, insicura nell'educazione da dare ai figli, talora basata su una simbiosi ambigua e sull'opportunismo reciproco nello scambio dell'affettività tra genitori e figli, ciò che non favorisce affatto la crescita di entrambi i protagonisti in stretta e quotidiana relazione nel rapporto dare-assumere responsabilità. Per cui si osserva in definitiva una famiglia che non pare più tanto in grado di far maturare la personalità dei figli nell'affrontare le difficoltà che oggi più che in passato questi ultimi incontrano nell'entrare nella vita sociale/attiva da protagonisti responsabili e costruttivi del proprio futuro.

Nonostante i suoi sempre più accentuati malesseri, la famiglia comunque non può che continuare a essere un punto di riferimento educativo, oltre che soggetto centrale dello sviluppo del ben-essere di ogni suo componente. È su di essa quindi che è necessario concentrare le energie per riportare la famiglia a essere "comunità educante", mobilitando tutte le risorse e gli strumenti a disposizione nell'ambito educativo.

Tutto questo richiede cambiamenti che si potranno realizzare solo attraverso la promozione di adeguate politiche di sostegno alla famiglia nella sua fondamentale funzione educatrice. Solo se la famiglia tornerà ad essere maestra di vita, i figli potranno trovare dei punti di riferimento valoriale, dei modelli di vita da proiettare anche alle generazioni a venire.

Ciò si può ottenere solo attraverso un coinvolgimento diretto nell'esercizio della corresponsabilità di tutti i suoi membri, in modo che si possa parlare di "comunità educante", in un contesto dove tutti i figli possano diventare "figli di tutti".

### **3. Il villaggio-“comunità educante”**

*“Per crescere un bambino ci vuole un villaggio”*  
(proverbio africano)

La sfida che le politiche per la famiglia devono affrontare in questi tempi di rapida trasformazione sociale è quella di rafforzarne la vitalità. L'indebolirsi/frantumarsi delle relazioni di comunità e dei legami intergenerazionali, che un tempo fornivano alle famiglie e ai loro componenti sicurezza e punti di riferimento, sollecitano oggi più che mai il ricorso ad adeguati interventi educativi sulla base di "reti" di supporto professionali e stabili nel tempo, a beneficio di tutta la comunità locale/territoriale.

È necessario perciò mettere in atto strategie in grado di operare integrazione sia nelle relazioni informali che formali, a partire da quelle risorse della famiglia in grado di dare la forza per fronteggiare problematiche sempre più emergenti sia al proprio interno che nella vita sociale.

La proposta di portare le famiglie a diventare "comunità educante" ha quindi come obiettivo prioritario quello di:

- recuperare tra le famiglie il bisogno di ridiventare "villaggio", ossia dello star-bene-insieme;
- rompere l'isolamento delle famiglie;
- coinvolgere le famiglie in attività associative a scopo educativo-formativo, creando nel territorio occasioni d'incontro-confronto tra le famiglie;
- ritornare ad essere "comunità educante" per sostenere tutte le famiglie nel compito di educare la personalità dei figli, al fine di farli diventare responsabili del futuro loro e di quello della società in cui andranno a vivere;

- attivare iniziative di prevenzione primaria e secondaria nei confronti delle “famiglie-problema”;
- costruire una rete di sostegno per creare solidarietà tra le famiglie del territorio, così da farsi responsabili della qualità della vita di tutti.

“Come fare” per rompere l’isolamento delle famiglie, attivando iniziative nei confronti delle problematiche familiari, così da promuovere il territorio in quanto villaggio-“comunità educante”?

- a) Dal punto di vista progettuale, occorre:
- partire dalle risorse personali e di coppia, perché i genitori abbiano gli strumenti per risolvere le proprie difficoltà accrescendo le loro capacità di collaborazione attraverso attività formative ad hoc;
  - coinvolgere i genitori in un lavoro autoeducativo, finalizzato prioritariamente alla crescita della responsabilità educativa;
  - fare in modo che ogni genitore diventi agente di cambiamento interfamiliare e nei rapporti con le altre famiglie (intrafamiliare), promuovendo così la “comunità educante”;
  - vincere l’isolamento delle famiglie creando spazi/momenti d’incontro formativi in cui i genitori possano discutere sulle difficoltà che vivono e aiutarsi vicendevolmente scambiandosi le esperienze educative;
  - riscoprire tra le famiglie e all’interno della comunità territoriale la voglia di stare insieme attraverso la promozione di attività aggregative;
  - promuovere a più vasto raggio nel territorio esempi/modelli di “comunità educante”.
- b) In merito poi alle modalità di intervento logistico-operativo, sono consigliabili iniziative di vario tipo:
- formazione di nuove figure professionali, nel campo psico-pedagogico, sociale, giuridico quali “mediatori familiari”, “educatori professionali”, “genitori helpers” (genitori che si prendono cura di altri genitori in difficoltà) e/o formazione di altre figure simili deputate a trovare soluzioni nei conflitti familiari, specialmente nei casi di separazione e divorzio e di devianza nei comportamenti dei figli;
  - creazione di “spazi-genitori”, di “centri di ritrovo” per famiglie e/o di altri luoghi polifunzionali aggregativi, aperti a tutti, dove ci si ritrova per scambiarsi esperienze, confrontarsi, promuovere attività varie (di consulenza, culturali, ricreative);
  - promozione di una rete di collaborazioni tra le istituzioni che coinvolgono le famiglie (scuola, servizi istituzionali pubblici e privati, parrocchie);
  - creazione di un “forum” di famiglie, coordinato da professionisti competenti (psicologi, educatori, insegnanti, avvocati, personale ecclesiale),

- finalizzato a formare una "rete" protettiva progettando interventi educativi, così da intercettare e intervenire preventivamente nei confronti delle problematiche educative delle famiglie del territorio;
- allestimento di un "osservatorio" sulle famiglie al fine di monitorare a livello territoriale le trasformazioni delle dinamiche familiari e di progettare politiche per la famiglia mediante interventi di sostegno ad hoc;
  - attivazione di una "rete" tra le organizzazioni di volontariato e del privato sociale, allo scopo di:
    - promuovere progetti d'intervento rispetto ai problemi emergenti del territorio;
    - erogare servizi di assistenza familiare;
    - collaborare fra tutti i soggetti che si occupano del sociale.

Tutto questo richiede di orientare con urgenza le politiche familiari verso la formazione di figure professionali mirate a progettare e attivare iniziative e "reti-di-sostegno" alla famiglia.

Si tratta in definitiva di educare i genitori a fare i genitori costruendo e diffondendo una "innovativa cultura" della famiglia, dove essa venga valorizzata come soggetto sociale attivo, con rinnovata funzione educatrice in grado di trasmettere una migliore qualità della vita nel territorio, in quanto mediatrice di rapporti tra l'individuo e la comunità, generando così nuove forme di vita comunitaria.

Quest'ultimo orientamento viene espresso specialmente attraverso quella rete che dà vita all'associazionismo tra le famiglie, a sostegno della indispensabile funzione educativo-comunitaria che la famiglia svolge nella società. Senza una famiglia che non fa comunità non si dà infatti "comunità", ma piuttosto una somma di individui solitari e frammentati.

Cosicché, diventare villaggio-"comunità educante" significa, in sostanza, prendersi "tutti" cura dei figli di "tutti", così che "tutti" possano prendersi cura della "salute" della famiglia.

## **Conclusione**

In questa prospettiva si fa sempre più urgente l'esigenza di portare la famiglia a essere "*community care*", organizzata mediante servizi integrati in "rete", in grado di svolgere un ruolo primario nella promozione del benessere proprio e, a ricaduta, della comunità territoriale, al fine di fronteggiare le difficoltà e i sempre più frequenti eventi traumatici derivanti da carenze formativo-educative, da isolamento, dalla caduta dei valori.

Si tratta perciò di un lavoro di prevenzione primaria finalizzato a stimolare l'*empowerment*, ossia la capacità di incidere sul proprio contesto di vita

individuale e familiare, individuando gli obiettivi di crescita e di responsabilità sia all'interno della famiglia (intrafamiliare) che nella vita comunitaria (interfamiliare).

La famiglia può così diventare nuovamente punto base, epicentro, nucleo centrale della "comunità educante", riconquistando il proprio ruolo centrale nella formazione del cittadino.

I fattori di *empowerment* possono essere individuati nel:

- accrescere lo sviluppo delle risorse genitoriali;
- acquisire capacità funzionali ad autoesplorare le proprie modalità di comportamento;
- attivare la capacità di analisi e di soluzione dei problemi familiari;
- facilitare la comunicazione all'interno della famiglia acquisendo abilità di dialogo e di ascolto attivo nella risoluzione dei conflitti;
- sdrammatizzare le situazioni-problema attraverso l'acquisizione di capacità relazionali e di ascolto, così da favorire la soluzione dei conflitti attraverso il dialogo;
- provocare una circolarità di comunicazione tra i partecipanti agli incontri tra famiglie in modo che tutti abbiano da imparare da tutti;
- progettare il "che fare" e "come" cambiare a livello personale, di coppia, di rapporto genitori-figli e di rapporti intra/inter-familiari.

I genitori *empowered*, così potenziati nelle loro abilità, possono di conseguenza diventare più consapevoli delle proprie risorse per poter gestire al meglio i cambiamenti nei rapporti intergenerazionali, interagendo in modo più costruttivo sia tra i vari componenti (in particolare con i figli) che condividendo le responsabilità con altre famiglie e con altri attori sociali, creando i preliminari per un lavoro di "rete-di-sostegno" da intessere a favore della realtà sociale del territorio e del suo ben-essere.

## **Bibliografia**

- Bacchini D. (2013), *Il ruolo educativo della famiglia: essere genitori nella società contemporanea*, Erickson, Trento.
- Baruffi C. et al. (2015), *Genitori in azione. Indicazioni e strategie efficaci per educare i figli*, San Paolo Edizioni, Milano.
- Catarsi E. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma.
- Cisf (2017), *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali. Nuovo rapporto CISF 2017*, San Paolo Edizioni, Milano.
- D'Agostino F., Santolini L. (2007), *Famiglie e convivenze: nuove tensioni nella società italiana*, Cantagalli, Siena.
- Danna V. (2008), *Famiglie in cammino. Proposte di incontri per gruppi famiglia*, Effata Editrice IT., Cantalupa (To).

- Di Norcia A., Di Giunta L. (2016), *Essere genitori efficaci. Programmi di sostegno alle competenze genitoriali*, Il Mulino, Brescia.
- Donati P. (2017), *Generare un figlio: che cosa rende umana la generatività?*, Cantagalli, Siena.
- Ferraroli S. (2010), *Educare si può: famiglia e scuola insieme*, Elledici, Leumann (To).
- Ferri E. (2007), *Scuola per genitori. Vita affettiva dalla A alla Z*, Armando, Roma.
- Formella Z., Ricci A. (2010), *Educare insieme. Aspetti psico-educativi nella relazione genitori-figli*, Elledici, Leuman (To).
- Formenti L. (2012), *Re-inventare la famiglia*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.
- Gambini P. (2007), *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Gambini P. (2011), *Adolescenti e famiglia affettiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Gilardi R. (2008), *Genitori in regola. Regole, disciplina e responsabilità*, La Meridiana, Molfetta (Ba).
- Gordon T. (2014), *Genitori efficaci*, La Meridiana, Molfetta (Ba).
- Guilmaine C. (2018), *Genitori al singolare: vincere la sfida quotidiana della monogenitorialità*, Erickson, Trento.
- Lambruschi F., Lionelli F. (a cura di), (2015), *La genitorialità: strumenti di valutazione e interventi di sostegno*, Carocci, Roma.
- Lavigne S., Coutu S., Dubeau D. (2013), *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rafforzare le competenze educative*, Erickson, Trento.
- Maggi M., Ricci A. (2021), *Educare alla genitorialità. Manuale operativo a uso formativo e autoformativo per potenziare e sostenere le competenze genitoriali*, FrancoAngeli, Milano.
- Maiolo G., Franchini G. (2015), *L'arte di negoziare con i figli. Dal genitore bancomat al genitore competente*, Erickson, Trento.
- Mastromarino R. (2018), *Genitori e figli: crescere insieme. Un itinerario per genitori tra le diverse fasi evolutive*, Erickson, Trento.
- Mazzoncini B., Musatti L. (2019), *Genitori sotto scacco. La relazione con i figli nel rischio evolutivo e nei disturbi del neurosviluppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mazzoni S., Tafà M. (2007), *L'intersoggettività nella famiglia. Procedure multi-metodo per l'osservazione e la valutazione delle relazioni familiari*, FrancoAngeli, Milano.
- Mazzucchelli F. (2011), *Il sostegno alla genitorialità*, FrancoAngeli, Milano.
- Milani P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.
- Novara D. (2009), *Dalla parte dei genitori. Strumenti per vivere bene il proprio ruolo educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Novara D. (2019), *Organizzati e felici. Come affrontare in famiglia le principali sfide educative dei figli, dai primi anni all'adolescenza*, Mondadori, Milano.

- Novellino M. (2002), *La sindrome di Pinocchio*, FrancoAngeli, Milano.
- Pieroni V., Mion R. (2010), *Famiglia e "community care". Valorizzazione della famiglia come risorsa educativa*, Cnos-Fap, Roma.
- Pieroni V., Santos Fermino A. (2017), *Fare rete per educare*, Edizioni EAI (Edizioni Accademiche Italiane).
- Pieroni V., Santos Fermino A. (2019), *Costruire la comunità*, Elledici, Torino.
- Ricci A., Formella Z. (2018), *Educare insieme nell'era digitale*, Elledici, Torino.
- Ricci A., Formella Z. (2020), *Educare insieme ai nonni. Aspetti psico-educativi nella relazione genitori-nonni-nipoti*, San Paolo Edizioni, Milano.
- Rocchi R., Giannotti E., Nardone G. (2012), *Modelli di famiglia*, Ponte alle Grazie, Firenze.
- Zanfroni E. (2005), *Educare alla paternità tra ruoli di vita e trasformazioni familiari*, La scuola, Brescia.

**Sviluppo di nuove progettualità per la  
valorizzazione di risorse e competenze**



# ***Mentana, Europa*** ***L'educazione civica europea con il metodo*** ***Pizzigoni-Chistolini***

*Valentina Cosimati*

Presidente Associazione di Promozione Sociale (APS) La Giraffa Impertinente

*Ma poi su tutte queste dotte voci  
vince la voce fresca e confidente del bambino [che] mi dice:  
"Voglio sapere! Guidami a conoscere l'universo"  
Ed io allora porto l'universo nella scuola e la scuola nell'universo  
così che il bambino veda, conosca, senta, ami.  
Raggiunto questo momento, il fanciullo sa.  
Gli ho insegnato? No: egli ha imparato*  
Giuseppina Pizzigoni, *L'insegnamento oggettivo*, 1929, 5

## **Introduzione**

Il metodo sperimentale di Giuseppina Pizzigoni, attualizzato durante il Corso di Perfezionamento post lauream *Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura* (Chistolini, 2022a) nella pedagogia Pizzigoni-Chistolini, si è rivelato particolarmente funzionale durante un Corso di educazione civica europea, organizzato dalla Associazione di promozione sociale (APS) La Giraffa Impertinente presso il plesso Brunelleschi dell'Istituto Comprensivo (IC) Città dei Bambini a Mentana dal 3 novembre 2022 al 25 maggio 2023, per stimolare e risvegliare il sentimento morale (Chistolini, 2020) europeo in giovani della scuola secondaria di primo grado (11-13 anni), creando in loro centri di interesse concreti e non astratti mediante collegamenti tra reti sociali e culturali nel territorio in concertazione proattiva con la comunità educante.

### **1. Elementi del metodo utilizzati**

L'educazione morale (Mazzini, 2016), civica (Leopardi, 2007), al senso del bello (Cucinelli, 2018; Cucinelli, 2023) è stata perseguita attraverso un calendario che si è avvalso di Place-Based-Education o PBE (Germerud-Sharp et al., 2021; Smith, 2002; McInerney et al., 2011) con attività indoor, outdoor e

internet per combinare il peculiare con l'universale così radicando anche nei cuori i valori di unità nella diversità (OJ 2007/C 306/02).

Nel corso di educazione civica europea è stato applicato con successo il principio pizzigoniano dell'universo nella scuola e della scuola nell'universo, che implica un buon grado di fiducia nelle capacità delle e dei discenti di interagire positivamente con la contemporaneità; e delle possibilità per le società fluide (Bauman, 2000), aperte (Vernon, 1976), libere e democratiche di immaginare il futuro come progressione dell'Umanità (Finelli, 1999).

L'utilizzo di ambienti misti (Chistolini, 2022) indoor, outdoor e internet (Infante, 1998), cioè convenzionale, naturale antropizzato e digitale può fornire alle giovani generazioni basi di comprensione di concetti anche molto complessi che riguardano la quotidianità contemporanea (Parisi, 2021; Trudeau, 2016), strumenti di apprendimento e difesa dei valori democratici europei e di decodifica (Chistolini, 2019) di ambienti ibridi sempre più intrisi di tecnologie che permeano la quotidianità (COM, 2022, 27, final) modificando il paradigma cartesiano e dell'era tipografica (De Kerckhove, De Almeida Miranda, 2014; McLuhan, 1962), tra cui i social network, il metaverso e l'Intelligenza Artificiale (UNESCO, 2021).

Il deficit di natura (Bishop, 2021) e l'abitudine alla educazione indoor frontale e verticistica di derivazione gentiliana (R.D. 6/05/1923, n.1054) ha esplicitato anche l'importanza della differenziazione dei curricoli, i benefici dell'outdoor education e degli ambienti misti (Coscia, 2019) nella pedagogia nell'era digitale di massa (McLuhan, 1967).

Il diritto delle e dei bambini alla natura, sancito anche dal rinnovato articolo 9 della Costituzione della Repubblica italiana - "La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione. Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali." - ed esplicitato nella Risoluzione 101 (IUCN, 2012) e nel Manifesto di Marsiglia del 2021 (IUCN, 2021) nonché dai Millenium goals delle Nazioni Unite, si è rivelato, nella azione locale che ha coinvolto più attori della comunità educante, un elemento fondamentale per la fioritura (Cogliandro, 2021) del sentimento democratico oltre che di contrasto alla povertà educativa.

Nella crescente diffusione delle nuove tecnologie e in seguito alla pandemia si è evidenziato drammaticamente il gap tra bambine e bambini che apprendono in outdoor oppure in indoor.

L'apprendimento dal vero in natura stimola le abilità di discernimento/differenziazione/osservazione e le capacità adattive in ambienti differenti e/o in cambiamento costante: che richiede delle azioni concrete, quali indossare delle galosce se piove oppure elaborare delle strategie insieme al gruppo, oltre ad avere notevoli benefici per la salute (WHO, 2018) delle e dei discenti.

Prepara inoltre ad affrontare le trasformazioni sociali, ambientali e tecnologiche del futuro, al momento soltanto vagamente ipotizzabili vista la velocità contemporanea nel susseguirsi di rivoluzioni tecnologiche (Cosimati, 2009).

La corporeità (Laban, 1999; Coco, 2022; Coco, 2022a) negli esercizi corali in improvvisazione spettacolare (Kemp, 2022) per comprendere i meccanismi decisionali europei medievali, risorgimentali, contemporanei e negli avamposti umani nello spazio, ha spesso svolto un ruolo pivotale nella mediazione tra gli ambienti di apprendimento e tra il locale e l'universale. Giochi ed esercizi motori per esplorare (Cunningham, 2013; Menicacci, Quinz, 2001; Guatterini, 1994; Cosimati, 2001) limiti mentali, morali, fisici, tecnologici, propriocettivi, esterocettivi e politici hanno fornito un prezioso strumento di consapevolezza civica e di momentaneo superamento del palese deficit di natura.

La teatralizzazione pizzigioniana è stata ampiamente rielaborata in base all'esperienza formativa della scrivente e ha incluso in modo consistente alcune delle tecniche (Cosimati, 1999) apprese direttamente da Lindsay Kemp (Haughton, Harari, 1982) per tenere viva l'attenzione delle scolaresche, destare curiosità anche intellettuale e suscitare il sentimento di amore per la libertà (Garibaldi, 1982; Spinelli, Colorni, 1941) tanto importante per l'unità italiana e la costituzione dell'Unione europea.

Il respiro di gruppo all'aria aperta (Duncan, 1909) ha sempre preso una forma musicale (Fresu, 2013; Focardi, 2018) fornendo peraltro l'appiglio per parlare dei concetti di fratellanza e sorellanza, dell'importanza della musica (Chistolini, 2009) nel Risorgimento (Muti, 2016) e dell'inno europeo – eseguito dalla scolaresca con il flauto.

Partendo dal presupposto che l'esercizio della tolleranza nell'era della post-verità predispone alla cittadinanza attiva (Chistolini, 2018), sono state proposte delle attività per stimolare esperienze personali e collettive di apprendimento nei cuori, nell'intelletto e nella corporeità – la triade pestalozziana testa-cuore-mano - delle e dei discenti mediante il dialogo e il ragionamento partendo dal dato di realtà tangibile, locale e storica in una visione olistica dell'apprendimento (GUUE, 2022/C, 205/02).

Esercizi di discernimento dal vivo, concretizzati anche semplicemente nel raccogliere, osservare e descrivere fiori e foglie nel giardinetto della scuola nell'equinozio di primavera, hanno fornito, tra l'altro, anche spunti per discernere tra reale e virtuale, vero e artificiale, evidenziando le differenze grazie alle quali (Trudeau, 1971) è possibile l'unità e il superamento ideale dei confini locali (Đerković, 2003), nazionali (Mazzini, 2011) ma anche globali (McLuhan, 1989), già in atto nell'avamposto umano nello spazio (Cristoforetti, 2014).

Il metodo Pizzigoni-Chistolini può dunque essere fondamento per le azioni della comunità educante nella visione di città inclusive, sostenibili, kids-friendly, age-friendly, family friendly come auspicato dai Millenium Goals delle Nazioni Unite.

La serenità talvolta gioiosa dell'apprendimento in ambienti misti durante il corso di educazione civica europea fornisce anche lo spunto per un approfondimento sulle possibilità che ha la comunità educante del futuro per sviluppare il senso critico stimolando l'eresia della bellezza e il sapere dell'universo (Presti, 2021), pure nell'utilizzo delle nuove tecnologie percepite talvolta come 'pericolose' quali l'Intelligenza Artificiale, e dunque garantire la progressione delle democrazie e dei valori di pace e libertà che affratellano i Paesi europei.

Il corso non prevedeva votazioni e/o punteggi (Manzi, 1976), la valutazione delle competenze generali è stata effettuata mediante il dialogo (Lorenzoni, 2023), la conversazione che genera interesse genuino e spontaneo, non vi sono state risposte definite sbagliate, ma si è ragionato insieme per attivare una riflessione critica su questioni quali guerra e pace, discriminazione o inclusione, autoritarismo o democrazia, nazionalismo o patriottismo, emarginazione o dialogo, dominanza o stato di diritto, imperialismo o fratellanza e sorellanza, oppressione o libertà, isolamento o cooperazione, ma anche microgravità e attrazione gravitazionale interplanetaria, questioni di genere, storia alto-medievale e risorgimentale, buchi neri, diritto internazionale, linguistica generale, matematica e lingue straniere.

## **2. Ambienti**

Mentana è una città di circa 20.000 abitanti dell'hinterland capitolino nell'area interna (ESPON, 2023) Sabina (Reg. CE, n. 1263 del 01.07.96, GUCE L., 163 del 02.07.96), un territorio 'ibrido' con caratteristiche tipiche delle periferie metropolitane e interne e un cospicuo fenomeno di pendolarismo. Vi è una fondamentale povertà culturale, tante aree verdi e alcune insistenze storico-archeologiche, scarsamente fruite anche dalle scuole, tradizioni in disuso. L'IC ha un'ampia offerta formativa e propone lezioni frontali prevalentemente indoor. Il plesso dispone casualmente di un'aula 'pizzigoniana'<sup>1</sup> in cui hanno avuto luogo quasi tutte le iniziative. Le attività si sono svolte in uno spazio misto: indoor, outdoor e l'internet (Infante, 1998), quasi sempre con un'alta familiarità, minimi fattori di rischio (Carnegie-Dielhenn, Bocarisa, 2022; Chistolini, 2019; Gill, 2007); non si è reso necessario alcun abbigliamento tecnico e/o inusuale; la manualità per ragioni prevalentemente tecnico-organizzative è stata abbastanza marginale.

---

1. L'aula è stata progettata per essere una mensa ma è attualmente utilizzata anche come aula magna e ha casualmente molte caratteristiche dell'aula pizzigoniana, con porte-finestre che consentono una continuità tra interno ed esterno.

### 3. Bottleneck e centri di interesse concreti

Il 9 maggio 2022 l'APS organizzò presso l'IC una iniziativa divulgativa di educazione alla cittadinanza europea in cui si combinava la presentazione degli argomenti da parte di persone esperte con elementi teatralizzati e di corporeità per la consapevolezza (Neill, 2012), anche etica (Mazzini, 2012).

In quell'occasione si evidenziò un bottleneck (Chistolini, 2019) alla piena fruizione delle attività proposte. Tra le criticità una scarsa conoscenza della storia locale, risorgimentale e delle istituzioni europee, nonostante le attività già in essere nell'IC.

Venne dunque concordato tra l'APS e l'IC la realizzazione, per il successivo anno scolastico 2022-2023, di un corso di Educazione civica europea come attività di volontariato sociale e civico, con cadenza quasi mensile per un totale in presenza di circa 30 ore con circa 300 ore comprensive dei tempi organizzativi.

Il corso di Educazione civica europea è stato effettuato con la cooperazione intellettuale dell'Associazione Nazionale Veterani e Reduci Garibaldini (ANVRG), dell'Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano nel quadro della Conferenza sul Futuro dell'Europa, nell'Anno Europeo dei Giovani, con la gentile supervisione del Fondo Pizzigoni e con la cortese partecipazione, *inter alia*, della Cattedra di Storia delle Dottrine Politiche dell'Università degli Studi di Cagliari, della Associazione dei Cristiani Ucraini in Italia, di associazioni ed esperti in collegamento da Benevento, Cagliari, Istanbul, Firenze, Rieti, Roma, Viterbo e con il favore intellettuale dell'Agenzia Spaziale Italiana (ASI). Il metodo pedagogico Pizzigoni-Chistolini è stato adattato alle contingenze con la gentile supervisione di Sandra Chistolini.

Volevamo che vi fosse una comprensione piena dei valori che la Festa dell'Europa celebra elaborando centri di interesse concreti e non astratti anche mediante una calendarizzazione PBE.

Nelle intenzioni, il corso di educazione civica europea avrebbe dovuto essere un percorso giocoso in cui celebrare la cittadinanza europea mediante la gioia, "lievito d'ogni lavoro" (Chistolini, 2009), facendo riferimento alla visione olistica (Dichiarazione di Maastricht sull'educazione globale, 2002), neoumanista (Chistolini, 2007; Francesco, 2014; Redaelli, 2017; D. Lgs. 254/2012) ammantata d'amore e di sacro che ispira Pizzigoni e Bertuzzi (Chistolini, 2020), elevandoci (Korczyk, 1929) ad altezza di bambina e bambino.

### 4. Il calendario e i centri di interesse concreti

Nella calendarizzazione ogni incontro ha collegato tematiche internazionali al territorio di riferimento e all'attualità, nello specifico:

- il 3 novembre, ricorrenza della Battaglia garibaldina di Mentana del 1867, sono state evidenziate le radici risorgimentali dell'Europa grazie a persone

esperte in presenza e in collegamento video, improvvisazioni teatralizzate, esercizi di motricità e giochi per stimolare una riflessione morale sui valori risorgimentali, mazziniani e garibaldini e sulla storia delle donne. Sono state sottolineate le presenze femminili di personaggi illustri che hanno preso parte alla battaglia, raccontata con riferimento ai luoghi della quotidianità cittadina, ribadendo che la conoscenza e l'amore sono elementi della partecipazione democratica. Sono state proposte delle attività ludico-motorie per simulare la battaglia, con la contrapposizione frontale degli eserciti e le azioni di guerriglia garibaldine. Le ragazze e i ragazzi hanno presto familiarizzato con la dinamica e quasi subito hanno dimostrato un afflato di libertà e di adesione agli ideali risorgimentali di giustizia, fratellanza e unità. Durante la giornata vi è stato anche un saluto istituzionale del Comune. La proposta poi del nome della giornalista Jessie White nel concorso di idee indetto dal Comune per la toponomastica ha dimostrato che la scolaresca ha compreso l'importanza di collegare l'universale col locale, ha interiorizzato i valori europei e patriottici, e ha saputo interagire criticamente con la città;

- il 23 novembre, ricorrenza dell'incontro mentanese nell'anno 800 tra Carlo Magno e Leone III, preliminare all'incoronazione solenne, che escluse la basilissa dell'Impero Romano d'Oriente Irene d'Atene, sono state sperimentate in forma ludica e raccontate le radici altomedievali dell'Europa moderna, anche utilizzando il riferimento ad una tipicità gastronomica locale. È stato proposto un gioco in più momenti, con attività manuali (tracciatura del simbolo su un foglio mediante l'utilizzo di fili di lana, onde evitare eventuali allergie alimentari e sovraccaricare il personale non docente), e poi con la creazione di gruppi definiti a partire dai simboli presenti sulla ciammella a cancellu<sup>2</sup> croce, mezzelune e cerchio, sono stati quindi assegnati i nomi rispettivamente di Leone III, Irene d'Atene e Carlo Magno alle 'squadre' e sono state proposte delle opzioni su cui si sarebbe dovuto trovare un accordo, giocando così i meccanismi decisionali e diplomatici altomedievali. È stata poi sottolineata l'esclusione della basilissa in quanto donna e ciò ha portato ad una riflessione sull'evoluzione sociale e sulle tante battaglie ancora necessarie al superamento delle discriminazioni di genere;

---

2. La ciammella a cancellu, o ciambella a cancello, è un prodotto da forno salato tipicamente altomedievale con una forma particolare: una croce in campo tondo con quattro mezzelune. Utilizzato tradizionalmente in occasioni importanti e festive, specialmente i matrimoni, presumibilmente fu ideato proprio in occasione dello storico incontro. È a base di farina e semi di anice, come molti prodotti simili che si trovano un po' in tutta Europa ma è molto 'ricco' per l'epoca poiché vi è molto olio extravergine di oliva Sabina DOP e vino Colli Sabini DOP, prodotti sin dall'antichità nell'areale, attualmente definito dai disciplinari europei, che include il territorio mentanese.

- il 27 gennaio, Giornata della Memoria, con esercizi di motricità, giochi educativi, il contributo di persone esperte in presenza e in collegamento video, è stata esplicitata, con attimi di forte emotività, la atroce attualità delle motivazioni che hanno portato alla istituzione dell'UE grazie alla presenza di esperti in aula e in collegamento internet;
- il 21 febbraio, Giornata della Lingua Madre, si è evidenziata la fragilità delle tradizioni (soltanto due bambini conoscevano una canzone tradizionale locale molto popolare e capivano il dialetto mentanese, solo uno parlava un po' di dialetto mentanese) e le possibilità di interazione e conoscenza del mondo anche soltanto a partire dai compagni e dalle compagne di banco. È stato infatti chiesto a tre su cinque discenti di nazionalità di origine straniera di pronunciare una frase semplicissima di uso comune e di trascriverla. Una eventualità che ha destato curiosità e interesse, esplicitando la forza e la semplicità del motto europeo. Sono stati poi forniti dei dati sulle lingue ufficiali UE e di linguistica generale. Caso ha voluto che vi fosse una ragazza che sapeva scrivere in arabo e quindi è stato possibile creare un collegamento culturale 'euro-mediterraneo'. È emerso chiaramente che c'è una nuova lingua franca, il dialetto della città, un tempo differenza anche alla base di risse domenicali, e che l'Unione europea potrebbe fornire validi strumenti per la valorizzazione delle culture locali in una visione sovranazionale;
- il 21 marzo, Giornata delle Foreste e dei Boschi, è stato possibile salutare la primavera con una respirazione all'aperto, l'osservazione del paesaggio e la 'raccolta dei tesori', cioè la raccolta di foglie e fiori del prato, con esercizi di differenziazione pizzigioniana e osservazione che hanno esplicitato in modo nettissimo le diversità nelle competenze e nell'approccio cognitivo all'ambiente tra outdoor e indoor education. Palese è stato anche il deficit di natura e il desiderio di quelle giovani menti e corpi di respirare, correre, saltare. L'unità nella diversità parte anche dal praticello del giardino della scuola e dopo l'osservazione è stato possibile effettuare degli esercizi ludici per esplicitare il processo di formazione dell'Unione europea. La presenza delle insegnanti di arte e di lingua ha facilitato i collegamenti con l'apprendimento curricolare e ha posto l'accento sul multilinguismo e il senso del bello mediante la distillazione delle arti europee. Dopo pochi minuti all'aria aperta in gruppo si è sviluppato un ritmo sonoro, una costante osservata anche in tutte le sperimentazioni pedagogiche del Corso di Perfezionamento (Chistolini, 2022);
- il 12 aprile, Giornata delle esplorazioni umane nello spazio, in indoor come preparazione all'attività outdoor presso l'Agenzia Spaziale Italiana ASI del 25 maggio. L'esperto interpellato per l'occasione ha facilitato il collegamento tra l'ASI e la scuola portando la sua testimonianza di tecnico che, partendo da condizioni socioeconomiche simili a quelle

della maggioranza della scolaresca, è riuscito ad arrivare fin nella sala di controllo della NASA durante la missione di Samantha Cristoforetti. L'incontro ha permesso una riflessione con esperimenti di attività motoria e ludica sui processi decisionali sovranazionali ed extraterrestri, fornendo la visione dell'estensione (McLuhan 1964) del concetto stesso di confine, da quello nelle vicinanze del plesso, in cui si verificavano sassaiole campaniliste fino a pochi lustri prima, a quello nazionale, internazionale e dunque in movimento nell'avamposto umano nello spazio extraterrestre. Particolarmente interessante è stato l'intervento spontaneo di una ragazza: da 'Terra' il gruppo, suddiviso in sottogruppi ('opinione pubblica', 'centro decisionale', 'tecnici', 'sala di controllo', 'equipaggio della ISS', 'ambasciatori e ambasciatrici') doveva dare delle indicazioni (fare un passo avanti, di lato, indietro) all'equipaggio della ISS (con gli occhi chiusi), nonostante i consigli dell'opinione pubblica, il centro decisionale optò per una indicazione rischiosa per l'equipaggio (passo indietro, di fatto contro un ostacolo) al che, dopo i passaggi stabiliti, venne data l'indicazione che avrebbe causato una difficoltà e la ragazza 'disubbidì', un po' con spirito garibaldino, andando istintivamente a spostare l'ostacolo (fattore di rischio molto basso, tenuto sotto controllo dalla scrivente e dalle docenti presenti). È stato evidenziato poi che tra i contributi tecnici italiani dell'avamposto vi è la cupola e il senso del bello. Il peluche di Paxi, mascotte dell'Agenzia Spaziale Europea ESA, non ha sortito l'effetto di meraviglia del pizzigioniano Spirimpolo, forse anche per l'età già preadolescenziale. L'incontro, proseguito il 25 maggio come attività outdoor presso l'ASI, ha destato curiosità scientifica e uno spunto per coinvolgere attivamente la scolaresca nella comprensione dei processi di cooperazione;

- il 9 maggio, Festa dell'Europa, effettuata per motivi organizzativi l'8 maggio, è stata dedicata alla musica come linguaggio universale e agli inni italiano, garibaldino ed europeo. Si è svolta sia indoor che outdoor, in presenza e con persone esperte in collegamento video, reso peraltro pressoché impossibile da difficoltà tecniche. In indoor una classe ha eseguito l'Inno alla gioia, con il flauto, svolgendo attività pratica. L'attività outdoor, oltre ad aver confermato la costante della produzione di suoni e/o musica da parte di gruppi all'aria aperta, ha evidenziato come il deficit di natura possa rendere difficile per bambine e bambini di 11 anni anche creare un cerchio e respirare insieme tre volte. Criticità che è stata utilizzata per sottolineare quanto sia importante e preziosa la pace, visto quanto è complicato anche soltanto tenersi per mano tra persone che frequentano la stessa scuola e parlano la stessa lingua.

## **5. Il dialogo alla base della comprensione**

Durante il percorso c'è stata una costante riflessione sulle tematiche proposte e un dialogo continuo tra la scrivente e la Vicaria della Dirigente Scolastica incaricata del coordinamento per l'IC sulle modalità, le necessità e le competenze educative, la presenza delle e degli insegnanti delle differenti materie, eventuali attività preparatorie così da fornire un'esperienza che fosse il più possibile personalizzata e quindi partecipata, non invasiva, di qualità adeguata alle associazioni, alle istituzioni, alle persone coinvolte.

In quasi tutte le giornate vi è stato almeno un momento di dialogo con le studentesse e gli studenti con domande a cui veniva chiesto di rispondere in libertà, senza giudizi e con naturalezza (Brühlmeier, 2023), talvolta usando degli stratagemmi così da capire se fossero o meno state già assimilate delle competenze di base e quali fossero i punti su cui poter poi innestare il livello del linguaggio, ma anche per creare una atmosfera informale che tenesse viva l'attenzione, mettere a proprio agio le e i discenti e lasciare che la loro fantasia e il ragionamento 'a briglia sciolta' portasse verso la comprensione profonda di concetti anche piuttosto difficili per l'età di riferimento.

## **6. Sfide**

L'abitudine all'indoor education della scolaresca ha posto alcune sfide nell'adattamento del metodo Pizzigoni-Chistolini in modalità PBE e OE, alcune delle quali erano già state evidenziate durante una iniziativa sperimentale presso il Maker Faire Roma 2022: in quell'occasione nessuno, neanche le persone adulte, riuscì a riconoscere tutte le piante proposte in un cesto (rosmarino, alloro, salvia castagne, vite, code di topo in forma di covone a creare un trabocchetto visivo). Alla richiesta di raccogliere delle erbe spontanee dal prato, le e i discenti hanno raccolto una minima varietà di quelle presenti e hanno avuto difficoltà ad associare il fiore alle foglie di trifoglio. Difficoltoso per loro è stato anche definire in modo scientificamente adeguato all'età le forme geometriche delle foglie e dei fiori al punto che, per aiutare nella comprensione delle differenze, la scrivente è ricorsa alle manicure di tre ragazze: una aveva le unghie stondate, una squadrate e un'altra a mandorla: soltanto così è stato possibile far 'rintracciare' le geometrie in natura. Ciò pone evidentemente delle sfide pedagogiche per il futuro in cui sarà sempre più complicato distinguere la natura dall'artificio tecnologico, districarsi tra informazioni e fake news e dunque esercitare il democratico diritto einaudiano a conoscere per deliberare.

## Conclusioni

L'educazione civica europea con il metodo Pizzigoni-Chistolini è uno strumento particolarmente utile per fornire alle giovani generazioni europee elementi della conoscenza adeguati ad affrontare le sfide future poste dalle tecnologie e dai cambiamenti sociopolitici in atto.

Sporcarsi le galosce di fango o sbaccellare fagioli, imparare la differenziazione, l'astrazione, la scienza e il senso in natura, dialogare con i territori in una visione globale e locale, permettono una maggiore capacità adattiva, di osservazione del reale, e di sviluppo anche emotivo del senso del bello, andando a definirsi come una possibilità pedagogica con una valutazione delle competenze diversa tra OE, PBE e IE.

Il riconoscimento di curricula differenziati e del diritto alla natura è una delle necessità nella definizione di una via europea alla pedagogia del futuro che deve esprimere un sentimento di fiducia nelle capacità delle giovani generazioni di decodificare il presente e di far germogliare il futuro, partendo da una città a misura di bambine e bambini, interagendo criticamente con una solida comunità educante che garantisca i diritti all'istruzione e alle libertà democratiche.

## Bibliografia

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite, A/RES/55/2, 55/2. *United Nations Millennium Declaration*, [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_55\\_2.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_55_2.pdf) (ultimo accesso 18/05/2023).
- Bauman Z. (2000), *Modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma.
- Bishop G. (2021), *Nature and the Sense of Wonder*, Documento Word, Lezione online del 15/10/2021, Roma, Corso di Perfezionamento Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura.
- Bishop G. (2022), *Where the Sidewalk Ends*, in Chistolini S. (2022a), *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*. FrancoAngeli, Milano.
- Bowie D. (2002), *David Bowie talks about Lindsay Kemp*, <https://www.youtube.com/watch?v=cA1uH0tqbXo&t=75s> (ultimo accesso 18/05/2023).
- Brühlmeier A. (2023), *Heinrich Pestalozzi. Sviluppo naturale di forze e talenti*, <https://it.heinrich-pestalozzi.de/concetto-fondamentale/educazione/-istruzione> (ultimo accesso 14/05/2023).
- Carnegie-Dielhenn T., Bocarisa C. (2022), *Gli strumenti di Forest Area Risk Management, Quaderni di Pedagogia Digitale, QPD-DDS-002/ FISR 02/ Febbraio 2022*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/002-sara-navarro-lalanda-la-scuola-rinnovata-nel-xxi-secolo/#> (ultimo accesso 12/05/2023).

- Chistolini S. (2007), Rinascita della persona dai frammenti della postmodernità. Profilo scientifico-culturale di Mario Ferracuti, in Chistolini S. (a cura di), *Neumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova, Padova.
- Chistolini S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2018), Gli adolescenti e la tolleranza nel mondo della post verità, *TELLUS folio*, 08, 05, 2018 <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=/index.php&cmd=v&id=22056> (ultimo accesso 20/05/2023).
- Chistolini S. (2019), *Decoding the Disciplines*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2019a), Il cuore dell'educazione alla cittadinanza e il rinnovamento delle scuole nuove in Europa, *Le Nuove Frontiere della Scuola*, 16(51), 141-146.
- Chistolini S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2021), *L'Asilo nel Bosco*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2022), I segreti svelati dell'outdoor education, 'Outdoor Education. Paradigmi, scenari, linguaggi', *Il Nodo. Per una Pedagogia della persona*, 27-32, anno XXVI, nr. 52 NS, dicembre 2022, Falco Editore, Cosenza.
- Chistolini S. (2022a) *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. et al. (1977), *Educare alla non violenza. Una proposta per operatori dei Centri di Formazione Professionale*, LAS, Roma.
- Coco D. (2022), Vivere la corporeità nell'educazione motoria e sportiva, tra metafora e natura nell'era contemporanea, 'Outdoor Education. Paradigmi, scenari, linguaggi', *Il Nodo. Per una Pedagogia della persona*, anno XXVI, nr. 52 NS, dicembre 2022, Falco Editore, Cosenza, 27-32.
- Coco D. (2022a), Lezione sperimentale in presenza presso Monkey Island 15/01/2022, Roma, Corso di Perfezionamento Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura.
- Coco D., Inglese L. (2022), *L'attività motoria tra senso civico e cultura in età evolutiva*, in Chistolini S. (2022a), *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Cogliandro G. (2021), *Fioritura, umiltà, amicizia. Tracce per un rinnovamento della filosofia morale*. Documento Word, lezione on line del 21/10/2021, Roma, Corso di Perfezionamento Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura.
- Cogliandro G. (2022), *Persona, umiltà, fioritura. Per un rinnovamento della filosofia morale*, in Chistolini S. (2022a), *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Conferenza dei Rappresentanti dei Governi degli Stati Membri dell'Unione europea CIG, Atto Finale, C 52, Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea COM, 2022, 27, final.
- Coscia L. (2019), *Dalla ricerca Indire un volume per riorganizzare gli ambienti di apprendimento*, IndireInforma, 15/03/2019, <https://www.indire>.

- it/2019/03/15/dalla-ricerca-indire-un-volume-per-riorganizzare-gli-ambienti-di-apprendimento/ (ultimo accesso 18/05/2023).
- Cosimati V. (1999), *For You*. Videodocumentario su *Lindsay Kemp*, Video-documentario, Università degli Studi Roma Tre, Roma.
- Cosimati V. (2001), Intervista con Carolyn Carlson: La danza, poesia invisibile, *Rivista europea di Arti terapie*, n. 7-8/2001 [http://valentinacosimati.blogspot.com/2001\\_08\\_13\\_valentinacosimati\\_archive.html](http://valentinacosimati.blogspot.com/2001_08_13_valentinacosimati_archive.html) (ultimo accesso 22/05/2023).
- Cosimati V. (2009), *Caterina e Gina, due donne sfidano i giganti della Rete: Un successo senza confini*, *Il Messaggero*, 22 Ottobre 2009.
- Cosimati V. (2022), *Homeschoolers e genitori felici di sbacellar fagioli*, in Chistolini S. (2022a), *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Cristoforetti S. (2014), *L+1: Wow wow wow... sto scrivendo dallo spazio!*, <https://avamposto42.esa.int/blog/diario-di-bordo/single/l1-wow-wow-wow-sto-scrivendo-dallo-spazio/> (ultimo accesso 18/05/2023).
- Cucinelli B. (2018), *Il sogno di Solomeo. La mia vita e l'idea del capitalismo umanistico*, Feltrinelli, Milano.
- Cucinelli B. (2023), *La bellezza*, <https://www.brunellocucinelli.com/it/beauty.html> (ultimo accesso 18/05/2023).
- Cunningham M. (2013), *Merce Cunningham: Mondays with Merce: The Last Interview*, *Merce Cunningham Trust*, <https://www.youtube.com/watch?v=fOpKRKVvFTk> (ultimo accesso 21/05/2023).
- De Kerckhove D., De Almeida Miranda C. (2014), *The Point of Being*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2014.
- Đerković A. (2003), *DVD*, <https://www.andrej-djerkovic.com/dvd> (ultimo accesso 22/05/2023).
- Duncan I. (1909), *The Dance*, Authorized Ed. The Forest Press, New York <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.31158013164230&view=1up&seq=7> (ultimo accesso 18/05/2023).
- Elia G., Ventura A. (2022), Udeskole, il valore trasformativo della filosofia outdoor danese, 'Outdoor Education. Paradigmi, scenari, linguaggi', *Il Nodo. Per una Pedagogia della persona*, 257-269, anno XXVI, nr. 52 NS, dicembre 2022, Falco Editore, Cosenza.
- ESPON (2023), *PROFECY - Inner Peripheries: National territories facing challenges of access to basic services of general interest* <https://www.espon.eu/inner-peripheries> (ultimo accesso 17/05/2023).
- European Commission COM (2022), 27, final, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions establishing a European Declaration on Digital rights and principles for the Digital Decade*, 26/01/2022, Bruxelles.
- Finelli M. (1999), *Il prezioso elemento*, Pazzini Editore, Verucchio.

- Focardi G. (2018), *Musica e infanzia: a dialogo con Sonia Peana e Catia Gori*, I-Jazz 27/09/2018 <https://italiajazz.it/musica-e-infanzia-a-dialogo-con-sonia-peana-e-catia-gori/> (ultimo accesso 18/05/2023).
- Francesco (2014), *Discorso del Santo Padre Francesco al Parlamento Europeo*, Strasburgo, 25/11/2014, [https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2014/november/documents/papa-francesco\\_20141125\\_strasburgo-parlamento-europeo.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2014/november/documents/papa-francesco_20141125_strasburgo-parlamento-europeo.html) (ultimo accesso 14/05/2023).
- Freinet C. (2002), *La scuola del fare*, Edizioni Junior, Quaderni di Cooperazione educativa, Parma.
- Fresu P. (2013), *Musica dentro*, Universale Economica Feltrinelli, Milano.
- Garibaldi G. (1982), *Memorie autobiografiche*, Giunti, Firenze.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034) (GU Serie Generale n.30 del 05-02-2013) Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, D. Lgs. 254/2012, decreto 16 novembre 2012, n. 254.*
- Germerud-Sharp M. et al. (2021), *Creare nuovi percorsi di connessione all'aperto, The Scandinavian School of Jersey City*, lezione on line del 21/11/2021, Roma, Corso di Perfezionamento Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura.
- Gill T. (2007), *No Fear*, Calouste Gulbenkian Foundation, Londra.
- Guatterini M. (1994), *Discorsi sulla danza: Bausch, Childs, Ek, Gallotta, Martha Graham Dance Company*, Lezioni milanesi 5, Scuola d'Arte drammatica Paolo Grassi, Ubulibri, Milano.
- GUUE 2022/C, 205/02, Parlamento Europeo, *Spazio europeo dell'istruzione: un approccio olistico condiviso. Risoluzione del Parlamento europeo dell'11 novembre 2021 sullo spazio europeo dell'istruzione: un approccio olistico condiviso (2020/2243(INI))*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Haughton D., Harari G. (1982), *Lindsay Kemp*, Domus, Rozzano.
- Infante C. (1998), *Edutainment: educare giocando con i bit*, *Biblitime*, anno I, numero 3, novembre 1998, <https://www.aib.it/aib/sezioni/emr/bibitime/num-i-3/infante.htm> (ultimo accesso 14/05/2023).
- International Union for Conservation of Nature - IUCN (2012), *Child's right to connect with nature and to a healthy environment*, WCC-2012-Res-101. [https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/resrecfiles/WCC\\_2012\\_RES\\_101\\_EN.pdf](https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/resrecfiles/WCC_2012_RES_101_EN.pdf)(ultimo accesso 19/05/2023).
- International Union for Conservation of Nature - IUCN (2021), *The Marseille Manifesto*, 10/09/2021, [https://iucn.s3.eu-west-3.amazonaws.com/en/CGR-2021-1.6-2\\_Marseille\\_Manifesto\\_IUCN\\_World\\_Conservation\\_Congress\\_10\\_20September\\_2021.pdf](https://iucn.s3.eu-west-3.amazonaws.com/en/CGR-2021-1.6-2_Marseille_Manifesto_IUCN_World_Conservation_Congress_10_20September_2021.pdf) (ultimo accesso 19/05/2023).

- Kemp L. (2022), *1982 Lindsay Kemp talks about David Bowie in this interview on Ligne Rock*, Belgium TV, 14/01/2022 <https://www.youtube.com/watch?v=s071CkKwUeU> (ultimo accesso 22/05/2023).
- Korczak J. (1929), *The Child's Right to Respect*, Council of Europe (2009), Janusz Korczak *The Child's Right to Respect* <https://rm.coe.int/janusz-korczak-the-child-s-right-to-respect/16807ba985> (ultimo accesso 15/05/2023).
- Laban R. (1999), *L'arte del movimento*, Ephemeria Editrice, Macerata.
- Leopardi G. (2007), *Zibaldone*, Newton Compton Editori, Roma.
- Lorenzoni F. (2023), *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Sellerio, Palermo.
- Mancuso S. (2017), *Plant Revolution*, Giunti Editore, Firenze.
- Manzi A. (1976), *Lettera al direttore didattico, 26 aprile 1976* <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/07/sollecito.pdf> (ultimo accesso 21/05/2023).
- Mazzini G. (2011), *Atto di fratellanza della "Giovine Europa". Libertà. Eguaglianza. Umanità*, in Benvenuto B., Colombo A. (a cura di), *Dal Risorgimento all'Europa*, Ugo Mursia Editore, Milano.
- Mazzini G. (2016), *Dei doveri dell'uomo*, BUR Minima, Vignate, Milano.
- McInerney P. et al. (2011), *Coming to a place near you? The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education*, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2010.540894> (ultimo accesso 12/05/2023).
- McLuhan M. (1960), *Marshall McLuhan describes the global village in 1960*, Explorations CBC TV, 18 maggio 1960 <https://www.cbc.ca/player/play/1564882000> (ultimo accesso 14/05/2022).
- McLuhan M. (1962), *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*, University of Toronto Press, Toronto.
- McLuhan M. (1964), *Understanding Media: The Extensions of Man*, McGraw-Hill Book Company, Toronto <https://merton.bellarmino.edu/files/original/b3845a7e3828a1698e434be1720b271a44e4e196.pdf> (ultimo accesso 15/05/2023).
- McLuhan M., Powers B.R. (1989), *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*, Oxford University Press, Oxford.
- McLuhan M., Fiore Q. (1967), *The Medium is the Massage*, [https://designopen-data.files.wordpress.com/2014/05/themediumisthemassage\\_marshallmcluhan\\_quentinfiore.pdf](https://designopen-data.files.wordpress.com/2014/05/themediumisthemassage_marshallmcluhan_quentinfiore.pdf) (ultimo accesso 15/05/2023).
- Menicacci A., Quinz E. (2001), *La scena digitale: Nuovi media per la danza*, Marsilio Editore, Venezia.
- Muti R. (2016), *Verdi, l'italiano; ovvero, in musica, le nostre radici*, BUR Rizzoli, Milano.
- Navarro Lalanda S. (2021), *La Scuola Rinnovata nel XXI secolo*, *Quaderni di Pedagogia Digitale*, QPD-DDS-002/Gennaio 2021, <https://www.quaderni->

- pedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/002-sara-navarro-la-landa-la-scuola-rinnovata-nel-xxi-secolo/# (ultimo accesso 04/02/2022).
- Neill A.S. (2012), *I ragazzi felici di Summerhill*, Red Edizioni, Milano.
- Parisi G. (2021), *La chiave, la luce e l'ubriaco*, Di Renzo Editore, Roma.
- Pizzigoni G. (1912), *Sunto della relazione sulla scuola Rinnovata 1912*, <http://www.operapizzigoni.it/scritti-di-g-pizzigoni/108-sunto-della-relazione-sulla-scuola-rinnovata-1912> (ultimo accesso 15/05/2023).
- Pizzigoni G. (1929) *L'insegnamento oggettivo*, Tipografia della Scuola Rinnovata, Milano <https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/wp-content/uploads/2021/04/Fondo-Pizzigoni-Giuseppina-Pizzigoni-Linsegnamento-oggettivo-1929.pdf> (ultimo accesso 12/05/2023).
- Presti A. (2021), *L'eretico della bellezza, racconto intero di Antonio prestì per Siciliani Sognatori*, 28 agosto 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=0gm25zlaIA0&t=4s> (ultimo accesso 21/05/2023).
- Regio Decreto 06/05/2023, n. 1054, *Relativo all'ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*, Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia numero 129.
- Ramm M. (2023), *Dawning of a New Era: Nature, Technology and the Shaping of Our Future*, *Ars Electronica Blog*, 12 maggio 2023 <https://ars.electronica.art/aeblog/en/2023/05/12/festival-2023-nature/> (ultimo accesso 18/05/2023).
- Redaelli M. (2017), *I principi dell'Umanismo moderno nella Dichiarazione di Amsterdam*, 21/12/2017 <https://blog.uaar.it/2017/02/21/principi-moderno-umanismo-dichiarazione-amsterdam/> (ultimo accesso 14/05/2023).
- Smith Gregory A. (2002), *Place-Based Education: Learning to Be Where We Are*, *Phi Delta Kappa*, n. 8, Aprile 2002, <https://doi.org/10.1177/003172170208300806> (ultimo accesso 12/05/2023).
- Spinelli A., Colorni E. (1941), *Per un'Europa libera e unita: Progetto d'un manifesto*, [https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/repository/relazioni/libreria/novita/XVII/Per\\_unEuropa\\_libera\\_e\\_unita\\_Ventotene6.763\\_KB.pdf](https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/repository/relazioni/libreria/novita/XVII/Per_unEuropa_libera_e_unita_Ventotene6.763_KB.pdf) (ultimo accesso 22/05/2023).
- Trudeau J. (2016), *Canadian Prime Minister Justin Trudeau Explains Quantum Computing*, Perimeter Institute for Theoretical Physics, aprile 2016 <https://www.youtube.com/watch?v=4ZBLSjF56S8> (ultimo accesso 18/05/2023).
- Trudeau P.E. (1971), *Announcement of Implementation of policy of multiculturalism within bilingual framework*, 8<sup>th</sup> October 1971, House of Commons Debates, 28th Parliament, 3rd Session: Vol. 8, 8545-8546.
- UNESCO (2021), *AI and education: guidance for policy-makers*, Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (ultimo accesso 18/05/2023).
- Vernon R. (1976), *The "Great Society" and the "Open Society": Liberalism in Hayek and Popper*, *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, Vol. 9, n. 2, giugno 1976 <https://www.cambridge.org/>

core/journals/canadian-journal-of-political-science-revue-canadienne-de-science-politique/article/abs/great-society-and-the-open-society-liberalism-in-hayek-and-popper/803AAC5EF46E93784C19C198DB6EEBF7 (ultimo accesso 18/05/2023)

WHO (2018), *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*, World Health Organization, Geneva.

# ***L'alleanza scuola-famiglia come buona prassi per una comunità educante democratica e solidale***

*Francesca Di Michele*

PhD in Teoria e Ricerca Educativa, Università degli Studi Roma Tre

## **Introduzione**

L'articolo 3 della carta costituzionale sancisce la responsabilità di “rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana” attribuendo agli adulti, nell'ambito delle relazioni educative, un mandato di impegno civile che formi cittadini responsabili e attivi.

Gli articoli 30, 33 e 34 sanciscono ulteriormente questo mandato affermando che “è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli...”; “...la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole...”; “la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita...” ribadendo, quindi, in maniera esplicita il compito di istruire ed educare assegnato a genitori e insegnanti.

Un mandato costituzionale che assume il valore di un impegno collettivo per prevenire e constatare qualunque forma di povertà educativa, collocando la relazione educativa genitori-figli nello spazio della coprogettualità e della coeducazione tra famiglia e comunità allargata per la diffusione di processi di sviluppo orientati da una cultura dell'educazione multidimensionale, riflessiva e razionale in grado di valorizzare e tutelare le cosiddette “tre P” dell'educazione: promozione, prevenzione e protezione (Milani, 2018).

Le risorse educative genitoriali si integrano con quelle dei professionisti dell'educazione, a partire dalla scuola, per consolidare ambienti di apprendimento interconnessi, coerenti e orientati all'affermazione di consapevoli prassi di cittadinanza. Una formazione rivolta ai futuri cittadini del domani come garanzia e tutela di democrazia e solidarietà.

## **1. L'alleanza scuola-famiglia per un'educazione rinnovata**

Nel processo di crescita e socializzazione del bambino la famiglia rappresenta il contesto primario di formazione che fin dalla prima infanzia viene affiancato dalla scuola come ambiente di apprendimento in grado di arric-

chire il numero e la qualità delle interazioni tra pari e con adulti significativi esterni alla cerchia parentale.

È necessario interrogarsi sulla circolarità e coerenza tra gli stili educativi degli adulti di riferimento per il bambino, sui valori e i principi che garantiscono la tutela dei suoi diritti fondamentali. Un dialogo educativo efficace ha una funzione stabilizzatrice e predittiva che rappresenta un punto di riferimento basilare per un equilibrato processo di sviluppo e maturazione (Cardinali, Migliorini, 2013).

Questo dialogo si sostanzia nelle scelte pedagogiche di consolidamento delle alleanze, dei patti formativi di corresponsabilità e reciprocità tra scuola e famiglia per una presa di cura dello stato di benessere del bambino. Stato di salute che, riprendendo anche l'OMS, deriva da una serie di variabili sociali oltre che di condizioni della vita quotidiana. La stretta correlazione tra fattori individuali e contestuali si basa sul fatto che la mente è relazionale, cioè lo sviluppo cognitivo, psicologico, emotivo è influenzato dall'ambiente familiare, ma anche dagli altri contesti relazionali (Milani, 2018, 35-36).

È necessario garantire continuità e coerenza tra aspettative e valori familiari e scolastici e di integrare le reciproche risorse secondo un modello di partnership volto alla crescita armoniosa dell'individuo ed alla promozione di una migliore qualità della vita. Ciò si esplicita in uno scambio comunicativo e in un confronto costante nel riconoscimento delle reciproche responsabilità educative per processi decisionali condivisi, secondo i principi di complementarità e reciprocità dell'apprendimento (Milani, 2018).

Le ricerche della pedagogia della famiglia hanno permesso di far emergere il bisogno di una progettazione partecipata di percorsi di educazione familiare che rappresentino delle risposte educative alle nuove necessità genitoriali: si assiste ad un dominante senso di inadeguatezza, ansia ed incapacità per la maggior parte dei giovani genitori all'impegno genitoriale con una richiesta di sostegno per l'acquisizione di nuove conoscenze sul mondo dell'infanzia e degli stili educativi.

Nel percorso legislativo di valorizzazione dell'alleanza scuola-famiglia, tappa importante è stata la legge n. 59 del 1997, la legge Bassanini, che ha conferito personalità giuridica alle scuole con una conseguente autonomia finanziaria, organizzativa, di ricerca e di sviluppo (Catarsi, 2013).

Una scuola dell'Autonomia che, pur se ancora oggi stenta ad essere effettiva, si traduce in un'istituzione che punta alla collaborazione con il territorio per il raggiungimento degli obiettivi educativi in una prospettiva di coprogettualità. La scuola, nella prospettiva di un'effettiva corresponsabilità educativa, ha come finalità quella di consolidare forme di alleanza educativa con i genitori, nel reciproco riconoscimento di ruoli e competenze, al fine di raggiungere le competenze indicate nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.

La qualità delle relazioni tra scuola e famiglia incide profondamente sul successo scolastico degli alunni e sul livello delle loro prestazioni. Ha un'influenza significativa sullo sviluppo complessivo del bambino, sul suo processo di integrazione scolastica, sulla maturazione delle competenze prosociali nelle relazioni tra pari e con gli adulti e conserva quella componente di riconoscimento e reciprocità che P. Ricoeur attribuisce al concetto stesso di persona. Una sorta di svelamento di se stessi attraverso l'alterità dell'altro che attribuisce alla relazione educativa adulto-bambino la natura di un dialogo volto alla conoscenza di se stessi entro una comunità umana e culturale di riferimento (Ricoeur, 2015, 42-43).

Il coinvolgimento delle figure genitoriali nella comunità scolastica è un'azione pedagogica da promuovere al fine di strutturare un progetto educativo integrato e consapevole che ponga al centro la formazione globale dei bambini come persona.

L'esperienza emiliana, degli anni Sessanta, promossa da L. Malaguzzi e B. Ciari rappresenta un esempio significativo di gestione sociale della vita della scuola in un processo di decentramento e di democratizzazione (Catarsi, 2013).

Insegnanti, genitori e comunità sociale allargata sperimentarono un modo di fare educazione secondo una prospettiva ecologica di democrazia scolastica. Un progetto educativo basato sulla valorizzazione delle relazioni fra educatori, genitori e ambiente sociale che permette una scoperta più approfondita della storia di vita dei bambini attraverso una circolarità di informazioni che rende possibili anche un intervento educativo su tutto il nucleo familiare, qualificando le competenze genitoriali in chiave riflessiva.

Una spinta che prosegue nei decenni successivi, in direzione di deistituzionalizzazione generale, favorendo una partecipazione più flessibile in prospettiva ecologica che riconosce l'educazione infantile come impegno sociale collettivo. Tutti gli adulti sono educatori e hanno il ruolo di agenti educativi di comunità interconnessi e reciprocamente responsabile dello sviluppo dell'individuo e del sistema stesso (Cardinali, Migliorini, 2013). Il legame tra famiglia e scuola è un elemento di tutela della salute e del successo formativo di ogni alunno, in grado di favorire la progettazione di interventi integrati con obiettivi, auspicabilmente, a lungo termine. Interventi che comprendono il sostegno e la promozione di una genitorialità competente e responsabile, contrastando atteggiamenti di delega e passività.

## **2. Partecipazione e corresponsabilità come prassi di impegno civile**

Dal punto di vista legislativo, la scuola dell'autonomia del 1997 riconosce lo strumento del patto educativo come reciproco impegno di corresponsabilità che continua ad avere un ruolo centrale nel processo di partecipazione civica

degli attori sociali nei processi di educazione alla cittadinanza attiva. I patti educativi territoriali rappresentano la realizzazione effettiva della scuola dell'Autonomia e del territorio come spazio educante diffuso.

Definire con chiarezza le reciproche responsabilità all'interno della vita scolastica è una prima importante azione per garantire interventi costruttivi e di qualità: i genitori non dovrebbero pretendere di incidere sul processo decisionale in merito alle strategie didattiche, mentre gli insegnanti dovrebbero avere consapevolezza che il successo scolastico degli alunni deriva dalla qualità del clima relazione dell'ambiente familiare di provenienza, di cui dovrebbero responsabilmente interessarsi e farsi carico.

Tali reciprocità sottolineano ulteriormente che scuola e famiglie dovrebbero mantenere un rapporto costante di consolidamento di una rete educativa protesa alla conoscenza profonda della storia e del presente dei figli-alunni, per orientare pedagogicamente scelte concordate. In questo modo si edifica quella comunità educante fruttifera al cui interno tutti gli attori, allievi, insegnanti e genitori contribuiscono per realizzare un intenzionale progetto formativo (Catarsi, 2013).

Il patto educativo di corresponsabilità, strumento normativo finalizzato a definire ruoli e compiti dei partecipanti alla comunità scolastica riconosciuto a livello legislativo con il D.P.R. n. 249 del 1998 e successive integrazioni con il D.P.R. n. 235 del 2007, prevede, tra l'altro, percorsi di formazione orientati ad implementare e migliorare la relazione scuola-famiglia in termini di investimento cognitivo ed intellettuale, partecipazione attiva e senso di autoefficacia. Il ruolo dei genitori nella vita scolastica si è trasformato, definendosi in termini di cooperazione alla progettualità ed ai processi formativi, intesi come azioni di prevenzione.

Elementi di rischio da prendere in considerazione e rispetto ai quali attivare processi preventivi di formazione e pianificazione sono ricollegabili a due possibili derive: da una parte atteggiamenti di delega ed indifferenza da parte dei genitori nei confronti del contesto scuola; dall'altra una tendenza all'iperprotezione nei confronti dei figli con una ingerenza crescente dei genitori nel lavoro degli insegnanti e una conseguente delegittimazione della loro autorità educativa. La scuola ha la responsabilità di monitorare in maniera critica tali difficoltà e strutturare una leadership efficace che dia gli strumenti formativi necessari agli insegnanti per garantire un supporto autorevole per i genitori. Così sarà possibile rendere concreta una collaborazione rispettosa delle reciproche competenze, una condivisione di obiettivi e una pianificazione concordata delle decisioni in nome di quella rete educante tra scuola, famiglia e comunità territoriale capace di attivare efficaci e virtuose sincronie pedagogiche, organizzative e didattiche con ricadute di emancipazione per tutti gli attori coinvolti. Nella condivisione di valori, si costruisce una partnership educativa di fattiva collaborazione, nel rispetto

delle reciproche competenze in vista degli obiettivi di democrazia, inclusione e garanzia di tutela dell'infanzia.

La prassi locale è guidata da una visione di governance generale che guarda nella direzione della coprogettazione e coprogrammazione, della partecipazione e condivisione delle responsabilità educative. L'offerta formativa assume il valore politico-pedagogico di orientamento e di indirizzo delle azioni territoriali per garantirne aderenza ai bisogni effettivi del territorio di riferimento. Ogni scuola ha il compito di individuare risorse negli enti del territorio (istituzioni, Terzo Settore, imprese, liberi professionisti) al fine di pianificare interventi puntuali ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni, partendo da un saldo patto educativo con le famiglie. Una programmazione strutturata di interventi in risposta alle necessità del territorio che traduca in agire concreto il significato profondo del concetto di *respons-abilità*, partendo dall'osservazione e riconoscimento di bisogni e potenzialità per giungere all'azione educativa (Pati, 2014).

Ogni componente del tessuto sociale partecipa con le proprie specifiche competenze per rendere concreto un progetto educativo democratico ed inclusivo da cui rinforzare il senso di appartenenza alla comunità territoriale, il confronto dialettico e l'assunzione di responsabilità tra attori sociali con ruoli distinti ma complementari.

Un modello relazionale di partenariato efficace tra le istituzioni formative secondo i principi della cooperazione e della specificità degli apporti, nel riconoscimento delle diversità e della parità, nella valorizzazione dei ruoli, complementari e interconnessi.

Un partenariato basato sulla comunicazione bidirezionale, la fiducia reciproca e la messa in pratica dei principi di *empowerment* e di *enabling* (Catarsi, 2013). Le potenzialità dell'individuo e l'insieme degli interventi posti in essere per la loro valorizzazione da una parte e la possibilità di autodeterminare il proprio ruolo dall'altra, imparando attraverso la relazione e mettendo a disposizione le proprie esperienze, in maniera attiva e propositiva.

### **3. Educazione globale della persona per formare alla democrazia**

Nella società della complessità, la persona è cittadino chiamato a partecipare attivamente all'edificazione della comunità all'interno di un approccio pedagogico deontologicamente situato e storicamente consapevole, impegnato a plasmare processi per una formazione globale dell'essere. La nozione di ecosistema permette di definire l'immagine di una rete di relazioni essenziali, interdipendenti e multiple, fondamentali all'equilibrio e all'armonia di tutta la comunità. Si tratta di una nozione che conserva in sé una rinnovata visione delle dinamiche relazionali, che ha portato allo sviluppo di un nuovo processo di pensiero, studio e ricerca valido anche nel campo della pedagogia. Sono nate

le scienze sistemiche che riconoscono il proprio fondamento epistemologico proprio nella interconnessione tra riflessioni e discipline tradizionalmente tenute separate.

La persona, nella sua globalità, è corpo, sentimenti e pensieri; nata dalla natura per la sua stessa umanità se ne distacca lungo i sentieri della cultura e della coscienza diventando straniera in quella dimensione originaria che le rimane segretamente intima. Emerge così quel doppio radicamento che E. Morin attribuisce all'umano, nel cosmo fisico e nella sfera vivente, nello stesso tempo dentro e fuori la natura. Un doppio stato che può condurlo a realizzare pienamente se stesso, solo superando lo stato di natura attraverso la cultura, agendo partecipazione comunitaria e nutrendo un sentimento di appartenenza ad una comunità (Morin, 2021, 45).

La sfida della complessità è l'aspirazione alla pluralità dei punti di vista, al dialogo come occasione di crescita e maturazione, alla multidimensionalità dei fenomeni e all'attitudine a collegare e connettere alimentando una coscienza riflessiva e filosofica. Se le civiltà tradizionali vivevano nella certezza di un tempo ciclico, la civiltà moderna nella rassicurazione del progresso storico, oggi la coscienza dell'incertezza storica si compie nel crollo del mito del progresso. È necessaria una lettura ecosistemica dell'interiorità umana che definisca il senso di una rinnovata etica dell'educare, al passo con la società della complessità odierna. Il rispetto e valorizzazione della natura umana diventano responsabilità di cui dover prendere coscienza, affinché sia possibile attribuire senso all'agire in una prospettiva di presa di cura e sviluppo sostenibile dei singoli e delle comunità (Jonas, 2009,10-12).

La sfida pedagogica del nostro tempo è proprio quella di orientare una prassi educativa rinnovata secondo un'intenzionalità condivisa di alleanza capace di rispondere ai bisogni di persone e famiglie in alleanza, in una reciproca attitudine alla tensione trasformativa di fronte al cambiamento delle coordinate educative (Formenti, 2014). L'evoluzione comunitaria è nel raggiungimento dello sviluppo di una maturazione etica interiore che riconosca l'inestricabile correlazione tra persona e ambiente in un processo dinamico capace di trasformare momenti di difficoltà in risorse identitarie. Una co-costruzione di senso che rivolge alle famiglie uno sguardo aperto, ecologico, dinamico ed evolutivo in cui la pedagogia, in quanto scienza del "poter essere", trova il suo orizzonte di senso nella proiezione verso il futuro e nell'orientare verso l'interiorizzazione di una coscienza individuale e comunitaria di riflessività.

L'impegno civile è una priorità di questo tempo, affinché sia possibile trasformare momenti di crisi in occasioni di apprendimento e miglioramento della qualità della vita, del benessere e della salute acquisendo competenze esistenziali di cooperazione, solidarietà e partecipazione democratica alla comunità di appartenenza (Malaguti, 2005).

#### **4. Alleanze educative per comunità riflessive e consapevoli**

L'etimologia dei termini cultura (dal latino *colere*, coltivare e avere cura) ed educazione (da *e - ducere*) riconducono ad una tensione alla mobilitazione, al tirar fuori, nutrire e coltivare tramite azioni di cura dal valore emancipativo, inclusivo e trasformativo, quindi ad un processo di acquisizione di una coscienza critica, di una consapevolezza liberatrice.

La famiglia è il primo ambiente di apprendimento in cui si avvia un tale processo di maturazione, individuale e collettivo, determinante per l'interiorizzazione di attitudini di partecipazione alla vita sociale e di cittadinanza attiva.

E. Mounier sostiene che per la piena realizzazione di sé della persona, è fondamentale un passaggio dalla categoria di società a quella di comunità, in questa è possibile salvaguardare la sfera del privato, portatrice di intimità, riservatezza, silenzio, fondamentali espressioni del sentimento d'amore. L'amore è costitutivo della persona e, nello stesso tempo, di quella società costruita a sua misura, definibile comunità, antidoto al rischio di invisibilità intrinseco alla dimensione della società tecnologica (Mounier, 1964).

Nella famiglia, prima comunità, gli adulti rappresentano i modelli comportamentali da imitare, l'esempio che si struttura interiormente nel bambino, determinando l'architettura sociale delle personalità dei futuri cittadini (Milani, 2018). I genitori hanno, quindi, un ruolo cardine come adulti di riferimento nella costruzione delle conoscenze, attraverso la relazione affettiva, la comunicazione e la valorizzazione delle potenzialità personali. È nella relazione di cura che si plasma l'autostima, fondamento di identità personale consapevoli, solidali, capaci di giudizio critico e di autoregolazione. Competenze che, interiorizzate attraverso le relazioni di attaccamento familiare, permettono di affrontare gli eventi critici tipici delle varie tappe del ciclo vitale (Catarsi, 2013).

La intrinseca correlazione tra la sfera del privato e quella comunitaria è rintracciabile anche negli orientamenti normativi dello scenario italiano che con la legge n. 285 del 1997 ha affermato un sistema di welfare pubblico che mette al centro la famiglia, promuove interventi di formazione e di socializzazione come strumenti di prevenzione del disagio e di maturazione dell'identità. Una legge che sottolinea l'importanza della progettazione partecipata e dell'elaborazione di piani territoriali coordinati. La prospettiva preventiva e formativa viene ribadita anche dalla legge quadro n. 328 del 2000 che definisce un sistema integrato di interventi e servizi sociali volto a valorizzare l'integrazione, il sostegno alla responsabilità genitoriale e il ruolo attivo delle famiglie.

Ne deriva un mandato di impegno pedagogico ancora pressante volto alla promozione della riflessività e all'interiorizzazione di capacità decisionali in

ambito educativo, autonome e significative. Si ribadisce il significato profondo dell'educazione familiare, volto alla formazione e all'emancipazione del bambino, per il suo sviluppo attuale e partecipazione sociale futura, definendo una nuova cultura della genitorialità, da maturare come adulti partecipi di una comunità educante più allargata.

Le alleanze che condividono una progettualità educativa comune sono la traiettoria per l'acquisizione della consapevolezza dell'interdipendenza tra bisogni individuali e istanze sociali e la promozione di attitudini di partecipazione attiva alla vita comunitaria (Besozzi, 2016, 25-30).

Sembrano richiamate le parole di S. Kierkegaard sul legame tra realizzazione di sé, etica e impegno civile che contribuiscono alla riflessione sulla centralità del processo di autoformazione dell'individuo nel percorso di costruzione della propria consapevolezza di cittadinanza attiva: "Dunque io lotto per la libertà, (in parte in questa lettera, in parte, e soprattutto, in me stesso) per il futuro, per l'aut-aut. Questo è il tesoro che intendo lasciare a quelli che amo nel mondo. Se il mio figlioletto [...] gli direi: [...] so dove giace un tesoro che ti può far più ricco di ogni cosa al mondo, e questo tesoro ti appartiene e di esso non devi ringraziare me, [...] questo tesoro è sepolto nel tuo interno, è un aut-aut che rende gli uomini più grandi degli angeli" (Kierkegaard, 2000, 22). Un processo di autoformazione che richiede, nella società odierna, l'incremento di sistemi di interventi educativi rivolti innanzitutto agli adulti, per promuovere contesti di solidarietà e aiuto reciproco, di collaborazione e partenariato con l'obiettivo pedagogico di consolidare un'autentica autodeterminazione.

## **Conclusioni**

La dimensione dell'educare è strettamente legata al consolidamento di personalità libere e autonome dedite al processo di formazione che migliora se stessi e la comunità, per edificare un contesto umano basato su ragionevolezza, rispetto, democrazia, empatia, amore, giustizia.

L'adulto educatore ha la responsabilità di assumere eticamente su di sé l'educazione dei giovani conscio che sta formando quelli che saranno gli adulti del domani, affinché in loro si radichino valori e consapevolezza della necessità dell'impegno personale di ognuno per il bene comune. Lo spirito che lo anima nutre, anche nell'agire educativo, un sentimento di fiducia profonda nelle possibilità dell'essere umano di migliorare se stessi secondo ragione, volontà e consapevolezza per il bene proprio e altrui.

La pedagogia definisce e orienta l'agire educativo che tramite la formazione del singolo contribuisce al miglioramento della vita sociale e ne rappresenta l'impegno riflessivo e interpretativo fondante. La prassi necessita di una prospettiva pedagogica a cui aderire intimamente per realizzare un

progetto educativo realmente rispettoso degli educandi e delle specificità relazionali da affrontare (Musaio, 2009, 182-184).

Ognuno mentre educa è portatore di una visione e di una concezione generale della vita e dell'uomo che contiene riferimenti al senso dell'essere e al suo dover essere. Il fine dell'educazione dovrebbe coincidere con quella tensione che proietta l'uomo verso gradi sempre più elevati di umanizzazione.

La realizzazione di una scuola dell'autonomia basata sulla cooperazione e il partenariato come modello di riferimento richiama alla necessità di consolidare valide competenze relazionali. Le figure educative della scuola sono chiamate a promuovere, organizzare e gestire interventi che coniughino teoria e pratica con una reale capacità di ascolto e conduzione delle dinamiche di gruppo e gestione dei vissuti degli attori coinvolti, a partire dai genitori. Adulti educatori formati alla relazione e alla centralità della persona, alla capacità di progettare e rendere salde reti educative territoriali in un'attitudine interiore di costante ricerca, dialogo e ascolto.

Una formazione che sia formazione ai valori per l'attivazione di processi di giustizia sociale, democrazia ed equità. Un impegno educativo volto alla conoscenza delle relazioni per comprendere il comportamento umano al fine di costruire in maniera condivisa significati che nutrano il senso di identità e di appartenenza.

In questa prospettiva, il processo di formazione è prevenzione e contrasto alla povertà educativa, è mobilitazione di risorse esistenziali per la presa di cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente di appartenenza, favorendo floridi processi di partecipazione civile. L'adulto ha il ruolo educativo di accompagnare il bambino verso l'acquisizione di competenze relazionali, comunicative e di orientamento del proprio progetto di vita che contempra la piena realizzazione della persona umana (Catalfamo, 1966, 7).

Una salda comunità educante è garanzia di pace e democrazia perché promuove interventi integrati di valorizzazione delle risorse, piuttosto che delle criticità, delle potenzialità invece che delle disfunzionalità. È una rete di adulti orientati verso la promozione del benessere integrale di ogni cittadino, sin dall'infanzia consapevole che sono attraverso la presa di cura responsabile e condivisa è possibile garantire una coerenza, continuità e prospettiva futura alle comunità.

## **Bibliografia**

- Besozzi E. (2016), *Educazione e società*, Carocci, Roma.
- Cardinali P., Migliorini L. (2013), *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma.
- Catalfamo G. (1966), *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando, Roma.
- Catarsi E. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma.
- Formenti L. (Ed) (2014), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Angelo Guerini e Associati, Milano.
- Jonas H. (2009), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino.
- Kierkegaard S. (2000), *Aut-Aut*, Arnoldo Mondadori, Milano.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Milani P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.
- Morin E. (2021), *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze.
- Mounier E. (2004), *Il personalismo*, A.V.E., Roma.
- Musaio M. (2009), *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano.
- Pati L. (2014), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia.
- Ricoeur P. (2015), *La persona*, Morcelliana, Brescia.

# *Pace tra le culture: una comunità in viaggio per ri-conoscere le proprie identità plurali*

*Alessandra Landini*

Dirigente scolastico, I.C. A. Manzoni di Reggio Emilia, Cultore di materia in Didattica generale presso UNIMORE

## **Introduzione**

Volendo introdurre un progetto a tratti paradigmatico occorre dichiarare fin dal principio di come esso ha coinvolto tutte le componenti di un istituto comprensivo: i docenti, i bambini e le famiglie. L'intera comunità educante, dunque, si è vista protagonista della formazione di una rete territoriale che ha saputo valorizzare la ricchezza del tessuto culturale e sociale delle scuole. Pare significativo, inoltre, sottolineare la verticalità dell'esperienza, che ha visto tutti i gradi scolastici insieme, dall'infanzia alla secondaria di primo grado, esprimere bisogni, cercare risposte, formarsi e co-progettare. Il progetto qui descritto, "Pace tra le culture: un progetto di didattica innovativa", relativo al bando del 2020 "Povertà educativa" del MIUR<sup>1</sup>, ha permesso all'Istituto comprensivo "A. Manzoni" di Reggio Emilia di creare un momento significativo di crescita collegiale attraverso lo studio del contesto, la formazione e un'alleanza con il territorio e le sue *expertise*.

Essere comunità richiede ascolto, dialogo e solidarietà, così come valorizzazione delle differenze, per creare una fattiva educazione alla pace. E se la pace, a sua volta, richiede ascolto e cura, tanto più la cura riceve impulso e slancio dalla comprensione e dalla cultura. L'istituzione scolastica, incarnata nel suo territorio, esige quindi questa cura del contesto, del quale occorre ascoltare la voce o, meglio, "le voci": si tratta di coltivare una cultura del territorio e della scuola come bene comune, attivandosi e mettendosi in ascolto con interesse attento e sollecito. Al tempo stesso, occorre esplicitare la scelta di un modello pedagogico in cui cognitivo e affettivo, singolare e plurale ritrovino uno spazio di dialogo, per permettere all'intera comunità scolastica e delle famiglie di interfacciarsi, anche attraverso le differenze culturali ed

---

1. Il Progetto "Pace tra le culture: un progetto di didattica innovativa", è relativo al bando Povertà educative, DM 18/2020, Art. 2 Comma. 1 Lettera. B.

il dialogo interreligioso. La finalità ultima è concretizzare un decentramento per favorire riflessione e trasformazione nelle visioni dell'altro e la promozione di una forte cultura dell'inclusione. La visione interculturale, che valorizza lo scambio e la reciprocità tra le culture, e la prospettiva inclusiva del dirigente scolastico, in un sistema formativo integrato complesso<sup>2</sup>, ma a "legami deboli"<sup>3</sup> come quello della scuola, possono concorrere a sviluppare un approccio pedagogico interpretativo delle differenze, orientativo rispetto al dialogo e trasformativo dei contesti.

## **1. Partendo dalla complessità dei contesti, muovendo dalla conoscenza omogenea alla conoscenza contraddittoria**

L'istituto comprensivo Manzoni, protagonista del progetto, si trova nel centro storico della città di Reggio Emilia, che si configura come "paesaggio multiculturale" ospitando circa 149 nazionalità diverse. L'istituto scolastico registra una forte presenza di alunni di background migratorio: dai dati della scolarità 2019-2020<sup>4</sup>, presentava percentuali maggiori al dato nazionale, regionale e provinciale: la percentuale di alunni stranieri nella scuola dell'infanzia era del 78,9%, nella primaria Bergonzi era del 37%, nella primaria Ada Negri si attestava al 48%, mentre nella primaria Pascoli raggiungeva il 72%. Nelle primarie, in sintesi, l'istituto accoglieva 242 alunni di background migratorio, pari al 46,2% del totale. Nella secondaria di primo grado invece la percentuale si attestava attorno al 18,8%, tendenza mantenuta nel corso del 2021, come in altri comprensivi della città. Della lettura della complessità dei dati e della ricchezza del contesto era perciò emerso il bisogno di una funzionale perso-

- 
2. Per "sistema formativo integrato complesso" si intende un sistema che promuove relazioni istituzionali formali e informali, rapporti con l'utenza, l'integrazione/interrelazione e la reciprocità tra le diverse agenzie educative presenti sul territorio e che ha al suo interno una complessità di ruoli eterogenei normati da una visione burocratica/istituzionale; solo negli ultimi anni si è avviata una riflessione sulla qualità e le caratteristiche degli aspetti motivazionali e di *empowerment* del personale, a fronte di un quadro normativo che non si aggiorna abbastanza celermente per cogliere le modificazioni dinamiche e interconnesse della società.
  3. Per "legami deboli" si fa riferimento all'interpretazione di Weick del 1976, in cui l'autore rimanda all'organizzazione scolastica con la metafora chimica che richiama i legami deboli (o anche "liberi") tra due o più molecole. Tali legami conferiscono al sistema grande indeterminatezza, per variabili in comune limitate e un ampio margine di autodeterminazione, che non favorisce il formarsi di una struttura coesa e con relazioni stabili e funzionali. Cfr. Weick K.E. (1988), *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in Zan S. (a cura di) (1988), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 211-244, Ed. or. Weick K.E. (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
  4. Bonacini L., Girardi R. (2020), (a cura di), *Annuario della Scuola reggiana 2019/2020*, 79-82. Provincia di Reggio Emilia e Ministero della Pubblica Istruzione Emilia-Romagna, Ufficio XI, Reggio Emilia.

nalizzazione delle metodologie e dei percorsi didattici dal punto di vista della pluralità linguistica presente, pur nella consapevolezza delle diverse tipologie di provenienza: dagli alunni di background migratorio, dai NAI, ai rifugiati, agli alunni di prima alfabetizzazione fino a quelli che necessitavano di implementare le competenze nella lingua per lo studio. L'aspetto dell'Intercultura ha portato il Collegio docenti ad indentificare una Commissione specifica nell'istituto, con referenti di tutti i plessi e ordini di scuola, che, coordinata dalla funzione strumentale, ottimizzasse raccolte dei bisogni, monitoraggi, azioni e proposte formative. Un'area di interesse, quindi, da presidiare con una particolare attenzione al rispetto e alla conoscenza di altre religioni a livello programmatico.

Il progetto dell'istituto Manzoni, pertanto, che già lavorava affinché si creasse un contesto multiculturale capace di accogliere e di includere, ha voluto concretizzare momenti significativi di crescita collegiale, introducendo e mettendo a sistema l'utilizzo di didattiche innovative e una solida base comune di conoscenze sul dialogo interreligioso, in un'ottica di coordinamento con il contesto territoriale e le agenzie formative della città. L'idea era quella di dialogare per riconoscere e conoscere visioni, percezioni e differenti rappresentazioni del mondo e della scuola, per raggiungere finalità comuni e benessere formativo per tutti e per ciascuno. Impostare quindi un dialogo "problematico e antidogmatico, migrante dalla propria cultura verso le altre e capace di ri-tornare arricchito dal confronto"<sup>5</sup>. Per raggiungere queste finalità occorreva passare, dunque, da una conoscenza omogenea a una conoscenza contraddittoria, che rimettesse in campo le riflessioni sulla propria identità e facesse da spartiacque rispetto alle prassi precedenti a partire dalla comunità professionale, poiché: "Con uno sguardo antropologico potremo dire che le "culture" differenti dei docenti in relazione all'inclusione portano a rimettere in discussione le prassi, grazie ad una conoscenza che accetta il contraddittorio e l'imprevisto come carattere imprescindibile del reale e dell'accoglienza [...] favorendo il dialogo tra culture diverse e stimolando i docenti a darsi il tempo di conoscere e "riconoscere" l'altro" (Landini, 2022, 130).

## **2. "Pace tra le culture": una comunità in viaggio verso un approccio interculturale**

La prima tappa del viaggio intrapreso dal gruppo di progetto, coordinato dalla Fondazione Reggio Children<sup>6</sup> e con l'apporto competente del Centro

---

5. Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 18.

6. La Fondazione Reggio Children, d'ora in poi nell'articolo FRC, ha l'obiettivo di migliorare la vita delle comunità nel mondo promuovendo i diritti dell'infanzia, a partire dal diritto

Interculturale Mondinsieme<sup>7</sup>, soggetti esperti del territorio sul tema dell'educazione dell'infanzia e del dialogo interculturale, è stata l'istituzione di una cabina di regia, formata da docenti rappresentanti di tutti i plessi e di tutti gli ordini di scuola dell'istituto e da personale della Fondazione Mondinsieme, coordinati dalla FRC. Il gruppo ha intrapreso un cammino per interrogarsi sui propri bisogni e sulla percezione del contesto, con la finalità di formarsi in un comune pensiero interculturale e dare vita a un innovativo progetto pedagogico che coinvolgesse tutto il Collegio docenti, le famiglie e gli studenti. Lo strumento principe sarebbe stato il dialogo, nella co-costruzione aperta e flessibile tra soggetti e culture. La cabina di regia, così composta, ha quindi co-progettato attività educative innovative: l'obiettivo di tali esperienze era esplorare i vissuti dei bambini, attraverso la narrazione e i linguaggi espressivi, gli scambi autobiografici e l'ascolto dell'"altro". I bambini sono stati quindi protagonisti diretti e attivi "ricercatori" di quelle prassi che sarebbero servite a promuovere le finalità del progetto.

Altro soggetto di questo patto di collaborazione con esperti del settore è stato il mondo accademico, che, grazie al contributo dei ricercatori del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, ha permesso di analizzare gli esiti dell'esperienza, fornendo formazione, consulenza e analisi dei documenti istituzionali: per tutto il percorso, questa consulenza a più livelli ha offerto una dimensione interattiva, di scambio tra professionalità differenti, che potevano offrire punti di vista orientati da differenti professionalità e finalizzati alla diffusione di buone prassi interculturali.

Le famiglie, come anticipato nell'introduzione, sono state direttamente coinvolte dal lavoro quotidiano dei docenti e con un'indagine, grazie ad un questionario in più lingue, i cui risultati sono stati presentati e discussi nell'ambito di un convegno e descritti in una pubblicazione<sup>8</sup>. Il questionario, strutturato partendo dal lavoro del gruppo di ricerca-formazione, composto dai tanti soggetti coinvolti nel progetto e grazie allo studio approfondito dei

---

all'educazione di qualità, cfr. FRC, Fondazione Reggio Children, Centro Loris Malaguzzi. *Chi siamo?* <https://www.frchildren.org/it/chi-siamo> (ultimo accesso 15/07/2023).

7. Fondazione Mondinsieme, ha tra i suoi obiettivi la promozione del dialogo interculturale e interreligioso, della cittadinanza attiva e il costante scambio e incontro tra persone di diverse origini. Per maggiori informazioni cfr. *Chi siamo. Identità, storia, mission, obiettivi e persone di Mondinsieme*, <https://www.mondinsieme.org/chi-siamo.html> (ultimo accesso 15/07/2023).
8. Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell'I.C. "A. Manzoni" di Reggio Emilia*, Fscire Press, Bologna.

ricercatori di Fscire<sup>9</sup>, Fondazione per le scienze, era finalizzato ad indagare dati anagrafici, comportamenti, atteggiamenti, opinioni e *beliefs* dei genitori della comunità scolastica. La lettura dei dati ha permesso di riflettere in modo più equilibrato sul contesto e sulle variabili che interagiscono sui processi formativi dei bambini dell'istituto, nonché sulla partecipazione delle famiglie, con l'obiettivo di migliorare la continuità con la scuola e la comprensione reciproca.

La presenza, quindi, all'interno del progetto, di tutti i soggetti coinvolti a vario titolo sul territorio nel confronto e nell'azione contro la marginalizzazione e la dispersione scolastica, così come di quelli orientati al dialogo interculturale, ha permesso un'azione sistemica che, intrecciando tematiche di varie scienze umane e competenze afferenti a differenti ambiti professionali, hanno contribuito a valorizzare il viaggio della scuola. Questo approccio ai contesti complessi, con finalità di dialogo tra culture e di lotta ai fattori favorenti la dispersione scolastica, è coerente con quanto affermato in un documento del MIUR del 2018, in cui si dichiara quanto sia urgente sostenere e innovare le politiche pubbliche e le prassi dedicate a contrastare il fallimento formativo “favorendo la costruzione di una stabile rete nazionale di esperti con competenze elevate nelle politiche e nei dispositivi di contrasto, legandole alle estese buone pratiche esistenti, nelle scuole e fuori”<sup>10</sup>. Andando ad agire a livello locale, attraverso la costruzione di alleanze professionali e interistituzionali che possano approfondire pratiche formative ed educative, protocolli d'accoglienza e strumenti operativi, si è dato avvio ad una rete che ha agito su obiettivi comuni. In questa accezione, tutti i soggetti sono diventati parte di un'intenzionalità trasformativa e attiva, che sa porre domande non scontate e sfidanti, fornendo al contempo possibilità di condivisione e riflessione guidata su culture differenti, non solo in una accezione etnografica, ma anche in senso educativo: la diversità culturale prevede e valorizza l'eterogeneità interna ai contesti culturali e la partecipazione come assunto di base. Il dirigente scolastico può farsi da promotore di percorsi culturali di “frattura e continuità” con il preesistente (Landini, 2022, 130).

Per intraprendere questo viaggio quindi, la formazione dei docenti e le osservazioni della Cabina di regia hanno prodotto il paradigma della discontinuità col passato, per tentare di stimolare una trasformazione maggiormente consapevole: innanzitutto si è riflettuto sul Piano di accoglienza dei

---

9. La Fondazione per le scienze religiose Fscire è un'istituzione di ricerca sulle scienze religiose, cfr. Fscire, *Chi siamo*, <https://www.fscire.it/chi-siamo-1> (ultimo accesso 15/07/2023).

10. Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), “Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa”. Rapporto MIUR, gennaio 2018.

NAI<sup>11</sup>, neoarrivati in Italia, per poi approfondire le esigenze di contatto con le famiglie di background migratorio, imparando a non approcciarsi con stereotipi e intenti assimilativi. La scuola può in tal modo prevenire pericolosi isolamenti e incomprensioni disfunzionali andando ad arginare quei fattori che marginalizzano gli studenti e li fanno sentire inadeguati, anziché accolti. Come indica l'Atlante di *Save the Children* 2017<sup>12</sup>: "Ogni scuola affaccia su una strada, un quartiere, un mondo con il quale, volente o nolente, deve dialogare ogni giorno, non fosse altro per il via vai degli alunni che la frequentano. Il fenomeno della dispersione scolastica è strettamente correlato alla difficoltà della scuola di aprirsi, farsi comunità educante e mettersi in rete con i propri territori di appartenenza [...]. I territori sono segnati da profonde differenze in termini di spazi, servizi, attività culturali e produttive, condizioni occupazionali, culturali, sociali. Veri e propri baratri in certi casi, che hanno il potere di condizionare le stesse regole di ingaggio della sfida educativa". Ecco, perciò, che nuove consapevolezze e nuovi sguardi sul mondo e sui figli di quelle famiglie, potranno attivare uno sguardo critico e autocritico su stereotipi e pregiudizi culturali, per formare nel corpo docente sensibilità sociale verso le differenti condizioni che possono divenire barriere. Allora il Collegio docenti saprà condividere una migliore capacità di "traduzione" dell'altro che si rifletterà in una comunità educante più coesa e in un dialogo garante di un approccio alla complessità interculturale. Ma soprattutto potrà assicurare quella "reciprocità" che permette uno scambio affettivo e formativo vero, laddove "la parola reciproco evoca il *recus* e il *procus*, cioè l'andare indietro e avanti e ancora indietro e avanti: un movimento, un respiro, che nasce dall'arretrare. Se io che insegno non faccio un passo indietro, se non faccio un po' di silenzio anche interiore, è impossibile che mi metta in ascolto"<sup>13</sup>.

### **3. La convergenza su valori e istanze comuni per superare le povertà educative attraverso il dialogo interculturale e interreligioso e nuove prassi didattiche**

Una più consapevole "traduzione" dell'altro è stata possibile proprio grazie alla ricerca-formazione: la Cabina di Regia ha co-progettato con FRC la messa in campo di azioni che prevedessero un dialogo formativo. L'attenzione dei partecipanti si è così concentrata sul relativismo culturale e ha previsto

---

11. Ci si riferisce qui al Protocollo stranieri dell'Istituto comprensivo A. Manzoni, documento che è stato poi ridefinito in seno al progetto.

12. Cederna G. (2017), *Perimetrare le priorità*, in Cederna G. et al., *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 300.

13. Lorenzoni F. (2017), *Parole chiave. Dialogo*, in Cederna G. et al., *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 116.

la strutturazione di un percorso di formazione per tutto il Collegio docenti: obiettivo della formazione era favorire la conoscenza delle altre culture “dall’interno”, culture di origine delle alunne e degli alunni di background migratorio. Grazie all’apporto del Centro culturale Mondinsieme, i docenti si sono approcciati alle culture del proprio contesto, “operando una distinzione tra la fase di comprensione/conoscenza delle culture (sospensione del giudizio) e una di “presa di consapevolezza” (valutazione) che permettesse di vederle e concepirle in modo dinamico, in evoluzione, così come in evoluzione è la nostra cultura, che non faticiamo a definire plurale e ricca di accezioni differenti” (Landini, 2022, 131). Gli incontri hanno avuto come relatori, docenti del DESU di UNIMORE e di Fscire, ma anche “testimoni” di tre aree geografiche, rappresentanti la maggior parte delle nazionalità presenti nell’istituto: Europa dell’Est, Maghreb, Africa subsahariana. I relatori, immigrati di seconda generazione, Diana Bota, Fouzia Tnatni e John Modupe. sono persone nate in Italia o giunte nella loro infanzia. La loro rielaborazione matura e consapevole dei rispettivi vissuti personali e familiari, con particolare riferimento alla scuola dell’obbligo, ha permesso “un confronto orizzontale e dialogico rispetto agli approcci e alle strategie messe in campo oggi dagli insegnanti nelle relazioni con gli alunni e con le famiglie di origine straniera”<sup>14</sup>. La formazione ha reso evidente come la via più efficace e genuina per apprendere siano l’esperienza diretta e l’incontro con l’altro in un contesto accogliente. Il confronto con adulti che raccontano della loro “esperienza scolastica”, a volte gravata dallo stereotipo e dal pregiudizio, dalla “doppia assenza” (Sayad, 1999, 84) di chi non si riconosce in nessuna terra e non è “riconosciuto” in nessun luogo, le biografie e le narrazioni personali, hanno reso evidente che le storie che sentiamo e raccontiamo sui migranti non possono essere generalizzabili all’intera categoria delle persone della medesima origine. Ma soprattutto che, il vissuto delle alunne e degli alunni che “abitano” le nostre aule sono gravate a volte da traumi che non hanno origine dal viaggio, quanto piuttosto dal “sostare” in ambienti poco accoglienti; a volte a causa di insegnanti superficiali, a volte di compagni che escludono, spesso di contesti che ignorano l’empatia, dove riconoscere e coltivare le proprie competenze, come anche porsi degli obiettivi alti ma possibili e circondarsi di fiducia diventa difficile. Nelle formazioni sono emersi questi temi, ma anche i fattori che hanno aiutato quei giovani migranti a sviluppare resilienza, reagire in modo positivo e ridefinire il proprio vissuto traumatico (Bianchi, 2020, 274).

---

14. Cipressi M.I., Greco C., Mahmoud M., Trimarchi F. (2022), *Incontri oltre i pregiudizi: nuovi cittadini e docenti in dialogo*, in Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell’I.C. “A. Manzoni” di Reggio Emilia*, Fscire Press, Bologna, 97.

Un altro strumento che ha aiutato la scuola a riflettere su valori e convergenze comuni è stato il dialogo che si è aperto con le famiglie. Grazie al questionario somministrato, con possibilità di avere il supporto di mediatori e insegnanti e in varie lingue, si è potuto approfondire il contesto dell'istituto comprensivo. La partecipazione al sondaggio è stata alta, 335 famiglie sui quattro plessi per un totale di 453 alunni/e interessati/e su 889<sup>15</sup>. Dare uno spazio alle famiglie per “giudicare” e “valutare” l'istituzione è stata per alcuni un'operazione “trasgressiva”. Se ci si muove tuttavia in un'ottica di rottura col passato serve anche un approccio sfidante. hooks, ad esempio, vede l'educazione come uno strumento per agire il cambiamento e “insegnare a trasgredire” (hooks, 2020, 130-134). L'autrice, attivista e insegnante, ben conosce la vulnerabilità della figura dell'insegnante e afferma che il primo punto di partenza per attuare la pedagogia impegnata, *l'engaged pedagogy*, è vivere l'apprendimento come fonte di cura e benessere, e la classe come gruppo di autoaiuto e strumento di autorealizzazione (ibid.)

Si è quindi rivelato determinante guardare al questionario come ad uno strumento di valutazione che avrebbe permesso i rilanci necessari ad un maggiore impegno sociale e ad una più funzionale azione contro svantaggi socioculturali e fallimenti scolastici, partendo dall'ambiente di apprendimento e dal contesto-scuola. All'interno delle varie povertà educative che attraversano le classi, quelle relative al disagio possibile vissuto dagli alunni figli di migranti di prima generazione andava approfondito, per permettere una fattiva integrazione e, di conseguenza, il benessere formativo e personale di quegli alunni. Ecco allora che i Piani Annuali dell'Inclusione dovrebbero contenere non solo protocolli legati all'apprendimento dell'Italiano come L2, ma attività di chiaro stampo interculturale, per sgombrare il campo da pregiudizi e favorire l'ascolto partecipato a un progetto comune di educazione e permettere ai ragazzi di sentirsi integrati.

Esempi emblematici di aspetti che più connotano negativamente le comunità scolastiche sono proprio l'analfabetismo religioso e la mancanza di dialogo tra le religioni. Alberto Melloni afferma: “L'analfabetismo (del) religioso è una piaga non meno grave di quella costituita dall'analfabetismo tout court”<sup>16</sup>, andando a delineare diffidenze e paure che contaminano la percezione del reale, falsandola attraverso “miti e simboli” di cui ignoriamo le origini o la reale provenienza. Secondo l'autore, l'analfabetismo religioso necessita di

---

15. Per approfondimenti sui risultati si veda: Passarelli A. (2022), *La realtà della scuola interculturale dell'I.C. A. Manzoni. Riflessioni a partire dal questionario*, in Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell'I.C. “A. Manzoni” di Reggio Emilia*, Fscire Press, Bologna, 63-89.

16. Melloni A. (2014), *Introduzione. L'analfabetismo religioso in Italia. Actio finium regundorum*, in Melloni A. (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna, 11.

una vera e propria “erosione” da parte della conoscenza, attraverso riflessioni approfondite. Da qui l’indirizzo di formare il Collegio docenti anche su elementi di conoscenza delle principali religioni professate nell’istituto. La motivazione per cui la scelta è divenuta determinante per la progettualità delle scuole la sottolinea Cadeddu<sup>17</sup> redigendo una sorta di “lascito” interculturale alle scuole, con finalità e obiettivi generali legati all’alfabetizzazione religiosa: “Parlare, studiare, capire il pluralismo religioso e analfabetismo religioso italiani permette di cogliere la necessità di inserire progetti, studi, materiali, approfondimenti sulle religioni nelle scuole di ogni ordine e grado e anche nelle università, non in uno slancio di confessionalismo estremo, ma piuttosto nella convinzione che solo così si possa affrontare la realtà scolastica e comprendere con un approccio critico le dinamiche che segnano il vivere sociale di oggi”.

In questa accezione, il viaggio della comunità educante deve orientarsi anche all’interno delle proprie radici religiose, con uno sguardo al pluralismo religioso che nella specifica realtà scolastica diviene fonte di tolleranza e convergenza su valori comuni. Il lavoro dei docenti, durante la formazione-azione è valso anche a riconoscere percezioni, stereotipi e pregiudizi riguardo le religioni maggiormente rappresentative del contesto-scuola. Determinante in tal senso è stata l’alleanza con il mondo della ricerca, che ha saputo coniugare saperi situati e contestualizzati.

Gli studenti, in conclusione, possono vivere questa doppia difficoltà: essere adeguati dal punto di vista scolastico, pur non essendo italofofoni, e sentirsi sradicati dalle proprie origini o giudicati nella loro alterità. L’istituzione scolastica ha potuto, a tal riguardo, comprendere se il contesto scolastico fosse accogliente o discriminante sotto questo profilo: prevedendo il tema della religiosità e dello studio delle religioni come momento formativo, è emersa l’esigenza di mappare con un questionario, durante la fase di ricerca-azione, la composizione della popolazione scolastica dal punto di vista religioso. L’analisi dei dati dei ricercatori ha evidenziato, pur in un contesto fortemente multiculturale, che la maggioranza degli utenti non si sentiva discriminata né dagli insegnanti, né dagli altri genitori, e anche alla domanda se i figli possano vestirsi secondo la religione o indossare simboli religiosi, solo il 7% ha risposto no. Tuttavia, era stata giudicata carente l’organizzazione di attività riguardanti altre culture promosse dalla scuola: il 39% ha ritenuto che questa fosse una carenza, andando ad individuare uno spazio concreto di azioni di miglioramento. La partecipazione delle famiglie sarebbe, secondo il parere degli intervistati, favorita introducendo feste interculturali, utilizzando maggiormente il mediatore culturale e incentivando ancora di più

---

17. Cadeddu F. (2021), *Elementi di sociologia delle Religioni*. Lezione nel Master «Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali», Unibo, 25 settembre.

la presenza di documenti in più lingue. La maggior parte delle famiglie ha dimostrato perciò di volere essere coinvolta nella vita scolastica dei propri figli, proiettando nella scuola l'idea di uno spazio sociale in cui si esercita il reciproco riconoscimento. Nella cabina di regia i docenti hanno quindi cercato il confronto per capire le ragioni di certi agiti familiari o i disagi degli studenti, consapevoli che l'inserimento fattivo e funzionale nei gruppi classe, l'amicizia dei compagni e l'ascolto empatico del docente poteva essere una buona chiave di volta del disagio che a volte emergeva. In ultima istanza, sono proprio i processi di insegnamento-apprendimento vissuti in generale dai minori nella classe e nello specifico delle attività didattiche innovative proposte durante il progetto, che garantiscono una funzionalità dell'alfabetizzazione e il ruolo "riequilibrante" e formativo dell'educazione. Sicuramente il gruppo si è interrogato su quali azioni potessero favorire migliori pratiche di socializzazione e facilitare il dialogo e lo scambio di vissuti tra i bambini della classe e con le famiglie in una chiave realmente interculturale. Per approfondire questi temi era necessario entrare meglio nelle caratteristiche peculiari delle culture di origine dei bambini: le sperimentazioni di attività nelle classi campione hanno avuto questa finalità e sono poi state comunicate in auto-formazione al Collegio docenti unitario, al termine del progetto, per rendere evidente come l'approccio narrativo aperto a fasi significative e strutturate di educazione all'ascolto, avesse permesso di intrecciare e indagare visioni del mondo, differenze e culture, tracciando nuove traiettorie e promuovendo sguardi maggiormente consapevoli. Le attività sono ora parte integrante del Curricolo del Patrimonio e della Cittadinanza di istituto, andando a mettere a sistema gli approcci e le metodologie sperimentate nelle classi: sono state inserite nel curricolo verticale le Unità di Apprendimento, ricche di strategie ludiche e cooperative con cui includere tutta la classe in un approccio pedagogico interculturale "per tutti" e per ciascuno. Tra le forme di narrazione innovative definite in via progettuale rientrano i video per le famiglie da pubblicare sul sito: sono stati "arruolati" e coinvolti alcuni genitori parlanti lingue diffuse tra le famiglie per registrare dei video esplicativi della struttura della scuola e del significato degli Organi Collegiali. Il sito diviene così "parlante" in senso interculturale, luogo di incontro e scambio per il benessere delle alunne e degli alunni.

## **Conclusioni**

Probabilmente, le parole chiave di questo progetto e dei suoi esiti in campo interculturale e pedagogico-didattico, esiti che paiono aver stabilito nuove prassi trasformative della comunità educante, sono l'ascolto empatico, l'apporto del dialogo come confronto in vista dell'azione, l'uso intenzionale e sistematico della narrazione: la narrazione dei bambini, quella delle

famiglie, quella dei docenti. Pare altresì ipotizzabile che in una comunità educante, dove si sceglie di co-costruire legami, dove l'alleanza diviene una presa in carico congiunta delle eventuali difficoltà delle alunne e degli alunni, è possibile creare le premesse per un maggiore successo formativo. Per tutti questi soggetti la modalità conoscitiva d'elezione, capace di produrre comprensione ed empatia, è stata la narrazione. Una narrazione intenzionale e aperta al contraddittorio che: "ubbidisce a bisogni generativi profondi, fonda mondi inediti, crea memoria, immagini ed emozioni, apre possibilità; dialoga perché prevede sempre un interlocutore, è un atto creativo fondato su un'etica dello scambio e dell'ascolto, consente una condivisione affettiva, una negoziazione dei significati culturali che si incontrano, si confrontano, si compenetrano in un ininterrotto processo di interpretazione e rielaborazione del vissuto"<sup>18</sup>.

## **Bibliografia**

- Bianchi L. (2019), *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socioeducativa dei minori stranieri in Italia*, Roma TrE-Press, Roma, 11-205.
- Bianchi L. (2020), La narrazione nella relazione educativa: le parole dell'intercultura, *Education Sciences & Society*, 1(1), 270-279.
- Bonacini, L., Girardi, R. (2020), (a cura di), *Annuario della Scuola reggiana 2019/2020*, Edito da Provincia di Reggio Emilia e Ministero della Pubblica Istruzione Emilia-Romagna, Ufficio XI, Reggio Emilia.
- Cadeddu F. (2021), *Elementi di sociologia delle Religioni*. Lezione nel Master «Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali», Unibo, 25 settembre.
- Cederna G. et al. (2017), *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Cipressi M.I. et al. (2022), *Incontri oltre i pregiudizi: nuovi cittadini e docenti in dialogo*, in Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell'I.C. "A. Manzoni" di Reggio Emilia*, Fscire Press, Bologna, 93-100.
- Cornalba L., Nadotti M. (a cura di) (2022), *Tutto sull'amore. Nuove visioni* Il Saggiatore, Milano, Ed. or. Hooks B. (2008), *All About Love. New Visions*, HarperCollins. Publishers Inc., New York.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, tr.it. a cura di feminoska, Meltemi, Milano.
- Landini A. (2022), *Considerazioni finali e rilanci progettuali in prospettiva interculturale*, in Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche*

---

18. Cfr. Bianchi L. (2020), La narrazione nella relazione educativa: le parole dell'intercultura, *Education Sciences & Society*, 1, 273.

- e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell'I.C. "A. Manzoni" di Reggio Emilia*, Fscire Press, Bologna, 129-149.
- Melloni A. (2014), *Introduzione. L'analfabetismo religioso in Italia. Actio finium regundorum*, in Melloni A. (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1-12.
- Minerva F.P. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), *"Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa"*. Rapporto MIUR, gennaio.
- Palidda S. (a cura di) (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze*, Raffaello Cortina, Milano, Ed. or. Sayad A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Editions du Seuil, Paris.
- Passarelli A. (2022), *La realtà della scuola interculturale dell'I.C. A. Manzoni. Riflessioni a partire dal questionario*, in Ferrari E., Landini A., Righi L. (a cura di), *Pace fra le culture. Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell'I.C. "A. Manzoni" di Reggio Emilia*, Fscire Press, Bologna, 63-89.
- Weick K.E. (1988), *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in Zan S. (a cura di) (1988), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 211-244, Ed. or. Weick K.E. (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

# ***Costruire comunità educanti per il contrasto alla povertà educativa: il contributo del Service Learning e dell'Outdoor education***

*Lorenza Orlandini\*, Chiara Giunti\*\**

\* Ricercatrice Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

\*\* Collaboratrice Tecnica di Ricerca Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

## **Introduzione**

La diffusione del virus Covid-19 ha generato conseguenze importanti in tutti gli ambiti della vita delle persone e delle società. I sistemi sociali, economici, culturali e educativi hanno dovuto fronteggiare scenari incerti e sfide completamente nuove, facendo leva su strategie resilienti (Malaguti, 2015) per affrontare situazioni avverse, gestirne l'impatto emotivo e raggiungere nuovi equilibri (Vaccarelli, 2016). I sistemi scolastici, considerati spesso come uno degli ambiti di politica pubblica tra i più conservatori (OECD, 2017) nei quali è difficile introdurre innovazioni e trasformazioni, hanno dovuto rispondere in tempi brevi ai bisogni emergenti. In particolare, nel momento del lockdown con la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado e il ricorso totale alla didattica a distanza (DAD) e successivamente alla didattica digitale integrata (DDI) hanno sostituito le tradizionali modalità di 'fare scuola'. In questo contesto, la forbice delle disuguaglianze si è allargata, posizionando il tema della povertà educativa come "un'emergenza nell'emergenza" (Di Genova, 2021). Il periodo pandemico, infatti, non ha permesso a tutti l'accesso alle attività didattiche, per una serie di fattori dipendenti dall'età degli studenti e delle studentesse, dalle situazioni sociali e familiari di partenza, dalla possibilità di accesso ai device e dalle soluzioni organizzative introdotte dalle scuole in risposta all'emergenza (Indire, 2020; Lotti, Orlandini, 2022). In questo scenario, le famiglie hanno avuto un ruolo fondamentale come facilitatori nell'accesso e fruizione delle attività didattiche. Nel corso del lockdown, infatti, circa un terzo delle famiglie italiane ha dichiarato di non avere a disposizione sufficienti device affinché tutti i componenti del nucleo potessero accedere ad attività scolastiche e lavorative (UNICEF,

2020) e secondo i dati ISTAT (2020) oltre il 40% dei ragazzi e delle ragazze tra i 6 e i 14 anni abita in un ambiente sovraffollato. La diversa possibilità di accesso, infatti, ai percorsi di istruzione è uno dei fattori determinati dalla pandemia che ha inciso sia sulla povertà educativa che su quella assoluta (Morabito et al., 2020), delineando anche il rischio di una deriva “classista” della scuola (Berlinguer, 2014). Fattori che si sono ulteriormente inaspriti in relazione alla crisi economica che la pandemia ha generato comportando una riduzione dei consumi culturali da parte delle famiglie italiane (Feder-culture, 2022). A supporto di questo dato, anche l’indagine ISTAT (2018) *Aspetti della Vita Quotidiana* evidenzia che nel 2018 più di due terzi dei ragazzi tra i 6 e i 17 anni non hanno avuto accesso ad esperienze culturali, tra cui concerti, spettacoli teatrali, visita a musei, pratica sportiva, lettura di libri; uno scenario che è destinato ad aggravarsi.

La povertà educativa, quindi, rappresenta l’esito di un processo multidimensionale (Sen, 2000) accelerato e inasprito dalla pandemia. Si manifesta quando viene meno il diritto di una persona ad apprendere e a sviluppare le proprie capacità e competenze (Morabito et al., 2014). Si caratterizza per l’impossibilità di accesso a percorsi di studio e di fruizione di esperienze educative, come, ad esempio, quelle ricreative e sportive proposte al di fuori degli ambienti e orari scolastici. Fattore di rischio correlato è la provenienza socioeconomica di studenti e studentesse che influisce sullo sviluppo e sull’acquisizione delle loro competenze. Gli esiti dell’indagine PISA evidenziano che gli alunni che non raggiungono i livelli minimi di competenze in matematica e in lettura, nella maggior parte dei casi, provengono da contesti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico e culturale. Infine, nel nostro Paese, il livello di disuguaglianza è così marcato che i minori che vivono in famiglie più svantaggiate ottengono risultati ai test PISA, in media, tra i più bassi in Europa; mentre i loro coetanei che vivono in famiglie con i livelli socioeconomici e culturali più elevati, si trovano allo stesso livello degli studenti che vivono nei paesi tra i top performer (Morabito et al., 2018). La pandemia ha polarizzato questo fenomeno, evidenziando come sia necessario oltre ad interventi e politiche dedicate, costruire un’alleanza tra scuola e altre agenzie formative presenti sul territorio per prevenire, contrastare e combattere gli effetti che la povertà educativa ha su studenti e studentesse. Il rischio, infatti, è quello di contribuire alla emersione di nuove forme di povertà e marginalità, aumentando le disuguaglianze e producendo una “nidificazione” delle difficoltà e riproducendo i meccanismi di una scuola diseguale (Benvenuto, 2019; Nuzzacci et al., 2020).

## **1. Povertà educativa, dispersione scolastica e approcci pedagogici**

La situazione pandemica ha inasprito le condizioni di deprivazione materiale a cui si è aggiunta quella culturale (Morabito et al., 2020) dovuta alla chiusura delle scuole e alla difficoltà di accesso alle attività didattiche. Il contesto descritto pone i sistemi scolastici di fronte alla necessità di proporre misure e interventi di contrasto alla povertà educativa soprattutto verso le situazioni che hanno vissuto un aggravamento delle proprie condizioni di esclusione sociale (Nuzzacci et al., 2020), attraverso politiche dedicate e rilanciando il ruolo della scuola come presidio culturale per il territorio di riferimento (OECD, 2020). L'istruzione, infatti, ha un ruolo fondamentale come elemento in grado di perpetuare la povertà educativa, oppure come fattore in grado di interrompere la ricorsività di questo fenomeno (Tierney, 2005). Strettamente connesso alla dimensione della povertà educativa è quello della dispersione scolastica. Determinata da un insieme di fattori (caratteristiche psicologiche degli studenti, condizioni socioeconomiche delle famiglie, caratteristiche del sistema scolastico) può essere considerata una forma di povertà educativa e, allo stesso tempo, può essere utilizzata come indicatore della qualità del sistema scolastico, in termini di equità, di inclusione, di opportunità e successo formativo (Pandolfi, 2017).

Il contrasto alla dispersione scolastica può essere affrontato secondo un approccio globale e integrato (whole school approach), in cui scuola e comunità operano sinergicamente. La dispersione è un fenomeno multi-prospettico, risultato di un insieme di fattori individuali, sociali e di contesto. Le pratiche educative utilizzate all'interno della scuola, l'atteggiamento degli insegnanti e i loro approcci pedagogici hanno un impatto considerevole sulla motivazione e sull'impegno di studenti e studentesse. Inoltre, un clima scolastico negativo, un insegnamento che non tiene conto dei bisogni individuali, esperienze di violenza e bullismo, un rapporto non costruttivo tra docenti e studenti, metodi e contenuti percepiti come irrilevanti sono alcuni dei fattori che possono contribuire alla decisione di abbandonare la scuola (Commissione Europea, 2020). Emerge, quindi, la consapevolezza che la scuola da sola non possa rispondere a questa emergenza, ma necessita della collaborazione della comunità per realizzare un intervento globale e integrato che ponga studenti e studentesse al centro dei processi educativi e formativi, attraverso percorsi di apprendimento significativi e partecipati dalla comunità. Il documento *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education* individua sei cluster di 'pedagogie': Blended Learning, Gamification, Computational Thinking, Multiliteracy, Embodied Learning e Experiential Learning.

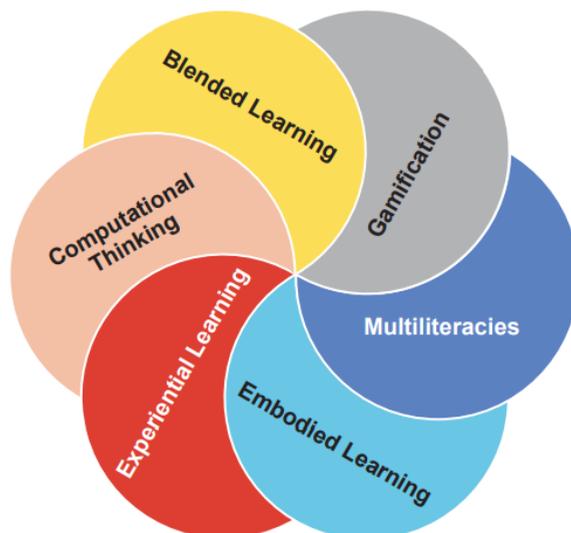


Fig.1: I sei cluster di 'innovative pedagogies' (Istance, Panagua, 2019, 24)

Tali pedagogie, sfruttando l'apprendimento informale all'interno dei contesti formali, facilitano i processi di insegnamento e apprendimento favorendo il "salto di qualità" (leapfrogging) necessario per le competenze del XXI secolo attraverso una "Scuola per la vita" (Istance, Paniagua, 2019). Nell'ottica di supportare le scuole nella costruzione di un approccio olistico al tema della povertà educativa e alla conseguente dispersione scolastica, tra le pedagogie che consentono la partecipazione attiva della comunità all'offerta formativa scolastica possiamo focalizzarci sul cluster "experiential learning", al quale fanno riferimento un insieme di approcci che facilitano la connessione tra gli studenti e l'oggetto di studio (Dewey, 1938), come avviene con l'Outdoor education (Bortolotti, 2019; Farnè et al., 2018; Schenetti, 2022a; Schenetti et al., 2015) e il Service Learning (Furco, 1996; Tapia, 2016; Orlandini et al., 2020). Il recente documento UNESCO (2021) *Reimagining our future together. A new social contract for education* evidenzia come la pandemia abbia messo in luce le fragilità dei sistemi economici, sociali e educativi e la loro stretta interconnessione, sottolineando il ruolo trasformativo dell'educazione per favorire i cambiamenti sociali necessari. Il report, fortemente influenzato dagli effetti della pandemia in corso, fa riferimento ad un "nuovo contratto sociale per l'educazione" basato sul rispetto dei diritti umani, sulla non discriminazione, sulla giustizia sociale, sulla dignità umana e sulla diversità culturale, sul ruolo centrale delle scuole come luoghi essenziali, ma che necessitano di essere ripensati e vissuti in maniera diversa. Allo stesso modo, il documento sottolinea il ruolo dell'istruzione nella formazione delle competenze dei lavoratori per il XXI secolo e la necessità di finanziamenti globali per garantire il diritto

universale all'istruzione. Tra le pedagogie che supportano questa nuova visione di scuola, il documento propone il Service Learning (SL) come approccio in grado di sviluppare esperienze di cooperazione e solidarietà, inteso come una pedagogia che permette a tutti di partecipare all'interno della propria comunità (Unesco, 2021, 60). SL e OE condividono alcuni elementi comuni (Orlandini, Lotti, 2022): il richiamo all'educazione esperienziale (Dewey, 1938; Kolb, 1984) che si realizza nell'offerta curricolare dentro e fuori l'edificio scolastico, la connessione tra scuola, comunità e territorio, la valorizzazione dell'ambiente esterno come contenuto di apprendimento (Sobel, 2014), la cui finalità è la «formazione dei cittadini pienamente in grado di partecipare alla vita socio-politica» (Baldacci, 2019, 71).

## **2. Disegno e metodologia di ricerca**

Lo studio è nato dalla necessità di riflettere sulle ricadute in termini di contrasto alla povertà educativa da parte di due approcci pedagogici, il SL e l'OE, che hanno come condizione necessaria per la loro realizzazione la costruzione di forti alleanze tra la scuola e le altre agenzie formative presenti sul territorio. La ricerca esplorativa ha affrontato le seguenti domande di ricerca:

- Il SL e l'OE influenzano il rapporto tra scuola e territorio favorendo la creazione di reti solidali, inclusive e sostenibili?
- Il SL e l'OE agiscono in termini di cambiamenti nelle pratiche di insegnamento e apprendimento favorendo l'acquisizione dei saperi, il rafforzamento delle abilità, il perfezionamento delle capacità e il raggiungimento delle competenze?
- Qual è l'impatto del SL e dell'OE sullo sviluppo negli studenti e nelle studentesse delle competenze di cittadinanza, delle competenze trasversali, dei comportamenti pro-sociali e nel favorire motivazione e partecipazione attiva degli studenti?

Tali domande sono state elaborate nel contesto del Movimento delle Avanguardie Educative (AE), una rete di scuole<sup>1</sup> e un movimento culturale il cui *Manifesto programmatico per l'innovazione*<sup>2</sup> racchiude tra i propri principi ispiratori chiari riferimenti al valore della comunità educante intesa come corpo organico con responsabilità condivise per la formazione e che offre occasioni molteplici di accrescimento culturale. In particolare, il sesto orizzonte del Manifesto – “Investire sul ‘capitale umano ripensando i rapporti (dentro/fuori,

---

1. Nata nel 2014 su iniziativa di Indire e di 22 scuole fondatrici, la rete delle AE conta oggi 1493 scuole distribuite su tutto il territorio nazionale

2. INDIRE, *Il Manifesto delle Avanguardie educative*, <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto> (ultimo accesso 20/03/2023).

insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.)” – richiama «un’idea di scuola civica che si pone come luogo di incontro tra sapere formale e informale e che propone modalità innovative di integrazione tra scuola, territorio, enti locali e mondo del lavoro» (Giunti et al., 2018). Gli orizzonti 1, 3 e 4 del Manifesto – “1) Trasformare il modello trasmissivo della scuola; 3) Creare nuovi spazi per l’apprendimento; 4) Riorganizzare il tempo del fare scuola” – propongono il superamento della lezione frontale attraverso attività in cui gli studenti svolgono un ruolo attivo e in cui vengono riconfigurate le modalità, gli spazi e i tempi dell’apprendere. Infine, il quinto orizzonte del Manifesto – “Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza” - richiama le «competenze che non sono legate a una disciplina in particolare, ma il cui sviluppo è legato a una modalità di apprendere e operare in stretta connessione con la realtà circostante». Sulla base di queste premesse, il gruppo di ricerca ha condotto un’analisi qualitativa di alcuni percorsi di SL e di SL-OE realizzati da due scuole appartenenti al Movimento delle AE (IIS Pertini di Alatri, FR - IC Scialoja-Cortese di Napoli) collocate in due territori del Sud Italia caratterizzati da contesti socioeconomici svantaggiati, povertà educativa, abbandono scolastico, emarginazione. La scelta di condurre due studi di caso intrinseci (Stake, 1995) ha risposto alla necessità di descrivere e spiegare le connessioni causali e complesse che intercorrono tra i fattori considerati (SL, OE, rapporto scuola-territorio, cambiamenti nelle pratiche di insegnamento e apprendimento, sviluppo delle competenze di cittadinanza e delle competenze trasversali) al fine di definire la specificità intrinseca delle due esperienze. Lo studio contemporaneo di due casi ha permesso di attivare una procedura di analisi comparativa che, senza la pretesa di generalizzare i risultati, ha consentito di elaborare una teoria con valenza esemplare rispetto al fenomeno indagato (Mortari, 2007). Per quanto riguarda gli strumenti di ricerca utilizzati, lo studio si è avvalso di: interviste semi-strutturate rivolte ai due Dirigenti scolastici e ai docenti referenti dei percorsi le cui tracce sono state elaborate sulla base delle dimensioni dell’indagine; focus-group e interviste di gruppo con gli studenti; focus group con i rappresentanti della comunità territoriale. Di seguito riportiamo una scheda (fig. 2) che sintetizza la relazione tra dimensioni d’indagine, gli orizzonti del Manifesto delle AE e gli indicatori individuati.

Dimensioni	Orizzonti del <i>Manifesto</i> delle Avanguardie Educative	Indicatori
rapporto scuola-territorio	<p><i>Orizzonte 6: Investire sul capitale umano ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.)</i></p> <p>«[...] Una scuola d'avanguardia è in grado di individuare – nel territorio, nell'associazionismo, nelle imprese e nei luoghi informali – le occasioni per mettersi in discussione in un'ottica di miglioramento, per arricchire il proprio servizio attraverso un'innovazione continua che garantisca la qualità del sistema educativo. Una scuola aperta all'esterno instaura un percorso di cambiamento basato sul dialogo e sul confronto reciproco».</p> <p><i>Orizzonte n. 3: Creare nuovi spazi per l'apprendimento</i></p> <p>«[...] Non solo <i>ridisegnare</i> un'aula finora pensata per una didattica erogativa e frontale, ma prevedere anche spazi diversificati per condividere eventi e presentazioni in plenaria; luoghi per attività non strutturate e per l'apprendimento individuale/informale che favoriscano la condivisione delle informazioni e stimolino lo sviluppo delle capacità comunicative; ambienti <i>da vivere</i> e in cui restare anche oltre l'orario di lezione, destinati ad attività extracurricolari come teatro, gruppi di studio, corsi di formazione per docenti, studenti e genitori, in accordo con enti locali, imprese, associazioni sportive e culturali del territorio, servizi sociali, ecc. [...] Una scuola d'avanguardia rende duttili i suoi ambienti affinché vi siano spazi sempre abitabili dalla comunità scolastica per lo svolgimento di attività didattiche, per la fruizione di servizi, per usi anche di tipo informale; spazi dove lo scambio di informazioni avviene in modo non strutturato, dove lo studente può studiare da solo o in piccoli gruppi, dove può approfondire alcuni argomenti con l'insegnante, ripassare, rilassarsi.</p> <p>Una scuola d'avanguardia si apre all'esterno e diventa baricentro e luogo di riferimento per la comunità locale: aumentando la vivibilità dei suoi spazi, diventa un civic center in grado di fare da volano alle esigenze della cittadinanza e di dare impulso e sviluppo a istanze culturali, formative e sociali».</p>	creazione di reti solidali, inclusive e sostenibili
cambiamenti nelle pratiche di insegnamento e apprendimento	<p><i>Orizzonte n. 1: Trasformare il modello trasmissivo della scuola</i></p> <p>«[...] Una scuola che supera il modello trasmissivo e adotta modelli aperti di didattica attiva mette lo studente in situazioni di apprendimento continuo che gli permettono di argomentare il proprio ragionamento, di correggerlo strada facendo, di presentarlo agli altri».</p>	acquisizione dei saperi, il rafforzamento delle abilità, il perfezionamento delle capacità ed il raggiungimento delle competenze
sviluppo delle competenze di cittadinanza e delle competenze trasversali	<p><i>Orizzonte n. 5: Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza</i></p> <p>«L'espansione di Internet ha reso la conoscenza accessibile in modo diffuso. Non solo il patrimonio di fatti e nozioni – una volta monopolio esclusivo di saggi ed esperti – oggi è aperto alla comunità e ai cittadini, ma la società contemporanea valorizza competenze nuove, difficilmente codificabili nella sola forma testuale e nella struttura sequenziale del libro di testo.</p> <p>Competenze chiave, competenze trasversali, soft skill, <i>21st Century Skill</i> sono solo alcuni dei modi con cui si è cercato di codificare una serie di competenze richieste per svolgere una professione ed esercitare una cittadinanza attiva nella società della conoscenza. Tali competenze sono richieste da istituzioni, aziende e dal vivere sociale e rappresentano un curriculum trasversale implicito che compare ancora solo marginalmente nei documenti guida della scuola italiana. Si tratta di competenze che non sono legate a una disciplina in particolare, ma il cui sviluppo è legato a una modalità di apprendere e operare in stretta connessione con la realtà circostante».</p>	motivazione e partecipazione attiva degli studenti

Fig 2: Dimensioni, orizzonti del Manifesto delle AE, indicatori

L'analisi dei dati è stata condotta in parallelo da quattro ricercatori. Interviste e focus group sono stati trascritti manualmente, i testi sono stati divisi in unità di significato sulla base delle categorie e delle etichette individuate (Mortari, Ghirotto, 2019).

I due studi di caso sono stati condotti nel 2019 (IIS Pertini di Alatri) e nel 2022 (IC Scialoja-Cortese di Napoli) e hanno riguardato esperienze di SL e SL-OE realizzate rispettivamente negli anni scolastici 2010-2019 e 2018/2022.

### **3. Risultati**

#### *3.1. Il contributo del Service Learning: costruire comunità educanti*

L'Istituto di Istruzione Superiore Sandro Pertini si trova nella cittadina di Alatri, in provincia di Frosinone. Il territorio è caratterizzato da un contesto sociale ed economico svantaggiato con alti tassi di abbandono scolastico e disoccupazione giovanile. I due fenomeni, profondamente correlati, si sommano alla disoccupazione causata dalla recente deindustrializzazione a cui non è seguito un processo di riconversione produttiva.

L'Istituto Pertini negli anni ha diversificato gli indirizzi e i percorsi di studio al fine di dare una risposta alle richieste dell'industria ancora presente sul territorio (polo chimico-farmaceutico del basso Lazio e industria meccanica e mecatronica, cartiere in provincia di Frosinone) e mantenere un contatto con la vocazione agricola e pastorale dell'area. Il SL si è innestato in questo quadro offrendo un grande contributo al contrasto della povertà educativa ed economica. Praticato dalla scuola fin dal 2010, è oggi diffuso in tutte le classi e in tutti gli indirizzi dell'istituto diventando un "modo" nuovo di fare scuola (Chipa et al., 2020). Inoltre, in molti casi le attività di SL coincidono con i percorsi di PCTO e, in coerenza con le *Linee Guida ministeriali relative ai Percorsi per le competenze trasversali e l'Orientamento (PCTO)* (MIUR, 2019), ne rappresentano una via di qualità.

I percorsi di SL si differenziano in base agli indirizzi di studio, rispondendo così a specifici obiettivi di apprendimento e di servizio<sup>3</sup> (fig. 3).

---

3. Per una descrizione dettagliata dei percorsi attivati dall'IIS Pertini di Alatri si rimanda a quanto descritti nelle Linee guida per l'implementazione dell'idea Service learning (Chipa et al., 2020).

<i>Com'è la tua acqua?</i> un laboratorio di analisi e controllo delle acque, attivato a partire dall'a.s. 2012/13 dagli studenti delle classi III, IV e V dell'Istituto Tecnico Tecnologico: chimica, materiali e biotecnologie – Biotecnologie ambientali
<i>Com'è il tuo olio?</i> un laboratorio per l'analisi dell'olio e la rilevazione di sofisticazioni, attivato a partire dall'a.s. 2012/13 dagli studenti delle classi III, IV e V dell'Istituto Tecnico Tecnologico: chimica, materiali e biotecnologie – Biotecnologie ambientali
L' <i>Agenzia Turistica PertiniTravel</i> un servizio solidale per la promozione turistica del territorio di Alatri gestito a partire dall'a.s. 2015/16 dagli studenti del triennio dell'indirizzo Tecnico Economico Indirizzo Amministrazione, Finanza e Marketing
Lo <i>Sportello del cittadino</i> , un servizio di consulenza fiscale per i cittadini di Alatri attivato a partire dall'a.s. 2018/19 nelle classi quarte e quinte dell'Istituto Tecnico Economico.

Fig 3: I principali percorsi di SL realizzati dall'IIS Pertini di Alatri

I percorsi realizzati dall'IIS Sandro Pertini hanno visto l'attivazione di collaborazioni significative con altre agenzie formative presenti sul territorio (Università), con aziende del settore farmaceutico di Farindustria, con la Camera di Commercio di Frosinone da anni partner strutturale in tutti i progetti di SL, con l'Agenzia delle Entrate, ecc. Tutti i soggetti coinvolti, dichiara la Dirigente, “partecipano attivamente alla coprogettazione dei percorsi di SL” favorendo “percorsi di apprendimento significativi e partecipati dalla comunità di Frosinone”. L'IIS Pertini di Alatri propone dunque, in coerenza con l'approccio pedagogico del SL, una visione di scuola civica e aperta, in costante relazione con l'esterno (Furco, 1996) e polo di una comunità educante che si configura come corpo organico con responsabilità condivise per la formazione e che offre occasioni molteplici di accrescimento culturale.

Per quanto riguarda i cambiamenti nelle pratiche di insegnamento e apprendimento, le docenti intervistate dichiarano che “poiché il raggiungimento delle competenze di base è strettamente correlato con il ruolo di protagonisti degli studenti nei percorsi realizzati e con il grado di motivazione, abbiamo abbandonato la didattica trasmissiva in favore di una didattica laboratoriale e basata su compiti di realtà”.

Per quanto riguarda il punto di vista degli studenti, dal focus group realizzato con gli studenti del IV e V anno degli indirizzi tecnici presenti nella scuola, emerge la certezza di “star costruendo ‘nuove consapevolezze’ all'interno della comunità di Alatri”.

Inoltre, gli studenti si sentono “riconosciuti” dalla cittadinanza che attribuisce loro un ruolo attivo nella comunità accrescendo anche la buona reputazione dell'istituto. Dichiarano, infatti, di “aver sviluppato competenze relazionali parlando con gli adulti”, di aver sviluppato capacità di problem solving e di “organizzazione delle attività legate al servizio alla cittadinanza”. I progetti di SL, afferma uno studente “sono un ottimo modo di apprendere attraverso attività concrete” e di “applicare le conoscenze acquisite a scuola nei contesti familiari”. Inoltre, gli studenti concordano nell'utilità dell'esperienza di SL sia in un'ottica di comprensione delle risorse culturali ed economiche

del proprio territorio, che di orientamento rispetto alla scelta da parte della scuola successiva o della professione futura.

La partecipazione attiva degli studenti a progetti che accrescono il senso di autorealizzazione personale e con forte impatto sociale in termini di servizio alla cittadinanza, contribuisce quindi a nutrire nelle giovani aspirazioni verso il proprio futuro offrendo così una chiave per uscire da situazioni di svantaggio ed emarginazione.

### *3.2. Il contributo dell'Outdoor education: il territorio come risorsa per l'apprendimento*

L'Istituto Comprensivo Scialoja-Cortese si trova nella periferia sud-est di Napoli, un territorio particolarmente svantaggiato sia dal punto di vista socioeconomico che culturale. I quartieri di San Giovanni a Teduccio, Barra e Baronessa che ospitano i tre plessi della scuola sono caratterizzati da alta densità abitativa, disagio sociale, povertà economica ed educativa.

La scelta della scuola di costruire alleanze con gli enti presenti sul territorio finalizzate ad attivare azioni di SL è stato un tentativo per prevenire, contrastare e combattere gli effetti delle povertà educativa sugli studenti e sulle loro famiglie. Dalle interviste alla Dirigente e ai docenti referenti delle idee di AE SL e OE, che la scuola ha adottato rispettivamente nel 2021 e nel 2022, emerge come la scelta di rendere l'approccio pedagogico del SL la modalità di progettazione del curriculum della scuola sia nata prima di tutto per sensibilizzare gli alunni al rispetto e alla salvaguardia del proprio territorio, per promuovere competenze di cittadinanza attiva, per migliorare stili di vita scadenti di alunni e famiglie, per offrire un'istruzione di qualità e garantire a studenti e studentesse la possibilità di poter vivere una vita appagante sviluppando le competenze personali essenziali (Cederna et al., 2017). Il rischio maggiore, riferisce una docente, era "l'assuefazione degli studenti al degrado e al 'brutto'" con conseguente "perdita di fiducia in un futuro diverso". Il "recupero della bellezza e il richiamo al 'bello'", riferisce la Dirigente, in un contesto di grave povertà educativa, anche nella sua dimensione estetica, ha così assunto un ruolo centrale. Le "proposte di bellezza" che la scuola offre ai ragazzi, insieme alla scelta del SL per riportare a unità i numerosi progetti che la scuola realizzava sui temi della cittadinanza attiva, hanno rappresentato due fattori di contrasto e di compensazione alla forte spinta verso i margini della società subita dalla popolazione giovanile presente nei quattro quartieri. In questa sfida un ruolo fondamentale è stato quello esercitato dagli enti presenti sul territorio con cui la scuola ha condiviso valori e responsabilità educative. Dal focus group realizzato con le associazioni e enti territoriali (il Comune, associazioni di educatori, volontari, polizia municipale) che collaborano a titolo gratuito nei diversi progetti di SL, è emerso un forte coinvol-

gimento personale dei partecipanti e una reale collaborazione con il corpo docente soprattutto nelle fasi di co-progettazione e disseminazione dei risultati dei percorsi di SL per sensibilizzare le famiglie e la comunità locale. Tra i progetti realizzati, il Pedibus è un servizio di accompagnamento pedonale e un progetto di mobilità sostenibile che “promuove competenze di cittadinanza attiva, sicurezza ed educazione stradale” (intervista al docente referente). Ogni mattina un funzionario della Polizia municipale messo a disposizione del Comune percorre insieme ad un gruppo di studenti il tragitto casa-scuola, stimolando gli alunni alla rilevazione delle situazioni di degrado (mancanza di punti di raccolta rifiuti, mancata manutenzione della segnaletica stradale, ecc.). Si tratta di un percorso in cui sono presenti gli elementi propri dell’OE, un approccio che, in connessione con il SL, propone esperienze didattiche che interagiscono con lo spazio esterno (sia esso naturale o urbano) che diviene ambiente e contenuto di apprendimento (Sobel, 2004). In coerenza con l’OE, che prevede esperienze profondamente connesse al contesto scolastico e alla realtà sociale e culturale del territorio in cui la scuola è collocata (Giunti et al., 2021), all’IC Scialoja è il quartiere che determina obiettivi e finalità dei percorsi di OE facendo emergere i bisogni del territorio e della comunità in cui la scuola è inserita (SL). Tutti i percorsi di OE realizzati all’IC Scialoja - dall’orto sinergico realizzato in un terreno abbandonato all’interno del perimetro scolastico, all’adozione di giardini e monumenti degradati del quartiere - sono percorsi di SL che promuovono cittadinanza attiva e sensibilizzano al rispetto e alla salvaguardia del proprio territorio.

Per quanto riguarda i cambiamenti nelle pratiche di insegnamento e apprendimento, come riferisce una docente “nel nostro contesto non è pensabile proporre didattica tradizionale, al contrario è più funzionale offrire proposte laboratoriali e compiti di realtà in cui metodologia “del fare” possa aiutare i ragazzi a percepirsi “centrali e appartenenti”. Peer tutoring e cooperative learning sono strategie didattiche quotidianamente adottate dai docenti anche nell’ottica di favorire continuità verticale: “infanzia, primaria e secondaria lavorano in modo sinergico, i ragazzi della secondaria fanno formazione ai bambini dell’infanzia, per esempio, sui temi legati alla riqualificazione dei monumenti adottati dalla scuola oppure alla gestione dell’orto sinergico”, riferisce una docente.

Inoltre, nell’ottica della valorizzazione della continuità tra il dentro e il fuori la scuola che caratterizza sia l’approccio pedagogico del SL che quello dell’OE, ciò che viene osservato nel quartiere dai ragazzi trova in classe il luogo della riflessione e del confronto diventando oggetto di attività interdisciplinari.

In conclusione, in assenza di condizioni di sistema che consentono a un individuo di raggiungere adeguati standard di vita, l’alleanza tra l’IC Scialoja-Cortese e gli enti territoriali ha dato vita a una comunità educante impegnata

nella costruzione di un tessuto valoriale di fiducia e positività capace di far uscire dallo stato di emarginazione studenti e famiglie.

## Conclusioni

Il tema della povertà educativa necessita di interventi dall'alto finalizzati al contrasto del fenomeno che ha implicazioni in ampie fasce della popolazione non solo scolastica (Nuzzacci et al., 2020). Nello spirito di AE, che da sempre promuove esperienze di emersione dal basso (bottom-up) di esperienze di innovazione e trasformazione del modello scolastico tradizionale, i percorsi di SL e OE presentati sono funzionali a descrivere come sia possibile prevenire e contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica, attraverso attività che, guidate da una precisa visione pedagogica e valoriale, permettono a studenti e studentesse di agire attivamente all'interno del contesto in cui vivono raggiungendo obiettivi di apprendimento, competenze disciplinari, trasversali e acquisendo comportamenti prosociali.

## Bibliografia

- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli, Milano.
- Benvenuto G. (2019), La scuola diseguale. Inclusione, equità e contrasto alla dispersione scolastica, in Isidori M.V., *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 36-47.
- Berlinguer L. (2014), *Ricreazione per una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli.
- Bortolotti A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano.
- Cederna G. et al. (2017), *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Chipa S. et al. (2020), "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning"*, versione 3.0., Indire, Firenze.
- Commissione Europea (2020), *Istruzione e formazione 2020. Politica scolastica. Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico*, Direzione Generale Istruzione e Cultura, Istruzione e formazione, Politica scolastica, Commissione Europea, Bruxelles.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, The Macmillan Company, New York.
- Di Genova N. (2021), La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione, *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (Ed.) (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.

- Federculture (2022), *Impresa Cultura. Lavoro e innovazione: le strategie per crescere. 18° Rapporto Annuale Federculture*, Gangemi, Roma.
- Furco A. (1996), Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education, in Taylor B. and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Corporation for National Service, Washington, DC, 2-6.
- Giunti C. et al. (Eds) (2021), “Avanguardie educative”. *Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning”*, versione 3.0., Indire, Firenze.
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrative*, Indire, Firenze.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, USA.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- Mascheroni G. et al. (2021), *La didattica a distanza durante l’emergenza COVID-19 l’esperienza italiana*, Centro di Ricerca Innocenti dell’UNICEF, Firenze.
- Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca (2019), *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento. Linee Guida*, Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca, Roma.
- 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 Onlus, Roma.
- Morabito C. et al. (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Onlus, Roma.
- Morabito C. et al. (2020), *L’impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Onlus, Roma.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari L., Ghirotto L. (a cura di) (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Nuzzacci A. et al. (2020), La povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 36(16) (numero speciale) - COVID 19. Ricerche e risposte dal sistema dell’istruzione, 76-92.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2017), *Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- Orlandini L., Chipa S., Giunti C. (a cura di) (2020), *Il Service Learning per l’innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci, Roma.

- Orlandini L., Lotti. P. (2022), *La scuola fuori dalla scuola: approcci pedagogici per la costruzione di comunità educanti*, *Scholé*, n. 2, Editrice Morcelliana, Brescia, 2(22), 227-240.
- Schenetti M. (Ed.) (2022), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.
- Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- Sobel D. (2004), *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*, The Orion Society, Great Barrington.
- Stake R. (1995), *The art of case study research*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Tapia M.N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova Editrice, Roma.
- Tierney W.J. (2015), *Rethinking Education and Poverty*, Johns Hopkins University Press, Baltimora, Maryland, USA.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.

# ***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](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.



# ***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 povert  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.

