Vol. 6, n. 1, 2024
ISSN 2704-873X

AP

Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno

Attualità Pedagogiche

Attualità Pedagogiche

Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno

Direttore
Emiliana Mannese

Comitato editoriale
Marco Giordano, Raffaela Marigliano

Comitato scientifico
Leonardo Acone - Università degli Studi di Salerno
Luca Agostinetto - Università degli Studi di Padova
Francesca Antonacci - Università degli Studi di Milano-Bicocca
Marinella Attinà - Università degli Studi Salerno
Vito Balzano - Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Giuseppe Bertagna - Università degli Studi di Bergamo
Luca Bianchi - Direttore SVIMEZ
Carlo Carboni - Università Politecnica delle Marche
Marco Catarci - Università degli Studi Roma Tre
Mauro Ceruti - Libera Università di Lingue e Comunicazione (IULM)
Enrico Corbi - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli
Massimiliano Costa - Università Ca' Foscari di Venezia
Liliana Dozza - Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia - Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Filomena Faiella - Università degli Studi di Salerno
Massimiliano Fiorucci - Università degli Studi Roma Tre
Antonio Giordano - Temple University Philadelphia, Università degli Studi di Siena
Giancarlo Gola - SUPSI – Scuola Universitaria professionale della Svizzera italiana – University of Applied Science and Arts Southern Switzerland
José Gómez Galán - Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico
Filippo Gomez Paloma - Università degli Studi di Macerata
José González-Monteagudo - Universidad de Seville
Maria Luisa Iavarone - Università degli Studi di Napoli Parthenope
Marco Impagliazzo - Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Anna Lazzarini - Università degli Studi di Bergamo
Maria Grazia Lombardi - Università degli Studi di Salerno
Eloy López Meneses - Universidad Pablo de Olavide
Pierluigi Malavasi - Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia
Alessandro Mariani - Università degli Studi di Firenze
Luigina Mortari - Università degli Studi di Verona
Pascal Perillo - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli
Mimmo Pesare - Università del Salento
Massimo Recalcati - Psicoanalista
Luca Refrigeri - Università degli Studi del Molise
Maria Ricciardi – Università degli Studi di Salerno
Maria Grazia Riva - Università degli Studi di Milano-Bicocca
Rosabel Roig Vila - Universidad de Alicante
Antonia Rubini - Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Maurizio Sibilio - Università degli Studi di Salerno
Fabrizio Manuel Sirignano - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli
Massimiliano Stramaglia - Università degli Studi di Macerata
Maura Striano - Università degli Studi di Napoli Federico II
Rosanna Tammaro - Università degli Studi di Salerno
Alessandro Vaccarelli - Università degli Studi dell'Aquila

Revisori
Leonardo Acone (Università degli Studi di Salerno) - Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova) - Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro) - Maria Chiara Castaldi (Università degli Studi di Salerno) - Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia) - Mariarosaria De Simone (Università degli Studi di Napoli Federico II) - Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano) - Filomena Faiella (Università degli Studi di Salerno) - Ines Giunta (Università Ca' Foscari di Venezia) - José Gómez Galán (Universidad Metropolitana UMET, de Puerto Rico) - Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata) - José González-Monteagudo (Universidad de Seville) - Anna Lazzarini (Università degli Studi di Bergamo) - Stefania Maddalena (Università degli Studi di Chieti/Pescara) - Mimmo Pesare (Università del Salento) - Maria Ricciardi (Università degli Studi di Salerno) - Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro) - Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli) - Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata)

ISSN: 2704-873X

© UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Via Giovanni Paolo II, 132

84084 Fisciano (SA), Italia

Questa rivista usa la creative commons

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/

riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato

alle seguenti condizioni:

Attribuzione - Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche. Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.

NonCommerciale - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.

Non opere derivate - Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Registrazione del Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19 Cro 972/19

www.attualitapedagogiche.it

direttore@attualitapedagogiche.it
redazione@attualitapedagogiche.it
info@attualitapedagogiche.it

Attualità Pedagogiche ISSN 2704-873X

Vol. 6, n. 1, 2024

Povertà educative e Comunità Pensanti: le sfide della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi

Editor: Prof.ssa Maria Grazia Lombardi

Presentazione

Emiliana Mannese
Direttore Scientifico

Indirizzo di saluto

Carlo Cottarelli
Direttore Programma di Educazione per le Scienze Economiche e Sociali
Università Cattolica del Sacro Cuore (PESES)

Editoriale

Le povertà educative: una sfida per le Comunità Pensanti
Maria Grazia Lombardi
Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale
Università degli Studi di Salerno

Articoli

"Pensare" le povertà educative per generare percorsi di umanità, per ri-generare l'umano
Maria Chiara Castaldi

La formazione degli insegnanti nell'ambito dell'orientamento: uno studio esplorativo sugli insegnanti di secondaria e il bisogno emergente di rinnovamento
Marta Cecalupo, Giorgio Asquini

Equilibrismi psico-pedagogici: sul confine sottile della povertà educativa
Simona Finetti

Dalla "povertà educativa" alle "povertà educative". La pedagogia generativa tra economia, libertà e autorealizzazione
Marco Giordano

Aver cura della povertà di pensiero
Raffaela Marigliano

La mistificante metafora occultata delle povertà educative
Rachele Mazzara

Le povertà educative in contesti emergenziali e post-emergenziali: il ruolo delle attività motorie e sportive nei processi di inclusione e socializzazione dei giovani rifugiati
Martina Petrini

Per una pedagogia della sostenibilità a partire dal contributo di Don Milani: tre tasselli per un'*educazione possibile*
Claudio Pignalberi

Pedagogia Generativa: Povertà Educative e Comunità Pensanti
Maria Ricciardi

Pedagogia, scuola e famiglia: nella, dalla e per la lotta alla povertà educativa
Antonia Rubini, Mariacarmela Anelli

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 - 873X

Presentazione

di
Emiliana Mannese
Direttore Scientifico

Il tema affrontato in questo VI volume è certamente la riflessione nodale di questa epoca. Bisognerebbe avere il coraggio di dichiararlo, andando oltre gli opportunismi degli Stati, delle ideologie, delle inculture urlate, ma tanto seguite, oltre le Accademie incancrenite da pseudo-poteri che nascondono l'Umano ed il suo vero interesse: la Vita Autentica, la Democrazia reale, la Politica partecipata, scevra da derive imbarazzanti.
Sono onorata di poter aprire questo numero, così strategico per la riflessione contemporanea, con l'indirizzo di saluto del Professore Carlo Cottarelli, Direttore Programma di Educazione per le Scienze Economiche e Sociali, Università Cattolica del Sacro Cuore (PESES).
Il suo infinito lavoro di democratizzazione, il suo sostegno culturale al vero percorso Orientativo nelle scuole italiane, la sua postura Politica sono esempi costanti per l'Accademia italiana, internazionale e la Politica stessa.
Il mio è un grazie sincero e di speranza.
Ringrazio l'Editor di questo numero, Professoressa Maria Grazia Lombardi. La ringrazio e le sono riconoscente per il suo costante e serio lavoro scientifico che porta avanti da anni con successo e risultati tangibili.

Buona lettura

Emiliana Mannese

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 - 873X

Indirizzo di saluto

di
Carlo Cottarelli

Direttore *Programma di Educazione per le Scienze Economiche e Sociali*
Università Cattolica del Sacro Cuore (PESES)

Ho accettato con grande piacere l'invito a scrivere un breve indirizzo di saluto per questo numero di *Attualità Pedagogiche* perché il tema della istruzione continua ad essere di importanza fondamentale per il nostro Paese. Questo per almeno tre ragioni.

La prima è di natura economica. In ultima analisi, la crescita del benessere economico di una nazione dipende da quello che noi economisti (con un termine poco elegante, ma efficace) chiamiamo il "capitale umano", ossia le persone. Tutto alla fine dipende dal numero di persone che lavorano in un Paese e dalla loro ricchezza culturale, intesa in senso più lato. L'istruzione è quindi lo strumento principale che abbiamo per migliorare le condizioni economiche del nostro Paese.

La seconda ragione è di natura sociale. La possibilità che deve essere data a tutti di realizzare i propri sogni nella vita, ossia di avere per tutti un sufficiente grado di uguaglianza di opportunità, dipende in modo cruciale dalla qualità dell'istruzione che riceviamo. In base all'articolo 3 della nostra Costituzione "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese." Spetta quindi alla nostra Repubblica fare in modo che tutti, indipendentemente dalle condizioni di nascita, dalla regione in cui sono nati, dal reddito dei loro genitori, dal genere, dalle disabilità fisiche abbiano accesso a un'istruzione di elevata qualità. L'istruzione rende più facile realizzare quella uguaglianza di opportunità che è necessario assicurare come condizione minima da realizzare per chi vuole vivere in una società più giusta. Fra l'altro l'uguaglianza di opportunità ha anche implicazioni per la crescita economica e culturale di un Paese. Come scrisse Luigi Einaudi nel suo saggio "Concetto e limiti della uguaglianza nei punti di partenza", scritto nel 1944 ma pubblicato solo nel 1949: "Quante invenzioni utili, quante scoperte scientifiche, quanti capolavori di scultura, di pittura, di poesia, di musica non poterono mai giungere a perfezione, perché l'uomo, il quale vi avrebbe potuto dar nascimento, dovette fin dai primi anni addirsi a duro brutale lavoro, che gli vietò di far germogliare e fruttificare le qualità sortite da natura?"

La terza ragione è di natura civile. L'istruzione ci aiuta ad essere anche migliori cittadini perché ci aiuta a comprendere meglio i meriti delle varie proposte politiche che ci vengono offerte. In un mondo in cui siamo sempre più bombardati da messaggi mirati "alla pancia" delle persone, messaggi che semplificano la natura dei problemi attraverso interpretazioni che appaiono attraenti a prima vista ma che sono fondamentalmente fuorvianti, l'istruzione costituisce un potente antidoto che ci consente di ragionare con la nostra testa e quindi di partecipare in un modo più pieno alla vita democratica del nostro Paese. Intendo qui il termine istruzione in un senso ampio, che va al di là della fornitura di nozioni e di strumenti per elaborare tali nozioni. Parlo anche della possibilità di conoscere le conseguenze delle nostre azioni per il vivere civile e di quella "educazione civica" di cui tanto si parla

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 - 873X

ma che è ancora troppo sacrificata nelle nostre scuole. In altri termini, l'istruzione deve anche consentirci di diventare migliori cittadini, ossia cittadini che non solo rispettano le leggi, ma che partecipano anche attivamente al processo democratico attraverso cui tali leggi vengono definite.
Le "Povertà educative" citate nel titolo di questo volume vanno perciò combattute per consentire una crescita economica equa e quindi sostenibile anche dal punto di vista sociale e civile. Eppure, in Italia negli ultimi quindici anni la spesa per la pubblica istruzione è stata particolarmente sacrificata rispetto a quasi tutte le altre forme di spesa pubblica. Altre sono state le priorità. Un calo della spesa era in parte giustificato come riflesso del calo del numero dei giovani: non si sfugge alle forze demografiche in un Paese che invecchia. Ma si è andati molto oltre quanto sarebbe stato accettabile in base a tali forze. Al momento, per esempio, la spesa pubblica per giovani di età universitaria è tra le più basse d'Europa anche in termini pro capite.
Gli argomenti trattati da *Attualità Pedagogiche* sono quindi di fondamentale importanza per mantenere alta l'attenzione sul tema dell'istruzione come strumento di crescita economica, come leva per promuovere la giustizia sociale e come condizione necessaria per renderci migliori cittadini. Anche in questo numero i contributi sono di altissima qualità e gli spunti di riflessione sono numerosi e costruttivi. Auguro a tutti una buona lettura.

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 - 873X

Editoriale

di
Maria Grazia Lombardi

PhD, Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Salerno, Coordinatore Scientifico dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale diretto da Emiliana Mannese, Referente di Dipartimento per l'Orientamento e Responsabile Scientifico del Laboratorio di Apprendimento e Orientamento Generativo

LE POVERTÀ EDUCATIVE: UNA SFIDA PEDAGOGICA PER LE COMUNITÀ PENSANTI

Il tema delle povertà educative, da tempo al centro della riflessione scientifica e del dibattito politico-sociale, costituisce un elemento cruciale nell'assetto teorico-pratico della Pedagogia Generativa e dei sistemi Organizzativi (Mannese, 2016, 2019, 2021, 2023).
Un assetto teorico-pratico-formativo che il Professore Carlo Cottarelli, inaugurando questo numero con un indirizzo di saluto, promuove costantemente nell'esercizio della sua funzione anche realizzando nelle scuole italiane degli incontri su aspetti di carattere economico e sociale, tra i quali le disparità di reddito, di opportunità, territoriali, di genere (Programma di Educazione per le Scienze Economiche e Sociali, PESES).
Le tre ragioni, economica-sociale-politica, con le quali nell'indirizzo di saluto analizza l'istruzione come "strumento di crescita economica, come leva per promuovere la giustizia sociale e come condizione necessaria per renderci migliori cittadini" rappresentano gli elementi centrali dei processi formativo-educativi delle Comunità Pensanti.
Di conseguenza le povertà educative rappresentano una sfida pedagogica per le Comunità Pensanti.
Se è vero, come ci insegna Morin, che l'uomo, la sua formazione e la sua capacità di essere sono l'esito di una interconnessione costante tra natura e cultura, le povertà educative, oggi, si complessificano perché si complessifica l'impatto che questa interazione determina.
L'impatto pedagogico e la complessità di questa interconnessione ci obbligano a ripensare le povertà educative in una struttura multidimensionale e multifattoriale.
Una delle prime sistematizzazioni del concetto di povertà educativa è di Save the Children (2014) che l'ha definita 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", elaborando così un Indice di Povertà Educativa (IPE) costituito da 14 indicatori che riguardano prevalentemente l'accessibilità, la qualità dell'offerta educativa e i livelli di partecipazione dei minori ad alcune attività culturali e sociali.
Tuttavia, nell'ottica della Pedagogia Generativa, le povertà educative sono anche l'esito di un disconnessione tra natura e cultura, una sorta di corto circuito di questa interconnessione che mette in crisi il pensiero e che ci obbliga a ripensare ed interpretare le povertà educative come la contraddizione dell'umano.
La scelta di non utilizzare il termine nella sua accezione singolare ma al plurale non è casuale, descrive piuttosto la cornice di senso e di significato con la quale la Pedagogia Generativa

(Mannese, 2016, 2019, 2021, 2023) interpreta il fenomeno. Una interpretazione che muove dagli esiti delle ricerche realizzate attraverso il Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi che ha esplicitato la sua azione pedagogica nell'ermeneutica dei talenti e nei percorsi di orientamento precoce, rimettendo al centro l'uomo e la sua capacità di "pensar-si Umano".

La pedagogia generativa distingue tra povertà educative primarie e povertà educative secondarie (Mannese & Lombardi, 2023). Le povertà educative primarie nascono dalla mancata acquisizione dei bisogni primari essenziali: la nutrizione, le cure mediche, l'alfabetizzazione, il cambiamento climatico, tutte quelle condizioni geopolitiche che impediscono all'uomo di abitare con dignità un territorio. Le povertà educative secondarie, collocandosi nell'infosfera (Floridi, 2019), sono l'esito dei processi di occidentalizzazione fondati sulla logica pervasiva della globalizzazione, del capitalismo orientati all'ipocrisia consumistica e della perfezione e/o omologazione. Le povertà educative primarie e secondarie si strutturano in una interdipendenza fondata sul rapporto di permeabilità legato ai fattori geopolitici contestualizzati.

Le povertà educative secondarie se da una parte riguardano l'accessibilità, la qualità dell'offerta educativa e i livelli di partecipazione ad alcune attività culturali e sociali, dall'altra sono l'esito di un processo di indebolimento del pensiero critico, della capacità di scelta e di una epistemologia strumentale (Bagnall & Hodge, 2018) dell'educazione e della formazione centrata su abilità e competenze. Una epistemologia strumentale dell'educazione e della formazione che sacrifica il pensiero generativo a vantaggio del pensiero transitorio e tecnocratico (Mannese, 2019), l'esito di quel *knowledge gap* che si dipana proprio, come scrive Carboni (2021), nella differenza tra conoscenze e credenze, tra sapere scientifico "oggettivo" e sapere "soggettivo".

Ma le povertà educative secondarie sono anche l'esito di una politica strumentale che sacrifica la dimensione democratica dell'opposizione in favore di un assenso a-critico e/o di un conflitto personale e che fa dell'incapacità di distinguere il fatto dall'opinione lo strumento del consenso.

In questo senso le povertà educative secondarie si collocano in quella infosfera di cui ci parla Floridi (2019), quello spazio informativo dell'epoca digitale che coinvolge tutti gli ambiti della vita, ponendo sfide sconosciute e che rinvia ad una emergenza pedagogica: ri-mettere l'uomo al centro del sistema mondo (Mannese, 2023) recuperando la categoria del pensiero generativo come leva reale della conoscenza e del cambiamento.

La pedagogia generativa propone così una interpretazione delle povertà educative come esito di una epistemologia strumentale educativo-formativo-politico-sociale alla quale oppone una epistemologia generativa della conoscenza e del pensiero. Interpretando la pedagogia come "scienza di confine" in grado di "partire dall'uomo per ritornare all'uomo" (Mannese, 2016, 2019, 2021, 2023), l'epistemologia generativa accoglie in sé la consapevolezza che attraverso il pensiero è possibile affrontare le contraddizioni dell'umano. È in queste contraddizioni che "i limiti sono i confini che non possono essere attraversati eppure sono attraversati" (Priest, 1995) e "l'uomo è l'essere confinario che non ha confini proprio perché per trovarli, per lo più, li supera" (Bodei, 2016).

Dove si annidano, allora, le povertà educative? Forse nell'incapacità dell'uomo di "pensar-si Umano"?

Ancora una volta la lezione deweyana del "fine in vista" e la necessità di rimettere al centro l'uomo, sempre fine e mai mezzo (Mannese, 2023), divengono la riflessione da cui partire per riconnettere, riascoltando Morin, natura e cultura.

I saggi contenuti in questo numero rappresentano il tentativo di una prima e necessaria sistematizzazione delle povertà educative (primarie e secondarie) attraverso la lettura della Pedagogia Generativa teorizzata dal gruppo di ricerca della Professoressa Emiliana Mannese che ringrazio sentitamente per avermi voluta come Editor di questo numero.

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 - 873X

Articoli

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

"Pensare" le povertà educative per generare percorsi di umanità, per ri-generare l'umano

"Thinking" about educational poverty to generate paths of humanity, to re-generate the human

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno, Italia, mcastaldi@unisa.it

ABSTRACT

La fenomenologia complessa e multiforme delle povertà educative costituisce una delle evidenze più urgenti e preoccupanti delle società occidentali nell'attuale fase storica. Diversi documenti come i Rapporti di Save The Children, le analisi ISTAT e i Report di Caritas Italia registrano significativi peggioramenti nelle disuguaglianze sociali ed educative: la ricerca della pedagogia generativa riflette sulle contraddizioni e le logiche sottese, attraverso una epistemologia generativa della conoscenza e del pensiero (Lombardi, 2023). Pensare in prospettiva generativa ad una società della Costituzione, che tuteli e promuova il diritto all'educazione e all'istruzione, richiede la costruzione di "comunità pensanti" (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021) che nei contesti territoriali, attraverso reti di partners istituzionali, siano in grado di progettare azioni di contrasto alle povertà educative a partire dalle biografie dei cittadini in formazione, dalle loro speranze, i loro desideri, i loro talenti, restituendo al pensiero le sue potenzialità generative oltre il primato e la pervasività del digitale.

ABSTRACT

The complex and multifaceted phenomenology of educational poverty constitutes one of the most urgent and worrying evidences of Western societies in the current historical phase. Various documents such as the Save The Children Reports, the ISTAT analyzes and the Caritas Italia Reports record significant worsening in social and educational inequalities: the research into generative pedagogy reflects on the contradictions and underlying logics, through a generative epistemology of knowledge and thought (Lombardi, 2023). Thinking in a generative perspective about a society of the Constitution, which protects and promotes the right to education and instruction, requires the construction of "thinking communities" (Violante, Buttafuoco, & Mannese, 2021) which in territorial contexts, through networks of institutional partners, are able to plan actions to combat educational poverty starting from the biographies of citizens in education, from their hopes, their desires, their talents, restoring to thought its generative potential beyond the primacy and pervasiveness of the digital.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Pensiero; Generatività; Cura; Digitale; Democrazia

Thought; Generativity; Care; Digital; Democracy

INTRODUZIONE

Una comunità culturale è pensante e, dunque, generativa (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021) quando pone al centro della propria riflessione la persona (Mounier, 1946; Maritain, 1947), considerando l'unità sistemica di tutte le sue componenti, dal biologico al culturale, dall'emotivo-affettivo al cognitivo, dall'etico allo spirituale/religioso, al socio-relazionale, attraverso uno sguardo che non frammenta il soggetto, ma ne salvaguarda l'unità sostanziale (Rosmini, 1838). Tale comunità si impegna a costruire una comunione meditata di idee, progetti e azioni sinergiche sull'uomo e per l'uomo con la specifica finalità di difenderne la dignità e promuoverne l'autorealizzazione. Una comunità di tal guisa si configura necessariamente come interistituzionale costituendosi come una rete di attori sociali che sono chiamati ad assumersi la responsabilità etica, civile e pedagogica del benessere sociale, culturale ed educativo del singolo e delle comunità; si tratta di un'assunzione di responsabilità che viene letta in prospettiva generativa come unica via possibile di fronte all' emergenza cronica delle «povertà educative» (Save The Children, 2023).
Il tema complesso delle povertà educative attraversa molteplici problematiche interconnesse tra cui risulta difficile districarsi per rinvenire quei nodi strutturali che ne segnano i contorni, le radici e gli effetti, pur nelle specifiche manifestazioni locali, territoriali e contestuali. L'analisi pubblicata nel 2022 da Save The Children dal titolo *POVERTÀ EDUCATIVA: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto* costituisce un documento imprescindibile in grado di fornire una cornice quali-quantitativa circa l'ampiezza, l'entità e la poliedricità dei fattori concomitanti e coinvolti nei diversi ambiti ascrivibili alle dimensioni macro, meso e micro delle povertà educative in Italia. Il report in oggetto è, inoltre, corredato da specifici focus dal titolo *Cosa proponiamo* in cui viene ripetutamente richiamato il ruolo delle istituzioni nella gestione dei fondi del PNRR, delle politiche sociali nel riequilibrare le disuguaglianze a livello territoriale e delle amministrazioni locali nella gestione dei fondi pubblici nella progettazione e nel monitoraggio degli interventi a beneficio delle aree particolarmente svantaggiate.
La fenomenologia complessa e multiforme delle povertà educative, per cui è necessario declinarle al plurale, costituisce una delle evidenze più urgenti e preoccupanti dell'insieme di quelle "idiosincrasie" (Bobbio, 2020a) delle società occidentali nell'attuale fase storica. La ricerca della pedagogia generativa interroga le contraddizioni, i contrasti, le logiche, a tratti evidenti e spesso implicite, che fondano quella epistemologia strumentale educativo-formativo-politico-sociale alla quale oppone una epistemologia generativa della conoscenza e del pensiero (Lombardi, 2023).
La tematizzazione pedagogica del concetto di povertà educativa, introdotto nel dibattito delle scienze sociali alla fine degli anni '90 e successivamente operazionalizzato attraverso l'individuazione di specifici indicatori, evidenzia il fatto che "il solo intervento compensativo o di normalizzazione incentrato sul bambino è destinato a fallire se non inquadrato in una prospettiva olistica ed ecosistemica, volta a valorizzare i saperi etnoparentali dei genitori, capacitare i corpi sociali intermedi e l'intera comunità che si dispone nel segno dell'educazione" (Bobbio, 2020b, p.178). Andrea Bobbio sottolinea la necessità di dare corpo ad una cultura pedagogica che sia in grado di fondare e sostanziare "interventi di politica sociale ad alto impatto culturale ed economico e ad alto livello di professionalizzazione" (Bobbio, 2020b, p.179), al fine di garantirne l'efficacia e la sostenibilità nei diversi contesti coinvolti, nel rispetto delle peculiarità, dei bisogni e delle risorse specifiche delle comunità territoriali.

L'APPROCCIO DELLA PEDAGOGIA GENERATIVA ALLE POVERTÀ EDUCATIVE TRA TEORIA E PRASSI

Il Rapporto di Caritas Italiana del 2023, incentrato sulla povertà e l'esclusione sociale nel nostro Paese, ha portato all'attenzione nazionale un dato che ha registrato un significativo peggioramento nell'ultimo quindicennio: nel 2022 il 13,4% dei minorenni viveva in condizioni di povertà, dato

confermato dall'ISTAT secondo cui nel 2022 i minori in condizioni di povertà assoluta erano 1 milione 270mila (ISTAT, 2023). "È una sconfitta per chi si trova direttamente coinvolto nella povertà, ma è soprattutto una sconfitta per l'intera società, che si trova a dover fare i conti con una grande perdita di capitale umano, sociale, relazionale" (Pagniello, 2023, p.7). Sono le parole del direttore di Caritas Italiana, don Marco Pagniello, che nell'*Introduzione* al *Rapporto su povertà ed esclusione sociale in Italia 2023*, dal titolo *TUTTO DA PERDERE*, prosegue con un appello etico ad un sentire comune:

> Tutti dobbiamo sentirci sconfitti di fronte a un milione e duecento mila minori in condizione di indigenza, costretti a rinunciare a tante opportunità di crescita, di salute, di integrazione sociale, e il cui futuro sarà indubbiamente compromesso. L'Italia, infatti, risulta essere il Paese in Europa in cui la trasmissione inter-generazionale delle condizioni di vita sfavorevoli risulta più intensa: chi nasce povero molto probabilmente lo rimarrà anche da adulto. Questo costituisce un vulnus ai principi di uguaglianza su cui si fondano le democrazie occidentali. Su questo punto perde anche la nostra Costituzione repubblicana, e in particolare l'articolo 3, che continua a restare inapplicato (Pagniello, 2023, p.7).

Riteniamo che la comunità scientifica della ricerca pedagogica abbia il dovere etico-educativo di impegnarsi affinché le denunce che accomunano i Rapporti e i dati citati (Save The Children, 2023; Caritas Italiana, 2023; ISTAT, 2022), non restino inascoltate sia a livello di quel «sentire» civile e comune richiamato da don Pagniello, sia a livello di operatività istituzionale, non solo di tipo emergenziale-riparativo, ma soprattutto di tipo preventivo e promozionale. Questa duplice direzione della progettazione educativo-formativa contro le povertà educative viene declinata dalla pedagogia generativa (Mannese, 2016, 2019, 2021, 2023) attraverso un'attenzione specifica alle azioni educative incarnate nei vissuti e nei contesti esperienziali in cui la persona in formazione costruisce la propria forma umana attraverso dinamiche affettivo-cognitive ed empatico-relazionali: obiettivo specifico di tale approccio è la co-creazione di connessioni culturali e interazioni dinamico-plastiche e trasformative con i mondi della vita che influenzano, attraverso una rapporto biunivoco, i processi di sviluppo, di apprendimento e di maturazione socio-relazionale, culturale, etico-religiosa e biologica del soggetto. A riprova di ciò nel 2021 l'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, di cui è responsabile scientifico la professoressa Emiliana Mannese, ha attivato un protocollo di intesa con la Fondazione di recupero minorile "A' Voce d' 'e Creature", voluta e istituita nel 2007 da don Luigi Merola.

> La Fondazione – racconta don Luigi in un'intervista pubblicata sulla rivista scientifica Attualità Pedagogiche nel 2020 - ha sede in un bene confiscato alla camorra, in zona Arenaccia a 500 metri dalla stazione centrale. Le attività messe in campo nascono da una analisi dei bisogni territoriali in collaborazione con i servizi sociali, con le scuole, il bisogno sociale emergente è stato la necessità di allontanare i ragazzi dalla strada (Merola, 2020, p. 17).

Deciso il monito alle istituzioni affinché si adoperino concretamente per l'attivazione di percorsi e progetti di cui sia garantita la sostenibilità a lungo termine, condizione necessaria per realizzare percorsi di autorealizzazione che prendano vita su due binari imprescindibili e autenticamente pedagogici: la continuità e l'orientamento (Merola, 2020). La generatività, infatti, "necessita inevitabilmente di un processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento" (Mannese, 2023, p.2). Orientare richiama l'idea personalista di un orizzonte verso cui tendere, che sia dotato di senso ontologico-ermeneutico, aperto alla trascendenza oltre la contingenza, capace di suscitare quella tensione verso il futuro che anima il desiderio, la motivazione, l'impegno per un obiettivo immaginato

come desiderabile, percepito come possibile e co-costruito in quanto realizzabile all'interno di una comunità di cui il soggetto si sente parte.
Scrive don Milani in *Esperienze Pastorali*: "la povertà dei poveri non si misura a pane, a casa, a caldo. Si misura sul grado di cultura e sulla funzione sociale" (Don Milani, 1957, p.209). È il 1957, da pochi anni è iniziata l'esperienza di Barbiana che durerà 13 anni (1954-1967), un arco temporale lungo e difficile, che vedrà il priore fiorentino impegnato in un contesto culturale segnato da profonde disuguaglianze e da un'esclusione sociale indotta dalle «armi taglienti» di un'istruzione istituzionale gravemente colpevole di disattendere i principi fondamentali dell'allora giovanissima Costituzione.
Pur nel mutato contesto storico, culturale e sociale e oltre l'attestazione delle azioni riformistiche che hanno caratterizzato la storia della scuola e delle istituzioni educative dagli anni '60 ad oggi, lo scenario italiano contemporaneo registra un tasso crescente delle povertà educative e delle disuguaglianze nell'accesso alle risorse e ai servizi dell'istruzione e dell'educazione. Un'ermeneutica possibile di quella che Massimo Baldacci definisce "scuola della Costituzione" (2019), letta come protagonista di una relazione sospesa e tradita tra mondo dell'istruzione e cittadinanza consapevole, legge a maglie larghe il complesso intreccio dei mondi della scuola, delle realtà extrascolastiche, delle famiglie, dell'associazionismo, delle società sportive, delle parrocchie, degli oratori, ma anche della strada e dei quartieri, per provare a delineare i contorni sbiaditi e, in molte realtà territoriali inesistenti, di una «società della Costituzione». Baldacci fa riferimento ad una relazione sospesa e non fallita, facendo leva sulla intrinseca capacità progettuale della ricerca pedagogica che ben si coniuga con il principio di perfettibilità umana che proietta la persona oltre la sua "costante incompiutezza" (Heidegger, 1971, p. 290), verso la sua profonda vocazione ad autenticare se stessa. Pensare ad una società della Costituzione (livello macro) in prospettiva generativa implica la costruzione di "comunità pensanti" (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021) che nei contesti territoriali, attraverso reti di partners istituzionali locali (livello micro), si impegnino in azioni progettuali che a partire da un'approfondita conoscenza delle realtà contestuali, del sostrato socio-culturale, dei retaggi storico-politici, siano in grado di immaginare scenari desiderabili oltre l'utopia, dentro orizzonti di significato che contengano, interpretino e valorizzino le biografie dei cittadini in formazione, i loro bisogni, le loro speranze, i loro desideri, i loro talenti. Di fronte alle innegabili disuguaglianze e alle conseguenti povertà educative, le politiche sociali, le istituzioni del terzo settore, le professionalità pedagogico-educative sono heideggerianamente chiamate ad una sinergia di sguardi ed azioni incarnate (Mannese, 2023), per ascoltare quello che Ricoeur (1994) definisce "il richiamo venuto dal fragile", per prendersi cura della fragilità della convivenza umana (Ricoeur, 1994, pp. 108-109).
La tutela dei diritti del cittadino in formazione e il prendersi cura del suo progetto di vita e del suo percorso esistenziale e formativo è l'obiettivo pedagogico che emerge dai principi della Costituzione (Art.1, 2, 3 ,4), in particolare l'art.4 dichiara che "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". Il riferimento chiaro alla parola «scelta» e il rimando alla dimensione comunitaria dell'impegno personale e sociale di ciascuno per la realizzazione del bene comune (Maritain, 1947), costituiscono degli obiettivi il cui raggiungimento si origina da una condizione di piena libertà del pensiero, contro ogni tentativo di manipolazione da parte dei detentori del potere mediatico, della rete, dei Social Network, delle mode e delle "logiche economicistiche" (Zamagni, 2020), e contro ogni tentativo di deprivazione umana e culturale causata dalle condizioni di degrado socio-economico, dalla pervasività sommersa delle organizzazioni malavitose, dall'assenza di interventi statali che garantiscano la sostenibilità dei progetti a livello territoriale, e scaturisce dall'attivazione di processi di coscienza e consapevolezza, eticamente orientati, atti a creare le condizioni per una fioritura possibile del talento di tutti e di ciascuno.
Il concetto di autorealizzazione viene definito da Jung (1965) come un impulso interno all'io per realizzare, soddisfare e migliorare le proprie potenzialità umane. Il termine si riferisce anche alla tendenza innata a sviluppare al massimo i propri talenti e potenzialità, che contribuiscono ad ottenere un sentimento di soddisfazione verso se stessi. La realizzazione personale esprime le scelte fondamentali della persona, l'indirizzo della propria vita verso le principali finalità che formano il

suo progetto di vita. Questo progetto muove da una tensionalità verso il miglioramento di sè percepito come possibile e desiderabile, atto a promuovere la dignità della persona, il suo senso di autoefficacia, il suo bisogno di costruire significati esistenziali culturalmente ed eticamente orientati. Il processo di perfettibilità emerge dal bisogno di superamento: l'andare avanti, come principio antropologico fondamentale e proprio di ogni essere umano, sta alla base del processo di autorealizzazione della persona. Ed è proprio la mancanza di questo bisogno il motivo del senso di fallimento. Il soggetto in formazione, in particolare, ha bisogno di vedersi e sentirsi capace di migliorare le cose, di imparare sempre di più, di arrivare più in là, di conseguire piccole o grandi mete, e proprio in questo consiste il progresso e l'autorealizzazione (García-Villamisar, Álvarez Romero, 2007). La condizione di bisognosità esistenziale dell'uomo che necessita sin dalla nascita di cura, quale primarietà ontologica (Heidegger, 1927) e paradigma originario della condizione umana (Mortari, 2019; 2021), attiva il bisogno vitale di progredire, migliorare, costruire, realizzare se stessi. "Progresso significa 'andare avanti'. Che cos'è andare avanti? Significa: vivere di più, pensare di più, conoscere di più e sentire di più. Il progresso personale risiede nel considerare che oggi sono più di ieri" (García -Villamisar, D., Álvarez Romero, 2007). Se tale percezione è mortificata, mutilata, impedita da condizioni contestuali deprivate come quelle che sono alla base delle povertà educative, primarie e secondarie (Lombardi, 2023), siamo di fronte alla violazione dei diritti fondamentali dei bambini e degli adolescenti.

AVER CURA DELLE POVERTÀ EDUCATIVE: LA CAPACITÀ DI PENSARE OLTRE IL PRIMATO DEL DIGITALE

Nel documento *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*, pubblicato dal MIUR nel gennaio del 2018, si riportano i "Dati PISA sulle povertà di competenze in aree di sapere irrinunciabile":

> Le competenze fondamentali in *literacy* e *numeracy* vengono attestate, per l'Italia, dalla serie storica dei dati PISA e da quelli più recenti che, purtroppo, confermano una seria debolezza nelle competenze irrinunciabili, correlata con l'origine famigliare e territoriale, condizionate, dunque, dall'esclusione sociale e culturale nella quale vivono e crescono bambini e ragazzi. La scuola italiana è tuttora "di classe" – come diceva don Milani 50 anni fa […]. secondo PISA 2015, in Italia un alunno su quattro non raggiunge le competenze minime in matematica: ha grandi problemi a far di conto, elaborare dati, utilizzare le formule principali. Non va meglio in quanto a padronanza della lingua. Così un quindicenne su cinque ha gravi difficoltà ad analizzare e comprendere il significato dei testi scritti, e un alunno su tre non raggiunge la sufficienza (livello 2) in almeno una delle tre discipline ritenute fondamentali da OCSE per l'esercizio del diritto di cittadinanza (MIUR, 2018, pp. 10-11).

La definizione di un'area del sapere come irrinunciabile e l'attestazione del pluridecennale mancato raggiungimento dei livelli minimi per garantire tale irrinunciabilità, non può lasciare indifferenti le "comunità pensanti" nei molteplici livelli istituzionali chiamati senza alcuna esenzione a farsi carico seriamente della progettazione educativo-formativa su tutto il territorio nazionale, soprattutto nelle periferie geografico-politiche, da cui troppo spesso derivano dinamiche inaccettabili che configurano vere e proprie periferie umane ed esistenziali. Gli approcci olistici e interdisciplinari risultano oggi i più efficaci, perché capaci di raccordare il formale e l'informale nel rispetto del principio di sussidiarietà e di autonomia di tutti i soggetti coinvolti (Bobbio, 2020, p. 179).
Nel 2016 Emiliana Mannese portava all'attenzione della comunità pedagogica il quesito circa l'incidenza dei media digitali nella mancata acquisizione di competenze nell'ambito dell'analisi, della comprensione e della significazione della realtà, richiamando il libro di Nicolas Carr (2010) *Internet*

ci rende stupidi? e invitando ad una riflessione critica circa la necessità di orientare il soggetto in formazione verso lo sviluppo della capacità di giudizio che oppone al pensiero transitorio il pensiero generativo (Mannese, 2016, p. 72). Il tema critico di quella che Pier Cesare Rivoltella definisce "povertà cognitiva" viene analizzato ponendo in relazione il "consumo 'a volo radente' della Rete con la progressiva incapacità ad analizzare i costrutti e a guadagnare una comprensione profonda dei significati" (Rivoltella, 2020, p. 40). Le evidenze delle neuroscienze dinamiche sulla plasticità cerebrale (Doidge, 2007; Merzenich, 2013) concorrono a riconoscere anche l'"altra faccia" della neuroplasticità intesa come limite dell'umano, in quanto "se la capacità del sistema nervoso di modificare le sue strutture in risposta a fattori estrinseci o intrinseci (Doidge, 2012, p. 406) può contribuire a rafforzare pratiche sociali e culturali di crescita umana, essa può altresì tradursi in una sorta di rigidità abitudinaria" (Mannese, 2016, p. 66).
Di grande interesse pedagogico risulta l'approccio originale e dinamico della neuroscienziata americana Marianna Wolf, direttrice del Center for Dyslexia, Diverse Learners, and Social Justice della School of Education and Information Studies della University of California di Los Angeles (UCLA). Nel suo recente libro (2020) *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, la studiosa si sofferma sull'origine culturale, e non su base genetica, dei processi di alfabetizzazione:

> i circuiti del cervello che legge sono plasmati e sviluppati da fattori naturali e ambientali, incluso lo strumento tramite il quale la lettura viene acquisita e si sviluppa […]. Ci saranno profonde differenze in futuro nel modo in cui leggiamo e pensiamo, a seconda dei processi che saranno determinanti nella formazione del circuito di lettura del bambino. Le implicazioni comportate dalla plasticità del cervello che legge non sono semplici e neppure transitorie. Le connessioni fra come e che cosa leggiamo e ciò che è scritto sono cruciali per la società odierna […]. L'illusione di essere informati da un diluvio quotidiano di informazioni a misura di colpo d'occhio può far venir meno l'analisi critica delle realtà complesse (Wolf, 2020, pp. 17-18).

Nell'analizzare la posta in gioco, la Wolf non esita a citare il pericolo derivante dall' «ingegnosità tecnologica» segnalato nel 1959 da Martin Heidegger, che già allora paventava il rischio del rigetto dell'essenza pensante dell'uomo (Heidegger, 1983, p.40). Il bombardamento di informazioni mediate dal digitale produce l'effetto implicito di ripiegare su scelte che richiedono un minore sforzo intellettivo: "ne consegue una sempre più diffusa incuria intellettuale, sociale e morale, e l'impoverimento delle capacità più riflessive, con profonde implicazioni per il futuro di una società democratica" (Wolf, 2020, p. 184). La coscienza, quale consapevolezza autonoma, critica e responsabile di sé e del mondo (Noë, 2010), si acquisisce lungo i percorsi educativo-formativi e di istruzione di base con l'obiettivo pedagogico di co-costruire quella coscienza collettiva che scaturisce dal pensare bene e in maniera profonda. L'emergenza delle povertà educative racchiude in sé la possibilità stessa del pensiero di pensarsi e di pensare l'Umano per ri-generarlo: la capacità di leggere, di comprendere, di riflettere, di selezionare informazioni, di scegliere, di meditare e acquisire saggezza cognitiva, empatico-relazionale, etico-sociale, non è scissa dalla qualità dei processi dinamico-plastici attivati dagli eventi epigenetici in cui la parola pensata si incarna. Nel discorso di accettazione del Premio Nobel nel lontano 7 dicembre 1993, Toni Morrison, la prima donna afroamericana a ricevere il Nobel per la letteratura, così si esprimeva: "Il lavoro della parola è sublime […] perché generativo; crea il significato che assicura la nostra differenza, la nostra differenza umana, il modo in cui siamo come nessun'altra vita".

CONCLUSIONI

La pedagogia generativa trova una direzione teorico-pratica contro le povertà educative a partire dal paradigma della cura dei processi del pensiero e della coscienza, baluardi di ogni democrazia possibile (Dewey, 1916, 1933). Democrazia alla quale si legano necessariamente la pace, l'ordine e il benessere sociale, da non intendersi come condizioni di immobilismo, ma come impegno dinamico e sempre *in fieri* che scaturisce dalla coscienza e dalla volontà di chi ne costruisce le premesse e ne gode i benefici, più che dalle circostanze che li favoriscono. Tale condizione di benessere, che deve configurarsi come educativo e culturale, "è sempre perfettibile, cioè è costantemente generato e in evoluzione; consiste in un movimento progressivo, come l'equilibrio del volo dev'essere ad ogni istante sostenuto da un dinamismo propulsore" (Paolo VI, 1970), teso a generare percorsi di umanizzazione antropologicamente fondati, che mirino a ri-generare l'umano nella sua intrinseca capacità di pensare se stesso in chiave etica, ontologica e teleologica (Macchietti, 2015).
Dare voce ai territori e ai loro giovani abitanti, attraverso strumenti e metodologie capaci di ri-dare alla parola la consapevolezza del proprio valore, al di là di ogni *digital experience*, diviene in questo senso un'azione di esplicitazione, espistemologicamente fondata, della multidimensionalità costitutiva dell'umano nei suoi fondamenti ontologici, neuro-biologici, socio-culturali, affettivo-relazionali. Grazie all'apporto delle neuroscienze dinamiche la ricerca pedagogica si avvale di evidenze scientifiche sulle modalità di costruzione dei processi di apprendimento e sul ruolo centrale delle dimensioni empatica e affettivo-relazionale nei processi di costruzione della coscienza e del pensiero (Brazelton & Greenspan, 2001; Siegel, 2013). Da ciò emerge con rinnovata solidità epistemologico-ermeneutica e responsabilità etico-deontologica la funzione inaggirabile e fondativa dei processi educativo-formativi e di istruzione in merito alla dotazione di senso dell'esistenza, alla "cura del disagio esistenziale" (Mannese, 2019), alla coltivazione del talento di ciascuno, istanze che interpellano la progettualità e la responsabilità delle istituzioni e dell'agire politico *prima*, *contro* e *oltre* ogni forma di povertà educativa.

BIBLIOGRAFIA

Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.

Bobbio. A. (2020a). *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*. Brescia: Scholè.

Bobbio. A (2020b). Tra povertà educativa e normalizzazione. Dalle suggestioni montessoriane all'ECEC. *Scholé: rivista di educazione e studi culturali: LVIII, 2, 2020*, 167-179.

Brazelton, T. B., Greenspan, S. I. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Caritas Italiana (2023). *TUTTO DA PERDERE. Rapporto su povertà ed esclusione sociale in Italia 2023*. Teramo: Edizioni Palumbi.

Carr, N. (2010). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.

Dewey, J. (1961). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (2019). *Come pensiamo.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

d'Aniello, F, Macchietti, S. S. (2015). *Parole e questioni dell'educazione*. Fano (PU): Aras.

Doidge, N. (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Ponte alle Grazie.

García -Villamisar, D., Álvarez Romero, M. (2007). *El síndrome del perfeccionista: el anancástico*. Cordoba: Almuzara ediciones.

Heidegger, M. (1971). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi &C.

Heidegger, M. (1983). *L'abbandono*. Genova: Il Melangolo.

ISTAT. *Report. Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà, anno 2022*, 25 ottobre 2023.

Jung, C. G., Jaffé, A. (1978). *Ricordi, sogni, riflessioni di C. G. Jung.* Milano: Rizzoli.

Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Mannese, E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche Vol.5, n.1, 2023*, pp.1-2.

Maritain, J. (1978). *La persona e il bene comune*. Brescia: Morcelliana.

Merola, L. (2020). Intervista. *Attualità Pedagogiche, Vol.2, n.1, 2020*, pp. 16-18.

Merzenich, M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life.* San Francisco (California): Parnassus Publishing.

Milani, L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: LEF.

MIUR (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*, gennaio 2018.

Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé.* Milano: Raffaello.

Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello.

Mounier, E. (2004). *Il personalismo*. (G. Campanini, M. Pesenti, Eds.). Roma: AVE.

Noë, A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Paolo VI (1970). *Educarsi alla pace attraverso la riconciliazione. Messaggio per la III Giornata della Pace*, 1° gennaio 1970.

Ricoeur, P. (1994). *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*. Firenze: Cultura della Pace.

Rivoltella, P. C. (2020). Dipendenza mediatica e povertà cognitiva?: appunti sul rapporto tra media digitali ed economia della conoscenza. *Scholé : rivista di educazione e studi culturali, LVIII, 2, 2020*, pp. 39-57.

Rosmini, A. (1981). *Antropologia in servizio della scienza morale*. (F. Evain, Ed.). Roma: Edizioni Città Nuova.

Save The Children (2022). *POVERTÀ EDUCATIVA: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto.*

Save The Children (2023). *TEMPI DIGITALI. Atlante dell'infanzia a rischio in Italia 2023.*

Siegel, D. J. (2013). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Violante, L., Buttafuoco, P. & Mannese, E. (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Wolf, M. (2020). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero

Zamagni, S. (2020). *Disuguali*. Sansepolcro (Ar): Aboca.

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

La formazione degli insegnanti nell'ambito dell'orientamento: uno studio esplorativo sugli insegnanti di secondaria e il bisogno emergente di rinnovamento

Teacher training in orientation: an exploratory study on secondary teachers and the emerging need for renewal

Marta Cecalupo*, Giorgio Asquini**

*Sapienza Università di Roma, Italia, marta.cecalupo@uniroma1.it
**Sapienza Università di Roma, Italia, giorgio.asquini@uniroma1.it

ABSTRACT
Qualsiasi politica che lavora al contrasto della povertà educativa non può prescindere dal ruolo fondamentale che svolgono gli insegnanti. Sconfiggere il fenomeno è possibile non solo aumentando i servizi per gli studenti, ma investendo anche sulla formazione, che rappresenta un diritto fondamentale lungo tutto il percorso lavorativo dei docenti, che si trovano a dover affrontare le difficoltà e complessità della relazione educativa. Complessità che si accentuano in quelle fasi della vita in cui gli studenti sono chiamati, senza ancora aver maturato una piena consapevolezza, a dover decidere quale strada formativa o lavorativa intraprendere. Sebbene il ruolo della scuola sia proprio quello di educare gli studenti a scegliere in maniera consapevole il loro futuro, ancora oggi l'orientamento viene spesso confinato in un preciso momento del percorso scolastico, dimenticando il ruolo che dovrebbe avere come un percorso di vita che inizia dall'infanzia. Il contributo, partendo dalle opinioni di un campione di insegnanti di secondaria di I grado, intende approfondire il tema dell'orientamento e la necessità di ripensare ad un percorso formativo specifico, che dia agli insegnanti le basi per poter trasformare la didattica tradizionale in didattica orientativa.

ABSTRACT
Any politician working to fight educational poverty cannot ignore the fundamental role that teachers play. Defeating the phenomenon is possible not only by increasing services for students, but also by investing in training, which represents a fundamental right throughout the entire career path of teachers, who find themselves having to face the difficulties and complexities of the educational relationship. Complexities that are accentuated in those phases of life in which students are called upon, without yet having developed full awareness, to decide which educational or career path to undertake. Although the role of the school is precisely that of educating students to consciously choose their future, even today orientation is often confined to a specific moment of the school career, forgetting the role it should have as a life path that begins from childhood. The contribution, starting from the opinions of a sample of secondary school teachers, intends to delve into the theme of orientation and the need to rethink a specific training path, which gives teachers the foundations to be able to transform traditional teaching into orientation teaching.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE
Orientamento; Formazione; Didattica; Scuola Secondaria di I Grado

Orientation; Training, Didactics; Lower Secondary School

INTRODUZIONE

Gli studenti del terzo anno di scuola secondaria di I grado e del quinto anno di quella di II grado, si ritrovano durante l'anno scolastico, e sempre più presto, a dover prendere una decisione importante sul proprio percorso di vita. La scelta del percorso d'istruzione successivo o del lavoro nel contesto della società attuale, caratterizzato dall'incertezza, implica una capacità autoriflessiva e decisionale che difficilmente è presente nel giovane. Pertanto, la scuola dovrebbe cercare di favorire e promuovere, fin dall'ingresso nel percorso di istruzione, l'identificazione e lo sviluppo di competenze specifiche che aiutino lo studente a fare scelte di vita consapevoli (Zanetti, 2020).
In una società in continua evoluzione e con l'instabilità degli sbocchi lavorativi e di studio, viene richiesto agli insegnanti il compito di promuovere una riflessività che permetta agli studenti di scegliere il loro futuro sulla base degli interessi e delle predisposizioni (Arulmani et al., 2014). La risposta dovrebbe essere un orientamento scolastico che aiuti lo studente ad acquisire la conoscenza di sé e dei propri limiti, ma anche a valorizzare attitudini e interessi personali, con l'obiettivo di diventare protagonista attivo nelle scelte.
Negli ultimi anni in tema di orientamento si è assistito ad un cambio di paradigma: se prima l'orientamento veniva considerato come un semplice consiglio di indirizzo, ora viene inteso come un orientamento formativo globale, legato ad una didattica orientativa (Di Vita & Zanniello, 2020). Il ruolo delle attività didattiche cambia, non dovrebbero solo concentrarsi sulla trasmissione di conoscenze e concetti, ma lavorare anche su interessi, aspettative e potenzialità dello studente. L'insegnante, attraverso la sua disciplina, dovrebbe costruire o rinforzare l'intenzionalità e la consapevolezza di ogni alunno, con strategie che sviluppino la capacità di analizzare le risorse personali per la scelta del percorso di vita. Tutto questo è in accordo con le Linee guida nazionali (MIUR, 2014) e le Indicazioni internazionali sull'orientamento (European Union, 2008; Musset & Kureková, 2018), che sottolineano proprio l'importanza del cambio di paradigma, per cui l'orientamento deve essere inteso come un sostegno costante nell'arco della vita (Hooley et al., 2018).
Tuttavia, non sempre gli insegnanti, a cui vengono richieste sia competenze psicopedagogiche che di tipo disciplinare, possiedono la formazione adeguata ad applicare i curricoli in un'ottica orientativa (Mariani, 2014). Stando infatti ai dati emersi nell'ultima indagine TALIS 2018 (OECD, 2019), come in altre ricerche che hanno indagato il tema della formazione e dei contenuti dei corsi (Cecalupo & Mattarelli, 2021), l'orientamento è la tematica meno considerata dagli insegnanti, rappresentando un'area di sviluppo professionale fortemente carente, soprattutto per i rapidi cambiamenti in corso, che richiedono un aggiornamento costante dei professionisti dell'educazione sui percorsi di istruzione e lavoro, sui dati occupazionali, sulla domanda-offerta di competenze richieste, il tutto complicato dalla necessità di prevedere come questi aspetti evolveranno nel tempo.
Tale emergenza formativa sta portando l'orientamento al centro del dibattito sulla scuola, visibile in alcune recenti misure, quali il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e le Linee Guida del MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito). Per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e dei NEET, all'interno di queste azioni sono state stabilite diverse attività per un orientamento consapevole. Questo saggio approfondisce il tema dell'orientamento, sottolineando proprio la mancanza di una cultura legata alla didattica orientativa e la necessità e l'esigenza di una maggior cura della formazione professionale degli insegnanti sui temi dell'orientamento, attraverso una progettualità concreta (Baldacci et al., 2020; OECD, 2020).

IL CONTESTO DELLA RICERCA

Lo studio si inserisce all'interno di un Progetto di ricerca più ampio e ancora in corso, avviato nell'a.s. 2022-2023, che coinvolge 9 scuole secondarie di I grado del territorio romano, scelte in modo da rappresentare una varietà di contesti socioculturali. Si tratta di una ricerca di tipo esplorativo, poiché i vincoli organizzativi non permettono una significatività statistica campionaria degli esiti. Gli obiettivi della ricerca sono: definire le attività organizzate dalle scuole per l'orientamento, indagare il livello di formazione degli insegnanti nell'ambito dell'orientamento e capire il ruolo degli insegnanti nelle scelte orientative. Tuttavia, il numero ristretto di scuole permetterà di proseguire, dopo la fase esplorativa, la collaborazione specifica con alcuni Istituti per attività di Ricerca-Formazione destinati agli insegnanti (Asquini, 2018). È prevista, inoltre, una successiva esplorazione anche del livello secondario di II grado.

La metodologia

La raccolta dei dati si svolge, in primo luogo, tramite questionari indirizzati a diversi soggetti (gli insegnanti, ma anche i responsabili per l'orientamento, gli studenti e i genitori). Per questo contributo è stato preso in esame solo il primo questionario somministrato online agli insegnanti nel mese di maggio 2022, articolato in cinque sezioni: parte prima (informazioni anagrafiche), parte seconda (attività della scuola sull'orientamento), parte terza (problematiche specifiche degli studenti stranieri circa le scelte orientative), parte quarta (i criteri dei consigli orientativi), parte quinta (le convinzioni personali sugli stranieri).
Gli insegnanti di scuola secondaria di I grado partecipanti alla ricerca in questa prima fase esplorativa sono stati 72, in futuro sarà estesa la partecipazione, ma i primi risultati raccolti sono già interessanti e permettono di costruire tracce per la costruzione di interviste e focus group da realizzare in alcune delle scuole partecipanti, utili per approfondire alcuni aspetti emersi nella prima fase.
Visto lo spazio assegnato, si considerano per questo contributo in particolare le risposte degli insegnanti relative alla seconda sezione, riguardanti le attività scolastiche nell'ambito dell'orientamento e la formazione degli insegnanti sul tema. Lo scopo è quello di indagare, viste le difficoltà percepite nel lavoro svolto per orientare gli studenti, il tipo di formazione che gli insegnanti desiderano su questa tematica, per poi ricostruire l'organizzazione delle scuole circa le attività svolte per l'orientamento. Grazie a questi primi dati sarà possibile da una parte affinare le ulteriori fasi della ricerca, dall'altra cominciare a elaborare insieme alle scuole un successivo piano di Ricerca-Formazione sul tema.

I risultati

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso l'uso di un foglio di calcolo. Di seguito si presentano le risposte degli insegnanti, suddivise per i due aspetti principali indagati in questa fase: le azioni di orientamento svolte dalle scuole e le attività di formazione. Si potrà notare dalle risposte dei docenti che spesso l'orientamento non viene considerato come parte integrante del processo formativo dello studente e resta affidato solo alla sensibilità e alla buona volontà dei docenti.
Interessante evidenziare un primo elemento che riguarda le figure interne e/o esterne che si occupano di orientamento negli istituti. Stando a quanto affermano gli insegnanti, la maggior parte delle scuole (6 su 9) prevede un referente interno dell'orientamento, che in alcuni casi svolge il lavoro sull'orientamento in sinergia con una figura esterna esperta (es. psicologo). Queste figure di riferimento intervengono direttamente nelle attività di orientamento dell'Istituto (es. raccolgono informazioni e le divulgano, coordinano internamente all'istituto le diverse attività, realizzano raccordi con gli enti esterni, preparano i materiali delle diverse azioni ecc.). Una delle criticità riscontrate è l'eccessivo carico di lavoro di questi referenti (che sono pur sempre insegnanti), carico aggravato anche dalla mancanza di formazione adeguata sul tema, che comporta un'autoformazione

faticosa. Ecco perché alcune scuole scelgono di affiancare a questi insegnanti delle figure esterne, esperti di orientamento dal punto di vista informativo e in possesso di competenze psico-pedagogiche per fronteggiare anche situazioni problematiche.
Circa le attività organizzate dalle scuole, per ovviare al problema della terminologia delle azioni, chiamate in modo diverso, è stata utilizzata una griglia che distinguesse nel dettaglio le attività orientative organizzate negli Istituti scolastici. Agli insegnanti è stata proposta una classificazione chiusa di singole azioni, con lo scopo di comprendere le azioni più frequenti e capire la strategia di ogni scuola sull'orientamento (Fig.1).

PARTE SECONDA – Attività della scuola sull'orientamento	
	Totale
Svolge una funzione orientante delle discipline (didattica orientativa)	**4**
Stabilisce delle Commissioni per la "continuità fra elementari e medie" e per "i rapporti con la scuola superiore"	**7**
Si adopera per avere dei feedback dalle scuole superiori e/o università	**8**
Organizza degli sportelli orientativi per la transizione verso la scuola superiore funzionanti in orario scolastico a conclusione del triennio	**8**
Organizza progetti informativi sul mercato del lavoro e delle opportunità	**3**
Svolge attività di autovalutazione e progetti personali di transizione verso la scuola superiore e/o università	**3**
Organizza colloqui individuali con genitori e allievi con il supporto, a volte, di psicologi	**3**
Organizza corsi di aggiornamento per docenti e genitori sull'orientamento	**0**
Sponsorizza iniziative presenti sul territorio realizzando anche visite ai saloni per l'orientamento	**4**
Raccoglie materiali prodotti dalle Province per l'informazione sulle opportunità formative post licenza media o post diploma	**3**

Fig.1 Griglia delle risposte alla domanda *Cosa fa la scuola nell'ambito dell'orientamento?*

Dai dati emerge un diffuso utilizzo di alcune azioni, quali l'organizzazione degli sportelli orientativi per la transizione verso la scuola superiore, funzionanti in orario scolastico a conclusione del triennio (8 scuole su 9), e la ricerca dei feedback dalle scuole superiori (8 scuole su 9). Molte scuole, inoltre, formano Commissioni per la "continuità fra elementari e medie" e per "i rapporti con la scuola superiore" (7 scuole su 9). L'importanza di un ponte con la scuola secondaria di II grado, sostenendo lo studente durante il passaggio, punta a evitare esperienze negative (riorientamento e conseguente perdita di anni di studio) che possano influenzare il proseguimento del percorso scolastico. Inoltre, stando a quello che affermano i referenti dell'orientamento intervistati (Cecalupo, 2022), la costruzione di un raccordo tra i diversi livelli di istruzione, permette di mantenere una continuità del progetto educativo costruito sulle esigenze del singolo alunno (Piscitelli et al., 2007), e questo valorizza la scelta di raccordarsi anche con il precedente livello di istruzione.
Un'altra azione per l'orientamento, che negli ultimi anni è stata ridotta per la situazione pandemica, riguarda la partecipazione a iniziative presenti sul territorio, realizzando anche meno visite ai saloni

per l'orientamento (solo 4 scuole su 9 le svolgono). A causa della pandemia le scuole hanno dovuto riorganizzare le attività di orientamento, attivandosi per svolgerle in modalità online (Andrei, 2020). Ciò può essere visto come una risorsa, perché potenzialmente rende il servizio accessibile a tutti, ma in realtà esclude studenti e famiglie che per difficoltà tecnologiche e/o mancanza di pratica nell'uso delle piattaforme finiscono per rinunciare al servizio. Questa modalità di azione online non è da escludersi, viste anche le potenzialità informative e il costante aggiornamento, ma non può limitarsi alla sola visione del sito, poiché va sostenuta e accompagnata per permetterne un effettivo utilizzo da parte di tutti gli studenti, secondo un principio di inclusione tecnologica e informativa.
Tra le azioni meno diffuse, vi è la raccolta di materiali prodotti dagli Enti locali per l'informazione sulle opportunità formative post obbligo, l'organizzazione di progetti informativi sul mercato del lavoro e l'organizzazione di attività di autovalutazione su progetti personali di transizione verso la scuola superiore e/o università (tutte e tre le azioni vengono svolte solamente in 3 scuole su 9). La somministrazione di questionari autovalutativi sulla scelta di un corso di studi superiore o verso una professione si era diffusa nelle scuole, ma, il fatto che solo 3 scuole scelgono di utilizzarli denota una certa disillusione sull'efficacia di questi strumenti, con due di queste scuole che li considerano solo integrativi di altre attività più mirate.
Un'ulteriore azione svolta in maniera minore nelle scuole (anche questa solo in 3 scuole su 9) riguarda l'organizzazione di colloqui individuali con genitori e allievi con l'eventuale supporto di psicologi. Vi sono alcune situazioni, legate ad esempio a studenti stranieri con background migratorio, che potrebbero avere maggiori bisogni di accompagnamento e sostegno per la scelta, con azioni più specifiche e mirate al singolo alunno, come i colloqui individuali (Zollo et al., 2016; Cicciarelli, 2019), con possibilità di coinvolgimento dei genitori. A questo proposito, una delle domande poste aveva lo scopo di indagare sull'esistenza o meno nelle scuole di attività specifiche per gli studenti stranieri, ma nessuna delle scuole le prevede. Tuttavia, in alcune scuole (4 su 9) esiste una maggiore attenzione agli studenti stranieri e vengono organizzati più colloqui con le famiglie di questi studenti.

Le differenze fra le scuole

Considerando le differenze tra le scuole, la maggior parte si concentra solo su poche azioni, mentre solo due scuole variano molto le attività svolte. Questo potrebbe essere spiegato dalla presenza di un alto numero di studenti stranieri, che ha spinto le due scuole a scegliere delle azioni più specifiche per permettere a tutti, anche con difficoltà linguistiche o con uno status socioculturale basso, di poter usufruire dei servizi di orientamento. Ci sono poi 3 scuole che organizzano solo due o tre attività fra quelle indicate; in particolare una scuola presenta un profilo originale, perché è l'unica che non propone sportelli orientativi e non agisce per ottenere un feedback dal livello superiore, però attua azioni poco diffuse, quali l'autovalutazione e i progetti informativi. Al contrario le altre due scuole svolgono solo azioni classiche molto diffuse, e in questo caso un successivo approfondimento potrà verificare se l'orientamento è inteso in maniera quasi solo rituale.
Un elemento da evidenziare riguarda l'azione "Svolge una funzione orientante delle discipline" (didattica orientativa). Questa azione è distinta dalle altre sull'orientamento perché comporta attività intrinseche all'interno della didattica, che hanno lo scopo di costruire negli studenti delle competenze in previsione di una scelta consapevole. Ciò che ci si aspettava era una percentuale maggiore di risposte da parte degli insegnanti, indice del fatto che ancora non è diffusa l'idea della didattica orientativa, in particolare dell'aspetto orientativo delle diverse discipline.
In ultimo, ma non meno importante, il tema della formazione. Nessuna scuola partecipante allo studio organizza attività di aggiornamento per insegnanti o di informazione per i genitori nell'ambito dell'orientamento. Promuovere per gli adulti iniziative volte a formare e informare sull'orientamento è il primo passo per coinvolgere attivamente la famiglia, con una maggiore consapevolezza degli sbocchi futuri, utile a sostenere la scelta del percorso scolastico dello studente.
Ad oggi l'insegnante rappresenta una risorsa importante nell'ambito dell'orientamento, poiché si dovrebbe occupare sia di didattica orientativa, sia di azioni orientative svolte in contemporanea alla

didattica. Ma il lavoro compiuto per orientare gli studenti implica non poche difficoltà. Tra le maggiori difficoltà riscontrate dagli insegnanti (circa il 41% dei rispondenti), vi è l'obiettivo ultimo dell'orientamento, ovvero il far emergere negli studenti le attitudini e le abilità nella scelta del percorso da intraprendere (Fig.2). La costruzione della consapevolezza dovrebbe iniziare fin dall'infanzia e deve molto agli insegnanti, che possono svolgere un'azione orientante attraverso le discipline. Affinché questo lavoro diventi funzionale, è importante anche la partecipazione delle famiglie, le cui aspettative influenzano, in maniera differenziata, la scelta scolastica o lavorativa dei figli (Perino & Allasino, 2014).

PARTE SECONDA – Organigramma della scuola sull'orientamento	
Quali sono le difficoltà nel lavoro che ha svolto per orientare gli studenti nella loro scelta futura?	
	%
Difficoltà nel far emergere negli studenti le attitudini e le abilità nella scelta del percorso	41
Difficoltà nel far capire alle famiglie degli studenti il consiglio orientativo	23
Nessuna in particolare	20
Far partecipare gli studenti alle attività di orientamento	5
Nessuna risposta	11

Fig.2 Percentuali di risposte alla domanda: *Quali sono le difficoltà nel lavoro che ha svolto per orientare gli studenti nella loro scelta futura?*

Il tema del rapporto tra scuola e famiglia è un secondo fattore di difficoltà riscontrato dagli insegnanti. La collaborazione tra scuola e famiglia ha un peso fondamentale nel lavoro di orientamento dello studente, proprio perché il dialogo rappresenta una "corresponsabilità educativa" (Capperucci et al., 2018; Zollo & Galdieri, 2022) che accompagna lo studente nel suo percorso di crescita. Stando alle risposte degli insegnanti (il 23% dei rispondenti) molti trovano difficoltà nel far capire alle famiglie degli studenti il consiglio orientativo. Il problema aumenta con le famiglie con *background* migratorio, che oltre ad avere difficoltà linguistiche che limitano la comprensione di informazioni, hanno anche aspettative e sogni originate dall'esperienza di migrazione dal proprio paese.
Per poter migliorare la qualità degli interventi, diventa necessario un lavoro di formazione degli insegnanti che tocchi i diversi aspetti legati all'orientamento (Fiorentino, 2004; Massaro, 2015). Nel questionario per gli insegnanti, uno degli obiettivi principali era proprio comprendere quali aspetti fossero percepiti come più rilevanti per una formazione che riuscisse a dare gli strumenti per orientare al meglio gli studenti. Il tema più indicato è la formazione sulle caratteristiche delle scuole superiori e sugli sbocchi professionali (Fig.3), ma integrate da altri aspetti, seppur in misura inferiore, quali la conoscenza e l'apprendimento di metodologie e strategie per progettare attività di orientamento in aula, trasformando la tradizionale didattica in una didattica orientativa, che riesca a supportare gli studenti nel loro processo di scelta.

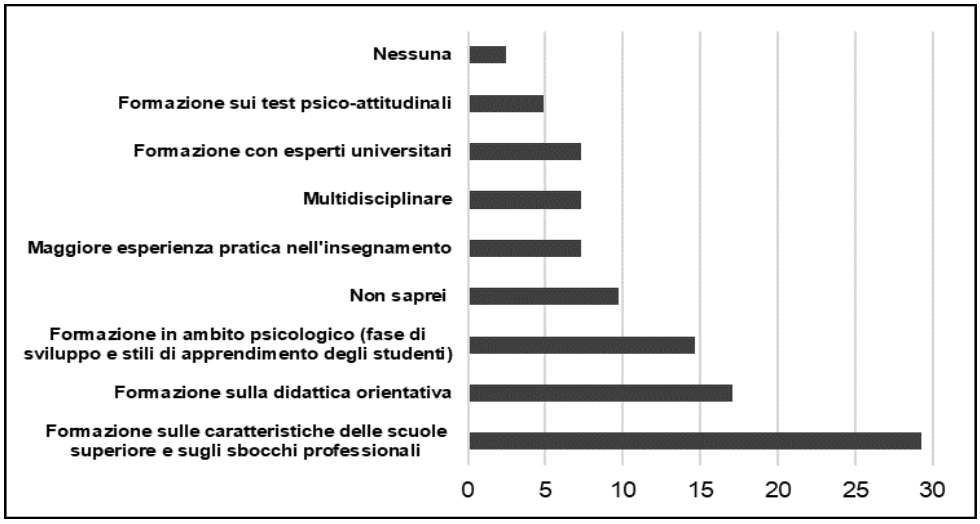

Fig.3 Percentuali di risposte alla domanda: *Di che tipo di formazione avrebbero bisogno gli insegnanti per poter orientare al meglio gli studenti?*

Sebbene già dagli anni Novanta la concezione riduttiva di orientamento viene superata a favore di un'azione volta all'educazione alla scelta e alla decisione responsabile (Rossi, 2001, p.29), ancora la necessità di comprendere tutti gli strumenti o le strategie per trasformare la propria didattica in didattica orientativa è percepita solo da una minoranza di insegnanti. Riuscire a progettare dei percorsi di orientamento che siano efficaci ma allo stesso tempo attenti ai reali bisogni degli studenti e della società in continua evoluzione, richiede una professionalità che deve tener conto di diversi aspetti impliciti che sono dietro la scelta di un percorso scolastico e/o lavorativo (abilità, aspirazioni, caratteristiche socioeconomiche, storie e influenze familiari, dinamiche del mondo del lavoro, ecc.). Da questo scenario si evince che la didattica orientativa, non solo deve avere come obiettivo lo sviluppo delle Competenze Chiave per l'Orientamento Permanente (MIUR, 2019), ma anche utilizzare delle strategie e dei metodi più personalizzati e meno standardizzati.

CONCLUSIONI

Il presente lavoro ha voluto esplorare il tema della formazione degli insegnanti in un ambito, quello dell'orientamento, che rappresenta una problematica urgente nel dibattito sull'educazione.
Sebbene la didattica orientativa venga considerata come l'intervento più funzionale per l'orientamento nel sistema scolastico, in molte scuole l'orientamento viene ancora associato solo ad azioni esterne di orientamento, le quali se non svolte da persone competenti corrono il rischio di non produrre i risultati desiderati circa la consapevolezza dello studente. La mancanza di una cultura legata alla didattica orientativa, la sola organizzazione di attività di orientamento legate a singoli progetti e la non-formazione degli insegnanti su questo tema, difficilmente riusciranno a costruire un orientamento inteso come processo di sviluppo della persona (Marostica, 2011).
Le risposte al questionario hanno fatto emergere un'esigenza formativa specifica degli insegnanti, indice del fatto che sta cambiando l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti delle azioni orientative. Se magari in passato le attività orientative venivano considerate più una perdita di tempo sottratto alla lezione, ora si intravede maggiormente dietro questo lavoro il vero senso della crescita degli studenti, la consapevolezza delle scelte future. L'esistenza di diverse strategie per affrontare la tematica, rilevata nelle scuole partecipanti, ha però dimostrato la mancanza di un "protocollo condiviso", che fortunatamente è diventato l'obiettivo delle nuove linee guida ministeriali e delle azioni del PNRR.

A margine dei risultati si può, però, aggiungere che l'interesse mostrato dagli insegnanti coinvolti nell'indagine, con una dichiarata intenzione di proseguire la collaborazione con il gruppo di ricerca per attuare piani di Ricerca-Formazione, attesta una diffusa consapevolezza dell'importanza del tema dell'orientamento ed una conseguente disponibilità a migliorare la propria professionalità per fornire indicazioni sempre più chiare, efficaci e condivise in modo collegiale. Questa consapevolezza fa ben sperare che il quadro della formazione professionale degli insegnanti migliori rispetto a quanto rilevato dall'ultima edizione dell'indagine TALIS (Schleicher, 2020), dove il nostro paese mostra diverse criticità.

BIBLIOGRAFIA

Andrei, A. (2020, April 28). *Note on lifelong guidance and the COVID-19 pandemic: Response from Cedefop's CareersNet.* Cedefop. https://www.cedefop.europa.eu/files/2020_05_27_llg_and_pandemic_cnet_b.pdf

Arulmani G., Bakshi A., J., Watts A. G., & Leong, F. T. L. (2014). *Handbook of career development: International perspectives*. New York: Springer.

Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M.G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 13(*2*), 231-253.

Cecalupo, M. (2022). Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita. *SIRD. Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, XII, 956-967.

Cecalupo, M., & Mattarelli, E. (2021). The influence of training on teachers' teaching strategies: study of a sample of secondary school teachers. *Scuola Democratica*, 3, 783-792.

Cicciarelli, E. (2019). *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*. Milano: Fondazione ISMU.

Di Vita, A., & Zanniello, G. (2020). La progettazione del sé professionale alla fine dell'adolescenza. In P. Lucisano (Eds), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp.73-81). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

European Union (2008). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. *Official Journal of the European Union*, 13/12/2008, C319/4-C319/7.

Fiorentino, S. (2004). *Orientamento e Formazione: Dispositivi teorici e percorsi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.

Hooley, T., Sultana, R., & Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.

Mariani, A. (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.

Marostica, F. (2011). Dalle competenze orientative all'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante. In D. Guglielmi, & M.G. D'Angelo. *Prospettive per l'orientamento* (pp. 209-218). Roma: Carocci.

Massaro, P. (2015). Orientamento e formazione insegnanti: Un modello di formazione de tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi*, 1, 295-314.

MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma: MIUR.

MIUR (2019). Decreto del Presidente della Repubblica 4 settembre 2019, n. 774, "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida" (2019, 4 settembre) (Italia). Gazzetta Ufficiale, 1–4.

Musset, P., & Kureková, L.M. (2018). *Working it out. Career Guidance and Employer Engagement. OECD Education Working paper No. 175*. Paris: OECD publishing.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Perino M., & Allasino E. (2014). Immigrant families interactions with schools: Some evidence from Italian research. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(*2*), 256-279.

Piscitelli, M., Casaglia, I., & Piochi, B. (2007). *Proposte per un curricolo verticale*. Napoli: Tecnodid.

Rossi, B. (2001). Professionalità educativa e competenza progettuale. In L. Fabbri, B. Rossi (Eds.), *La formazione del sé professionale* (pp.27-61). Milano: Guerini.

Schleicher, A. (2020). *TALIS 2018: Insights and interpretation*. Paris: OECD Publishing.

Zanetti, M.A. (2020). Il tema dell'orientamento nella formazione degli insegnanti. In I. Tempesta (Eds.), *Imparare a insegnare: Formazione e didattica per la scuola* (pp. 55-59). Università del Salento.

Zollo I., Pace, E. M., Agrillo, F., & Sibilio, M. (2016). Il ruolo dell'orientamento per la promozione dell'inclusione educativa e sociale. *LLL*, 12, 14-28.

Zollo, I., & Galdieri, M. (2022). Progettare l'alleanza scuola-famiglia in prospettiva inclusiva e sostenibile: una proposta operativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(*2*), 50-60.

ATTRIBUZIONE

Il saggio è frutto di un lavoro comune dei due autori. Tuttavia, Marta Cecalupo ha scritto il paragrafo dal titolo "Il contesto della Ricerca"; Giorgio Asquini ha scritto i paragrafi di Introduzione e Conclusione.

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

Equilibrismi psico-pedagogici: sul confine sottile della povertà educativa

Psycho-pedagogical balancing acts: on the thin line of educational poverty

Simona Finetti

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, simona.finetti@unicatt.it

ABSTRACT

Il presente contributo trae le mosse dalla definizione del costrutto di *povertà educativa* (Save the Children, 2014) e dalla nozione di *capability* (Sen, 1999/2000; Nussbaum, 2011/2012). Senza pretesa di esaustività, si sostiene che le povertà educative possano essere fonte di *in-abilitazione* o *dis-abilitazione*, traducendosi in mancate o ridotte competenze qualificanti, cognitive, affettivo-emotive, comunicativo-relazionali, socio-economiche, ecc. Sono offerti inoltre spunti di riflessione sugli equilibrismi talvolta imposti al soggetto in crescita da categorizzazioni create dagli adulti, a fronte di equilibri già precari nell'espressione dell'unicità di ciascuno. Il lettore è accompagnato a chiedersi: la povertà pedagogica degli adulti e le conseguenti privazioni educative possono avere esiti *in-abilitanti* e *dis-abilitanti*? Ci sono forme di povertà e *in-capacitazione* causate dalla politica, dalla cultura, dalle prassi educative? Quali sono i confini tra gli effetti delle povertà educative e quelli di una diffusa tendenza alla patologizzazione? Seppur nella consapevolezza che affrontare il fenomeno delle povertà educative è insieme questione pedagogica e politica (Lombardi, 2022), quali vie può seguire già oggi l'educatore che si muove in contesti materialmente ed educativamente poveri?

ABSTRACT

This article draws its inspiration from the definition of the *educational poverty* construct (Save the Children, 2014) and the notion of *capability* (Sen, 1999/2000; Nussbaum, 2011/2012). Without claiming to be exhaustive, it is argued that *educational poverty* could be a source of *incapacitation* or *disablement*, translating into a lack of or reduced qualifying competences, such as cognitive, affective, emotional, communicative, relational, socio-economic ones, etc. Moreover, food for thought is offered on the balancing acts sometimes imposed on the growing individual by adult categorizations, in the face of already precarious balances in the manifestation of each person's uniqueness. The reader is brought to ask: can adult pedagogical poverty and its subsequent educational deprivations have *incapacitating* or *disabling* outcomes? Are there forms of poverty and *incapability* caused by politics, culture, educational practices? What are the boundaries between the effects of educational poverty and those of a widespread tendency towards pathologization? Despite being aware that facing educational poverty is both a pedagogical and political issue (Lombardi, 2022), what paths can an educator follow today when working in materially and educationally impoverished contexts?

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Povertà Educativa; Povertà Pedagogica; Capability; Visione Sistemica; Educazione Integrativa

Educational Poverty; Pedagogical Poverty; Capability; Systemic View; Integrated Education

INTRODUZIONE

Nell'ambito di *Illuminiamo Il Futuro 2030*, campagna ispirata dall'Agenda per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, Save the Children Italia (2014) ha definito per la prima volta la *povertà educativa* come «privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (p. 4). Secondo i fondatori del *Capability Approach*, Martha Nussbaum e Amartya Sen, per diventare *capace* l'individuo deve poter fruire di un contesto *capacitante*, in grado, cioè di garantire lo sviluppo di *capabilities*. Per Nussbaum (2011/2012) *capability* è «la risposta alla domanda: cos'è in grado di fare e di essere questa persona?» (p. 28) e include quelle che Sen (1999/2000) indica come «libertà reali godute dagli esseri umani» (p. 9), «libertà sostanziali» che permettono di «scegliersi una vita a cui (a ragion veduta) si dia valore» (p. 78). Sul piano educativo, in chiave ecosistemica, prevenire e contrastare deprivazioni richiede «capacità combinate» (Nussbaum, 2011/2012, p. 29), frutto dell'unione interattiva di «capacità interne» – che il soggetto acquisisce e sviluppa sin dalla prima infanzia – e «condizioni socio-politico-economiche che ne garantiscano lo sviluppo» (Bruzzone & Finetti, 2020, p. 74). Giustamente, traducendo in italiano Sen, Gianni Rigamonti ha reso *capabilities* con *capacitazioni,* dal momento che «il termine *capability* indica una capacità che la società dà (o nega) all'individuo» (Sen, 1999/2000, p. 19).
La società occidentale sembra da decenni incline a sfuggire il dolore e la fatica nelle più svariate declinazioni, anche quelle connaturate alla formazione della persona. In tale contesto l'educatore è investito del compito di dover rendere l'educando *capace*, con il minimo sforzo, di farcela. Un possibile esito, paradossale, è trascurare educativamente dimensioni fondamentali dell'essere umano e favorire *povertà* che si traducono in mancate o ridotte competenze cognitive, affettivo-emotive, comunicativo-relazionali, socio-economiche, ecc.
Cercando di adottare uno sguardo olistico, che rimetta al centro l'uomo (Mannese, 2023), nei paragrafi seguenti si riflette sul rischio di confondere equilibri precari nello sviluppo e nella formazione personale di ciascuno con conseguenze del fenomeno della povertà educativa e/o della categorizzazione che accompagna la diffusa tendenza alla patologizzazione. Senza pretesa di esaustività, si offrono parallelamente spunti per l'educatore che si muove in ambienti con risorse minime.

TRA POVERTÀ EDUCATIVE E IN-CAPACITAZIONE, IN-ABILITAZIONE, DIS-ABILITAZIONE[1]

In ogni tipo di società l'individuo si muove nel *continuum* tra *in-abilità* e *abilità*[2]. Il percorso per *abilitarsi* – che include prendersi cura di sé a partire dai talenti ed esprimere il proprio potenziale – è complesso. L'essere umano è inoltre destinato a *dis-abilitarsi* in modo crescente con l'avanzare dell'età. Ciò non costituirebbe un problema in una comunità educante che accogliesse l'umanità-in-divenire attivando «uno schema di cooperazione sociale» (Nussbaum, 2011/2012, p. 143). Nascere e crescere «in famiglie i cui guadagni sono sotto la media o in quartieri deprivati e trascurati» può far sì che giovani fisicamente prestanti siano «disabilitati nei loro tentativi di raggiungere gli standard posti dal mercato del lavoro» (Bauman & Mazzeo, 2012, p. 83). Si può forse parlare di processi di *in-capacitazione* e *dis-abilitazione* indotti da privazioni educative, povertà pedagogiche e fattori politico-culturali? Laddove manchino politiche inclusive, una forma di *impoverimento* locale rende più difficile l'accesso all'educazione e all'istruzione in tutte le fasce di reddito (UNESCO, 2021). Di

[1] Il prefisso *in-* è utilizzato con valore *privativo* e segnala la mancanza del processo; *dis-* è invece inteso come *reversativo*, cioè, esprime il rovesciamento di un processo già compiuto.
[2] Come in Brezinka (1987/2013), la *capacità* è intesa a livello attitudinale, l'*abilità* concerne le possibilità di azione e la *competenza* deriva dall'unione di capacità, conoscenza e abilità.

fronte a disuguaglianze socio-economiche e territoriali una buona scuola e un bravo educatore possono fare una parte, mentre compete alle politiche statali risolvere la mancanza di strumenti e misure di compensazione.
In prospettiva pedagogica l'autodeterminazione e l'*advocacy* assumono un ruolo portante per l'*adultità* di un *soggetto* umano che possa davvero essere tale, attivo e protagonista (Zappaterra, 2012). Chi solleva un bambino o un adolescente da responsabilità adeguate al suo sviluppo e alla sua formazione, con l'intento di facilitare il vivere quotidiano, moltiplica in realtà le povertà educative che quel minore dovrà affrontare crescendo, insieme alle difficoltà nelle relazioni e nell'inserimento lavorativo. Il lessico e i tratti prosodici *infantilizzanti*, rivolti soprattutto alle persone con disturbi intellettivi, danno prova che *in-abilitazione* e *dis-abilitazione* riguardano la relazione educativa persino nel caso della genitorialità speciale (Zappaterra, 2019).
La capacità di «perseguire obiettivi esistenziali ritenuti validi e importanti e partecipare attivamente alla pianificazione e alla conduzione della propria vita» (Nori, 2020, p. 191) è stata denominata *agentività* ed è connessa alla possibilità «di auto-riconoscimento, di attribuzione di significato, di auto-orientamento, di scelta, di comunicazione, di progettazione» (Ricciardi, 2023a, p. 144). Sapersi auto-dirigere implica «governare se stessi» ed è fondamentale sia per sviluppare competenze personali che qualifichino la propria occupabilità (Ricciardi, 2023b, p. 70), sia per vivere appieno la libertà individuale, l'azione collettiva e la partecipazione democratica, particolarmente carenti in contesti *in-capacitanti* o *dis-abilitanti*. Povertà educativa e materiale si intrecciano maggiormente nell'esperienza dei soggetti *fragili*, che svolgono spesso attività lavorative retribuite in modo insufficiente per raggiungere un'adultità correlata a indipendenza economica e sono frequentemente destinati a mansioni non in linea con le reali inclinazioni e competenze. La *povertà* è sia causa che conseguenza di *in-abilitazione* e *dis-abilitazione*.

EQUILIBRI INSTABILI: EDUCAZIONE, AUTOSTIMA, CREDENZE

Le povertà educative possono pregiudicare la formazione dell'individuo sui piani psicologico, cognitivo e sociale. L'autostima è una delle caratteristiche individuali più influenzabili dall'interazione con gli adulti significativi nelle prime fasi del ciclo di vita e, nelle giuste dosi, costituisce un fattore protettivo rispetto a diversi comportamenti a rischio, sia internalizzati che esternalizzati. Un'autostima ipertrofica riduce i margini di sensibilità ed empatia verso l'altro-da-sé; può indurre un senso di distacco e di superiorità. Bassi livelli di autostima limitano invece la fiducia in se stessi e negli altri, precludendo la valorizzazione delle proprie e altrui risorse; di conseguenza, chi ha un'autostima troppo debole non riesce a identificare talenti e perseguire obiettivi che portino a fioritura la propria unicità, non è in grado di pro-gettarsi e talvolta cade nella trappola della depressione (Brown, Andrews, Harris, Adler, & Bridge, 1986). Ansia, impulsività, passività, indecisione, dipendenza, ipercriticismo verso se stessi e gli altri sono possibili effetti collaterali. In entrambi gli estremi del *continuum* dell'autostima l'individuo è *in-capacitato*: la relazionalità e la socialità – dimensioni del benessere umano – soffrono di privazioni. Per raggiungere un equilibrio funzionale in autostima è utile allenare il proprio osservatore interno ed esterno, esercitando l'(auto)consapevolezza unitamente all'apprezzamento incondizionato del proprio valore come essere-umano-nel-mondo. A tal fine si può ricorrere anche a pratiche meditative che facilitino il massimo realismo cognitivo-percettivo possibile e un'adeguata stabilità emozionale (Goleman & Davidson, 2017).
Nemmeno chi ricorda un'infanzia felice è al riparo da credenze limitanti – che ostacolano l'evoluzione personale – perché ogni essere umano deve formar-si nelle dimensioni che lo caratterizzano (corporea, energetica, emozionale, mentale, spirituale, coscienziale, ecc.). Le convinzioni che limitano agiscono spesso al di sotto della soglia di consapevolezza, influenzando le scelte e l'espressione di sé, generando aspettative, scarsa flessibilità e insoddisfazione (Cheli, 2009).

Rigidità e mancanza di integrazione connotano la personalità nevrotica diffusa in Occidente. «Pare importante soprattutto la scissione tra la nostra mente intellettuale, fortemente condizionata dal linguaggio della società – che si erige a tiranno – e il resto della nostra psiche» (Naranjo, 2007/2011, p. 49). A fronte di ciò, l'educazione può essere salvifica per il genere umano, se *si fa integrativa* e attinge da secoli di attività (psico)terapeutica e tradizioni spirituali.

> Esistiamo a un livello emozionale e anche a un livello spirituale o contemplativo, ma queste sono parti di un tutto e non possono essere separate se non in modo artificioso. La vita emozionale influisce molto sul fatto di poter ottenere il frutto della vita dello spirito (Naranjo, 2007/2011, p. 74).

Parallelamente, una dimensione spirituale ben alimentata favorisce stati di gioia, emozioni positive e benessere. Poiché i preconcetti e i pregiudizi offuscano la mente e ne impediscono il corretto funzionamento, tutte le forme di esercizio dell'auto-osservazione e dell'*epoché* fenomenologica sono benefiche; la prassi educativa (e ri-educativa) dovrebbe consistere nello «stimolare l'uomo, come individuo e come comunità, a ritrovare se stesso tramite un approfondito e radicale processo di autochiarificazione» (Bertolini, 1988, p. 55). L'educatore è quindi chiamato ad adeguarsi dinamicamente alla situazione *storicizzata* – bio-psico-sociale – dell'educando, tenendo in considerazione che l'esperienza educativa lascia tracce destinate a manifestarsi.

> Possiamo, certo, arrivare a ingannare il nostro intelletto, a manipolare i nostri sentimenti, a ingarbugliare le nostre percezioni e a mentire al nostro corpo con l'assunzione di farmaci. Una volta o l'altra, tuttavia, esso ci presenterà il conto: il nostro corpo è infatti incorruttibile, come un bambino non ancora sconcertato sul piano emotivo che non ammette né scuse né compromessi e che cessa di tormentarci solo quando non rifuggiamo più la verità (Miller, 1981/2010, p. 332).

CONFINI SOTTILI: SULL'ORLO DELLA PATOLOGIZZAZIONE

Il padre della pedagogia fenomenologica, Piero Bertolini (1988), riteneva che la «sanità mentale» dell'essere umano dipendesse «nella stragrande maggioranza dei casi ed in larga misura da una corretta impostazione e realizzazione della sua educazione» (p. 224); per questo sosteneva che la pedagogia dovesse avere un rapporto privilegiato con la psicoterapia e la psicoanalisi. Una *cattiva* educazione può determinare disturbi psichici a partire da «deviati modi di intendere, da parte del soggetto, le esperienze interiori od esteriori compiute in vari momenti della sua vita, quando addirittura non si rivelano necessarie conseguenze di "visioni del mondo" personali particolarmente negative o stressanti» (Bertolini, 1988, p. 227). Il ruolo della pedagogia consiste nell'offrire all'educatore conoscenze e strumenti per arricchire la personalità e stimolare lo sviluppo della capacità intenzionale dell'educando, facilitandolo sia nel soddisfare gli autentici bisogni di base (istinti), sia nel seguire la direzione spirituale della valorizzazione di sé e dell'intersoggettività. Psicoterapia e psicoanalisi concorrono invece a sostenere il soggetto nel compiere *controlli* sulla propria crescita e formazione, nonché a soccorrere chi non riesca autonomamente a raggiungere livelli sufficienti di integrazione personale e socio-ambientale.
Una forma di *dis-abilitazione* confermata dalle neuroscienze è la cosiddetta *impotenza appresa*: l'unico disturbo evolutivo che, invece di causare effetti psicologici a partire da una base organica, trae origine da una condizione psicologica/affettivo-emotiva e determina effetti organici (Lucangeli, 2019). Per esempio, un bambino non accompagnato educativamente ad affrontare l'errore come parte costruttiva del processo di apprendimento può ricondurlo alla propria incapacità e percepire la situazione al di fuori del proprio controllo, con il rischio di inibirsi. La ripetizione del processo innesca un circolo vizioso alimentato dalla paura di sbagliare e da un senso di inadeguatezza personale. In condizioni di povertà pedagogica degli adulti significativi, il bambino «non riesce più a imparare. Un

meccanismo psicologico produce un blocco nei circuiti di attivazione neurofunzionale» (Lucangeli, 2019, p. 21). Mentre ciò accade, quel bambino apprende la sua impotenza.
Quanto descritto riguarda spesso i minori di origine straniera, sulla cui questione educativa il medico e psicoterapeuta Alberto Pellai (2019) provoca il mondo pedagogico:

> Perché un bambino che arriva in una nazione senza conoscerne la lingua viene istantaneamente "buttato" in una classe a seguire il programma di tutti gli altri bambini, senza avere prima un "addestramento" specifico nelle competenze linguistiche? Offrire questa opportunità, secondo me, non significa tenerlo in una classe speciale: significa garantirgli la dimensione di una partenza che lo renda poi motivato all'apprendimento! […] Non va contro un discorso di inclusione, perché la conseguenza è che se io comincio a stare in una classe dove "non funziono", dove non ce la faccio, mi trovo automaticamente escluso. Automaticamente. E poi mi trovo sempre più demotivato.

Ci si interroga sugli effetti che le povertà educative possono avere nel co-determinare l'emergere di bisogni educativi speciali (BES), disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e da deficit di attenzione/iperattività (DDAI), sapendo che la stessa normativa italiana attribuisce all'ambiente complessivo funzioni abilitanti e/o disabilitanti per la persona (L. 170/2010; MIUR, 2013). Se i minori sono ritenuti soggetti bisognosi di attenzioni aggiuntive – senza considerare che l'ambiente (a volte una sottocultura o una cultura) necessiti di *aggiustamenti* a beneficio di tutti – la normativa è disattesa.

> Il rischio oggi diffuso è quindi quello di far precipitare bambini che vivono situazioni complesse di povertà educativa, negligenza o vulnerabilità nel calderone della disabilità facendo risultare che quei bambini hanno un problema, che richiede magari un approccio medico-sanitario di intervento, o sono addirittura loro stessi un problema, piuttosto che riconoscere, tramite una lettura ecosistemica della situazione, che il problema è nelle relazioni fra quei bambini e gli ambienti familiari e sociali in cui vivono, che può dare come effetto un disturbo dell'apprendimento e del comportamento (Milani, 2018, pp. 186-187).

Un approccio non ecosistemico può aumentare il rischio di patologizzare, fino a far scivolare una minoranza statistica nell'a-normalità e inferiorità, sovrapponendo «una differenza di qualità sulla differenza numerica»; secondo Zygmunt Bauman tale processo mira a costruire e preservare l'ordine sociale, che dipende dal rapporto tra maggioranze e minoranze. Si tratta di una questione politica e «"normalità" è il nome elaborato ideologicamente per significare maggioranza» (Bauman & Mazzeo, 2012, p. 80); discriminare e patologizzare ciò che contrasta con «bisogni/costumi/aspettative dei "normali"» (Bauman & Mazzeo, 2012, p. 81) è funzionale a difendere una costruzione sociale.
Condizioni educativamente deprivanti sono frequentemente ignorate in ambito scolastico, dove «sono state create classi sempre più numerose con sempre meno educatori, nella logica del taglio lineare e del risparmio economico». In siffatto contesto «l'identificazione dei bisogni educativi speciali […] dovrebbe essere rivista, perché noi, in realtà, chiamiamo in molti casi BES gli effetti della povertà educativa» (Pellai, 2019).
Nella *Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati – ICD-11*, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha inserito i DSA tra i disturbi del neurosviluppo (WHO, 2023, 6A03); le basi sono organiche e genetiche (Doust *et al.*, 2022), ma si possono modificare le funzioni. Il portato dell'ambiente è significativo rispetto alle linee evolutive dei DSA, che hanno una natura maturazionale, ma non lo è nella prevenzione: la persona nasce *neurodiversa* e prima o poi ne mostrerà i segnali. Le povertà educative non entrano quindi in gioco nella genesi di tali disturbi, ma possono indurre regressioni; intervenire nei momenti non consoni e/o con strategie inadeguate influenza il decorso. Caregiver, educatori e insegnanti opportunamente formati possono invece facilitare l'apprendimento e potenziare le funzioni.
Diversamente da quanto emerso riguardo ai DSA, la riflessione sul rapporto tra povertà educative e disturbo da deficit di attenzione/iperattività è interessante anche per l'eziologia. La psicologa statunitense Alison Gopnik (2016) ha presentato il DDAI come *un problema insieme biologico e*

sociale, per la cui insorgenza la variabile ambientale assume un rilievo almeno pari a quello dell'eventuale differenza nel funzionamento organico/neuronale. Il dibattito relativo alle cause/concause è ancora aperto.

PER CONCLUDERE. LA RISORSA MINIMA TRA SCUOLA ED EXTRA-SCUOLA

Per prevenire e contrastare le povertà educative è necessaria un'azione congiunta a livello sociale, politico, economico, culturale e ovviamente educativo.

> La formazione di un *ethos civile*, imprescindibile per cooperare in modo solidale tra culture "conviventi" e creare una comunità educante globale, implica politiche dell'ambiente in stretta continuità con politiche della famiglia e dell'istruzione, senza eludere le controverse dinamiche del mercato finanziario e le ambiguità del diritto internazionale (Malavasi, 2008, p. 10).

La preparazione stessa di chi opera nel sistema educativo e in quello scolastico «non è solo questione pedagogica o solo questione politica, ma è insieme responsabilità educativo-politica» (Lombardi, 2022, p. 6). Persino sul fronte del welfare soltanto interventi *generativi* integrati si sono rivelati efficaci contro stati di povertà: attivando risorse personali nei destinatari è infatti possibile educarli a esserne a loro volta promotori, alimentando circoli virtuosi (Fondazione "Emanuela Zancan", 2018). Nell'urgenza di adottare «uno sguardo evolutivo-sistemico in chiave ecologica» (Mannese, 2023, p. 12), su cosa può far leva il singolo educatore o docente laddove la disponibilità economica sia limitata?
Una prima possibile risposta è nutrire la resilienza. Le indagini OCSE hanno ridotto il concetto al suo parziale «versante "cognitivo" e di risultato», escludendo aspetti «affettivi e situazionali» (Benvenuto, Vaccarelli, & Di Genova, 2020, p. 119): sono ritenuti resilienti gli studenti quindicenni in condizioni di svantaggio socio-economico che superano il livello 2 nei test PISA. La resilienza è però forza di reagire, squisitamente morale e comportamentale (dal lat. *resilire*, "rimbalzare, saltare all'indietro"); può quindi essere resiliente anche un soggetto che performa male a scuola, che non ha quel tipo di competenza valutata nei test ma non si scoraggia, sa gestire le emozioni, continua a immaginare e sperare. In prospettiva pedagogica è essenziale concepire la resilienza in senso ampio e considerare che, «nella cooperazione di biologia e cultura, empatia e apprendimento siano elementi costitutivi del processo formativo inteso come crescita, cambiamento, costruzione identitaria del soggetto» (Mannese, 2023, p. 11).
Chi educa può agire proficuamente su fattori di resilienza situati a livello individuale:

- favorire obiettivi di apprendimento mirati alla padronanza, non alla prestazione o all'evitamento;
- stimolare un *locus of causality* interno, che induca a ricercare nelle proprie scelte autonome la ragione primaria dell'impegno personale e sia connesso a regolazione intrinseca (autodeterminazione, piacere e soddisfazione inerenti all'attività stessa);
- allenare strategie cognitive eterogenee;
- facilitare relazioni di qualità tra pari;
- diffondere benessere a scuola (alta frequenza di emozioni e sensazioni positive).

È inoltre possibile promuovere la resilienza a livello di gruppo. Per esempio, in ambito scolastico è opportuno sapere che:

- la proposta da parte del docente di obiettivi di padronanza genera un clima educativo di classe in cui gli studenti tendono ad avere obiettivi personali nella stessa direzione;

- nelle classi dove il docente ha uno stile che supporta l'autonomia degli studenti sono diffusi maggiori livelli di motivazione intrinseca, competenza e autostima;
- la percezione di mancato supporto all'autonomia da parte degli insegnanti favorisce su lungo termine l'intenzione di abbandonare la scuola (Alivernini, Manganelli, & Lucidi, 2017, p. 42).

Ulteriormente, l'educatore può allenare il senso critico, l'esercizio del dubbio e il pensiero divergente. Nella società occidentale – trasversalmente ai livelli socio-economici e di istruzione delle famiglie – una diffusa povertà culturale e assiologica concorre a delegittimare «le forme di sapere critico e riflessivo e propone modelli sociali improntati a logiche ben diverse da quelle di una cittadinanza plurale, realmente partecipativa, aperta al dialogo e alla solidarietà» (Benvenuto, Vaccarelli, & Di Genova, 2020, p. 117), contraddicendo gli intenti e i valori spesso dichiarati. Il processo riguarda anche la *generatività*, che nella pedagogia generativa è stata definita come «una azione di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo e si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto persona» (Mannese, 2023, p. 10). Tale fattore chiave per il benessere e il successo personale – insieme ad agentività, resilienza, motivazione e perseveranza – sorge e si plasma «nell'*humus* sociale ed educativo che si viene a comporre tra famiglia ed extrascuola, non necessariamente in rapporto alla condizione di classe sociale o all'appartenenza a qualche gruppo minoritario» (Benvenuto, Vaccarelli, & Di Genova, 2020, p. 118). I servizi educativi e la scuola possono emancipare, riequilibrando svantaggi di partenza, o essere, al contrario, *moltiplicatori di disuguaglianze*. Se si mira al «*bene-essere* di ogni persona e della collettività», occorre attuare una svolta ecologica tale da umanizzare il progresso tecnologico e gli ambienti di vita; è cioè necessario educare individui capaci di cooperare a modelli di sviluppo che non compromettano i diritti delle generazioni future (Malavasi, 2008, p. 8). Grazie alla propria umanità – forma assunta dal proprio essere umani – adulti opportunamente preparati possono creare contesti *generativi*, favorendo, tra gli altri, l'impegno, lo sviluppo adeguato di strutture cognitive e relazionali, una buona autostima e un coping funzionale. Al di là delle risorse materiali ed economiche, nell'incontro educativo la tecnica è «*uso-di-ciò-che-si-è*», prima che «*uso-di-ciò-che-si-sa*» (Iori, 2018, p. 29).

> L'educazione dovrebbe sempre cercare di coinvolgere simultaneamente il piano della sensibilità, dell'affettività, dell'intelletto e della volontà, utilizzando diversi linguaggi e non disgiungendo mai la testa dal cuore o lo spirito dal corpo. Alla luce della fenomenologia l'uomo è infatti un'unità bio-psico-socio-spirituale (Bruzzone, 2012, p. 60).

Un'*educazione integrativa* (Finetti, 2023) – che faccia proprio il portato delle scienze umane e allo stesso tempo agisca unitariamente sulle dimensioni interconnesse di ciascun educando – consente di *capacitare* e *abilitare* l'individuo in una formazione armoniosa. A tal fine, essere promotori e tutori di resilienza, creatività e intelligenza emotiva è altrettanto importante quanto incarnarne modelli vivi, mantenendo insieme l'empatia e il senso della propria autoefficacia nel mutamento degli assetti.

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*, 15, 21-52.

Bauman, Z., & Mazzeo, R. (2012). *Conversazioni sull'educazione.* Trento: Erickson.

Benvenuto, G., Vaccarelli, A., & Di Genova, N. (2020). Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *QTimes*, *XII*(4), 114-126.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.* Scandicci (FI): La Nuova Italia.

Brezinka, W. (2013). *Capacità. Analisi e valutazione di un fine educativo*. Milano: Vita e Pensiero. (Original work published 1987).

Brown, G.W., Andrews, B., Harris, T., Adler, Z., & Bridge, L. (1986). Social support, self-esteem and depression. *Psychological Medicine*, *16*(4), 813-831.

Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Bruzzone, D., & Finetti, S. (2020). La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo. In L. Di Profio (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 31-55). Milano-Udine: Mimesis.

Cheli, E. (2009). *Percorsi di consapevolezza. Metodi olistici per la conoscenza interiore e la realizzazione di sé*. Milano: Xenia.

Doust, C., Fontanillas, P., Eising, E., *et al*. (2022). Discovery of 42 genome-wide significant loci associated with dyslexia. *Nature Genetics*, *54*, 1621-1629.

Finetti, S. (2023). *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Fondazione "Emanuela Zancan" (2018). *Se questo è welfare. La lotta alla povertà*. Bologna: il Mulino.

Goleman, D., & Davidson, R. (2017). *Altered Traits: Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body*. New York: Penguin Random House.

Gopnik, A. (2016). *The Gardener and the Carpenter. What the New Science of Child Development Tells Us about the Relationship Between Parents and Children*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In Ead., *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. (10G0192). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, *151*(244), 1-3.

Lombardi, M.G. (2022). La formazione degli insegnanti in prospettiva generativa. In A.L. Rizzo, & V. Riccardi (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 6-9). Lecce: Pensa MultiMedia.

Lombardi, M.G. (2023). La Pedagogia Generativa tra Educazione, Relazione e Formazione. In E. Mannese, F. Faiella, Ead., & M. Ricciardi (a cura di), *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento* (pp. 13-26). Lecce: Pensa MultiMedia.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.

Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.

Mannese, E. (2023). Introduzione. Interazioni Generative. In Ead., F. Faiella, M.G. Lombardi, & M. Ricciardi (a cura di), *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento* (pp. 9-12). Lecce: Pensa MultiMedia.

Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità.* Roma: Carocci.

Miller, A. (2010). *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicanalitico*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1981).

MIUR (2013). *Circolare Ministeriale, 6 marzo 2013, n. 8, Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*. Roma: Author.

Naranjo, C. (2011). *Amore, coscienza e psicoterapia. Verso una nuova educazione dell'essere umano*. Milano: Xenia. (Original work published 2007).

Nori, A. (2020). Povertà educativa e disabilità. La situazione della scuola italiana. In L. Di Profio (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 185-205). Milano-Udine: Mimesis.

Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino. (Original work published 2011).

Pellai, A. (2019). Intervista rilasciata a Simona Finetti, 14 novembre 2019.

Ricciardi, M. (2023a). La ricerca-azione di matrice *narrativo-generativa*. Dai fondamenti epistemologici e teorici all'apparato metodologico per la discesa sul campo. In E. Mannese, F. Faiella, M.G. Lombardi, & Ead. (a cura di), *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento* (pp. 123-156). Lecce: Pensa MultiMedia.

Ricciardi, M. (2023b). Dall'approccio disposizionale ad uno sguardo pedagogico evolutivo-sistemico in ottica ecologica: l'orientamento generativo. In E. Mannese, F. Faiella, M.G. Lombardi, & Ead. (a cura di), *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento* (pp. 67-97). Lecce: Pensa MultiMedia.

Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Author.

Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Arnoldo Mondadori. (Original work published 1999).

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education.* Paris: Author.

WHO (2023). *International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics* (11th Revision, ICD-11). Geneva: Author.

Zappaterra, T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In V. Boffo, S. Falconi, & Ead. (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 17-43). Firenze: FUP.

Zappaterra, T. (2019). Accompagnare la disabilità adulta, una tensione tra autodeterminazione e protezione. In M. Amadini, S. Ferrari, & S. Polenghi (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 119-128). Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia.

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

Dalla “povertà educativa” alle “povertà educative”. La pedagogia generativa tra economia, libertà e autorealizzazione

From “educational poverty” to “educational poverty”. Generative pedagogy between economy, freedom and self-realization

Marco Giordano

Università degli Studi di Salerno, Italia, margiordano@unisa.it

ABSTRACT

Il presente contributo tenta di analizzare e ri-leggere le “povertà educative”, attraverso il paradigma della “pedagogia generativa” (Mannese, 2021, 2023).

L’ermeneutica della “generatività pedagogica” si propone di distinguere la “povertà educativa” dalle “povertà educative” provando a costruire, anche attraverso l’applicazione del “Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi”, un nuovo processo di “coscientizzazione” dell’umano, mediante il quale egli possa diventare più consapevole della necessità di opporsi all’imposizione di certi tipi di “povertà”, riscoprire il “valore” della propria umanità e imparare a “ri-pensarsi Umano”.

ABSTRACT

This paper attempts to analyze and re-read the “educational poverties”, through the paradigm of “generative pedagogy” (Mannese, 2021, 2023).

The hermeneutic of “pedagogical generativity” aims to distinguish “educational poverty” from “educational poverties” in an attempt to build, also through the application of the “Methodological Protocol of Generative Orientation and Organizational Systems”, a new process of “awareness” of the human, through which he can become more aware of the need to oppose the imposition of certain types of "poverty", rediscover the “value” of his own humanity and learn to “re-think oneself as Human”.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Generatività; Libertà; Politica; Responsabilità; Autorealizzazione

Generativity; Freedom; Politics; Responsibility; Self-realization

INTRODUZIONE

Quando parliamo di povertà educativa ci riferiamo ad una molteplicità di limitazioni che riguardano l’“umano” e la complessità del suo “vivere”.

Questa condizione si traduce nella difficoltà, per alcune comunità, di "abitare" i territori, quelle realtà in cui la povertà, in quanto conseguenza delle guerre e delle lotte di potere, impedisce a ciascuno di soddisfare i propri bisogni primari di sicurezza e di appartenenza costituendo un ostacolo alla realizzazione del "progetto di vita o del fine in vista" (Dewey, 2019; Mannese, 2021, 2023).
Se la povertà educativa, nella definizione elaborata da *Save the Children* (2014), consiste nella "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", dal punto di vista della prospettiva epistemologica, che deriva dal paradigma della "generatività pedagogica" di Mannese (2023), la sua definizione non si esaurisce nella sola riduzione e/o privazione del potenziale di crescita e di sviluppo dei soggetti in formazione, ma si estende offrendosi ad una pluralità di dimensioni interpretative.
È quanto emerge dalle evidenze scientifiche che hanno orientato la realizzazione del "Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi", un approccio innovativo in cui l'epistemologia della "generatività" (Mannese, 2016; 2021, 2023), sul piano prassico, conferisce nuova forma alle azioni volte a contrastare le "Povertà Educative".

POVERTÀ EDUCATIVE: L'ERMENEUTICA DELLA GENERATIVITÀ PEDAGOGICA

Il "Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi" inscrive la sua azione pedagogica nell'ermeneutica dei talenti e nei percorsi di orientamento precoce ed efficace, ponendo al centro l'uomo e la sua capacità di "pensar-si Umano" (Mannese & Lombardi, 2023).
In tale direzione, povertà e libertà si delineano come costrutti in antitesi specie laddove la povertà economica, intesa come "carenza o totale assenza di risorse indispensabili per il soddisfacimento di bisogni connessi ad una vita dignitosa" (Sen, 2001; 2010), limita le possibilità di accesso dei soggetti a esperienze educative e formative adeguate e utili alla realizzazione del proprio "progetto di vita".
La povertà economica, da non assumere come premessa sostanziale per la definizione della "povertà educativa" in generale, delinea un quadro complesso di situazioni che agiscono come concause delle "povertà educative" poiché creano condizioni di svantaggio, personale e sociale, che concorrono ad accrescere le disuguaglianze favorendo l'emarginazione.
In accordo con tale premessa, Amartya Sen, in "Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia", ritiene che «la dotazione di risorse economiche di un nucleo familiare o di un gruppo non è sufficiente a definire una situazione di povertà, è necessario riferirsi alla possibilità d'azione nell'accesso alle condizioni di vita cui si riconosce valore» (Sen, 2001).
Rintracciare il "valore" di un'esperienza educativa con potenziale trasformativo costituisce, nell'ottica della "pedagogia generativa" di Mannese (2021, 2023), un'opportunità che è possibile cogliere, se e solo se, il soggetto che intende realizzare il proprio "fine in vista", costruisce il desiderio di disporsi positivamente, assumendo dunque un atteggiamento "desiderante", verso l'opportunità di "conoscere sé stesso per sviluppare il proprio talento", opponendosi anche alle limitazioni imposte dalle condizioni di "povertà educativa primaria" (Mannese & Lombardi, 2023).

> […] La generatività necessita inevitabilmente di un processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento. Ma è con il desiderio e nel desiderio che la generatività trasforma la dimensione di libertà e responsabilità del Vivente lavorando sull'intenzionalità di logos pedagogici intesi come processi di cambiamento della conoscenza autentica (Mannese, 2023).

Le lotte di potere e la "subordinazione" come "leve orientative negative", ma necessarie al contenimento e al controllo delle masse, troppo spesso rallentano o addirittura arrestano l'acquisizione di autoconsapevolezza nei singoli soggetti e nelle comunità, ostacolandone l'autodeterminazione.

Viene così a delinearsi una strumentalizzazione dell'umano che ne mortifica la dignità agendo sull'imposizione di una "povertà primaria" (Mannese & Lombardi, 2023) come azione coercitiva, da cui deriva, di conseguenza, un'autopercezione di sé distorta, un'immagine incompiuta e frutto della rassegnazione a una condizione di subordinazione che appare impossibile cambiare.
Tale povertà rende l'uomo incapace di "pensar-si umano" poiché, nel suo ruolo di "oppresso" (Freire, 1976), il più delle volte non ha contezza della propria condizione.
Il paradigma della "generatività pedagogica" si pone anche questo ambizioso obiettivo e fonda le azioni educative che derivano da tale orientamento scientifico, sull'importanza di "generare" nuove responsabilità condivise, parimenti pedagogiche e politiche, e rivolte alla co-costruzione di "Comunità Pensanti" (Buttafuoco, Mannese & Violante, 2021).
Già altrove, la responsabilità relativa alla costruzione di "Comunità Pensanti" è stata assegnata, in prim'ordine, alla ricomposizione del rapporto dialogico tra Pedagogia e Politica.
Bertolini (2003), analizzando il rapporto tra "Educazione e Politica" in termini di "crisi della politica" e "crisi dell'educazione", individua proprio nella "responsabilità" uno dei fattori cruciali della "deriva della politica" e ci avverte:

> si tratta di renderci conto, per un verso, che in molti casi la politica […] ha finito per rivolgersi all'educazione (e alla pedagogia) per utilizzarla come proprio strumento di potere […]. Per un altro verso, si tratta di renderci conto che anche l'educazione, in molti casi, ha finito per accettare quella subordinazione ideale o culturale, in cambio di privilegi, spesso peraltro miserrimi, e dell'illusione di avere così la possibilità di esercitare nella società un soddisfacente potere; mentre la pedagogia, là dove ancora sussisteva come ambito di pensiero ha finito per accontentarsi di produrre teorie e/o dottrine del tutto prive di qualsiasi mordente operativo o dal semplice e deludente respiro moralistico (Bertolini, 2003, p. 1).

La pedagogia generativa (Mannese, 2016; 2021, 2023) ha già raccolto questa sfida ed è pronta a ridefinirsi, ha già scelto di "prendere posizione" rinnovando la sua precipua dimensione di guida dell'uomo e rivedendo il proprio ruolo in rapporto alla Politica con la quale oggi dialoga apertamente per costruire Comunità Pensanti, pronte ad agire e capaci di "ri-pensarsi Umane" per tentare di contrastare le povertà educative.
Come scrive Salmeri:

> Prendere posizione in pedagogia vuol dire svolgere quel ruolo politico che si rende operativo attraverso l'educazione, proponendo testimonianze ed esperienze, avanzando proposte efficaci in rapporto anche ai problemi della formazione degli ambienti lontani dalla cultura ufficiale, avviando ed incrementando il dialogo con le tante "diversità", per nessun motivo circoscrivibili e/o categorizzabili (Salmeri, 2009, pp. 73-74).

La disuguaglianza, dunque, non riguarda solo la quantità di reddito, bensì sottolinea l'inadeguatezza che preclude l'accesso a quelle azioni e a quelle esperienze significative che consentono di ottenere qualcosa che riteniamo fondamentale per noi stessi, per la nostra autorealizzazione.
Questa visione richiede un'estensione delle responsabilità anche al contesto di vita e ai legami comunitari presenti in ciascuna cultura, che inevitabilmente condizionano l'espressione libera e compiuta delle capacità di ogni persona.

> La capacità di una persona dipende da una varietà di fattori, incluse le caratteristiche personali e gli assetti sociali. Un impegno sociale per la libertà dell'individuo deve implicare che si attribuisca importanza all'obiettivo di aumentare la capacità che diverse persone posseggono effettivamente, e la scelta tra diversi assetti sociali deve venire influenzata dalla loro attitudine a promuovere le capacità umane (Sen, 1997, p. 25).

LIBERTÀ, EDUCAZIONE E COSCIENTIZZAZIONE. UNA RIFLESSIONE PEDAGOGICA SULLA "TEMPORALITÀ" E LE "POVERTÀ EDUCATIVE SECONDARIE"

Assumendo come dispositivo ermeneutico il modello dell'"educazione liberatrice ed emancipatrice" di Freire (1976), si è delineata la possibilità di condurre una riflessione che tenta di ri-leggere, attraverso la lente d'ingrandimento della pedagogia e delle sue categorie, la condizione dei nuovi oppressi, in particolare, il loro stretto legame con le povertà "educative secondarie" (Mannese & Lombardi, 2023).
Se nella prospettiva della "pedagogia generativa", le povertà educative secondarie costituiscono l'"esito dei processi di occidentalizzazione fondati sulla logica pervasiva della globalizzazione, del capitalismo orientati all'ipocrisia consumistica e della perfezione" (Mannese & Lombardi, 2023), occorre allora chiedersi, dal punto di vista della necessità di valorizzare la formazione di un "pensiero complesso, critico e generativo" (Mannese, 2016), quali siano gli ambiti e come si configurano i limiti, talvolta intergenerazionali, che sfociano nelle "povertà educative secondarie". Uno dei limiti che questa riflessione rintraccia e tenta di analizzare risiede nella "temporalità" e nella percezione che le comunità hanno costruito, anche come conseguenza del progresso tecnologico, intorno al concetto di tempo.
Una percezione che dilata o assottiglia il tempo quotidiano a disposizione, il tempo che dedichiamo alla "cura del pensiero" affinché diventi "riflessivo" (Dewey, 2019), il tempo che sottraiamo all'"autenticità" del nostro vivere e alle relazioni *vis-à-vis* e che destiniamo alla futilità, che doniamo alla transitorietà cedendo alle logiche perverse del consumismo, dell'omologazione e sostituendo il rischio naturale che comporta la gestione dei rapporti reali con l'apparente rassicurazione che deriva dalle relazioni virtuali.
Bauman (2009) sostiene che «Viviamo di corsa. Anche quando siamo fisicamente fermi, siamo contagiati da una sorta di "sindrome da impazienza", per cui anche solo masticare una mela diventa troppo faticoso e lungo e allora preferiamo allettanti e preconfezionate mousse» (Palmieri, 2018, p. 28).
La velocità con cui si tenta di distribuire l'attenzione su più fronti, cogliendo il più alto numero di stimoli che provengono dall'utilizzo smodato e spasmodico del web e dei social media, produce forme di "pensiero transitorio" (Mannese, 2016) e di dipendenza da fonti di appagamento effimere ma percepite come indispensabili.
Si rincorre l'ultima tendenza della moda lanciata dagli *influencers* contribuendo all'incremento della loro ricchezza al costo della perdita della propria identità.
La spinta omologante e consumistica e i modelli offerti dal *web* tendono, il più delle volte, a demonizzare lo scorrere naturale del tempo, a contrastarlo, quasi come se invecchiare rappresentasse una sconfitta, una tappa da procrastinare il più possibile anche al costo della vita stessa.
«[…] Il ritmo accelerato produce effetti di immediatezza che permeano ogni sfera esistenziale: tutto si può fare, ottenere, consumare, buttare subito (Bauman, 2002a). Si assottiglia così l'esperienza della gradualità, della consecuzione delle azioni, dei pensieri, dei fatti» (Palmieri, 2018, p. 27).
Le povertà secondarie in quest'ottica mostrano tutta la loro pericolosità e portata distruttiva.
La pedagogia in quanto scienza dell'uomo e per l'uomo non può esimersi dal "prendere una posizione" anche di fronte a queste nuove emergenze della contemporaneità.
Educare alla "coscienziosità critica della memoria storica" (Lombardi, 2020) potrebbe allora costituire, dal punto di vista della pervasività dell'azione educativa, una modalità operativa volta a risvegliare dal torpore dell'abitudine, dalla seduzione dell'omologazione e del consumismo, come garanzie di riconoscimento sociale, le coscienze dei "nuovi oppressi".
Come scrive Lombardi (2020) «riflettere intorno alla necessità di educare alla coscienziosità critica per evitare l'oblio della memoria storica, affinché il passato insegni che i massacri e le barbarie non sono semplicemente avvenuti ma sono il risultato della "coscienza oppressiva" del potere (Lombardi, 2020, p. 15).

Tale paradigma consente di rileggere, attraverso l'epistemologia pedagogica, il ruolo dei totalitarismi nella storia del Novecento, in cui l'uomo ha mostrato tutta la sua "*dis*-umanità", e la posizione che la Pedagogia ha assunto dinanzi alle vicende di quel periodo, evidenziando come, al netto di alcuni esempi di lodevole "resistenza", essa sia stata perlopiù assoggettata alla Politica.
La necessità di ri-costruire un continuum, storicamente connotato e pedagogicamente fondato, potrebbe costituire un monito anche per una rinnovata educazione alla comprensione del vero "valore del tempo", soprattutto in considerazione delle emergenze che derivano anche dalle "povertà educative secondarie".

> La perdita del senso di continuità tra presente, passato e futuro rischia di assuefare le persone a una sorta di dittatura non solo del presente ma anche del "già dato" o del "già determinato". E quando il "già dato" prevale, il desiderio di cambiamento non vede la luce o è messo a tacere nella rincorsa individuale che ciascuno mette in atto per tener testa agli eventi della vita o per rispondere alle richieste dei tanti contesti in cui transita o abita. In tutto ciò il tempo soggettivo e corporeo rischia di essere negato, trascurato o idealizzato: ciò sta forse a monte di un disagio diffuso che sempre più spesso esita in situazioni di malattia, mentale e fisica insieme, di emarginazione, o, più genericamente, di fatica esistenziale (Palmieri, 2018, p. 28).

CONCLUSIONI

Nell'articolazione dei due paragrafi che compongono questo contributo, si è tentato in primo luogo di rileggere le "povertà educative" attraverso il paradigma della "generatività pedagogica".
Al fine di richiamare l'attenzione della "Pedagogia" e della "Politica" verso un rinnovato impegno per contrastare tutte le "povertà", le riflessioni condotte hanno cercato di fornire una lettura "olistica" di tale fenomeno, a partire dagli interrogativi, quelli analizzati all'interno di questo segmento di riflessione sono solo alcuni, da cui derivano le azioni strategiche che hanno orientato la realizzazione del "Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi".
Il tema delle "Povertà educative" è quantomai attuale e particolarmente dibattuto in questo periodo, specie in considerazione dell'attenzione che le azioni strategiche previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) hanno rivolto e stanno rivolgendo alla pianificazione delle modalità operative potenzialmente più efficaci per contrastarle.

BIBLIOGRAFIA

Bauman Z. (2002a). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza.* Bologna: Il Mulino.

Bauman Z. (2002b). *Il disagio della postmodernità.* Milano: Bruno Mondadori.

Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.

Freire, P. (1976). *La Pedagogia degli oppressi.* Milano: Mondadori.

Lombardi M.G. (2020). *La paideia tra politica ed educazione. Dalla dimensione storica all'impegno pedagogico.* Francesco d'Amato Editore.

Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: Franco Angeli.

Salmeri, S. (Ed.). (2009). *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative e per la formazione del cittadino in democrazia.* Enna: Città Aperta.

Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia.*

Sen, A. K. (1997). *La libertà individuale come impegno sociale.* Milano: Laterza.

Sen, A. K. (2010). *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: il Mulino.

Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Violante, L., Buttafuoco, P. & Mannese, E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

Aver cura della povertà di pensiero

Taking care of the poverty of thinking

Raffaela Marigliano

Università degli Studi di Salerno, Italia, rmarigliano@unisa.it

ABSTRACT
Lo sguardo olistico allo studio delle povertà educative, offerto dalla Clinica della Formazione (Massa, 1975, 1990), consente di intravedere nelle loro manifestazioni più evidenti, delle forme di disagio esistenziale che pregiudicano all'uomo la realizzazione del proprio progetto di vita. A far parte delle cause vi è certamente l'avvento e l'influenza dei nuovi media sul pensiero la cui forma rischia di essere eterodeterminata dai condizionamenti e dagli stimoli provenienti dagli stessi. Diversi studi (McLuhan, Carr, Spitzer) avvertono sulla pericolosità di un uso spasmodico e prolungato delle tecnologie sullo sviluppo dei processi cognitivi, sociali e intellettuali. La modalità di approccio che l'uomo instaura con i media in qualità di mero "mezzo", genera una nuova forma di povertà educativa legata ad una assenza di pensiero critico, generativo, plastico che compromette la realizzazione di progetti di vita intenzionalmente scelti e costruiti. La prospettiva della pedagogia generativa, fondandosi sul paradigma della *cura sui*, intende richiamare l'uomo alla propria responsabilità ontologica (Mortari, 2019), alla ricerca faticosa di una dimensione temporale da dedicare alla riflessione e attraverso cui esperire occasioni di libertà umana.

ABSTRACT
The holistic look at the study of educational poverty, offered by the Clinic of Formation (Massa, 1975, 1990), allows us to glimpse in their most evident manifestations forms of existential distress that jeopardize the realization of man's life project. One of the causes is certainly the advent and influence of the new media on thought, the form of which risks being heterodetermined by the conditioning and stimuli coming from them. Several studies (McLuhan, Carr, Spitzer) warn of the danger of a spasmodic and prolonged use of technologies on the development of cognitive, social, and intellectual processes. The way of approaching that man establishes with the media as a mere "means" generates a new form of educational poverty linked to an absence of critical, generative, plastic thinking that compromises the realization of life projects intentionally chosen and constructed. The perspective of generative pedagogy, based on the paradigm of *cura sui,* intends to remind man of his ontological responsibility (Mortari, 2019), to the laborious search for a temporal dimension to be dedicated to reflection and through which to experience opportunities for human freedom.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE
Libertà; Pensiero; Cura; Nuovi Media; Povertà

Liberty; Thought; Care; New Media; Poverty

INTRODUZIONE

In passato e per molto tempo parlare di povertà significava essenzialmente far riferimento alla sola mancanza di reddito, una criticità tutt'ora diffusa drammaticamente a cui si cerca di rispondere ricorrendo ad una logica di puro assistenzialismo che elude tutti i nodi cruciali e deterministici che ne sono connessi. La ricerca pedagogica ha da tempo posto l'accento sul tema della povertà in relazione ad un ulteriore aspetto: l'impossibilità per un bambino di disporre di quanto gli serve per imparare, sperimentare, stimolare e far germogliare pienamente le proprie capacità, sogni, talenti e aspirazioni[3]. L'espressione sintetizza il significato di "povertà educativa" alla cui base vi è una privazione di competenze cognitive fondamentali, emotive, relazionali, di stima e scoperta di sé che si traducono nell'impossibilità per giovani e adolescenti di far fiorire il proprio essere possibile. La dispersione scolastica, il fenomeno dei Neet o il fenomeno di autoreclusione giovanile sono la conseguenza tangibile di un sistema politico e educativo maggiormente attento a proporre accentuazioni unilaterali strumentali a schematismi e programmazioni incapaci di offrire esperienze significative di vita autentica. Questo inevitabilmente si traduce nel ripiegamento facile a forme di disagio esistenziale che pongono l'uomo in una condizione di confine ove quest'ultimo si ritrova privo degli strumenti necessari al suo superamento. La riflessione pedagogica è chiamata a porre l'attenzione sulle cause più significative e profonde del fenomeno in oggetto partendo dalla globalità e complessità che l'uomo porta con sé.

LA POVERTÀ DI PENSIERO NEL RAPPORTO FRA UOMO E NUOVI MEDIA

La distinzione fra povertà educative primarie e secondarie rinvia ad una complessità del tema che spinge a fare un passo indietro, a partire dall'uomo, dal suo pensiero, dal suo linguaggio.

> È nella dimensione linguistica che i vissuti soggettivi nascono e si sviluppano nel tempo partendo dal nostro inconscio, dal nostro non-luogo della mente che è la latenza, produttrice di metabolizzazione storica del nostro vissuto e del nostro processo formativo sotteso a quello più evidente e tangibile (Mannese, 2011, p. 20).

Si tratta di una riflessione clinica (Massa, 1975, 1990) e al contempo olistica, attenta alle dimensioni latenti che sottendono le povertà educative nelle loro manifestazioni più evidenti e alla globalità delle cause che questa analisi mette in evidenza. In tal senso, le povertà educative divengono sinonimo di condizioni più complesse che coinvolgono realtà di privazioni sociali, educative e al contempo di incapacità dei singoli di realizzazione di progetti di vita giudiziosamente pensati e intenzionalmente agiti. Un'incapacità vigente legata ad una mancata coscienza del proprio sé in quanto essere pensante, generativo, in quanto "fine" e non "mezzo" (Mannese, 2022, 2023). Una forma, anch'essa, di povertà educativa indotta dall'assenza di pensiero riflessivo, da una mancata "conoscenza della coscienza" (Mortari, 2008) e ancora, da una "superficialità" (Arendt, 2009) che diviene strumentale alle logiche consumistiche, omologanti e narcisistiche delle società attuali.
Questo discorso aggiunge un ulteriore tassello all'analisi delle povertà educative, individuando fra esse l'attuale crisi del pensiero critico in una società ove prevale la logica del profitto, del consumo

[3] SAVE THE CHILDREN ITALIA, *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 per la campagna "Illuminiamo il futuro", 2014.

sfrenato avvalorata dagli strumenti tecnologici e dai nuovi media che ne intendono perseguire gli scopi.
Il premio Nobel Daniel Kahneman (2017) distingue due sistemi mentali che egli definisce sistema 1 e sistema 2. Il sistema 1 "opera in fretta e automaticamente, con poco o nessun sforzo e nessun senso di controllo volontario", il sistema 2 invece, "indirizza verso le attività mentali impegnative […]". Ad esso si associa la facoltà di giudizio, l'esperienza della scelta (Kehneman, 2017, p.25). L'autore, nell'esplicitazione delle sue riflessioni, prevede l'utilizzo di entrambi i sistemi mentali da parte dell'uomo. Tuttavia, come ci ricorda Riva (2014), l'avvento dei nuovi media ha permesso alle persone di interagire con essi senza usare il ragionamento.
In quanto generatori di processi automatici, essi incidono sul pensiero limitandone la dimensione riflessiva, giudiziosa, critica. Come ricorda Quinto, "la sovrabbondanza di stimoli derivanti dal mondo di internet, del web e dei social media impedisce la formazione di un pensiero riflessivo, critico, creativo, capace di ragionare sugli eventi rappresentati e di elaborare una personale costruzione di senso" (2023, p.9).
Per tale motivo, la riflessione sulle povertà educative, nell'epoca della digitalizzazione, non può non tener conto dell'incontro fra pensiero e nuovi media e non può non interrogarsi sulla forma di pensiero che questi tendono a rafforzare. D'altronde si tratta di una radicale trasformazione della nostra quotidianità che incide sulla crescita dell'essere umano sin dalla primissima età. Le indagini del Centro per la salute del bambino onlus e dell'Associazione culturale pediatri dichiarano che rispetto al passato, i bambini utilizzano le tecnologie per molto più tempo: "il 5% dei genitori lascia i figli con meno di 12 mesi più di un'ora al giorno con le tecnologie touch. Percentuale che arriva al 15% per i bambini tra i 12 e i 24 mesi e al 25% dopo i 24 mesi" (Riva, 2014, p.58).
Più in generale, come riportato dal 18° rapporto Censis sulla comunicazione, tra il 2021 e il 2022 si registra un forte aumento dell'impiego di internet da parte degli italiani (l'88,0% di utenza, con una differenza positiva di 4,5 punti percentuali) e lievitano complessivamente all'82,4% gli utenti dei social network (+5,8%).
La pervasività della tecnologia inevitabilmente diviene centrale nello sviluppo degli schemi cognitivi al punto che, per quanto si possa educare all'uso moderato della tecnologia, come sottolinea Jef Raskin (2000, p.23), "qualsiasi sequenza ripetuta, con il tempo, diventerà acquisita e automatica" così come "una volta che adottiamo una visione del mondo (o di una qualsiasi sua parte), perdiamo immediatamente quasi tutta la nostra capacità di ricordare quello che eravamo soliti credere prima di mutare parere" (Kahneman, 2017, p.269).
L'ambiente digitale, per Carr (2011), ci espone costantemente ad una miriade di informazioni brevi e frammentarie, che creano inevitabilmente caos e disordine nel nostro cervello, impedendoci di concentrarci volta per volta su unico documento e quindi di generare quella consapevolezza conoscitiva necessaria nei processi di apprendimento.
Anche gli studi dello psichiatra Spitzer (2013) testimoniano come la nostra arrendevolezza alla pervasività tecnologica costituisca la causa di evoluzioni future poco rassicuranti a tal punto da scoraggiarne un uso eccessivo e prolungato. Nello specifico, lo studioso parlando di "demenza digitale" intende riferirsi al pericolo di sviluppare un deterioramento delle capacità intellettive, sociali e cognitive dei singoli in seguito ad un uso esclusivo e continuo dei computer o degli smartphone.
Partendo dalle suddette premesse Mannese (2016) opera una distinzione significativa fra pensiero generativo e pensiero transitorio.
La velocità della comunicazione ha spostato il funzionamento del nostro cervello sul pensiero transitorio a discapito di quello generativo (Mannese, 2016) che è alla base della riflessione e della decisione responsabile. Come afferma Mannese: "il pensiero transitorio ci transita in una molteplicità di informazioni, si struttura nel qui e ora, nasce da una curiosità momentanea, non è generalizzabile poiché si struttura come frammento di informazioni generando caos e disordine" (2016, p.72). Al contrario, il pensiero generativo rimanda ad un continuo processo di produzione di conoscenze ed implica quella consapevolezza conoscitiva necessaria nei processi di apprendimento (Mannese, 2016).

Probabilmente il mancato ricorso ad un pensiero generativo, ad un sistema 2 rappresenta l'inizio di un percorso di progressivo decadimento che accompagna l'uomo planetario delle società attuali.
Già durante il periodo della modernità, il filosofo Heidegger definiva la sua epoca come "il tempo della notte del mondo, il tempo della povertà che diviene sempre più povero" (Heidegger,1946 come citato in Galimberti, 2020, p.24) partendo proprio dalla riflessione sul pensiero dell'uomo. Il filosofo Umberto Galimberti, riprendendo gli scritti di Heidegger, focalizza l'attenzione sull'avvento della metafisica come scienza che, attraverso la tecnica, mira a garantire non solo la disponibilità di tutti gli enti, bensì anche la loro riproducibilità (2020). Un simile scopo richiede ed ammette come unica forma di pensiero quella legata al calcolo, al profitto e alle logiche utilitariste del capitalismo. La tecnica non considera l'uomo, neppure le sue passioni, ma riconosce e promuove come unici "valori" l'efficienza e la produttività. Immaginare che questa forma di razionalità potesse divenire l'unica forma di pensiero significava promuovere una progressiva esclusione dell'uomo dalla storia che lo stesso filosofo considerava un processo dagli esiti inquietanti.
Rileggere queste riflessioni, sebbene a distanza di tempo, svela degli elementi che sono estremamente attuali. La forma di pensiero a cui fa riferimento Heidegger accompagna anche la post-modernità e diviene la causa di disagi esistenziali che attanagliano l'uomo.
Al pensiero meditante l'uomo sostituisce un pensiero calcolante che lo trascina ovunque (Galimberti, 2020, p.205), lo transita in una miriade di informazioni senza contemplare uno spazio di riflessione che gli restituisca un senso dell'esser-ci come attivo costruttore di progetti di vita, di autenticità. I media, seguendone la logica, mirano ad eludere ogni occasione che possa ridare all'uomo l'immagine di sé come attivo costruttore delle proprie esperienze.
L'esasperato tentativo degli interessi capitalistici di ripiegare il pensiero al mero profitto, al calcolo, allo stimolo-risposta, al qui ed ora rappresenta una forma di povertà educativa penetrante, latente che plasma le coscienze e ne indebolisce l'azione. "In questa condizione le possibilità di agire, le progettualità, gli obiettivi, gli scopi, i valori assunti non sono autodiretti e autoderminati, ma si connotano di eterodirezione ed eterodeterminazione" (Quinto, 2023, p.5).
La persona con i suoi valori, i suoi talenti, le sue aspirazioni, le sue passioni finisce col perdersi dinanzi alle richieste di un consumismo sfrenato che porta con sé la promessa di una vita felice, di uno scorrere del tempo in una transitorietà virtuale ripetuta, sterile che assopisce i sogni, i desideri promuovendo un letargo emotivo e con esso, la scelta di "una quieta infelicità a fronte del rischio dell'inautenticità" (Lo Presti, 2010, p. 75). Ed è proprio questa condizione che potremmo definire malattia, intesa come metafora della devianza dal sentiero della nostra vita (Lo Presti, 2010).
In particolar modo gli adolescenti, i giovani si trovano immersi in una realtà virtuale che, come in un circolo vizioso, li educa al pensiero transitorio e li rende succubi e dipendenti di esperienze digitali vuote, prive di senso e valori autenticamente significativi. Da questa circolarità viziosa che educa all'apatia si generano fenomeni quali il cyber-bullismo, gambling ed altre devianze psico-fisiche e sociali che la pedagogia, in quanto scienza dell'uomo, non può non indagare e su cui non può non riflettere criticamente.

Dal tempo della povertà al tempo della cura pedagogica

Nell'approcciarsi alla riflessione sulla crisi del pensiero critico come possibile sinonimo di povertà educativa e causa di devianze sociali e di disagio esistenziale, ci si pone difronte a degli interrogativi complessi che richiamano la pedagogia ad un'azione risolutiva, efficace e chiara. Tuttavia, la pervasività dei nuovi media nella quotidianità di ciascuna persona supportata dalle azioni educative e formative volte a sacrificare il pensiero generativo, rende difficile ipotizzare una soluzione che possa assumere i caratteri di un percorso risolutivo, dagli esiti prefigurati e previsti a priori.
La prospettiva della pedagogia generativa in quanto approccio innovativo fondato sugli studi della plasticità del sistema mente-cervello, sull'ipotesi esternalista di Alva Noë (2010) e sul riconoscimento dell'uomo come soggetto culturalmente modificabile, inevitabilmente intende richiamare le agenzie educative alla realizzazione di percorsi formativi che contemplino una dimensione autopoietica

dell'uomo, una dimensione generativa e dinamica del pensiero che parta sostanzialmente dal recupero di una temporalità profonda. Come affermava Heidegger: "la temporalità si rivela come il senso della cura autentica" (2019, p.117). L'esposizione continua a stimoli derivanti dai social media e dal mondo del web genera "il passaggio da un pensiero lineare ad un pensiero che sostituisce alla calma la velocità spasmodica delle informazioni" (Mannese, 2016, p. 70) che annulla la dimensione del tempo come momento di ascolto di se stessi. Come ricorda Quinto, "viene meno il tempo per elaborare e interpretare le esperienze compiute e i propri vissuti emotivi e cognitivi e dunque viene a mancare quella capacità meta-riflessiva necessaria per sviluppare maggiore consapevolezza, coscienza e conoscenza di sé nonché la propria identità" (2023, p.9).

Tuttavia, è proprio partendo da questa consapevolezza che si è spinti ad agire per dare forma al proprio sé. Solo riconoscendosi mancanti d'essere si può ritrovare quella responsabilità verso se stessi e il prossimo che si tramuti in azione consapevole e giusta. È per tale ragione che oggi si rende ancor più necessario e urgente ridare valore alla dimensione del tempo come occasione di cura di sé che addensi di sensatezza il tempo stesso. In tal senso, forse, si rende plausibile riuscire a creare un non-luogo nel quale sia possibile passare dal tempo della povertà di pensiero al tempo della cura, della riscoperta di sé e dei propri pensieri.

Dedicarsi all'arte della cura richiede impegno, dedizione e ascolto profondo. Il monito socratico "conosci te stesso" riassume perfettamente il senso della cura di sé. Affinché sia possibile capire come aver cura di sé, ci ricorda Socrate, è necessario imparare a conoscersi.

La cura infatti, "è dialogo-con-se- stessi: costante aperto, sempre rinnovato e capace di farsi habitus del soggetto stesso. È controllo di sé […] ed è interiorizzazione di queste prassi che si fanno forma-del-sé e identitaria per l'io […]" (Cambi, 2010, p.23)

La conoscenza di sé che deriva da questo dialogo è ciò che unicamente consente di dare una direzione al proprio essere e di direzionarlo verso scelte utili allo scopo prefissato. Questo processo implica una ricerca faticosa di momenti di riflessione, di ascolto che consentono di accendere una luce interiore. Non sempre riusciamo a vivere momenti di chiaro, ci dice la Mortari (2008), ma occorre tenersi sempre alla ricerca di questi momenti. In questa ricerca costante, in questo sfiancante percorso di protezione del proprio pensiero dalle distrazioni del mondo può scaturire la vera libertà dai condizionamenti, dai tentativi omologanti che intendono attribuire all'uomo una forma di pensiero che non gli è propria. Ricordandosi di aver cura di sé ci si ricorda di chi si è, di chi non si vuole diventare e del senso profondo del proprio esser-ci nel mondo in quanto esseri dotati di umanità.

Come ricorda Mortari (2008) fra gli inganni in cui la vita della mente può cadere vi è quello più pericoloso che consiste nel non porsi più domande, rispetto al quale è importante "vigilare sulla forma che prende il proprio pensare, affinché non sia solo ricettivo ma fondamentalmente esplorativo" (p.56). Il dubbio è rivoluzionario, eppure, si fa sempre più fatica a dubitare, ad arrischiare l'inedito, per affidarsi, di contro, alla comodità delle credenze, del già detto o per accontentarsi di quel poco che si rende accessibile (Mortari, 2008). È quello che accade essenzialmente con il fenomeno della manipolazione dell'opinione pubblica per opera della disinformazione politica che si diffonde mediante i vari canali di comunicazione, primo fra tutti i social. La possibilità di evitare derive inquietanti del pensiero umano risiede nella responsabilità di allenare la persona ad esercitare autonomamente questa azione di ricerca, significa attivare processi educativi e formativi che ridiano spazio alla cura in quanto non-luogo di libertà e di pensiero.

CONCLUSIONI

In relazione alla riflessione sinora condotta, diviene fondamentale, in ultima analisi, porre l'accento sulla possibilità formativa ed educativa di un lavoro di auto-orientamento generativo che, nel dialogo con i nuovi media, si traduce in una pratica di "cura digitale" il cui obiettivo è proprio "quello di consentire lo sviluppo di una interazione consapevole e responsabile tra i processi della mente umana, primo tra i quali il pensiero, e l'utilizzo delle tecnologie digitali […]" (Lombardi, 2018, p. 30). Ecco che nuovamente riprendere categorie pedagogiche quali la *cura sui*, la generatività per approcciarsi

alle tecnologie digitali diviene occasione di protezione di se stessi e della propria responsabilità ontologica che, benché faccia fatica a prevalere molto spesso, continua ad esistere nelle coscienze collettive e ad agire in funzione del bene. La sfida dell'educazione risiede probabilmente nel mantenere vive quelle coscienze, nel divenire metaforicamente luogo di confine nel quale l'uomo e la tecnologia si possano incontrare senza che questo comprometta la sua capacità di porsi domande e di conseguenza, la dimensione autentica del vivere di quest'ultimo.

BIBLIOGRAFIA

Arendt, H. (2009). *La Banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Caracciolo, A. (Ed.). (2019). *Martin Heidegger. In Cammino verso il linguaggio*. Milano: Mursia Editore s.r.l.

Carr, N. (2011) *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Galimberti, U. (2020). *Heidegger e il nuovo inizio. Il pensiero al tramonto dell'Occidente*. Milano: Feltrinelli Editore.

Kahneman, D. (2017). *Pensieri lenti e veloci* (L. Serra, Trad.) Milano: Mondadori Libri S.p.A. (originariamente pubblicato nel 2011).

Lo Presti, F. (2010) *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci editore.

Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia.* Lecce: PensaMultimedia Editore.

Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: PensaMultimedia Editore.

Mannese, E., & Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: PensaMultimedia Editore.

Mortari, L. (2008). Conoscere se stessi per aver cura di sé. *Studi sulla formazione, 2*, 45-58

Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Noë, A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Quinto, A. (2023). La cura di sé come pratica di libertà e di sviluppo umano. *Journal of Health Care Education in Practic*e, *5*(1), 3-11 DOI: 10.14658/PUPJ-jhcep-2023-1-2.

Riva, G. (2014). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.

Spitzer, M. (2013) *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Carbaccio.

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

La mistificante metafora occultata delle povertà educative

The mystifying hidden metaphor of educational poverty

Rachele Mazzara

Università degli Studi di Catania, Italia, rachele.mazzara@phd.unict.it

ABSTRACT

Il contributo intende indagare le improprie attribuzioni semantiche create sulle povertà educative, considerando che il linguaggio adoperato per designare spiegazioni semplificatrici di eventi educativi è, in maniera non trascurabile, elemento che finisce per ricomporre i fenomeni stessi. Affermando l'esistenza di "povertà" che sono "educative" si è operata una trasposizione metaforica di cui nessuno si è curato, subdolamente promossa da logiche neoliberiste che permeano la totalità della realtà sociale contemporanea e che giustificano indagini sulle povertà educative orientate esclusivamente in direzione di fattori e dimensioni che afferiscono alla sfera economica. Smascherata tale impropria attribuzione, si attingerà alla letteratura pedagogica francese che ha preso in oggetto il concetto di cultura per proporre una più approfondita riflessione sulle povertà educative che determini, a sua volta, l'emergere di un'epistemologia generativa del profondo legame tra politica e pedagogia. È in siffatto contesto che Comunità pensanti costituite da "uomini colti", nel significato che Roger Cousinet ha attribuito a tale espressione, divengono luoghi di crescita solidale in cui comprendere le contraddizioni entro cui si annidano le povertà educative.

ABSTRACT

The contribution intends to investigate the improper semantic attributions created on educational poverty, considering that the language used to designate simplifying explanations of educational events is, in no small way, an element that ends up recomposing the phenomena themselves. By affirming the existence of "poverties" that are "educational", a metaphorical transposition has been made that no one has cared about, underhandedly promoted by neo-liberal logics that permeate the totality of contemporary social reality and that justify investigations on educational poverty oriented exclusively in the direction of factors and dimensions pertaining to the economic sphere. Having unmasked this improper attribution, we will draw on the French pedagogical literature that has taken up the concept of culture in order to propose a more in-depth reflection on educational poverty that in turn determines the emergence of an epistemology generative of the profound link between politics and pedagogy. It is in such a context that thinking communities made up of "cultured men", in the meaning that Roger Cousinet has attributed to this expression, become places of growth in solidarity in which to understand the contradictions within which educational poverty lurks.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Povertà educativa; Metafore educative, Neoliberismo; Deprivazione culturale

Educational poverty; Educational metaphors; Neoliberalism; Cultural deprivation

INTRODUZIONE

Entro l'orizzonte di riferimento del Problematicismo pedagogico è possibile tenere assieme l'istanza trascendentale e la realtà socioculturale al pari di due facce di una stessa medaglia oggetto della speculazione pedagogica (Fabbroni, 2012). Qualsivoglia problema pedagogico, infatti, attraversa una fase di definizione che è, o dovrebbe essere, guidata da una ragione critica, a cui segue il posizionamento del problema nella realtà socioculturale da cui lo stesso emerge. Possiamo considerare questo il 'cuore' del binomio teoria-prassi ben noto alla ricerca pedagogica.

LA PEDAGOGIA CHE GRAVA SULLE POVERTÀ

Qualora non dovesse trovare adeguata considerazione la premessa soprarichiamata possono profilarsi due rischi: il primo offre l'immagine di una pedagogia aggrovigliata entro una matassa di termini utilizzati per pura estetica del linguaggio (si potrebbe dire che ciò avviene quando l'astrazione fine a sé stessa prende il sopravvento) è in siffatta situazione che "parole ideate per descrivere concetti, fenomeni o oggetti nuovi e inediti che emergono da qualche aspetto della nostra realtà, acquistano con il passare del tempo una risonanza tale da trasformarsi in etichette alla moda, veri e propri tam-tam […] cessano quindi di spiegare o designare ciò per cui erano state originate e divengono parole neutre, prive di relazione con il contesto nel quale di volta in volta vengono pronunciate" (Macinai, 2007, p. 93); il secondo rischio, presenta invece il profilo di una pedagogia assoggettata a logiche strumentali che non le appartengono; un'azione educativa, priva della propria riflessione teorica, riversata esclusivamente sul fronte pratico, rischia di adottare implicitamente, quasi senza maturarne consapevolezza, logiche basate su principi estranei, quali ad esempio la mercificazione *tout-court* operata nella prospettiva di un neoliberismo che ha raggiunto anche la formazione umana (Baldacci, 2022).
La nozione di povertà educative rischia di incorrere tanto nel primo quanto nel secondo inconveniente; per tale ragione è essenziale ragionare criticamente sui rischi sopraenunciati e riflettere in profondità intorno alla definizione del costrutto *povertà educative*, tentando di mettere a fuoco luci e ombre di un fenomeno che trova sempre maggior successo nella speculazione scientifica, ma su cui aleggiano ancora notevoli difficoltà per una sua reale comprensione.
Povertà educativa è "la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni." (Save the Children, 2014, p. 4). Ora, riconoscendo a *Save The Children* il merito di aver tentato una definizione, è possibile identificare la parzialità di tale descrizione che parla di 'povertà educativa' al singolare, mentre è essenziale riconoscere la pluralità del fenomeno, poiché molteplici sono le povertà educative e diverse le loro origini; è bene aver chiaro, inoltre, che esse assumono la forma di processi, di cui si ha piena consapevolezza quando producono esiti esplicitamente manifesti (Hernández Pedreño, 2010). È nella pluralità semantica riservata al sintagma che risiede la sua multidimensionalità, coinvolgente in sé molteplici livelli di disuguaglianza: culturale, familiare, economica e sociale[4].

[4] Di seguito alcuni riferimenti dell'attuale dibattito pedagogico riguardo la multidimensionalità delle povertà educative: Nanni W., Pellegrino V. (2018). *La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni.* In: Caritas Italiana, *Povertà in attesa*. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia. Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore; Save The Children (2022). *Impossibile. Costruire il futuro di bambine, bambini e adolescenti. Ora*. Roma, Save The Children Italia; Finetti S. (2022) Sguardi adolescenti sulla povertà educativa minorile. Un'esperienza di *Student Voice Research. Education Sciences & Society*, 2(2022), 240-263; Bornatici S. (2018). Povertà invisibili: il ruolo dell'educazione tra famiglia e scuola. *Annali online della didattica e della Formazione docente*, 10(15), 527-538; Milani L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2(2020), 444-457; Finetti S. (2023). *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*. FrancoAngeli, Milano.

Le povertà educative paiono fenomeni con una propria storicità e collocazione geografica, nel nostro Paese, maggiormente radicate in alcune regioni[5], in grado di assumere forme e manifestazioni diverse, quasi a mettere alla prova la propria resistenza nel tempo e l'adattamento alla contemporaneità. Spesso vengono annoverate tra le 'emergenze' della pedagogia, questo appare inappropriato poiché l'emergenza è tale in quanto è 'emergente', ovvero collocabile in tempi di manifestazione relativamente recenti (Milani, 2021). Tuttavia, il sistema formativo italiano è da tempo ormai teatro di disuguaglianze, appare ai più come un meccanismo rotto che ha perso la propria funzione di ascensore sociale, forse questo è avvenuto nel momento stesso in cui la socialità è stata posta al centro dell'azione formativa della scuola italiana, denaturandola e esponendola all'insuccesso ancor prima che essa operi.
Ragionare sulle povertà educative è compito assai complesso, fiumi di parole, ad oggi, sono state scritte, riflettendo ora sulle cause, ora sugli effetti, ora sui fenomeni che la connotano, su possibili forme di prevenzione e azioni di contrasto; tuttavia, allo stato attuale, pochi si chiedono perché determinati fenomeni vengono definiti povertà educative? Non sono forse manifestazione di esclusione educativa che ricade nella più ampia categoria dell'esclusione sociale?
Porsi tali interrogativi è essenziale considerando che i linguaggi utilizzati per designare un fenomeno spesso portano con sé le spiegazioni semplificatrici prevalenti nello scenario educativo, sociale e politico; sono, in misura non apprezzabile, elementi che compongono lo stesso fenomeno. Le povertà educative non sono un fenomeno naturale e nemmeno inappellabile, non emergono e non si mantengono per caso. I modi di parlarne e di prenderle in considerazione sono, alla fine, più importanti di quanto generalmente si supponga (Escudero Muñoz, 2016).
Il termine povertà rimanda ad una dimensione statica, profondamente legata al concetto di deprivazione: il povero è il deprivato, colui che non detiene un capitale sufficiente a soddisfare i propri bisogni primari. Tale insufficienza di capitale è elemento fisiologico del processo di globalizzazione; come ha ampiamente trattato Bauman (2006) la povertà e la disuguaglianza del mondo sono dei danni collaterali inevitabili poiché nei processi di crescita è fisiologico considerare che qualcuno si perda; lo sviluppo ha quindi dei resti, degli scarti. In sostanza, non è possibile immaginare fondi per la scuola o la sanità che siano illimitati, afferma l'autore, i marginali rimangono, e devono rimanere, esclusi da tali circuiti. Dunque, la povertà è una condizione vissuta dal singolo, per certi versi anche naturalmente contemplata nel modello di sviluppo economico che connota la contemporaneità.
Di essa per troppo tempo si è tenuto conto in senso compassionevole, caritatevole, con un forte sentimentalismo e spiritualismo forse determinato dal fatto che per lungo tempo le questioni relative alle povertà sono state ad appannaggio della Chiesa; si consideri ancora oggi il grande impegno operato dalle associazioni diocesane (Caritas, 2022), meritevole certamente, ma che sembra, per certi versi, giustificare il lassismo delle istituzioni politiche nello strutturare interventi organicamente predisposti per ridurre le povertà, educative e non solo.
Tuttavia, la pedagogia militante (Tomarchio, Ulivieri, 2014) e generativa (Mannese, 2022) di cui le povertà educative necessitano, ricacciando logiche della pronta risoluzione, economiche, compassionevoli spiritualiste di cui rischiano di divenire ostaggio, sono chiamate in prima istanza a ragionare sul significato del linguaggio che è utilizzato per designare fenomeni complessi, quali le povertà educative. Senza tale azione semantica, il rischio è accettare implicitamente le considerazioni culturali che derivano dalla definizione che sociologi, politologi, cattolici hanno dato del fenomeno; tutte, certamente, degne di nota e di cui è essenziale tener conto, ma che, è bene precisare, non sono pedagogiche, nel senso che di esse non si può dire che siano frutto di un ragionamento pedagogicamente fondato. È la categoria educativa delle povertà a determinare la necessità di un

[5] Si consideri, a supporto di quanto detto: la ricerca di Openpolis svolta nel 2019, *Gli studenti svantaggiati e le disuguaglianze educativa a scuola*, consultabile su Gli studenti svantaggiati e le disuguaglianze educative a scuola (conibambini.org), consultata il 03/11/2023, in cui è presente un puntiglioso riferimento a dati che dimostrano la forte influenza che lo status socioeconomico ha nella possibilità di successo scolastico per gli studenti, soprattutto nel mezzogiorno italiano.

chiaro impegno da parte della Pedagogia nello smascherare tale intrusione semantica, ma anche culturale, da parte di saperi che 'bazzicano' su campi affini a quelli pedagogici, ma che certo non possono sostituirsi alla Scienza dell'educazione per eccellenza.
Intraprendendo, allora, una disquisizione pedagogica sulle povertà educative al fine di suggerirne una definizione che attinga alla grande lezione della pedagogia francese, è essenziale in prima istanza smascherare una delle improprie attribuzioni semantiche ricadute sulle povertà educative, quella realizzata dalla logica economica neoliberista.

LA METAFORA DI CUI NESSUNO SI È CURATO DI DIR CHE È METAFORA

Il linguaggio metaforico è caro alla pedagogia (Strongoli, 2017), ad esso si deve l'estensione delle categorie di pensiero che comunemente apprendiamo; è possibilità di uscire fuori di sé, dagli schemi, di negoziare, in modo inedito, significati inaspettati. Lakoff e Johnson (1980, in Baldacci, 2012, p. 82) definiscono "l'essenza della metafora, cioè comprendere e vivere un tipo di cosa nei termini di un'altra", permette di cogliere un *surplus* di realtà dando vita a descrizioni sempre nuove che riflettono la capacità dell'uomo di scoprire e realizzare legami tra tutto ciò che lo circonda.
Le potenzialità della metafora, è bene considerare, possono realizzarsi solo in condizioni in cui la trasposizione semantica messa in atto sia chiara e logicamente comprensibile. Si consideri quanto segue: affermando metaforicamente "l'uomo è un lupo" si opera una selezione implicita delle caratteristiche che dal lupo vengono trasposte all'uomo e viceversa, vengono così, per esempio, escluse tutte le caratteristiche fisiche e l'affermazione assume significati che afferiscono alla sfera comportamentale: la cattiveria, la furbizia sono gli elementi che compongono la trasposizione metaforica presa in esame.
Se tali criteri di chiarezza, di logicità vengono disattesi nell'uso del linguaggio metaforico allora la figura retorica in questione perde la propria vivacità concettuale, cessa di vestire le parole di nuovi concetti, penetrando e investigando la realtà e diviene, come sostenuto da Giambattista Vico, un sublime lavoro della poesia che è in grado di dar senso alle cose insensate, evento accecante che intuisce il cardine della ragione rendendolo in modo, tuttavia, fittizio. Mette in pratica, di fatto, un occultamento della differenza (Valagussa, 2014). Come afferma Baldacci (2012, p. 277) "un uso incontrollato delle metafore rischia perciò di impantanare il concetto di educazione in una palude dogmatica, proiettando su di esso tratti arbitrari o addirittura fuorvianti. Occorre perciò un uso sorvegliato delle metafore concettuali".
Un alto livello di attenzione pedagogica sull'uso dell'espressione povertà educative non si è mai posto in essere; difatti il termine povertà, dal latino *paupertas*, indica una situazione di deprivazione soprattutto materiale. Il *pauper*, ovvero il povero è colui che non ha materialmente beni considerati indispensabili per vivere, al contrario del ricco, ovvero di colui che abbonda di ricchezze[6]. Nell'atto di associare le povertà all'educazione, allora, viene realizzata una metafora, di cui nessuno si è curato di dir che è metafora: si afferma, implicitamente, che esistono povertà che sono educative. Tuttavia, in tale atto semantico e metaforico di trasposizione ciò che manca è la chiarezza, la logicità di quali siano le caratteristiche trasposte, non è chiaro cosa trasponga dalle 'povertà' all' 'educazione'; questo è conseguenza della mancanza di rigore pedagogico che, non solo non ha mai orientato i propri interessi in direzione delle considerazioni culturali e di significato che riguardano il nominare

[6] Tali considerazioni proprie dell'età antica si evolveranno nel corso del Medioevo, durante il quale la povertà era considerata in una duplice valenza: una negativa legata alla volontà del singolo nel non voler "uscire" dalla propria condizione e quindi sinonimo di non operosità, e una positiva in quanto i poveri erano possibilità di espiazione dei peccati dei ricchi, a loro doveva essere rivolta la beneficenza che "cancellava" le colpe di cui ci si era macchiati. Si rimanda al testo di Forte Monge J. M. Sánchez Madrid N. (2022). *Precariedad, exclusión, marginalidad. Una historia conceptual de la pobreza*, Prensas de la universidad de Zaragoza, Zaragoza per approfondimenti in chiave storica e culturale riguardo l'evoluzione del concetto di povertà.

determinati fenomeni, ma, ancor più gravemente, ha successivamente accettato il modo in cui altri (ora la politica, ora l'economica) hanno imposto di nominar gli stessi fenomeni.
Considerando che esistono delle povertà che sono educative, è difficile, in tale condizione semantica particolarmente caotica, comprendere veramente a cosa si faccia riferimento con tale termine; certamente un fenomeno multidimensionale (Save The Children, 2014; Lázaro, 2012; Escudero Muñoz, 2016; Hernández Pedreño, 2010); di esse si può dire che sono un processo (García-Luque et al., 2023), tuttavia, si è detto poco se non ci si interroga contestualmente su chi possano essere i protagonisti di tale processo: un singolo o una moltitudine?
Un elemento, tuttavia, appare particolarmente chiaro: in tale situazione la metafora utilizzata diventa occultatrice, essa nasconde piuttosto che rivelare. Questo causa importanti e significative mistificazioni che determinano visioni parziali rispetto al costrutto in oggetto. Ciò avviene poiché la mancata consapevolezza di star parlando per metafora quanto ci si avvale del sintagma 'povertà educative' fa sì che ad esso venga attribuita una immediata appartenenza semantica a concetti che afferiscono alla sfera economica, ignorando, quindi, che la trasposizione metaforica dovrebbe far emergere povertà 'altre'. Quest'ultime, quindi, vengono assimiliate o ridotte, a considerazioni legate alle condizioni socioeconomiche familiari poco favorevoli, eventi di abbandono scolastico o fenomeni di dispersione scolastica, dimensioni personali del soggetto, tra cui per esempio la motivazione nell'ottenimento di una condizione sociale di "benessere". Questo giustifica indagini sulle povertà educative che approfondiscono dimensioni quali il reddito familiare, la possibilità per la famiglia di investire nel percorso scolastico dei propri figli, il livello d'istruzione raggiunto dai genitori o la disponibilità lavorativa[7]. Si consideri, a tal proposito, che al livello internazionale alcuni studi hanno dimostrato che la stretta relazione che fino ad ora si è data quasi per scontata tra mancanza di risorse materiali ed esclusione educativa e sociale non è poi così univoca, difatti esercita un ruolo significativo la cultura che connota il contesto familiare e, più ampiamente, quello sociale; anche nuclei familiari che dispongono di risorse economiche e rapporti di sostegno, non hanno interesse e non valorizzano la formazione culturale dei propri figli, trasmettendo, di conseguenza, un certo senso di disaffezione verso la cultura (Rodríguez Sabiote, Álvarez Rodríguez, Moreno Yus, 2009). Questo dovrebbe orientare ricerche che superino il nesso causa-effetto tra povertà materiale-povertà educative, poiché il discorso è certamente più ampio e attiene alla sfera di ciò che si ritiene culturalmente degno di nota.
Tale riduzionistica e mistificante etichettatura di un fenomeno che nella realtà è certamente più complesso di quanto si voglia far apparire non è stata compiuta per caso, essa si colloca invece nella più ampia opera di persuasione dei principi neoliberisti che connota a più livelli la società contemporanea. La meritocrazia che elimina la considerazione solidaristica del merito propria del dettato costituzionale italiano, la competitività che diviene principale modello di relazione sociale, la riduzione di qualsiasi dimensione sociale ad impresa, perfino dell'individuo imprenditore di sé stesso, la mercificazione di beni il cui valore non risiede più nell'essere frutto di un lavoro umano, che non è alienazione ma suprema realizzazione delle potenzialità dell'individuo, ma nel loro esistere in quanto beni materialmente misurabili, il capitale divenuto mezzo di codifica di qualsiasi entità esistente (capitale culturale, umano, sociale); ecco, in tale contesto ben si posiziona una considerazione puramente materiale della povertà educativa, frutto di una metafora utilizzata impropriamente per nascondere tale mistificante attribuzione (Baldacci, 2022; Mancino, Rizzo, 2022).
Nel tentativo di ricacciare la riduzione esplicitamente neoliberista delle povertà educative, si attingerà alla, sempre degna di nota, lezione dalla pedagogia francese sul concetto di cultura, la cui definizione supera l'accumulo sterile di conoscenze ed attinge alla necessità di considerare l'essere che trasforma le cose (Tomarchio, 2016).

[7] A titolo esemplificativo si considerino: il Report ISTAT sulle povertà per l'anno 2022, consultabile su Le statistiche dell'Istat sulla povertà - Anno 2022, consultato il 10/11/2023; il rapporto ISTAT sul benessere equo e sostenibile, consultabile su Rapporto Bes 2022: il benessere equo e sostenibile in Italia (istat.it), consultato il 10/11/2023.

LE POVERTÀ EDUCATIVE, OVVERO DELLA DEPRIVAZIONE CULTURALE

Smascherata la mistificante metafora occultata delle povertà educative si profila un compito ancora più arduo; ovvero darne una nuova definizione, che rinneghi la posizione passiva ricoperta dall'individuo nella precedente, per riconoscerne potenzialità manifeste nella possibilità dell'uomo di trasformare le cose, ovvero operare sulla realtà. Questo è il cardine di povertà educative che si manifestano non in quanto mancata possibilità di 'accumulare' saperi da rendere espliciti nei momenti più opportuni, ma che invece si profilano in quanto 'deprivazione culturale', ovvero condizioni che privano l'individuo di realizzarsi culturalmente. Si consideri che "è all'identità di un uomo «costruttore», origine e matrice, principio esclusivo di elaborazione, che va interamente ricondotta la trattazione di qualsivoglia manifestazione umana voglia intendersi con il termine «cultura»." (Tomarchio, 2004, p.35).
Quindi, la cultura di cui gli individui vengono privati non è da intendersi come agglomerato di artefatti, ma insieme organico di oggetti umanizzati, sui quali la generatività dell'individuo continua ad agire. Con l'intento di scacciare definitivamente ogni ipotetica ombra materialista e accumulatrice che aleggia sul concetto di cultura, è bene considerare la lezione del pedagogista francese Roger Cousinet, a cui si deve la significativa definizione dell'espressione 'uomo di cultura' o, meglio, 'uomo colto'. Enunciando vari profili umani, vale a dire diversi 'modelli formativi' connotati a seconda del loro modo di fare esperienza del sapere, l'autore afferma che vi è l*'istruito*, ovvero colui che dispone di una gran quantità di conoscenza, nobile raccoglitore paragonabile a un'enciclopedia; l*'erudito*, che muove nello stesso campo di conoscenza del primo ma da questi si differenzia per una propensione verso i classici; a distinguere i primi due tipi dal *dotto* è la qualità delle acquisizioni, frutto di un esercizio non meramente mnemonico ma creativo. Vi è, infine, il *colto*, di cui afferma Cousinet (1953, in Tomarchio 2004, p. 38) "colto non è affatto l'individuo che possiede queste o quelle conoscenze, che ha ricevuto questo o quell'insegnamento, né che ha ospitato in sé, per un tempo più o meno lungo, quel po' di tutto che chiamiamo cultura generale. È colto colui che in tutti gli stadi del proprio sviluppo ha potuto liberamente rispondere a tutti gli stimoli dell'ambiente nel quale viveva e soddisfare tutti i propri bisogni."
Al colto corrisponde, quindi, il più alto grado possibile di autodeterminazione, egli esprime il suo libero esercizio di conoscenza, è specialista del proprio apprendimento, che non è mai un processo che approda ad un qualche "stadio definitivo", difatti le conoscenze che apprende attraverso le operazioni che realizza nella propria realtà sono sempre sottoposte ad ulteriori operazioni mentali, e ciò che apprende diviene opportunità per future, e sempre più articolate, conoscenze.
Di conseguenza "la prima condizione dell'intelligenza coincide con l'esercizio di un'incessante attività trasformativa, verso la quale il soggetto prova interesse perché essa è espressione di un preciso bisogno (fisiologico, biologico ed intellettuale assieme), attività che si esercita sulle cose e sugli elementi a partire dai quali ha luogo la costruzione della conoscenza." (Tomarchio, 2004, p. 55).
Ignorando l'imponente lascito pedagogico cousinettiano si rischia di ridurre l'intelligenza ad un mero agire meccanico e la cultura a prodotti finiti, denaturando l'attività intellettuale e culturale della propria vivacità e operosità. Nel definire le povertà educative condizioni di deprivazione culturale, si accede ad un costrutto funzionale ad una comprensione ben più ampia di quanto consenta un approccio di ordine neoliberista. Si attinge alla profonda dimensione dell'essere educabile, al principio e diritto di autodeterminazione di ogni individuo, che è fondamentale ciò di cui sono privati coloro i quali vivono stati che chiamiamo 'povertà educative'.
Porsi nella prospettiva dell' 'uomo colto' così come tematizzato da Cousinet, implica anche rivolgere un'attenzione all'individuo che si focalizzi sulle sue potenzialità; difatti nell'ottica cousinettiana è cultura ciò che è frutto di un'azione intenzionale dell'uomo, per il quale bisogna progettare contesti che gli permettano di tradurre in atto le proprie capacità, cioè di renderle manifeste, non al fine di divenire più o meno appetibile per un mercato del lavoro sempre più esigente e competitivo (come la logica neoliberista vuol far credere), ma per concretizzare il diritto di ogni individuo a realizzare pienamente sé stesso (Gomez, 2022, p. 284; Milani 2021).

La Pedagogia è una scienza che si muove in terreni in cui teoria e prassi si incontrano, per necessità, continuamente; in ragione di ciò, smascherare la mistificante metafora occultatrice delle povertà educative determina profonde ricadute anche sul piano pratico, permettendo di intrecciare l'aspetto pedagogico-formativo con quello politico (Gnocchi, Mari, 2016). È nei contesti sociali maggiormente deprivati culturalmente che la Pedagogia militante deve assumere un'epistemologia generativa che comprenda, avvolga e spieghi eventi educativi rinsaldando il *fil rouge* esistente tra politica e pedagogia. Costruire una società prospera e solidale, frutto di Comunità pensanti in grado di strutturare criticamente il proprio pensare ed agire democratico, è un'impresa pedagogica che può realizzarsi progettando interventi educativi integrati che connettano economia, politica, welfare e partecipazione. (Malavasi, 2022, Mannese, 2022; Tomarchio, Ulivieri, 2016).
Le stesse Comunità pensanti si configurano quali luoghi generativi, in cui libertà e responsabilità, mai disgiunte, permettono di approdare ad una conoscenza autentica, ovvero all'emergere di 'uomini colti', frutto di professionalità educative riflessive polisistemiche che trascendono una considerazione di saperi e conoscenze di ordine dichiarativo-regolativo, per aprirsi invece a dimensioni operativo-progettuali. Questo è assunto essenziale per determinare l'emergere di pratiche di sviluppo personale dei saperi che riflettano un saper pensare in grado di ricacciare degenerazioni ideologiche preconcette che appiattiscono fenomeni complessi entro ottiche comprensive fino a perdere ogni connotazione dialettica (Tomarchio, 2002).

CONCLUSIONI

In conclusione, rinnegando logiche efficientiste nel contrasto alle povertà educative, ovvero prima di ricadere in azioni più o meno lodevoli che rischiano di divenire 'progettini ad-hoc', è evidente la necessità di strutturare un'epistemologia generativa pedagogica, riflessa, che divenga consapevole delle improprie attribuzioni operate sul terreno della nozione povertà educative da parte di campi affini alla scienza pedagogica ma che ad essa non possono sostituirsi. Solo attraverso un'attenta speculazione pedagogica è possibile superare, accogliere e comprendere le contraddizioni entro cui si annidano le povertà educative, considerando la natura multidimensionale del fenomeno che necessita di linguaggi e parole che siano mutevoli, dinamici e in grado di mostrarne le diverse dimensioni. A tali criteri rispondono i concetti di 'cultura' e di 'uomo colto', nelle accezioni proposte da Roger Cousinet.
Si sostiene che l'accettazione implicita dell'utilizzo del termine 'povertà' rischia di limitare la visione a questioni esclusivamente di ordine economico; indossare la lente della cultura cousinettiana, permette di approdare ad una definizione 'aperta' e rigenerativa delle povertà educative, definibili nei termini di assenza di possibilità per l'uomo di vivere ambienti stimolanti, in cui gli sia permesso di esperire liberamente al fine di soddisfare i propri bisogni.
Questa si presenta dunque, in qualità di definizione 'aperta' e generativa, se si vuole dinamica, in grado di ristrutturarsi continuamente per rispondere alla grande dinamicità dei contesti in cui le povertà educative nascono e crescono; in grado, non tanto di risolvere la questione in maniera univoca, ma di proporre chiavi di lettura diversificate e multidimensionali del fenomeno in oggetto.

BIBLIOGRAFIA

Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci editore.

Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 13 (1), 45-54.

Bauman Z. (2006). *Dentro la globalizzazione: Le conseguenze sulle persone*. Roma: Editori Laterza.

Caritas Italiana (2022). *L'anello debole. Rapporto su povertà e esclusione sociale in Italia.* caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/rapportopoverta2022b.pdf.

Escudero Muñoz J. M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas.* Nau Llibres València.

Frabboni, F. (2012). Il problematicismo pedagogico. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15 (1), 11–23.

García-Luque O., Faura-Martínez Ú., & Lafuente Lechuga, M. (2023). Desigualdad Social y Territorial de la Educación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 166-195.

Gomez Bueno, N. (2022). La vergüenza de pedir y la culpa de no tener. La filosofía social ante la probeza. In Forte Monge J. M. Sánchez Madrid N. *Precariedad, exclusión, marginalidad. Una historia conceptual de la pobreza* (pp. 279-301). Prensas de la universidad de Zaragoza.

Hernández Pedreño M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3), 25-46.

Lázaro E. I.; Mora L. N. (2012*) Probeza y exclusión social de la infancia. Construcción de la equidad… desarrollo de la infancia*. Universidad pontifica comillas.

Macinai E. (2007). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: Edizioni ETS.

Malavasi P. (2022). Politica, progettazione pedagogica. Alcune questioni emblematiche. In Fiorucci, M., Vaccarelli, A. (a cura di) (2022). *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa Multi Media.

Mannese, E., Lombardi, M.G. & Ricciardi M. (2023). La pedagogia generativa tra Educazione, Relazione e Formazione. In E. Mannese, M.G. Lombardi, F. Faiella & M. Ricciardi (a cura di), *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento* (pp. 13-26). Lecce: Pensa Multimedia.

Mancino, E., Rizzo, M. (2022). Domini attraenti e scenari critici nell'incontro tra educazione e neoliberismi. METIS, Supplemento 2022, 1-22.

Milani, L. (2021). Emergenza educativa e "corpo" docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), 35-41.

Rodríguez Sabiote C., Álvarez Rodríguez J., Moreno Yus A., (2009). Los programas extraordinarios de atención a la diversidad: Implicaciones psicológicas, académico cognitivas y sociales en el alumnado de la Comunidad autónoma de la Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 175-192.

Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa in Italia.* La Lampada di Aladino | Save the Children Italia.

Strongoli R. (2017). *Metafora e pedagogia. Modelli educativi-didattici in prospettiva ecologica.* Milano: Franco Angeli.

Tomarchio M. (2002). L'educatore, soggetto polisistemico tra chiusure organizzazionali e apertura al cambiamento: deduzioni dal pensiero piagetiano e postpiagetiano. *I problemi della pedagogia*, 4(6), 55-78.

Tomarchio, M. (2004). *Educazione nuova e Culture Intellectuelle.* Palermo: CUECM.

Tomarchio, M., Ulivieri S. (2016). *Pedagogia militante. Diritti, cultura, territori.* Pisa: Edizioni ETS.

Valagussa, F. (2014). Vico. La metafora fa il maggior corpo delle lingue. Menare fuori le forme di materia. *Aisthesis: Pratiche, Linguaggi e Saperi dell'Estetico.* 7(2), 127-142.

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

Le povertà educative in contesti emergenziali e post-emergenziali: il ruolo delle attività motorie e sportive nei processi di inclusione e socializzazione dei giovani rifugiati

Educational poverties in emergency and post-emergency contexts: the role of physical and sports activities in the processes of inclusion and socialization of young refugees

Martina Petrini

Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara, Italia, martina.petrini@unich.it

ABSTRACT
L'articolo indaga il complesso fenomeno delle povertà educative in situazioni emergenziali e post-emergenziali concentrandosi, nello specifico, sulle drammatiche conseguenze che guerre ed eventi catastrofici hanno sull'esistenza di bambini, adolescenti e giovani rifugiati. Ribadendo il ruolo essenziale della pedagogia nello scenario globale di crisi multiple che caratterizzano la postmodernità, il contributo focalizza l'attenzione sull'urgenza di garantire a coloro che si trovano nello status di rifugiati non solo il diritto all'istruzione ma anche l'opportunità di coltivare le proprie attitudini e aspirazioni attraverso un ampio ventaglio di esperienze e attività formativo-educative. In particolare, partendo dall'UNHCR *Sport Strategy 2022-2026*, che ha riaffermato la centralità dello sport nei programmi di accoglienza e supporto dei rifugiati, l'articolo si pone l'obiettivo di analizzare le potenzialità delle attività motorie e sportive di fronte alle sfide educative in contesti di emergenza e, al contempo, di mettere in luce le barriere che ostacolano la realizzazione di percorsi formativi autenticamente inclusivi.

ABSTRACT
The article investigates the complex phenomenon of educational poverties in emergency and post-emergency situations focusing specifically on the dramatic consequences that wars and catastrophic events have on the existence of children, adolescents and young refugees. Reaffirming the essential role of pedagogy in the global scenario of multiple crises characterising postmodernity, the contribution focuses attention on the urgency of guaranteeing those in refugee status not only the right to education but also the opportunity to cultivate their aptitudes and aspirations through a wide range of educational experiences and activities. In particular, starting from the *UNHCR Sport Strategy 2022-2026*, which reaffirms the centrality of sport in refugee reception and support programs, the article aims to analyse the potential of physical and sport activities in the face of educational challenges in emergency contexts and, at the same time, to highlight the barriers that hinder the realisation of authentically inclusive educational pathways.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE
Povertà Educative; Emergenza; Inclusione; Diritti Educativi; Attività Motorie e Sportive

Learning Poverties; Emergency; Educational Rights; Inclusion; Physical and Sports Activities

INTRODUZIONE

Secondo il rapporto annuale "*Global Trend: Forced Displacement in 2022*" di UNHCR, il numero di persone costrette a fuggire e ad abbandonare le proprie case a causa di guerre, persecuzioni, violenze, violazioni dei diritti umani ed eventi che turbano l'ordine pubblico ha superato i 100 milioni, mostrando un'impennata rispetto all'anno precedente di più del 20% (UNHCR, 2023). Una delle cause principali di questo andamento crescente è senza dubbio il conflitto russo-ucraino, scoppiato il 22 febbraio 2022 che, oltre ad aver generato un'emergenza umanitaria inedita almeno a partire dalla Seconda guerra mondiale e una gravissima crisi energetica, ha restituito drammaticamente centralità alla questione nucleare. Come afferma Morin (2023) nel suo saggio dedicato proprio al conflitto russo-ucraino:

> la nuova guerra accade in un tempo in cui ovunque domina un pensiero incapace di concepire la complessità dei fenomeni […] E soprattutto un pensiero incapace di riconoscere il carattere inedito della condizione umana del nostro tempo, emerso inatteso e deflagrante nel 1945 a Hiroshima, con l'esplosione della prima arma nucleare, che ha reso l'umanità capace di autosoppressione (pp. 10-11).

Se nell'ultimo periodo l'attenzione mediatica si è concentrata sugli sviluppi dell'aggressione militare condotta dalla Russia ai danni dell'Ucraina e più recentemente sul conflitto scoppiato il 7 ottobre 2023 a seguito dell'attacco terroristico dei miliziani di Hamas ai danni dello Stato d'Israele, va segnalata l'esistenza di tante, troppe guerre le cui devastanti conseguenze sconvolgono la vita di milioni di persone in tutto il mondo (Tomkiewiecz, 2001). Queste guerre, nelle quali si intersecano molteplici questioni geopolitiche ed economiche internazionali, stanno contribuendo in maniera decisiva ad acuire uno stato globale di crisi multiple, che rischiano di compromettere non solo la vita di uomini, donne e bambini, ma l'integrità stessa del pianeta.
Secondo i dati forniti dall'Unicef, dal 2005 al 2020, sarebbero quasi 120 mila i bambini uccisi o vittime di violenze e mutilazioni durante i vari conflitti armati attivi nel mondo e quasi 105 mila i minori reclutati come soldati. Numeri spaventosi che confermano le atroci conseguenze dei conflitti sui minori, costretti a sopportare torture e violenze, ad assistere a scene di morte e devastazione, nonché ad affrontare spesso la separazione dalla propria famiglia e dal proprio contesto socio-culturale (Tomkiewiecz, 2001), privati tra le altre cose anche del diritto all'istruzione (UN, 1989). Moltissimi sono infatti i bambini che, trasferiti in altri stati o in altre zone all'interno del proprio paese, non riescono a seguire un percorso di studio con continuità e in un clima sereno in cui apprendere e sviluppare le proprie conoscenze e competenze. Generalmente si immagina che lo stato di emergenza causato da un conflitto o da un qualsiasi altro evento catastrofico abbia una durata breve e limitata, ma in realtà gli effetti derivanti da situazioni del genere possono persistere per diversi anni e incidere profondamente sull'esistenza e sulla prospettiva futura delle persone coinvolte, specialmente se bambini o adolescenti (UNHCR, 2017; Save the Children, 2023). Come precisa Vaccarelli (2017):

> un terremoto, così come uno tsunami o un bombardamento non si risolvono mai nell'evento disastroso preso in sé e per sé e nell'immediata risposta che le organizzazioni delle emergenze tentano di dare, ma continuano ad essere terremoto, tsunami o bombardamento per mesi e per anni, nei loro effetti sulle dimensioni materiali e immateriali dei territori colpiti e delle comunità coinvolte (p. 346).

A tal proposito, si stima che la durata delle crisi umanitarie tenda ad ampliarsi sempre di più: addirittura la condizione di rifugiato può permanere in media per 26 anni (UNHCR, 2017) e i bambini rifugiati vivono all'incirca 3 o 4 anni senza frequentare la scuola (UNHCR, 2016). L'organizzazione Save the Children (2023), nel rapporto emblematicamente intitolato "*The Prince of Hope*", ha denunciato la drammatica situazione dell'istruzione dei rifugiati, che si configura a tutti gli effetti come un'emergenza nell'emergenza: circa la metà dei bambini rifugiati, infatti, non frequenta la scuola né dei percorsi sostituivi e vive in una condizione di emarginazione e solitudine, spesso dovuta a problemi di integrazione.
Dunque, anche se prevale spesso la convinzione secondo cui nei contesti emergenziali o post-emergenziali vi sia necessità di un supporto medico e psicologico piuttosto che di un intervento di tipo socio-educativo, quest'ultimo risulta essenziale tanto per garantire il diritto all'istruzione quanto per contrastare e ridurre la variegata gamma di povertà educative. Come scrive Cambi (2022), infatti:

> forse solo la pedagogia può, col suo agire tra coscienze e valori, nel suo dialogo tra soggetti e istituzioni risolvere l'antinomia tra guerra e pace in un cammino consapevole verso la convivenza delle diversità, sviluppando insieme e una coscienza personale di pace e l'inibizione in ogni collettività della logica della guerra (p. 186).

LA PEDAGOGIA TRA EMERGENZE E DIRITTI EDUCATIVI

Nell'articolato intreccio di questioni geopolitiche, economiche, culturali e ambientali che alimenta lo stato di crisi della società contemporanea, il tentativo di chiarire il ruolo della pedagogia si configura come un'operazione piuttosto complessa, confermando l'attualità e l'urgenza di un dibattito intorno al senso della formatività umana (Sirignano, 2003; Bruni, 2008; Lombardi, 2023). Nonostante il tempo presente sia fortemente pervaso da un clima di precarietà, di insicurezza, di angoscia in cui vengono formulate addirittura delle ipotesi circa il possibile scoppio di un terzo conflitto mondiale, l'educazione sembra porsi come uno degli estremi baluardi che permettono all'uomo di difendere e di immaginare ancora un futuro. Proprio per questo, è necessario che la riaffermazione del primato della dimensione educativa passi attraverso una riflessione critica seria e responsabile, volta a dare concretezza a una progettualità alimentata in prima istanza dalla fiducia nel potenziale trasformativo e generativo della pedagogia (Morin, 2001; Mannese, 2023). Come scrive Freire (2014), infatti:

> Pensare che la speranza, da sola, trasformi il mondo e agire mossi da tale ingenuità è una maniera eccellente per cadere nella disperazione, nel pessimismo e nel fatalismo. Ma prescindere dalla speranza nella lotta per migliorare il mondo, come se la lotta potesse ridursi solo ad atti calcolati, o alla pura scientificità, è sterile illusione. Prescindere dalla speranza che si basa anche sulla verità come qualità etica della lotta è negarle uno dei suoi pilastri fondamentali. L'essenziale [...] è che essa, come necessità ontologica, ha bisogno di ancorarsi alla pratica, in modo da rendersi concreta nella realtà storica (p. 14).

Sempre con l'intento di ridare slancio alla riflessione pedagogica, nel saggio *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Morin (2001) ha tentato di delineare un percorso nuovo che si innesta sulla circolarità teoria-prassi-teoria, gettando le basi per una riforma del pensiero e dell'insegnamento proprio con l'obiettivo di fornire gli strumenti più adeguati a fronteggiare le molteplici crisi sopraggiunte nell'epoca postmoderna. Tra le linee guida fornite dallo studioso francese è possibile rintracciare alcuni dei nuclei tematici sviluppati dalla pedagogia dell'emergenza, disciplina tesa ad affrontare tanto le particolari situazioni di criticità dovute a uno o più eventi improvvisi e imprevisti quanto, in una prospettiva più ampia e comprensiva, a gestire circostanze inedite sopraggiunte attraverso un graduale processo di trasformazione (Isidori & Vaccarelli, 2013).

In quest'ottica, la pedagogia dell'emergenza non si occupa solamente della gestione della fase emergenziale o post-emergenziale, ma ha anche un ruolo cruciale a livello preventivo, configurandosi come un sapere critico-riflessivo e operativo, volto a realizzare interventi formativo-educativi in una prospettiva *lifelong*. Oltre alla tutela del diritto all'istruzione dei minori, infatti, grande attenzione viene rivolta all'educazione degli adulti, alla formazione delle professionalità educative, al sostegno pedagogico alla genitorialità e alla terza età (Isidori & Vaccarelli, 2013; Vaccarelli, 2017). Gli interventi educativi prima, durante e dopo l'emergenza si condensano intorno al binomio resilienza-resistenza, due competenze che possono essere insegnate e allenate, con l'obiettivo di preparare le persone ad avere un atteggiamento proattivo di fronte a cambiamenti più o meno improvvisi. Nonostante il supporto di tipo pedagogico coinvolga una pluralità di agenzie educative che variano in base agli specifici contesti, spesso in situazioni emergenziali e post-emergenziali il diritto a ricevere un'istruzione non viene garantito, soprattutto per coloro che si trovano nella condizione di rifugiati, sfollati o richiedenti asilo (Save the Children, 2023; Wagner et al., 2018; UNHCR, 2016). Il Patto globale per i rifugiati, approvato nel 2018 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, ha dato un nuovo impulso alla comunità internazionale su questo tema, ribadendo l'importanza di lavorare in un'ottica di cooperazione e di condivisione delle responsabilità (UN, 2018), ma le misure adottate, pur testimoniando un notevole sforzo, non riescono sempre ad assicurare la realizzazione di percorsi formativi adeguati (Save the Children, 2023; UNICEF et al., 2022). Questa situazione è aggravata dal fatto che la maggior parte delle persone rifugiate è accolta da paesi a basso e medio reddito, nei quali la criticità delle condizioni socio-economiche rende estremamente complessi e lacunosi i processi di accoglienza e di integrazione nei sistemi educativi nazionali. Secondo i dati forniti dall'UNHCR (2019) la metà delle persone rifugiate nel mondo ha meno di 18 anni e sono circa 3,7 milioni i bambini in età scolare che non ricevono educazione. Nonostante i miglioramenti rispetto agli anni precedenti, soltanto il 63% dei bambini frequenta la scuola primaria (vs 91% dei bambini a livello globale) e il divario aumenta negli altri ordini e gradi di istruzione, dato che solamente il 24% dei bambini e degli adolescenti rifugiati frequenta la scuola secondaria (vs 84% su scala globale) e appena il 3% dei giovani rifugiati accede a studi superiori (vs 37% a livello mondiale).

Per comprendere le condizioni di vita dei rifugiati e come queste influenzano l'intero percorso di formazione umana che si realizza sia all'interno della scuola sia nei contesti di formazione non formale e informale, bisogna allargare lo sguardo ed esaminare le diverse dimensioni che alimentano la povertà educativa. Quest'ultima, infatti, dovrebbe essere declinata al plurale, poiché non riguarda solo la privazione del diritto allo studio e, dunque, la mera accessibilità ai sistemi di istruzione scolastica, ma include i molteplici aspetti che caratterizzano l'esperienza formativa, come l'opportunità di praticare sport, di giocare, di prendere parte ad attività culturali e ricreative, di utilizzare le risorse della rete internet, di sviluppare competenze e abilità multidisciplinari e di coltivare attitudini e aspirazioni personali. A riguardo, estremamente significativo risulta il lavoro portato avanti dalle più importanti organizzazioni internazionali che si occupano di educazione, impegnate da diversi anni nell'elaborazione di strumenti utili al rilevamento, all'analisi e alla comparazione dei dati che possono descrivere al meglio la povertà educativa. Un esempio è sicuramente il *Learning Poverty Indicator*, lanciato nel 2019 dall'Istituto di Statistica dell'UNESCO e da World Bank, che mette insieme i livelli di scolarizzazione con quelli di alfabetizzazione primaria basandosi prevalentemente sulle competenze relative alla lettura e alla comprensione di testi (UNICEF et al., 2022). Ancor più rilevante ai fini della presente riflessione è l'Indice di Povertà Educativa (IPE) messo a punto da Save the Children (2014), composto da 14 indicatori che permettono di analizzare in maniera più completa il fenomeno multidimensionale delle povertà educative. L'IPE, infatti, oltre agli aspetti riguardanti l'accessibilità e la qualità dell'offerta formativa e i servizi ad essa collegati (mensa, trasporti, ecc.) comprende anche indicatori che si concentrano sui livelli di fruizione culturale e di partecipazione ad attività ludico-ricreative, focalizzando l'attenzione al contempo sulle opportunità di apprendimento in contesti formali, non formali e informali.

Tornando alla situazione vissuta dai bambini e dagli adolescenti rifugiati e analizzando le loro condizioni di vita attraverso la cornice interpretativa fornita dall'IPE, emerge che le difficoltà relative all'educazione non riguardano solamente l'accesso ai percorsi di istruzione scolastica, ma anche la possibilità di frequentare luoghi in cui incontrare gli amici, di dedicarsi ai propri hobbies, di trascorrere il tempo libero e di partecipare alle attività culturali, ricreative, motorie e sportive (Save the Children, 2023; UNHCR, 2019; UNHCR, 2022). Come è stato messo in evidenza da diverse ricerche, infatti, coinvolgere i bambini e i giovani rifugiati in esperienze di questo tipo arricchisce il loro percorso di formazione, attraverso lo sviluppo di abilità fisico-motorie, socio-relazionali e cognitive, oltre ad agevolare i processi di socializzazione e di integrazione (UN, 2003; Wagner *et al*., 2016; Zoletto, 2016). A tal proposito, numerosi studi si sono concentrati sul ruolo che può assumere lo sport in situazioni emergenziali e post-emergenziali (Spaaij *et al*., 2019; UN, 2003), non solo per quanto concerne la capacità di creare delle occasioni di svago e di divertimento, ma anche nell'ottica di favorire il benessere psico-fisico e lo sviluppo di un atteggiamento resiliente (UN, 2003; Whitley *et al*., 2016; Ha & Lyras, 2013; Pittaway & Dantas, 2022). Come è stato ribadito nel Global compact in refugees (UN, 2018) è necessario riconoscere il valore delle pratiche fisico-motorie e sportive in tutte le fasce di età sia nell'ambito della promozione della salute dei rifugiati sia nella prospettiva di sostenere i processi di educazione e socializzazione. In linea con questa visione si pone anche la *Sport Strategy 2022-2026* dell'UNHCR emblematicamente intitolata "*More than a game*" (UNHCR, 2022) proprio con l'intento di ribadire che la pratica sportiva va ben oltre la dimensione ludica e può svolgere un ruolo chiave nella progettazione di interventi educativi e formativi in molteplici contesti. Muovendo da tali premesse, nel prossimo paragrafo sarà analizzato il contributo specifico che lo sport può apportare in situazioni emergenziali e post-emergenziali, con l'obiettivo di mettere in luce le potenzialità e i limiti dei programmi sportivi realizzati in ambito umanitario e di valutare la loro validità come strumenti di contrasto alle povertà educative. La scelta di concentrarsi sulle attività motorie e sportive si fonda sulla consapevolezza che, al di là del loro potenziale educativo, esse si configurano a tutti gli effetti come "osservatori preziosi per la ricerca pedagogica" (Zoletto, 2016, p. 156), impegnata nel tentativo di analizzare e indirizzare i processi di formazione, socializzazione e inclusione.

LO SPORT COME STRUMENTO DI CONTRASTO ALLE POVERTÀ EDUCATIVE IN CONTESTI UMANITARI

La rilevanza acquisita dallo sport nei contesti umanitari grazie all'azione dei più importanti organismi internazionali è confermata dalla crescente attenzione che questo tema sta ricevendo in ambito accademico. Dalla revisione della letteratura di riferimento condotta da Spaaij e colleghi (2019) su una selezione di pubblicazioni che copre l'arco di tempo tra il 1996 e il 2019 è emerso un graduale aumento di ricerche volte a indagare il ruolo dello sport rispetto ai processi di accoglienza e di supporto dei rifugiati, soprattutto tra il 2009 e il 2017, mentre gli studi precedenti si erano concentrati più in generale sul rapporto tra attività sportive e migrazioni transnazionali (Ha & Lyras, 2013). Pur essendoci diversi punti di contatto tra le condizioni di vita dei migranti e dei rifugiati, questi ultimi sono persone che si trovano ad affrontare una specifica tipologia di emergenza, in quanto sono spesso costretti a fuggire dalle proprie case a causa di eventi pericolosi, che nella maggior parte dei casi rendono il trasferimento forzato e motivato dalla necessità di protezione. Proprio con l'obiettivo di valutare il ruolo che lo sport può assumere nelle diverse situazioni emergenziali e post-emergenziali, le ricerche sui programmi sportivi indirizzati ai rifugiati si sono focalizzate sia su iniziative realizzate nei campi dove le persone rifugiate, sfollate e richiedenti asilo trascorrono lunghi periodi della loro

esistenza in attesa di essere trasferiti o reinsediati (ON, 2003), sia su progetti organizzati con l'obiettivo di favorire i processi di inclusione e socializzazione nei contesti socio-culturali di accoglienza (Whitley *et al*., 2016; Ha & Lyras, 2013; Pittaway & Dantas, 2022). Nello specifico, la letteratura scientifica ha approfondito il ruolo dello sport rispetto ai processi di promozione della salute e di integrazione dei rifugiati, cercando di individuare i facilitatori e le barriere che influenzano in prima istanza l'accesso alle attività fisico-sportive e in secondo luogo la realizzazione stessa di una progettualità educativa volta all'inclusione, alla crescita personale e allo sviluppo sociale (Whitley *et al*., 2016). Se numerose ricerche evidenziano le molteplici potenzialità educative dello sport (Whitley *et al*., 2016), vi sono anche diversi studi che mostrano fenomeni di esclusione, segregazione, razzismo sorti proprio all'interno dei contesti sportivi (Spaaij, 2015; IRTS, 2018; Ha & Lyras, 2013; Pittaway & Dantas, 2021; Zoletto, 2010). Proprio per questo è necessario da un lato continuare a sviluppare quello che si configura come un ambito di ricerca emergente, approfondendo il nesso tra le varie modalità di partecipazione sportiva e le diverse situazioni emergenziali e post-emergenziali e dall'altro lavorare nell'ottica della formazione degli operatori sportivi o dei volontari. Affinché lo sport riveli il suo potere trasformativo è indispensabile, infatti, che coloro che guidano i processi di formazione sportiva e di allenamento abbiano non solo competenze tecniche ma anche etico-pedagogiche (Zoletto, 2016) indispensabili per orientare l'esperienza sportiva secondo una precisa intenzionalità educativa.

Limiti e potenzialità delle attività motorie e sportive nei processi di socializzazione e inclusione dei giovani rifugiati

L'UNHCR, principale organismo internazionale che si occupa della protezione dei diritti umani dei rifugiati e di offrire alle persone costrette a fuggire da guerre, persecuzioni e disastri naturali una prospettiva futura, ha investito molto sullo sport attraverso una serie di collaborazioni e partenariati, volti a sviluppare progetti sia in ambito agonistico che non agonistico. Lo sport è stato utilizzato nei contesti umanitari a partire dai primi interventi condotti dall'UNHCR, ma se inizialmente le pratiche motorie e sportive avevano principalmente una finalità ludico-ricreativa, successivamente le organizzazioni internazionali si sono impegnate nella valorizzazione degli aspetti socio-educativi dello sport. Attraverso la *Sport Strategy 2022-2026*, l'UNHCR ha confermato la volontà di porre lo sport al centro delle iniziative finalizzate allo sviluppo dell'*empowerment* giovanile, rimarcando la necessità di raccogliere dei dati per dimostrare l'effettivo ruolo dello sport in tali contesti (UNHCR, 2022).
Secondo Pittaway e Dantos (2022) lo sport può rivelarsi una forza trainante per la vita di molti rifugiati, poiché esercita un potere attrattivo soprattutto sui bambini, sugli adolescenti e sui giovani e si configura come un canale preferenziale anche per conoscere e per accedere ad altri servizi indirizzati ai rifugiati. L'alto livello di coinvolgimento garantito dallo sport nelle sue molteplici forme (ricreativo, riabilitativo, preventivo, agonistico) deriva dalla capacità di tale pratica di rispondere a due bisogni umani fondamentali: il gioco e il movimento. Inoltre, l'importanza significativa attribuita nei contesti sportivi alla comunicazione non verbale, all'espressione corporea, alla ritualità e all'immaginario simbolico concorre alla creazione di spazi di condivisione e di confronto in cui le differenze diventano fonti di arricchimento reciproco.
Alcuni studi hanno confermato che la partecipazione alle attività sportive può contribuire al miglioramento del benessere psico-fisico dei rifugiati e, in particolare, al superamento dell'ansia, di stati depressivi e di disturbi da stress post-traumatico (Ley *et al*., 2020; Pittaway & Dantas, 2022; Gschwend & Selvaraju, 2007), alla riduzione di comportamenti aggressivi e violenti e alla regolazione emotiva (UN, 2003; Ha & Lyras, 2013). Attraverso lo sport i giovani rifugiati hanno la possibilità di vivere esperienze di svago e di divertimento, di sperimentare nuove discipline e di

entrare in relazione con persone con diversi background, alimentando il senso di appartenenza a una squadra (Whitley *et al.*, 2016). In aggiunta, è stato messo in evidenza che il coinvolgimento nella pratica sportiva può contribuire all'aumento dell'autostima, allo sviluppo di strategie di *coping* e di resilienza e alla costruzione di relazioni sociali, soprattutto nel momento in cui il contesto sportivo viene percepito dai giovani rifugiati come un ambiente accogliente, sicuro e protetto, anche grazie alla presenza di adulti di riferimento (come allenatori, educatori) capaci di creare un clima inclusivo e collaborativo (Pittaway & Dantas, 2022). Ulteriori approfondimenti arrivano dal *Report* dell'United Nations Inter-Agency Task Force interamente dedicato allo sport (UN, 2003), dal quale emerge che l'inserimento di attività fisiche e sportive nei programmi per giovani rifugiati può avere degli effetti positivi anche sulla frequenza scolastica e aumenta le possibilità di successo dei percorsi di alfabetizzazione sanitaria, volti a promuovere stili di vita sani e attivi e ad accrescere la consapevolezza e il rispetto per il proprio corpo e per la propria salute.
Come è emerso da alcune ricerche, però, l'accesso e la partecipazione dei rifugiati alle attività motorie e sportive in alcuni casi è ostacolata da una serie di barriere che derivano dall'intersezione tra le esperienze pregresse, le circostanze attuali, le caratteristiche delle specifiche proposte sportive e la percezione personale dello sport. Innanzitutto, i traumi fisici e psicologici vissuti dalle persone rifugiate talvolta limitano le opportunità di praticare sport oppure ne condizionano l'esperienza: in particolare sono stati individuati dei fattori che possono scatenare reazioni negative nei giovani rifugiati durante gli allenamenti e le competizioni poiché associati, più o meno consapevolmente, a eventi traumatici come ad esempio urla dell'allenatore, contatti fisici inaspettati, suoni, fischi o grida improvvisi (Pittaway & Dantos, 2022). Inoltre, molti rifugiati, incontrando già serie difficoltà nel tentativo di soddisfare i bisogni primari, come cibo, alloggio e assistenza medica, relegano lo sport in secondo piano, non ritenendolo una priorità.
Diverse ricerche hanno rilevato che le barriere emergono principalmente nell'ambito dello sport organizzato, strutturato e gestito da *clubs*, maggiormente focalizzati sugli aspetti agonistici e dove spesso allenatori e istruttori non possiedono le competenze pedagogiche e interculturali per gestire l'ingresso e la partecipazione di giovani rifugiati (Burrmann *et al*., 2018), che in alcuni casi si sentono inadeguati a causa di aspetti tecnici, tattici o a canoni fisici richiesti da certe discipline sportive, talvolta per loro sconosciute (IRTS, 2018). Altre criticità riguardano la mancata conoscenza della lingua e quindi l'impossibilità di comunicare; le difficoltà affrontate da molte donne rifugiate, la cui partecipazione a determinate attività è influenzata da una serie di aspettative culturali riguardanti i ruoli di genere; e infine i costi per attrezzature sportive e trasporti, spesso insostenibili per coloro che arrivano in un nuovo paese.
Dunque, le barriere che ostacolano l'accesso alle attività motorie e sportive delle persone rifugiate operano a più livelli – strutturale, interpersonale e intrapersonale – (Spaaij, 2013; Olliff, 2008) e si radicano nel momento in cui gli assetti socio-culturali si dimostrano poco flessibili di fronte al pluralismo e incapaci di accogliere e garantire un'interazione positiva e rispettosa fra le molteplici identità. Pertanto, risulta di fondamentale importanza l'assunzione di un approccio multiprospettico che, affrontando simultaneamente le dimensioni organizzative, socio-relazionali, pedagogiche ed economiche, consenta di superare tali ostacoli, promuovendo un ambiente inclusivo e accessibile per tutti.

CONCLUSIONI

La crisi dei rifugiati, aggravata dallo scoppio dei conflitti armati più recenti e dall'inasprimento di una serie di emergenze (pandemica, alimentare, climatica, ecc.) rappresenta una delle sfide umanitarie più gravi del nostro tempo. Risultano particolarmente drammatiche e durature le conseguenze delle guerre sull'esistenza di bambini, adolescenti e giovani, i quali subiscono soprusi e violenze indicibili,

vengono forzatamente reclutati come soldati e sono in molti casi costretti a fuggire dalle proprie case e dal proprio paese. Analizzando i dati forniti dai massimi organismi internazionali, il presente contributo si è concentrato sull'emergenza educativa vissuta da bambini e giovani rifugiati, che sono spesso privati del diritto all'istruzione e dell'opportunità di accedere a una serie di attività essenziali per il loro percorso di formazione. Nello specifico, l'attenzione è stata posta sul ruolo che le attività motorie e sportive possono assumere nei contesti umanitari, sia nell'ottica della promozione della salute sia nella prospettiva di contrastare le molteplici povertà educative. Facendo riferimento a diversi documenti elaborati dall'UNHCR e ad una serie di ricerche internazionali sul tema, sono state analizzate le potenzialità dei programmi sportivi rivolti ai giovani rifugiati, che derivano dall'intrinseco e originario legame con il gioco e con il movimento, nonché dalla capacità dello sport di attrarre le persone, soprattutto i più giovani, e di favorire lo sviluppo di abilità socio-relazionali, motorie, cognitive. Nonostante lo sport si configuri come uno strumento efficace per affrontare molte delle sfide socio-educative poste dalle emergenze umanitarie, sono state intercettate numerose barriere che non solo ostacolano l'accesso dei giovani rifugiati alle attività sportive, ma provocano situazioni di discriminazione, emarginazione ed esclusione (Olliff, 2008). Di conseguenza, affinché i rifugiati possano vivere esperienze positive e sperimentare i benefici delle attività motorie e sportive è indispensabile che i paesi di accoglienza si impegnino nella rimozione degli ostacoli che impediscono la piena partecipazione e inclusione e il rispetto delle diversità, lavorando al contempo sulle barriere materiali e immateriali. Nello specifico, è compito prioritario della pedagogia affrontare la questione della formazione degli educatori, degli allenatori, dei volontari e di tutti coloro che operano in tali contesti e che si trovano a gestire gli aspetti controversi della pratica sportiva. Come afferma Zoletto (2016):

> La consapevolezza del ruolo a un tempo ambivalente e strategico che giochi e sport possono svolgere nei contesti educativi eterogenei contemporanei (scolastici e non) non può non passare, infatti, anche attraverso percorsi di formazione pedagogica "interculturale" di quei professionisti dell'educazione e della formazione che operano entro e attraverso i contesti ludici e sportivi (pp. 161-162).

BIBLIOGRAFIA

Bruni, E.M. (2008). *Pedagogia e trasformazione della persona*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Burrmann, U., Michelini, E., Nobis, T., Schlesinger, T., & Tuchel, J. (2018). Sport offers for refugees in Germany: promoting and hindering conditions in voluntary sports clubs. *Society Register,* 2, 19–38.

Cambi, F. (2022). Tre noterelle 2022! *Studi sulla Formazione*, 25 (2), 185–188.

Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Gschwend, A., & Selvaraju, U. (2007). *Psycho-social sport programmes to overcome trauma in post-disaster interventions*. Biel/Bienne: Swiss Academy for Development.

Ha, J.P., & Lyras, A. (2013). Sport for refugee youth in a new society: The role of acculturation in

sport for development and peace programming. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education & Recreation*, 35 (2), 121–140.

IRTS. Integration of Refugees Through Sport (2018). *Barriers and future opportunities for sport and non-sport organisations to use sport and physical activities for inclusion of refugees. MOVE Beyond project*. Consultabile al link: https://irts.isca.org/pdf/MOVE_Beyond_Barriers_and_Future_Opportunities.pdf .

Isidori, E. (2010). Pedagogia dello sport e culture postmoderne: prospettive per l'inclusione sociale. In A. Cunti (Ed.), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo* (pp. 122–135). Milano: FrancoAngeli.

Isidori, M.V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza. Didattica dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.

Ley, C., Karus, F., Wiesbauer, L., Barrio, M.R., & Spaaij, R. (2020). Health, Integration and Agency: Sport Participation Experiences of Asylum Seekers. *Journal of Refugee Studies*, 34 (1), 4140–4160.

Lombardi, M.G. (2023). La pedagogia Generativa tra Educazione, Relazione e Formazione. In E., Mannese, F., Faiella, M.G., Lombardi, M. Ricciardi (Eds.), *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento* (pp. 13–26). Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese, E. (2023). Epistemologia tra Generatività e Confine: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1 (1) suppl., 56–61.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2023). *Di guerra in guerra. Dal 1940 all'Ucraina invasa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Olliff, L. (2008). Playing for the future: The role of sport and recreation in supporting refugee young people to 'settle well' in Australia. *Youth Studies Australia*, 27 (1), 57–70.

Pittaway, T., & Dantas, J. A. (2022). The role of sport in coping and resilience amongst resettled South Sudanese youth in Australia. *Health Promotion International*, 37 (2), 1–13.

Save the Children (2023). *The prince of Hope. Funding education for the world's refugee children*. London: The Save the Children Fund.

Save the Children (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.

Sirignano, F.M. (2003). *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*. Napoli: Liguori Editore.

Spaaij, R. (2013). Cultural diversity in community sport: an ethnographic inquiry of Somali Australians' experiences. *Sport Manage*, 16, 29–40.

Spaaij, R., Broerse, J., Oxford, S., Luguetti, C., McLachlan, F., McDonald, B., Klepac, B., Lymbery, L., Bishara, J., & Pankowiak, A. (2019). Sport, refugees, and forced migration: A critical review of the literature. *Frontiers in sports and active living*, 1 (47), 1–18.

Tomkiewiecz, S. (2001). Il bambino e la guerra. In A. Canevaro, E. Malaguti, A. Miozzo, & C. Venier (Eds.), *Bambini che sopravvivono alla guerra. Percorsi didattici e di incontro tra Italia, Uganda, Ruanda e Bosnia* (pp. 39–57). Trento: Edizioni Erickson.

UN. United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Resolution 44/25 adopted by the General Assembly of 20 November 1989. United Nations.

UN. United Nations (2003). *Sport for Development and Peace. Towards Achieving the Millennium Development Goals*. UN Inter-Agency Task Force on Sport for Development and Peace.

UN. United Nations (2018). *Global compact on refugees*. UNHCR.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees (2016). *Left Behind: Refugee Education in Crisis*. Geneva: UNHCR. Consultabile al link: https://www.unhcr.org/media/left-behind-refugee-education-crisis-0.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees (2017). *Contribution to the fifteenth coordination meeting on international migration*, UN/POP/MIG-15CM/2017/14. New York: UNDP. Consultabile al link: https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/unpd_cm15_201702_14_unhcr_nd.pdf.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees (2019). *Stepping up. Refugee Education in Crisis*. Geneva: UNHCR. Consultabile al link: https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees. (2022). *More than a Game. The UNHCR Sport Strategy 2022-2026*. UNHCR. Consultabile al link: https://www.unhcr.org/media/unhcr-sport-strategy-more-game.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees (2023). *Global Trends: Forced Displacement in 2022*. Copenhagen: UNHCR Global Data Service.

UNICEF, UNESCO, The World Bank, USAID, FSDO, Bill and Melinda Gates Foundation. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Consultabile al link: https://www.unicef.org/research-and-reports.

Vaccarelli, A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, XV (2), 341–355.

Wagner, E., Bergin, C., & Nhan-O'Reilly, J. (2018). *Time to Act: Providing refugee children the education they were promised*. London: Save the children UK. Consultabile al link: https://resourcecentre.savethechildren.net/document/time-act-providing-refugee-children-education-they-were-promised/.

Whitley, M. A., Coble, C., & Jewell, G. S. (2016). Evaluation of a sport-based youth development programme for refugees. *Leisure/Loisir*, 40 (2), 175–199.
Zoletto, D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Zoletto, D. (2016). Lo sport in contesti educativi eterogenei e multiculturali. In M. Morandi (Ed.), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche* (pp. 148–162). Milano: FrancoAngeli.

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

Per una pedagogia della sostenibilità a partire dal contributo di Don Milani: tre tasselli per un'*educazione possibile*

For a pedagogy of sustainability from Don Milani's contribution: three building blocks for a *possible education*

Claudio Pignalberi

Università Roma TRE, Italia, claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT
Il contributo, nella prima parte, analizza alcuni studi e pratiche formative di don Milani, considerato il massimo esponente della "pedagogia popolare", con particolare attenzione alle questioni sociali, culturali ed educative ancora attuali nel sistema scolastico. La seconda parte, invece, sollecita una riflessione sulla possibilità di costruire percorsi sostenibili nelle scuole prendendo come riferimento tre "vettori" scorgibili nell'*I care* della pedagogia milaniana: il pensiero critico; l'autoriflessività e il desiderio; il learnfare.

ABSTRACT
The paper, in the first part, analyzes some of the studies and educational practices of Don Milani, considered the greatest exponent of "popular pedagogy", with a focus on social, cultural and educational issues still relevant in the school system. The second part, on the other hand, solicits a reflection on the possibility of building sustainable paths in schools by taking as reference three "vectors" discernible in the *I care* of Milani's pedagogy: critical thinking; self-reflexivity and desire; learnfare.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE
Capacitazione; Ecologia integrale; Fraternità aperta; Giustizia sociale; Sostenibilità

Capabilities; Integral ecology; Open fraternity; Social justice; Sustainability

INTRODUZIONE. L'EMERGENZA DELLA POVERTÀ EDUCATIVA: CRITICITÀ E SFIDE

In Italia, sono circa due milioni i minori che vivono in povertà assoluta. La condizione di povertà di un bambino mette in gioco tutte le sfere della sua crescita, ha conseguenze di lunga durata, può generare cicatrici invisibili che restano per tutta la vita ed alimentare, così, la catena intergenerazionale della povertà.
Una delle dimensioni più gravi e inesplorate è quella che si può definire *povertà educativa*, ovvero la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni (ONU, 1989; Nussbaum, 2014; Sen, 2010). La povertà educativa si manifesta come privazione delle competenze cognitive, fondamentali per

crescere e vivere in una società contemporanea sempre più caratterizzata dalla rapidità dell'innovazione e dalla conoscenza; ma si traduce anche nel mancato sviluppo delle capacità cosiddette "non-cognitive" quali la motivazione, l'autostima, le aspirazioni ed i sogni, la comunicazione, la cooperazione, l'empatia, che sono altrettanto fondamentali per la crescita dell'individuo ed il suo contributo al benessere collettivo.
Essa è strettamente correlata all'insuccesso scolastico il quale, scrive Jacques Delors «[…] rappresenta uno spreco, con effetti devastanti sul piano morale e sulle conseguenze di ordine umano e sociale, fino ad assumere molto spesso una forma di esclusione che segnerà le sue vittime per tutta la vita adulta» (Delors, 1997, p. 128). Pertanto, è necessario che il sistema scolastico abbia come obiettivo primario quello di «[…] rendere i bambini provenienti da ambienti emarginati o svantaggiati meno vulnerabili sul piano sociale, in modo tale da rompere il circolo vizioso della povertà e dell'esclusione» (*Ibidem*) al fine di stimolare e favorire:

a) il conseguimento di competenze cognitive, indispensabili oggi per farsi strada in un mondo sempre più caratterizzato da un'esponenziale produzione di informazioni e dalla condivisione dei saperi, dalle tecnologie, dalla velocità delle connessioni telematiche;
b) la maturazione di competenze non cognitive (motivazione, capacità di raggiungere obiettivi, ambizioni, autostima);
c) l'acquisizione di competenze relazionali e sociali (empatia, cooperazione, comunicazione, ecc.).

Tali competenze si acquisiscono a partire dalla scuola, il cui compito è quello di «[…] formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri» (INC, 2012, p. 8) e, quindi, deve «[…] realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno» (*Ibidem*).
Partendo da questo assunto, la povertà educativa, così come la povertà materiale, ha carattere "multi-dimensionale" e riguarda nello specifico:

- *apprendere per comprendere*, ovvero acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo attuale;
- *apprendere per essere*, necessario per rafforzare la motivazione, la stima in sé stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
- *apprendere per vivere assieme*, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione. In sintesi, tutte quelle capabilities essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali;
- *apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva*, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni "funzionali" all'educazione.

La prerogativa delle scuole di ogni ordine e grado, quindi, dovrebbe essere quella di offrire agli studenti le competenze richieste per affrontare in modo critico e consapevole le esigenze derivanti dall'evoluzione del mercato lavorativo, dal processo di globalizzazione e dalle sfide ambientali senza trascurare l'evoluzione tecnologica e le politiche internazionali. Tali competenze, tenendo conto del contesto appena delineato, fanno riferimento alle *abilità comunicative*, al *problem solving*, al *lavoro di gruppo*, al *pensiero critico e creativo*. Allo stesso tempo, un ruolo altrettanto importante per l'acquisizione di capacità e competenze da parte del soggetto è assolto dal contesto educativo e culturale offerto dal territorio, la cosiddetta *comunità educante*, il cui compito è quello di progettare, favorire e facilitare percorsi di apprendimento informali mediante attività ricreative e culturali extra-curricolari come sport, lettura, recitazione, e così via.
La comunità educante, dunque, prende forma come "ecosistema", ovvero come ambiente in grado di promuovere nuovi modelli educativi per il soggetto affinché possa sentirsi parte integrante e al contempo contribuire alla coltivazione del bene comune. Il termine ecosistema richiama, per la similarità di approccio, ad un modo di fare pedagogia denominata "popolare" fondata sul valore della

partecipazione, della socializzazione, del rispetto della dignità per formare futuri cittadini nella prospettiva della giustizia sociale (Nussbaum, 2002).
In questa prospettiva, il contributo di Don Lorenzo Milani può costituire indubbiamente una *chiave di analisi del fenomeno della povertà educativa*.

IL PENSIERO ATTUALIZZANTE DI DON MILANI: EDUCAZIONE E SVILUPPO SOSTENIBILE

Il 24 gennaio scorso le Nazioni Unite hanno celebrato la Giornata internazionale dell'educazione, per evidenziare il ruolo chiave dell'educazione nel promuovere la pace e lo sviluppo sostenibile. L'Agenda 2030 dell'Onu del 2015, ormai da tutti conosciuta, sottolinea l'impegno nel *goal 4* ad assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva e a promuovere lungo tutta la vita opportunità di apprendimento per i soggetti. Per garantire il raggiungimento di questo obiettivo, è prioritario affrontare con determinazione il fenomeno multidimensionale della povertà, che ha ricadute importanti sul benessere e sullo sviluppo dei bambini e delle bambine, e *degli adulti che saranno*. Il gruppo di lavoro dell'ASviS (Alleanza Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile) ha dato il via all'iniziativa "*Scuole e territorio: storie di connessioni*", con l'obiettivo di promuovere uno spazio di narrazione positiva delle connessioni tra scuole/scuole e territorio evidenziando, attraverso testimonianze concrete[8], progetti e azioni innovative, il ruolo propositivo della scuola (sin dalla prima infanzia) nel contrastare la crescita delle diseguaglianze educative.
La scuola, si evidenzia, è al centro della strategia educativa di una comunità così come una città – piccola o grande che sia – diventa città dell'educazione, perché ogni sua componente contribuisce ad un patto che mette al centro il benessere della persona-*cittadino* consapevole e responsabile del ruolo nella società.
Gli obiettivi dello sviluppo sostenibile contengono al loro interno un chiaro riferimento alle innovazioni pedagogiche ed educative del maestro dei poveri, don Lorenzo Milani. Basti pensare che oltre all'edizione critica di tutte le sue opere per i Meridiani della Mondadori (Milani, 2017), negli ultimi anni sono state pubblicate numerose monografie dedicate alla figura e all'opera educativa di don Milani (Fiorin, 2017; Schiavon, 2017). In ambito cinematografico, l'Istituto Luce Cinecittà ha riportato nelle sale nazionali, in occasione dell'evento di sensibilizzazione sulla giustizia sociale con il sostegno dell'Onu e del Miur, il film documentario "*Barbiana '65 – La lezione di Don Milani*" di G.A. D'Alessandro in cui viene "fotografato" come un raro esempio, ancora vivo, di giustizia sociale, di abbattimento delle barriere di censo, classe, religione, etnia, e della ricerca di un benessere diffuso, attraverso l'impegno e la partecipazione di tutti.
Qual è, dunque, lo spirito che ha animato don Milani? Che cosa c'è di ancora attuale nel suo messaggio, al di là della situazione sociale e politica, quella dell'Italia anni Cinquanta e Sessanta, ormai superata?
La figura di don Milani, controversa e a lungo dibattuta, resta senza dubbio una delle eredità più importanti della scena culturale del secondo dopoguerra. Sempre vivo e attuale, infatti, rimane l'insegnamento del priore di Barbiana che, schierandosi dalla parte degli ultimi, dedicò la sua vita a formare uomini in grado di vivere da protagonisti attivi, nella consapevolezza che la ricchezza dell'uomo risiede nella sua capacità di pensare autonomamente e di comunicare. Ed è proprio il

[8] A titolo di esempio, il *Patto educativo di comunità*, in corso da oltre un anno nel territorio di Aprilia, è uno strumento operativo utile a rafforzare la relazione tra i soggetti della comunità educante attraverso un approccio partecipativo, cooperativo e solidale; è altresì un impegno collettivo per valorizzare e mettere a sistema tutte le esperienze e le risorse del territorio. *Noe - Una comunità che educa*, invece, è un progetto proposto nel quartiere multiculturale di Barriera di Milano, nella periferia Nord della città di Torino, realizzato da 36 enti e istituzioni del territorio, che si prefigge di contrastare in modo multidimensionale e con interventi integrati e partecipati la povertà educativa fin dai primi anni di vita.

primato della libertà di coscienza, dell'impegno civile e l'importanza della dimensione socio-educativa nella crescita della persona a rappresentare uno dei suoi lasciti più grandi e ancora attuali (Abate, 2020; Aglieri e Augelli, 2020; Corzo Toral, 2008).
La notorietà storica dell'esperienza di Barbiana è principalmente dovuta a *Lettera a una professoressa* del 1967 e alla funzione che essa svolse in un particolare momento delle vicende della scuola italiana e dei movimenti socio-politici in cui essi si innestavano. Un dialogo romanzato, dunque, che prende spunto dai difetti effettivamente presenti nella scuola e nel comportamento di molti docenti per suggerire una soluzione radicale contro la scuola pubblica e le sue risorse docenziali e che si affianca agli studi su *La pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire (1971) e le opere *Descolarizzare la società* di Ivan Illich (1978) e *La scuola è morta* di Everett Reimer (1973).
La ricerca su don Milani cattura tuttora la motivazione a produrre adeguate riflessioni per le riforme scolastiche, per l'attuale autonomia, per l'educazione in genere e per i processi di integrazione e di *I care* di cui l'attuale contesto sociale, con le sue diverse emergenze, è fortemente bisognevole: l'importanza della lingua e dell'apprendimento delle lingue vive, il positivo incontro con soggetti di culture diverse, la necessità di approfondimenti per la scuola dell'autonomia, la fruizione delle nuove tecnologie informatiche, l'impegno a favorire processi di autostima, l'opzione per la metodologia del tutoring e del lavoro cooperativo, le esigenze di far fronte alla povertà educativa ed alla devianza, ricercando valide strategie formative per il senso della legalità e della politicità.
La sua concretezza pedagogica offre ancora indicazioni utili per prevenire e contrastare il fenomeno della disuguaglianza e della povertà educativa, mettendo a disposizione esempi di buone pratiche, in modo particolare per un'istruzione di qualità, un lavoro dignitoso e la giustizia sociale.

L'IDEALE EDUCATIVO NELLA SCUOLA PER COSTRUIRE PERCORSI APPRENDITIVI NELLA DIREZIONE DELLA SOSTENIBILITÀ

> Da undici anni in qua, la più gran parte del mio ministero consiste in una scuola. Quelli che stanno in città si meravigliano dell'orario della scuola. Dodici ore al giorno. 365 giorni l'anno. Prima che arrivassi io i ragazzi facevano lo stesso orario [e in più tanta fatica] per procurare lana e cacio a quelli che stanno in città. Nessuno aveva da ridire. Ora che quell'orario glielo faccio fare a scuola dicono che li sacrifico. Riceviamo le visite insieme. Leggiamo insieme: i libri, il giornale, la posta. Scriviamo insieme (Milani, 1957, p. 31).

Costui pensa e realizza una scuola che dà la parola ai poveri perché essi possano diventare maestri di umanità. Don Milani ha incarnato un educare che «equivale a problematizzare, ad essere scomodi per trasformarsi e trasformare» (Simeone, 1996, p. 30).
Con questa sua peculiare attitudine pedagogica, non è stato soltanto un precursore del presente. Nel suo insegnamento ci sono valori che sono ancora utopia e a oggi non risultano attuati in un mondo che ha esasperato l'apparire, la competizione, l'affermarsi del singolo a ogni costo e con ogni mezzo, seguendo logiche individualistiche incentivate dal mercato.
Questa tendenza post-moderna e post-globale ostacola il superamento della povertà educativa a livello transgenerazionale, perché mette a rischio quella tutela del rapporto con l'altro che è fondamentale per la fioritura del sé, nella dimensione collettiva, comunitaria e in una logica di servizio per il bene comune. Tutto il suo operato è finalizzato ad aiutare l'altro a uscire dallo stigma della povertà e a considerare o *ri*-considerare le risorse di chi è apparentemente povero. La radicalità e la coerenza con cui è uscito da una logica deprivativa, per entrare in una dimensione promozionale e pedagogica, è in grado di "interrogare anche oggi la nostra coscienza".
Contrario all'idea di una scuola confessionale (la conversione alla fede non può avvenire attraverso un processo di scolarizzazione) è del parere che il fine stesso della scuola deve coincidere con quello della politica e dovrebbe assumere un significato sociale: la scuola non deve essere funzionale all'ideologia imperante, non deve riprodurre gerarchie di classe, ma essere una *comunità di apprendimento* aperta e interagente con il più ampio contesto sociale e civile.

Il modello della scuola, infatti

> siede fra il passato e il futuro. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità [e in questo somiglia alla funzione dei giudici], dall'altra deve formare la volontà di leggi migliori, cioè di senso politico (Milani, 1957, p. 35).

Per favorire una maturazione o un cambiamento oltre a trasformare e/o rendere meno ostili le condizioni sociali in cui l'individuo vive, bisogna dunque fare in modo che sia in grado di autodeterminarsi (*metodo della coscientizzazione*) e di formare una "coscienza critica" in grado non solo di valutare criticamente ed acquisire consapevolezza delle contraddizioni della società ed esprimersi attraverso un "pensiero autentico e libero", ma di sovvertire il sistema, di contestare l'ordine esistente.
Secondo don Milani, la vocazione di fondo, al di là della fede religiosa, è uguale per tutti, *fare il bene là dove siamo* mettendo a disposizione le capacità maturate al fine di realizzare sé stessi senza tormentarsi nel pensare continuamente a un'autorealizzazione individualistica.
La scuola diviene (per lui) un luogo di emancipazione, uno spazio finalizzato alla crescita umana delle persone coinvolte nel processo formativo e allo sviluppo democratico della società, all'interno della quale ricostruire una *nuova visione del mondo*. Una scuola che, da istituzione oppressiva che mortifica la dignità dell'uomo, si riscopre come comunità di apprendimento fondata sui valori dell'imparare ad imparare e sul legame con il contesto, il territorio, l'extra-scolastico.
Dal Global Action Programme on Education for Sustainable Development (2015-2019), al lavoro svolto dall'Unesco nel corso del Decennio mondiale dell'educazione allo sviluppo sostenibile proclamato dall'Assemblea Generale dell'Onu per gli anni 2005-2014 e all'Unesco Education Strategy 2014-2021, l'educazione allo sviluppo sostenibile rappresenta il principale vettore di sviluppo di competenze disciplinari, personali e sociali le cui caratteristiche – evolutive e trasformative – presentano dei "tratteggi" comuni alla pedagogia di don Milani: si pensi all'interdisciplinarietà, l'acquisizione di valori, lo sviluppo del pensiero critico e la ricerca della risoluzione dei problemi, la molteplicità delle metodologie, le decisioni condivise e partecipate e, infine, l'importanza del contesto locale.
Si tratta, dunque, di promuovere un'educazione autentica in grado di preparare i giovani a saper affrontare le crisi evolutive. Nella convinzione, nel solco dell'eredità deweyana, che la scuola sia «il più efficace strumento di trasformazione della società» (Dewey, 1949, p. 120) e un'essenziale occasione di riscatto sociale, si rimarca la sua identità come luogo privilegiato di socializzazione e momento fondamentale di rielaborazione della trasmissione culturale intergenerazionale, nella cooperazione con le famiglie e la pluralità di realtà educative del territorio. Accostarsi all'esperienza educativa di Barbiana fa scorgere inevitabilmente che il cambiamento e l'emancipazione sociale sono possibili (allora come oggi), che la scuola può – ed è chiamata a – incontrare il mondo e la vita quotidiana, che la padronanza di parola è una via primaria d'accesso alla conoscenza e al personale processo di umanizzazione. Cambi (2009) ad esempio sostiene che è la scuola ad essere «luogo della selezione, dell'emarginazione sociale, della cultura di classe, della separazione sempre più netta dei Gianni dai Pierini. Una scuola incapace di svolgere il proprio compito di formazione di tutti a una cittadinanza reale» (p. 33).

FORMARE AL *PENSIERO CRITICO* COME ANTIDOTO ALLA FRAGILITÀ DEL FUTURO: SULLA STRADA DEL METODO DI BARBIANA

Proviamo allora a vedere come questa opzione fondamentale possa declinarsi nell'oggi, pur consapevoli dell'esigenza di contestualizzare la proposta di Barbiana liberandola anche da alcune rigidità di don Milani stesso o dei suoi interpreti.

Il *primo tassello* abbraccia la presa in carico (*I care*), l'azione affettiva, l'ambiente motivante ed il contatto con il reale. Oggi la scuola ha un precipuo compito, quello di formare al pensiero critico e, per seguire ancora la lezione di Michel Montaigne, ripresa ai tempi nostri da Edgar Morin (2015), una *testa ben fatta* piuttosto che una testa piena.
Pensiero critico significa anche sviluppo delle potenzialità dei soggetti in formazione come il messaggio del costrutto teorico del capability approach della filosofa Martha Nussbaum. L'idea di capacitazione richiama un concetto complesso che deve essere compreso nelle sue diverse angolazioni.
Secondo il modello dello sviluppo umano, la Nussbaum (2014) nella sua opera più nota sottolinea che «ciò che è davvero importante sono le opportunità, o "capacità" che ogni persona ha in ambiti chiave che vanno dalla vita, salute ed integrità corporea alla libertà politica, partecipazione politica ed istruzione» (p. 18). Da qui il noto schema della tassonomia delle dieci capacità come framework orientativo anche per gli educatori su capacità/diritti differenti ma integrati che vanno dall'integrità fisica, al diritto alle emozioni, ai sentimenti, alla ragion pratica, ed all'appartenenza, al vivere in relazione con il mondo della natura ed al gioco, ed infine al controllo del proprio ambiente politico e materiale.
L'I care, quindi, non è una strategia, ma *il suo crederci*, e manifesta una scelta etica, un coinvolgimento personale e una continua ricerca su di sé.
L'atteggiamento vissuto dal docente in quanto educatore-testimone diventa condizione essenziale affinché gli allievi imparino a essere cittadini consapevoli e partecipi della cosa pubblica, persone a cui stanno a cuore le vicende del mondo in cui vivono. In questa prospettiva, il capability approach si sostanzia nella proposta e condivisione di un patto per una crescita e per una prosperità inclusiva spostando il focus verso la responsabilità didattica a saper realizzare learning community (Ellerani, 2020; Malavasi, 2020; Sen, 2022) che sappiano meglio rispondere al bisogno universale di appartenenza di ogni soggetto, *del saper essere Noi e non solo Io*.
Il concetto di inclusione incrocia infatti questo delicato rapporto fra l'Io e il Noi, fra l'esigenza dell'affermazione individuale e la costruzione del bene comune per una società giusta e in questo modo rivela l'ampiezza di una prospettiva educativa che contrasta i limiti liberistici di individualismo e consumismo presenti in tutti i modelli capitalistici e neocapitalistici.
L'idea di inclusione, infine, non si basa sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti.
Il *secondo tassello* sottolinea il valore della parola e dell'inventiva didattica che, oggi, si traduce nella possibilità di integrare la sostenibilità nei piani di istruzione ed educazione. Da più parti (Alessandrini, 2019; Chiosso, 2018; Pignalberi, 2020) è condivisa l'idea che l'apprendimento e l'insegnamento per la sostenibilità devono aver luogo non solo nelle scuole e nell'istruzione superiore, ma in tutte le parti del sistema (formale, non formale, informale) e a tutti i livelli (dalla prima infanzia all'età adulta). L'obiettivo è quello di lavorare ad un progetto educativo di segno complesso e pluriforme che sappia integrare le diverse componenti dell'istruzione-formazione sia a livello di coinvolgimento delle componenti della società civile sia a livello degli attori e sistemi della formazione.
L'educazione alla sostenibilità, o sviluppo sostenibile, deve farsi garanzia di una formazione totalizzante per la persona affinché diventino "propri" i valori della flessibilità, del desiderio e dell'autoriflessività.
La *flessibilità* costituisce uno degli strumenti principali per la realizzazione di percorsi personalizzati per lo studente in riferimento soprattutto a due ambiti: modularità, ovvero l'organizzazione di percorsi integrativi-aggiuntivi rispetto a quelli previsti dal curricolo ordinario, e organizzatività nel senso di razionalizzazione delle risorse didattiche attraverso l'individuazione delle aree bisognose di investimento in educazione.
La categoria del *desiderio* pare essere tornata al centro di una rinnovata attenzione da parte della riflessione pedagogica, non solo per la sua valenza antropologica abbastanza ovvia (quella che ne fa

una tendenza umana che muove e orienta l'azione del singolo verso il mondo), ma soprattutto perché consente ai futuri adulti di *fare esperienza controllata e anticipata*. L'*autoriflessività*, infine, significa conoscere sé stessi, ovvero le proprie attitudini e come ci si mette in relazione con gli altri giungendo, attraverso il feedback che se ne ricava, a una progressiva e più avanzata consapevolezza del Sé.
Il *terzo tassello*, infine, mette in rilievo la valutazione riconoscente che premia l'*agire intelligente* più che il semplice risultato; nello specifico, imparare ad imparare, lasciare sbagliare e fornire indicazioni su come migliorare. Siamo sulla soglia di un concetto non nuovo ma ancora da realizzare appieno: l'idea del *learnfare* (Margiotta, 2015), un connubio dei termini learning e welfare, che indica il *riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione*. È altresì il postulato di realizzazione e riconoscimento del sé al massimo grado possibile, partendo dall'individuazione del talento di cui ciascun allievo è portatore.
Per questa *me-me-me generation*, come l'ha definita il settimanale *Time*, un esempio di *learnfare* è attrezzare aule scolastiche con dispositivi formativi sollecitanti, capaci di stimolare la formulazione di ipotesi (problem solving), l'apprendimento per scoperta, l'autorialità, la simulazione di situazioni reali, la costruzione progettuale di contenuti digitali e artefatti in équipe.
Aule che siano ambienti tecnologicamente innovativi, rispondenti alla logica transmediale di cui questi "nuovi allievi" sono portatori naturali e che li fa persone capaci di vivere in permanente connessione col mondo. In questa prospettiva, dunque, è di primaria rilevanza lavorare alla coltivazione delle skills comportamentali e sociali come il pensiero e la creatività, gli abiti mentali creativi e cognitivi, l'immaginazione e la curiosità, la self confidence, l'attitudine alla leadership ed al management, la capacità di collaborazione e di persuasione.
La competenza non viene definita a priori, o programmata, ma viene "attesa" come esito dell'interazione fra il soggetto che apprende e il relativo contesto. In linea con gli insegnamenti di don Milani, la valenza educativa della didattica risiede nel suo porre come "centro" della formazione dello studente la capacità di quest'ultimo di saper investire nei processi di apprendimento e sviluppo *come antidoto alla fragilità del futuro*.

SAPREMO RICOSTRUIRE LE COMUNITÀ COME CONTRASTO ALLA FRAGILITÀ?

L'impegno per lo sviluppo integrale della persona, questo è il lavoro da fare secondo don Milani per la maturazione di valori che possano rappresentare un nuovo paradigma: quello della *fraternità aperta* o, meglio, l'*I care*, l'avere a cuore, il "mi interessa".
Responsività, tenerezza, empatia, ascolto, non intrusività sono elementi che vengono oggi messi in risalto nell'I care pedagogicamente attuale, sia in quadri di riferimento teorico-concettuali sia in espressioni operativo-educative. E sono elementi che risaltano nell'opera educativa di don Milani, un'opera che scuote l'anima degli educandi, un intervento educativo che mira non solo a promuovere cultura e linguaggio ma, altresì, a individuare solitudine, angosce, paure, tristezze, rabbia, una gamma di emozioni che sono tipiche di ogni essere umano ma che solo un attento educatore può scorgere e canalizzarle al meglio. È un avere a cuore che aiuta l'altro ad attualizzare sé stesso, a scorgere diversi e possibili sé e a riconsegnare nuovi orizzonti di senso. L'avere a cuore, dunque, presuppone che verso l'altro ci sia una spinta, una tensione e una direzione verso l'affettività, la relazionalità, l'emozionalità: il senso dell'umano, nell'I care, si basa e si solidifica nello stesso legame che le persone instaurano tra di loro, assumendo contorni emozionali e sfondi fenomenologici che proiettano il soggetto nella costruzione del sé.
Il Priore di Barbiana, così come la letteratura ce lo ha consegnato, è una figura che, per certi versi, è stata ricoperta sì da *luci*, quali l'insegnamento della lingua italiana, il sostituire al metodo il saper essere, l'inclusione a scuola dei ceti più svantaggiati e altre idee programmatiche; ma anche da *ombre*, quali il non favorire e prediligere l'attività ludica (che come ben si sa è un'attività indispensabile

anche ai fini dell'interpretazione della realtà per il bambino), essere discriminante nei confronti dei ricchi e ridurre le discipline scientifiche e umanistiche a piccole dispense.
Il messaggio educativo che però si scorge nella lettura delle sue pubblicazioni vuole essere, più che altro, un invito alla ricerca ed alla coltivazione del proprio *esserci nel mondo*, ad una vita dignitosa e attiva; infatti

> l'elevato livello è: studiare, pensare, discutere, leggere, agire nel sindacato, scioperare quando è l'ora, essere attivista sindacale, far della politica di ogni genere, dedicarsi completamente al prossimo, imparare i problemi dell'educazione, dedicarsi a tutti i bambini intorno a casa per vedere di educarli, di capirli eccetera (Milani, 2017, p. 11).

La testimonianza e il messaggio di don Milani risultano pertanto più che mai illuminanti come guida nell'epoca attuale. Tutto il suo operato è finalizzato ad aiutare l'altro attraverso un processo educativo lifelong per far emergere le skills, le conoscenze ed il sapere applicabile nei contesti più diversi.
Egli ci insegna che l'esperienza educativa va affrontata «non come un dono da fare ai poveri, ma come un debito da pagare e un dono da ricevere. Non per insegnare, ma solo per dare i mezzi tecnici necessari [cioè, la lingua] ai poveri per poter insegnare essi a voi le inesauribili ricchezze di equilibrio, di saggezza, di concretezza, di religiosità potenziale che Dio ha nascosto nel loro cuore quasi per compensarli della sperequazione culturale di cui son vittime» (*Ivi*, p. 12).
È ben condivisibile allora la convinzione che occorra presidiare i valori relazionali come *humus fondamentale di una convivenza giusta*. Questa istanza diventa anche elemento basilare di un futuro di inclusione e sviluppo come emerge da una lettura sistemica dell'Agenda 2030. Anche l'idea dello sviluppo sostenibile può definirsi in qualche modo un'utopia, in quanto disegno di un ideale emancipatorio e solidale di convivenza pacifica con il creato e tra le persone. Come ha scritto anche Enrico Giovannini in un volume del 2018 (dove il termine *utopia sostenibile* faceva da sottotitolo), la sostenibilità è di per sé un modello utopico ma realizzabile grazie all'impegno concreto e condiviso con gli attori sociali più significativi di un'opera di sostegno ai processi di cambiamento peraltro non più rimandabili.
Di fronte alle nuove forme di egoismo e di perdita di senso sociale, bisogna ricostruire giustizia e solidarietà giorno dopo giorno; infatti, senza equità nascono nuove povertà. L'emergenza pandemica, mettendo a nudo le vulnerabilità individuali, pose come antidoto il legame di fratellanza nella comunità. Questa istanza diventa un elemento basilare di un futuro di inclusione e sviluppo in cui *la comunità può essere vista come parte dell'antidoto alla fragilità*. Di fronte alle nuove forme di egoismo e di perdita di senso sociale, bisogna ricostruire giustizia e solidarietà giorno dopo giorno: il che significa che senza equità nascono nuove povertà.
È in questo *passaggio* che emerge in maniera chiara il contributo pedagogico di don Milani: abbattimento della povertà, accesso all'istruzione e a un lavoro dignitoso, parità di genere, sostenibilità energetica, urbanistica, ambientale, raggiungimento della giustizia sociale.

BIBLIOGRAFIA

Abate, G. (2020). *La dimensione pedagogica nella scuola di don Milani. Orientamenti e prospettive*. Salerno: Francesco D'Amato.

Aglieri, M., & Augelli, A. (2020). *A scuola dai maestri*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.

Cambi, F. (2009). *Le pedagogie del Novecento*. Milano: Laterza.

Chiosso, G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Corzo Toral, J.L. (2008). *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*. Milano: Servitium editrice.

Delors, J. (1997). *Nell'educazione un Tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*. Roma: Armando Editore.

Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.

Ellerani, P. (2020). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.

Fiorin, I. (2017). *La sfida dell'insegnamento*. Milano: Mondadori.

Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

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

Illich, I. (1978). *Descolarizzare la società*. Milano: Oscar Mondadori.

INC (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, Numero speciale, Firenze: Le Monnier Editore.

Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.

Milani, L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Scuola di Barbiana editrice.

Milani, L. (2017). *Tutte le opere*. Milano: Mondadori.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina Raffaello.

Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.

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

ONU (1989). *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia*. New York.

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*. Morrisville (North Carolina): Lulu Press Inc.

Reimer, E. (1973). *La scuola è morta. Alternative nell'educazione*. Roma: Armando.

Schiavon, A. (2017). *Don Milani. Parole per timidi e disobbedienti*. Torino: ADD Editore.

Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.

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

Simeone, D. (1996). *Verso la Scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*. Verona: Gabrielli editore.

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

Pedagogia Generativa: Povertà Educative e Comunità Pensanti

Generative Pedagogy: Educational Poverty and Knowledge-Sharing Communities

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno, Italia, maricciardi@unisa.it

ABSTRACT

L'articolo si propone di delineare gli elementi fondamentali caratterizzanti la riflessione pedagogica sulle povertà educative condotta dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno diretto dalla prof.ssa Emiliana Mannese. In seno a questa riflessione prende le mosse il tentativo di definizione di un Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi, quale punto cardine nella messa in campo di strategie di contrasto alle ineguaglianze. È questa l'idea progettuale fondativa della Cattedra UNESCO *Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle Inequality*, di cui è Chair holder E. Mannese. La finalità del contributo è l'analisi di contesto ed obiettivi del Protocollo nella prospettiva della Pedagogia Generativa per l'eguaglianza. Le dimensioni essenziali che saranno richiamate sono l'ermeneutica dei talenti e l'orientamento precoce, l'epistemologia generativa, il valore politico del contrasto delle Povertà Educative e della promozione delle Comunità Pensanti.

ABSTRACT

The article aims to outline the fundamental elements characterizing the pedagogical reflection on educational poverty conducted by the Observatory on Educational Processes and Territorial Analysis of the University of Salerno directed by Emiliana Mannese. Within this reflection, the attempt to define a Methodological Protocol for Generative Guidance and Organizational Systems begins, as a key point in the implementation of strategies to combat inequalities. This is the founding project idea of the UNESCO Chair *Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle Inequality*, of which E. Mannese is Chair holder. The purpose of the contribution is the analysis of the context and objectives of the Protocol from the perspective of Generative Pedagogy for equality. The essential dimensions that will be recalled are the hermeneutics of talents and early guidance, generative epistemology, the political value of combating educational poverty and promoting Knowledge-Sharing Communities.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Pedagogia Generativa; Povertà Educative; Comunità Pensanti; Sistemi organizzativi; Talenti

Generative pedagogy; Educational poverty; Thinking Communities; Organizational systems; Talents

INTRODUZIONE

L'ermeneutica dei talenti affonda le sue radici in un passaggio biblico del Vangelo di Matteo nel Nuovo Testamento della Bibbia cristiana (capitolo 25, versetti 14-30). Nella parabola, un uomo ricco partì per un viaggio e affidò ai suoi servitori i suoi beni, distribuendo loro diverse quantità di talenti (un'unità di peso o moneta dell'antichità). Al suo ritorno, chiese conto dei talenti affidati. Due dei servitori avevano investito e moltiplicato i talenti dati loro, ricevendo lode e ricompensa per la loro fedeltà e impegno. Il terzo servitore aveva invece sepolto il talento ricevuto, nascondendolo per paura di perderlo, e ricevette condanna per la sua inattività.
La parabola invita a riflettere sul modo in cui ciascuno di noi utilizza i doni, le abilità e le risorse che ci sono stati dati. Insegna l'importanza dell'utilizzo diligente di doni e risorse di cui ciascuno dispone, la responsabilità di investire e mettere a frutto, realizzare le proprie abilità anziché sprecarle o ignorarle per paura o pigrizia. Può essere interpretata come un appello ad esprimere pienamente il proprio potenziale e ad investire le risorse a disposizione per creare valore, crescita e beneficio, sia per se stessi che per gli altri.
Qual è il significato attuale di tale parabola? È centrale l'idea di responsabilità, impegno e proattività nell'autodeterminarsi e nell'autorealizzarsi. Perseguire il proprio scopo e utilizzare al meglio le proprie risorse è un dovere a cui corrisponde la libertà, il diritto di scegliere consapevolmente chi essere e diventare.
Ciò implica, inevitabilmente, un ragionamento sull'esigibilità dei diritti fondamentali. Quanto incidono i fattori esterni, di contesto, sullo sviluppo umano? E, quindi, nell'educazione *al* desiderio (Mannese, Recalcati, 2023) e nella possibilità di costruzione della conoscenza, del pensiero, dell'espressione e della formazione dell'identità? Qual è l'interazione tra fattori interni ed esterni, tra natura-cultura nella fenomenologia esistenziale di chi non è *dentro* la società, schiacciato dalla privazione e dall'incapacità di accesso alle risorse per la sua libertà, confinato ai margini o del tutto escluso dai circuiti dell'istruzione, della formazione e del lavoro?
La povertà educativa, come definita da Save the Children, indica l'incapacità di accedere a risorse economiche, cognitive e culturali fondamentali per favorire la propria libertà individuale, inclusi svariati tipi di esperienze educative offerte dal contesto di vita dei giovani. Questo fenomeno ha un impatto significativo, a medio termine, sullo sviluppo e sulle prospettive di inserimento lavorativo dei giovani, contribuendo al problema correlato dei NEET - *Not in Employment, Education or Training"* (acronimo inglese che indica i giovani che non studiano, non lavorano e non cercano un'occupazione). Secondo le statistiche ISTAT (2023), in Italia, i NEET tra i 15 e i 34 anni superano i 5,7 milioni. Il dato include 4.252.000 individui nella fascia 15-24 anni e 1.493.000 nella fascia 25-34 anni. L'Italia, purtroppo, detiene un triste primato, essendo il paese con il più alto numero di NEET nell'Unione Europea.
Allo scoraggiamento di sacche sempre più ampie di popolazione fa da contraltare l'apparente inclusione di chi, invece, insegue e persegue a tutti i costi uno stare dentro le logiche e gli schemi orientati all'ipocrisia consumistica e alla perfezione, che denota la fragilità, la debolezza del nucleo identitario, sul piano dell'autentica conoscenza di sé, delle capacità autoriflessive, della progettualità del proprio cambiamento. Nel mezzo, tra questi due poli rappresentati dal *dentro*/*fuori* la società, vi è una molteplicità infinita di combinazioni tra fattori interni ed esterni e di manifestazione degli esiti emergenti, mai definitivi, di processi di formazione e sviluppo umano.
Il presente contributo mira a sottolineare le implicazioni pratiche di tale ragionamento, per tracciare direzioni per ricerche ed azioni, assumendo come oggetto di attenzione il progetto di candidatura per l'istituzione della Cattedra Unesco *Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle Inequality* di cui è *chair holder* la prof.ssa Emiliana Mannese. In questo scenario la pedagogia può assumere un ruolo politico: formando al "ri-pensarsi Umano", attraverso la *cura sui* che fa leva sulla singolarità dei Talenti e sulla costruzione di Comunità Pensanti.
L'articolo intende presentare i tratti essenziali del progetto illustrando le finalità, i metodi, le comunità che beneficeranno in maniera diretta e indiretta della proposta, i risultati attesi in termini di efficacia

e sostenibilità, l'impatto potenziale del progetto, evidenziando l'innovatività dell'approccio, anche sul piano del contributo e del valore aggiunto progettuale alla missione, al mandato e alle priorità dell'UNESCO e sul fronte dell'uguaglianza di genere. A partire da un'analisi del contesto e delle motivazioni che giustificano il progetto, sulla base della revisione della letteratura di settore, si identificano le sfide che pedagogia generativa si propone di affrontare. Si formulano gli obiettivi specifici che il progetto intende raggiungere, in coerenza con il quadro teorico che supporta la scelta delle strategie e delle metodologie proposte, concludendo con qualche osservazione rispetto ai possibili sviluppi futuri.

LA CATTEDRA UNESCO *GENERATIVE PEDAGOGY AND EDUCATIONAL SYSTEMS TO TACKLE INEQUALITY*

Il progetto di alta formazione, ricerca-azione e cooperazione internazionale si propone di applicare la teoria del pensiero, dell'apprendimento, dell'orientamento generativo e dei sistemi organizzativi per l'impostazione di modelli pedagogici e metodi didattici inclusivi, di tipo partecipativo e sostenibile, attenti alle transizioni "verde e digitale", volti alla riduzione dei divari territoriali, delle diseguaglianze sociali e al contrasto delle povertà educative, mediante l'implementazione del protocollo metodologico di orientamento generativo, per la creazione di nuovi ambienti di apprendimento che siano volano dello sviluppo di Comunità Pensanti. Si intende co-costruire una nuova visione dell'orientamento quale metodo in grado di generare valore, assicurando la formazione della persona, il sostegno nei processi decisionali e di scelta e promuovendo la crescita della società e lo sviluppo di sistemi organizzativi quali dispositivi pedagogici di promozione dell'inclusione, dell'equità e del benessere del soggetto individuale e collettivo.
Nel solco del percorso epistemologico, teorico e metodologico della pedagogia generativa e dei sistemi organizzativi, il progetto si colloca trasversalmente alle aree prioritarie chiave relative ai campi di competenza dell'UNESCO dell'educazione, delle scienze naturali e sociali, della cultura e della comunicazione.
Nel complesso, gli obiettivi strategici perseguiti a livello locale, nazionale, europeo, internazionale e globale, in particolare nelle aree territoriali dell'Irpinia, della regione Campania, dell'Italia, della regione Euro-Mediterranea e nei Paesi del mondo (Senegal, Colombia) di insediamento delle cattedre UNESCO aderenti alla rete istituzionale proponente, mirano a: contrastare la povertà educativa e costruire Comunità Pensanti attraverso una strategia di formazione, ricerca-azione e cooperazione internazionale basata sull'applicazione della pedagogia generativa e dei sistemi organizzativi, nell'ambito di un processo politico-istituzionale e socio-economico di co-progettazione scuola-comunità locali.
Nella prospettiva dei patti educativi territoriali, in vista del rafforzamento delle capacità globali degli studenti e del loro ruolo di agenti del cambiamento, gli obiettivi concorrono alle priorità dell'UNESCO delineate nella strategia a medio termine (2022-29) e intervengono in tre aree tematiche centrali interconnesse: Agenda 2030 dell'ONU; povertà educative/dispersione scolastica e orientamento generativo; sistemi organizzativi.
Lo sviluppo di queste aree si basa sull'articolazione delle seguenti linee strategiche: contrasto strutturale dell'abbandono scolastico e investimento su scuola, nuove generazioni e talenti in linea con la logica del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR); diritti umani e cooperazione internazionale; sistemi territoriali e *governance* multilivello.

Contributo e valore aggiunto del progetto a missione, mandato e priorità dell'UNESCO

Il progetto si propone di affrontare le sfide rappresentate dalla riduzione dei divari territoriali e dal contrasto delle povertà educative, in specie della dispersione scolastica.
Oltre a costituire un indicatore delle difficoltà educative e culturali di un Paese, l'abbandono scolastico è connesso ad una serie di fattori rivelatori delle criticità di quello che Ceruti (2018) ha

definito “il tempo della complessità”. Un’epoca incapace di includere i propri giovani pienamente e in modo equo nei processi di formazione e, quindi, sul piano sociale ed economico, con l’inserimento nel mondo del lavoro pone la questione dell’alleanza pedagogica tra le diverse agenzie educative e formative territoriali, quale condizione fondamentale per affrontare la molteplicità di variabili caratterizzanti il fenomeno della dispersione scolastica.
Nell’ambito delle priorità dell’UNESCO delineate nella strategia a medio termine (2022-29), il piano di lavoro messo a punto investe le aree chiave relative ai campi di competenza dell’UNESCO dell’istruzione, delle scienze sociali, della cultura e della comunicazione, e risponde alla *mission* istituzionale di co-costruire conoscenza e generare innovazione attraverso la ricerca, la formazione e la cooperazione, al fine di diffondere teorie e pratiche, metodi, tecniche e strumenti per la formazione del pensiero generativo, in coerenza con l’unicità e l’irripetibilità dei soggetti-persona, da calibrare appropriatamente alla specificità delle singolari dimensioni locali, per creare soluzioni sostenibili e contribuire allo sviluppo di Comunità Pensanti, avendo *cura* del potenziale generativo dell’*empowerment* dell’Uomo Planetario (Balducci, 1994).
A partire dalla ricostruzione storica delle azioni politiche, degli strumenti di monitoraggio, delle strategie di intervento messe in campo a livello nazionale ed internazionale, per far fronte al problema della mancata formazione dei talenti dei giovani che abbandonano precocemente la scuola, il progetto mira a costruire, validare, applicare e valutare un protocollo di ricerca-azione dedicato alla diffusione di strategie educativo-formative di *guidance* generative.

Approccio all’uguaglianza di genere

Al fine di sviluppare il potenziale di *advocacy* della rete internazionale di sostegno alla cattedra rispetto al discorso sulla parità di genere nei Paesi coinvolti, il progetto intende rendere la cattedra pioniera nella promozione di iniziative e misure concrete a sostegno della parità di genere, quali, workshop, incontri di orientamento, premi e borse di studio/ricerca. A partire dal coinvolgimento di attori istituzionali chiave, nonché dedicando risorse e competenze, si intende innescare ed attuare un cambiamento strutturale che superi l’adozione puramente formale del *Gender Equality Plan* (GEP) come mero adempimento amministrativo per renderlo, oltre che requisito obbligatorio introdotto da *Horizon Europe*, fattore chiave per motivare le Università ad adottare *policy* di promozione della parità di genere.
Il team di ricerca, presentando una composizione di genere caratterizzata dalla prevalenza femminile, si pone quale agente di cambiamento che, consapevole delle disuguaglianze di genere esistenti, fungerà da catalizzatore dell’impegno istituzionale della rete.
Considerata la connessione della parità di genere con la giustizia sociale, si metteranno in campo metodi di ricerca ed approcci mirati ad identificare, riflettere e affrontare i pregiudizi di genere in modo deciso, basati sulla riflessione iterativa e la comunità di pratica.
Si mobiliteranno esperti nel campo del *mainstreaming* di genere per l’adozione di un approccio tridimensionale per l’affermazione della parità di genere nel contesto della formazione, della ricerca e dell’innovazione, della cooperazione, con riferimento alle tre aree prioritarie definite dallo Spazio Europeo della Ricerca (ERA), ovvero: rimuovere gli ostacoli istituzionali di genere legati all’avanzamento di carriera, affrontare squilibri e pregiudizi di genere relativi al processo decisionale, integrare la dimensione di genere nei contenuti dell’insegnamento, della ricerca e dell’innovazione.

CONTESTO E MOTIVAZIONE

Il contesto entro il quale il progetto si propone di intervenire è quello della povertà educativa intesa come “privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (Save the Children, 2014; 2022).

> Crescere in condizioni di svantaggio socio-economico ha effetti importanti e duraturi sulla vita dei bambini. I bambini provenienti da famiglie svantaggiate spesso rimangono indietro in molte aree del benessere e dello sviluppo, con effetti che continuano a limitare le loro opportunità e i loro risultati - compresi quelli relativi alla salute e al mercato del lavoro - anche molto tempo dopo il raggiungimento dell'età adulta (OCSE, 2022).

In uno studio basato sui dati di indagini condotte in tutta Europa in 27 Paesi, dal titolo "*The economic costs of childhood socio-economic disadvantage in European OECD countries*" (2022), l'OCSE esplora gli effetti dello svantaggio socioeconomico infantile sul mercato del lavoro e sulla salute in età adulta, valutandone i costi, in termini di ammontare equivalente del Pil a livello nazionale dovuto alla perdita di occupazione, di guadagni e di salute, di mancate entrate pubbliche e della spesa per prestazioni sociali. L'elevato costo per le società di tale svantaggio si quantifica in media nella misura del 3,4% del Pil annuo.
La chiusura prolungata di scuole ed attività produttive causata dalla pandemia COVID-19 ha comportato un drammatico aumento del rischio di povertà materiale e della connessa perdita consistente sul piano dello sviluppo cognitivo, socio-emozionale, fisico a carico dei minori, che ha acuito livelli già storicamente molto alti di povertà educativa. Gli impatti della cosiddetta *learning loss* pesano e si amplificano in prevalenza sui soggetti provenienti da contesti più svantaggiati. I dati (UNICEF, 2021; Worldbank, 2021; ISTAT, 2020; EUROSTAT EU SILC, 2019) sulla povertà di apprendimento attestano che per 258 milioni di bambini non è stato possibile frequentare la scuola primaria e secondaria, con effetti devastanti: il 53% (90% in Africa Sub-Sahariana), al termine del ciclo della scuola primaria, non è in grado di leggere e comprendere un semplice testo.
Circa il 13% dei giovani risulta "disperso", ovvero, raggiunge la maggiore età lasciando prematuramente studi o percorsi di formazione, senza conseguire un diploma superiore (EUROSTAT Labour Force Survey, 2020); circa un quarto degli studenti che frequenta la scuola non ha acquisito le competenze minime nelle materie principali (OCSE, PISA, 2018).
Il problema che si pone è colmare i *gap* nel sistema scolastico attraverso un'offerta di servizi educativi universali, di risorse aggiuntive ai territori ad elevata concentrazione di privazione materiale ed educativa (le regioni del Sud, le aree periferiche), lo sviluppo e l'implementazione di programmi innovativi, educativi e di *welfare*, adeguati alla specificità dei bisogni dei soggetti della marginalità socio-educativa, che innalzino il livello di qualità dell'offerta educativa a scuola e nella comunità educante, in termini di presenza e accessibilità di servizi educativi sin dalla prima infanzia (asili nido, tempo pieno, servizio mensa), di infrastrutture fisiche in grado di favorire l'apprendimento, di servizi e programmi tesi a favorire l'accesso all'attività sportiva, culturale, ricreativa.
La sfida che si pone è contrastare il dilagante fenomeno delle povertà educative e, in particolare, della dispersione scolastica e dei NEET, rendendolo oggetto di studio e di intervento. Conoscere l'entità del fenomeno, l'efficacia delle politiche di intervento messe in atto e individuare strategie di azioni auspicabili è un imperativo della contemporaneità. L'impianto scientifico e tecnico fondato sulla *pedagogia generativa* si propone di costruire *sistemi organizzativi* per la ricerca-azione che, sulla scorta della raccolta di dati puntuali e completi, a livello micro-territoriale, possa consentire la pianificazione e la gestione efficiente ed efficace di programmi e risorse di formazione e cooperazione per un impatto sui divari territoriali.

OBIETTIVI

Nel progetto si formulano quattro obiettivi fondamentali che si inscrivono nell'ambito degli obiettivi strategici UNESCO consistenti nel garantire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti, al fine, tra l'altro, di ridurre le disuguaglianze e promuovere le società creative e dell'apprendimento, in particolare nell'era digitale, e nel costruire

società inclusive, giuste e pacifiche promuovendo la libertà di espressione, la diversità culturale, l'educazione alla cittadinanza globale e la protezione del patrimonio.
I quattro obiettivi specifici che assume e persegue il progetto insistono a livello locale, nazionale, europeo, internazionale e globale, in particolare nelle aree territoriali dell'Irpinia, della regione Campania, dell'Italia, della regione Euro-Mediterranea e nei Paesi del mondo di insediamento delle cattedre UNESCO aderenti alla rete istituzionale proponente (Senegal, Columbia) e sono i seguenti: contrastare la povertà educativa; sviluppare un programma di ricerca-azione; sviluppare un programma di cooperazione internazionale; costruire Comunità Pensanti.
Il progetto intende contrastare la povertà educativa affrontando le criticità del sistema educativo e di *welfare*, attraverso la messa in campo di una strategia di azioni formative volte a promuovere l'ampliamento e la qualificazione dei servizi educativi sin dalla prima infanzia, il potenziamento della qualità dell'offerta scolastica, l'attuazione e la diffusione di metodologie didattiche innovative per la riforma del sistema di orientamento.
Si prevede lo sviluppo di un programma di ricerca-azione basato sull'applicazione della pedagogia generativa e dei sistemi organizzativi per costruire, validare, applicare e valutare un protocollo metodologico dedicato all'implementazione e alla diffusione di strategie educativo-formative di apprendimento e *guidance* di tipo generativo.
L'applicazione della pedagogia generativa e dei sistemi organizzativi è alla base anche del programma di cooperazione internazionale volto a "pensare" ed "agire" sugli aspetti in grado di influenzare e modificare gli assetti sociali delle comunità nelle aree territoriali "ad alta densità educativa", considerando la complessità di dimensioni riguardanti la relazione tra individuo e contesti di appartenenza/inserimento/riferimento, sul piano politico, economico, sociale, culturale e educativo, implicate nel rischio di insorgenza e/o peggioramento di condizioni di povertà educativa. Infine, si rinviene nella dimensione della comunicazione tra pedagogia e politica le fondamenta dell'edificazione di Comunità Pensanti. Tale processo si estrinseca nella partecipazione alla cura dei beni comuni, nella negoziazione relativa alla gestione di questioni di interesse collettivo e sull'esercizio di pratiche di co-progettazione scuola-comunità locali per l'innovazione e la qualità delle esperienze educative, finalizzate all'emancipazione, alla libertà responsabile, allo sviluppo umano integrale.

BENEFICIARI

In linea alle priorità dell'UNESCO delineate nella Strategia a medio termine (2022-2029) e nel Programma approvato (2022-2025), il progetto propone un approccio integrato che si esplicita in un piano di lavoro basato sull'integrazione di ricerca, insegnamento/formazione e alleanze di comunità. L'applicazione della pedagogia generativa e dei sistemi organizzativi produrrà azioni di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo con modalità dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona, a vantaggio di minori e giovani appartenenti alle aree territoriali del mondo coinvolte nel progetto. Scuole e famiglie saranno beneficiarie dell'impatto dei risultati progettuali sul piano dell'innalzamento dei livelli di inclusione, equità sociale e pari opportunità. Come attestato dalle intese interistituzionali raggiunte, i partecipanti alle attività del progetto programmate in riferimento ai tre diversi livelli di attuazione (formazione, ricerca-azione e cooperazione internazionale) hanno preso parte alla concezione dell'idea progettuale e saranno coinvolti in qualità di: docenti/educatori/formatori in percorsi di formazione iniziale o in servizio, studenti interessati a iniziative di approfondimento/aggiornamento/specializzazione, opportunità di mobilità accademica e scambio di studenti, attività di condivisione e diffusione della conoscenza; referenti e rappresentanti del mondo della scuola, degli enti locali, delle amministrazioni pubbliche e private e delle organizzazioni del terzo settore delle aree territoriali di riferimento, di UNESCO, NGO, *foundation*, che animeranno il dibattito istituzionale sul tema delle povertà educative e delle politiche e delle azioni di contrasto dei divari territoriali per la costruzione di Comunità Pensanti, a

partire dal riconoscimento del valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento (Mannese, 2021); esponenti di *partner* e *stakeholder* per lo sviluppo, l'ampliamento ed il rafforzamento della cooperazione Sud-Sud e Nord-Sud-Sud attraverso processi di *networking* interuniversitari e di ricerca di fondi per la sostenibilità finanziaria di lungo termine del progetto.

AREE DI INTERVENTO E RISULTATI ATTESI

L'ideazione della Cattedra si inserisce all'interno di un percorso scientifico di lavoro pedagogico che evidenzia la necessità di studiare e comprendere l'uomo in una prospettiva olistica, rimettendolo al centro, attraverso il riconoscimento e la promozione delle intersezioni tra temi e aree di sapere, generative di conoscenza, pensiero, vita. Da queste intersezioni generative scaturisce il senso profondo delle visioni paradigmatiche che hanno alimentato la riflessione sul valore epistemologico ed ermeneutico della categoria di *confine* e che sono fondative della concezione della generatività pedagogica. Essa è intesa come quel processo che attivandosi nel non-luogo della mente, indicato come latenza o metaforizzazione, consente all'Umano, al vivente di creare azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale il soggetto si esplicita, tornando ad essere fine e non mezzo (Mannese, 2021, 2023).
È in questo *framework* epistemologico, teorico e metodologico che si inserisce il programma di attività e dei relativi risultati attesi. Il programma si svilupperà in maniera graduale in un periodo quadriennale lungo il quale si realizzerà un flusso di attività che progressivamente porterà a compimento le macrofasi progettuali di gestione, coordinamento, rendicontazione, monitoraggio e valutazione, dimostrazione documentale, trasferibilità e replicabilità, articolandosi in azioni di: sistema, creazione di rete, lavoro sul campo, codificazione dei prodotti di ricerca, valutazione dei modelli elaborati.
Il programma è strutturato in livelli complementari ed interconnessi, a cui si associano specifiche attività di ricerca, formazione e cooperazione internazionale per valorizzare risultati/prodotti della didattica e della ricerca.
I principali risultati attesi riguardano le seguenti aree di intervento: la garanzia di un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e la promozione di opportunità di apprendimento permanente per tutti; il rafforzamento del coordinamento internazionale per il raggiungimento dell'SDG 4 e lo sviluppo dell'agenda educativa globale basata su ricerca, previsione e innovazione; la promozione della libertà di espressione e il diritto all'informazione.

IMPATTO

L'impatto del progetto potrà registrarsi in termini di aumentato benessere educativo di minori e giovani delle aree territoriali del mondo coinvolte, riguardo allo sviluppo di pensiero critico e *problem solving*, comunicazione, collaborazione e partecipazione, creatività e innovazione, comprensione delle dinamiche culturali, sociali e ambientali, di consapevolezza del proprio protagonismo nel cambiamento, del proprio valore sociale; con effetti positivi anche sul fronte delle competenze cognitive, digitali, del benessere psico-sociale e, quindi, sul contenimento della dispersione scolastica.
Le ricadute sullo sviluppo educativo, socio-economico e culturale a livello locale, nazionale, regionale e globale potranno registrarsi sui piani dell'alta formazione, della ricerca-azione e della cooperazione internazionale, in termini di: trasformazione dei luoghi di privazione in luoghi di sperimentazione ed innovazione educativa per invertire la tendenza del ridimensionamento della rete scolastica nelle zone periferiche e favorire la partecipazione dei soggetti di diversa estrazione sociale;

attivazione e coinvolgimento dei *partner* nell'individuazione delle scuole a rischio rispetto al fenomeno della dispersione scolastica e/o del mancato raggiungimento di livelli minimi di competenze, considerando tutti i fattori svantaggio; costituzione di partenariati strategici (scuola, enti locali e organizzazioni del terzo settore) per l'applicazione di strumenti innovativi, da integrare nel *welfare* locale, sul modello delle doti educative sperimentato da Save the Children, connessi a piani educativi individuali; mobilitazione delle amministrazioni pubbliche dei territori di riferimento e attivazione di sinergie istituzionali ai fini del riconoscimento nelle periferie di luoghi di privazione con un forte potenziale di cambiamento educativo e sociale, attraverso la riqualificazione dello spazio fisico a scuola (verde, colore, areazione, spazi sociali, artistici, culturali mensa-cibo, tecnologie) e trasformando l'ambiente circostante (servizi, mobilità, spazi verdi, etc.) in ampie aree di apprendimento, a partire dai piani di rigenerazione già esistenti e per ripensare i programmi di rigenerazione urbana, nelle aree ad alta intensità educativa, per e con i minori, nell'ottica della co-progettazione scuola-territorio.

CONCLUSIONI

L'analisi presentata non restituisce in maniera esaustiva la complessità del fenomeno oggetto d'attenzione, non riporta nella sua completezza la descrizione puntuale del percorso scientifico di ricerca-azione che è alla base dell'elaborazione del Protocollo, né presenta struttura e processi di funzionamento qualificanti il medesimo Protocollo. Ha intende soffermarsi, invece, sulle dimensioni essenziali del ragionamento intorno ai temi delle Povertà Educative e delle Comunità Pensanti che costituiscono il punto di arrivo di un lungo, faticoso e complesso processo di indagini pedagogiche condotte – a livello epistemologico, teorico, metodologico, empirico – e di progetti di intervento educativo realizzati e, al contempo, il punto di inizio di un nuovo corso per i Futuri dell'Educazione (International Commission on the Futures of Education, 2021).
L'articolo ha delinea le premesse del lavoro della Cattedra UNESCO sulla Pedagogia Generativa e i Sistemi Educativi per l'Eguaglianza. Quale senso ed espressione della circolarità teoria-prassi che informa la produzione di conoscenza, le dimensioni essenziali del ragionamento rappresentano uno snodo critico, delicato e cruciale sul piano sia scientifico che politico-istituzionale, nei suoi risvolti economici, sociali ed ecologici.
Gli esiti delle ricerche condotte dall'Osservatorio sulla Generatività Orientativa (Ricciardi, 2023) testimoniano come l'ermeneutica dei talenti sia integrata nel processo di orientamento precoce, sostenga, quindi, il riconoscimento e la formazione dei talenti (Margiotta, 2018) fin dalla prima infanzia. È da qui che si prefigura un'evoluzione nell'approccio alla conoscenza, con il passaggio da un paradigma epistemologico strumentale, come quello descritto da Bagnall & Hodge nel 2018, ad un approccio generativo all'orientamento e ai sistemi organizzativi teorizzato da Mannese (2023), che fa emergere il valore politico - inteso come bene comune – del pensare ed agire per affrontare le disparità educative, contrastare le ineguaglianza, formando i talenti ed incoraggiando la creazione di comunità generative di pensiero critico, condivisione delle conoscenze e crescita collaborativa.
Nella prospettiva delle Comunità Pensanti, quali evoluzione delle alleanze territoriali tra comunità educanti (Faure et al., 1972), la sfida che si pone è come la Pedagogia Generativa possa contribuire a promuovere l'uguaglianza ripensando i sistemi educativi ed agendo strategicamente nel contesto dell'orientamento generativo con innovative metodologie di sviluppo del pensiero, di produzione della conoscenza, di organizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, in coerenza con il funzionamento del sistema mente-cervello analizzato dalle neuroscienze dinamiche (Merzernich, Doidge) e che fanno leva sul potere della metaforizzazione per l'esplicitazione della latenza e l'attivazione della Generatività Pedagogica definita da Mannese (2023).
La pedagogia generativa classifica le povertà educative in primarie e secondarie (Mannese & Lombardi, 2023). Le prime derivano dalla mancata soddisfazione dei bisogni primari essenziali (nutrizione, cure mediche, alfabetizzazione, cambiamento climatico, condizioni geopolitiche che

ostacolano la vita dignitosa nel territorio); le seconde sono il risultato, invece, dei processi di occidentalizzazione guidati dalla logica pervasiva della globalizzazione e del capitalismo. Secondo le studiose, i confini tra le due forme di povertà sono labili e permeabili. Povertà primarie e secondarie si strutturano, infatti, in una marcata interdipendenza, segnata fortemente dalla declinazione contestuale di fattori geopolitici, dando luogo ad una fenomenologia esistenziale complessa, ampia e composita, in una società ipertecnologica e ipercomplessa, improntata alla razionalità e al controllo totale e che si presenta costantemente come avanzata e capace di semplificare ogni aspetto della vita umana (Dominici, 2023). Ciò richiede una profonda revisione delle epistemologie e delle metodologie che guidano insegnamento, educazione, formazione e ricerca, in direzione del superamento di fratture, logiche di separazione e compartimentazione dei saperi.
Come rimarcano Mannese e Lombardi (2023), le povertà educative secondarie rappresentano anche l'esito di un indebolimento del pensiero critico, della capacità di scelta e di un'epistemologia non emancipatrice (Bagnall & Hodge, 2022) imperante nell'educazione e nella formazione, che non mette in primo piano il ruolo della conoscenza quale fonte di liberazione radicale di individui e gruppi da vincoli culturali disumanizzanti. Questa epistemologia strumentale esalta il pensiero transitorio e tecnocratico (Mannese, 2019) a discapito di quello generativo, causando ed alimentando un divario di conoscenza che si manifesta nella differenza tra conoscenze e credenze, tra sapere scientifico "oggettivo" e sapere "soggettivo", come evidenziato da Carboni (2021).
Le povertà educative secondarie riflettono, inoltre, una politica strumentale, che compromette la dimensione democratica dell'opposizione e fa dell'incapacità di discernimento tra il fatto e l'opinione un mezzo per ottenere consenso.
La pedagogia generativa propone, dunque, un'interpretazione delle povertà educative come risultato di un'epistemologia strumentale educativo-formativo-politico-sociale, opponendo ad essa un'epistemologia generativa della conoscenza e del pensiero. Definendo la pedagogia come "scienza di confine" capace di "partire dall'uomo per ritornare all'uomo" (Mannese, 2016, 2019, 2021, 2023), l'epistemologia generativa riconosce alla forza del pensiero il potere di affrontare le contraddizioni umane e di contrastare le ineguaglianze.

BIBLIOGRAFIA

Bagnall, R. G., & Hodge, S. (2018). Contemporary adult and lifelong education and learning: An epistemological analysis. *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*, pp. 13–34.

Bagnall, R.G., Hodge, S. (2022). Emancipatory Epistemology and Ethics in Lifelong Learning. In: *Epistemologies and Ethics in Adult Education and Lifelong Learning. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94980-8_6

Balducci, E. (1994). *L'uomo planetario*. Firenze: Cultura della Pace.

Bibbia cristiana, Nuovo Testamento, *Vangelo secondo Matteo*, capitolo 25, versetti 14–30.

Carboni, C. (2021). Il knowledge gap e come contrastarlo. *Attualità Pedagogiche, Vol. 3, n. 1*, pp. 28–36.

Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.

Clarke, C., Bonnet, J., Flores, M., & Thévenon, O. (2022). *The economic costs of childhood socio-economic disadvantage in European OECD countries* (No. 9). OECD Publishing.

Dominici, P. (2023). *Oltre i Cigni Neri. L'urgenza di aprirsi all'indeterminato*. FrancoAngeli.

EUROSTAT EU SILC, (2019). EU statistics on income and living conditions (EU-SILC) methodology. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_(EU-SILC)_methodology

EUROSTAT Labour Force Survey, (2020). https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey

Faure E., Herrera F., Kaddoura A.R., Lopes H., Petrovski A.V., Rahnema M., Ward F. Ch., (1972) *Apprendre à être/Learning To Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO; tr. it. *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando, 1973.

International Commission on the Futures of Education, (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Paris, UNESCO; tr. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Paris, UNESCO/Brescia, Editrice La Scuola, 2023.

ISTAT, (2022). RAPPORTO ANNUALE 2020 - LA SITUAZIONE DEL PAESE. https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2022/Rapporto_Annuale_2022.pdf

ISTAT, (2023). Statistiche *Report Livelli di Istruzione e Ritorni occupazionali - 6 ottobre 2023*. https://www.istat.it/it/files/2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Mannese E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, *XIX*(1), pp. 24–30.

Mannese, E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche, vol. 5, n. 1, 2023*, pp. 1–2.

Mannese, E., & Recalcati, M. (2023). Editoriale, Il desiderio come categoria pedagogica, Intervista di Emiliana Mannese a Massimo Recalcati. *Attualità Pedagogiche, Vol. 5, n. 1*, pp. 3–9.

Mannese, E. & Lombardi, M.G., (2024). Editoriale, Povertà educative e Comunità Pensanti. Le sfide della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi. *Attualità Pedagogiche, Vol. 6, n. 1.*

Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.

OCSE, PISA, (2018). https://www.invalsiopen.it/risultati-ocse-pisa-2018/

Ricciardi, M. (2023). La Generatività orientativa. Concetto, strategie e tecniche di un innovativo paradigma pedagogico per formare i talenti. In Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A., & Vannini (Eds.). *I Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 112-114). Pensa MultiMedia.

Save the Children. (2022). *POVERTÀ EDUCATIVA: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf

Save the Children. (2020). *La Scuola che Verrà*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra_0.pdf

Save the Children, *La Lampada di Aladino*, 2014. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf

UNICEF, (2021). *Children in monetary poor households and COVID-19: Technical Note.* https://data.unicef.org/resources/children-in-monetary-poor-households-and-covid-19/

https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide.

ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

Pedagogia, scuola e famiglia: nella, dalla e per la lotta alla povertà educativa

Pedagogy, school and family: in, from and for fighting against educational poverty

Antonia Rubini*, Mariacarmela Anelli**

*Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, antonia.rubini@uniba.it
**Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, anellimariacarmela@gmail.com

ABSTRACT

Nella società odierna, tra le emergenze che affiorano in ogni settore di vita, la povertà educativa sembra essere fenomeno in crescita e tensione. Affrontare tale difficoltà richiede un approccio integrato che coinvolga la scienza pedagogica, il sistema scolastico, la famiglia e la società intera, in prospettive di cittadinanza che valorizzino l'uguaglianza e l'inclusione. Soltanto in questo modo si potrebbero formare cittadini educati alla complessità (Morin, 2000), dunque pronti ad agire nella rete di ostacoli e contestuali opportunità contemporanei. Lottare contro la povertà educativa contribuirebbe a creare cittadini consapevoli dei propri diritti e doveri, favorendo l'inclusione sociale e la partecipazione attiva nella società, in quanto l'educazione si configura strumento cardine per lo sviluppo di una cittadinanza informata e partecipativa. Il sistema educativo può si contribuire a compensare le disparità educative fornendo risorse aggiuntive, come programmi di sostegno e servizi secondari, per gli studenti provenienti da contesti svantaggiati; non può tuttavia operare da solo. La concezione di "comunità educante" emerge come emblema di una nuova fase di impegno politico, pedagogico e sociale. Questo concetto incarna anche una strategia operativa fondata su alleanze pragmatiche tra istituzioni e individui che promuovono progetti comuni (Tomei & Galligani, 2020).

ABSTRACT

Nowdays, among the emergencies that appear in every sector of life, educational poverty seems to be a growing and tense phenomenon. Addressing such difficulty requires an integrated approach that involves pedagogical science, the school system, family, and the entire society, within citizenship perspectives that promote equality and inclusion. Only in this way citizens could be educated about complexity (Morin, 2000), and thus be ready to act within the network of contemporary obstacles and contextual opportunities. Fighting against educational poverty would contribute to creating citizens aware of their rights and duties, fostering social inclusion and active participation in society, as education is a pivotal tool for the development of an informed and participative citizenship. The educational system can face educational disparities by providing additional resources, such as support programs and supplementary services, for students from disadvantaged backgrounds; however, it

cannot operate in isolation. The concept of the “educating community” emerges as an emblem of a new phase of political, pedagogical, and social commitment. This perception also embodies an operational strategy based on pragmatic alliances between institutions and individuals that promote common projects (Tomei & Galligani, 2020).

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE
Povertà educativa; Scuola; Famiglia; Pedagogia; Prospettive di cittadinanza

Educational poverty; School; Family; Pedagogy; Citizenship perspectives

INTRODUZIONE

Al netto di una vulnerabilità sociale (Ranci, 2002) che dilania dall’interno il vivere comunitario e il benessere collettivo, l’ultimo ventennio ha costituito una prova quasi invalicabile per l’uomo contemporaneo, già provato da continui e incessanti mutamenti. Ogni sfaccettatura della vita quotidiana è stata modificata da una combinazione di fattori economici, tecnologici, culturali e politici: dalle inarrestabili ed eterne guerre alla Pandemia mondiale di Covid-19, dai disastri climatici e naturali all’egemonia dell’apparire e del mostrare a discapito di una coltivazione sincera dell’Io. Le piattaforme di social media hanno avuto un impatto notevole sulla comunicazione e sulla tessitura di relazioni sociali, generando nuove forme di analfabetismo ed esclusione (Baroni & Lazzari, 2013) che hanno implementato le difficoltà educative preesistenti. I cambiamenti nei modelli demografici e familiari hanno visto un aumento esponenziale di famiglie non tradizionali, tra cui quelle omogenitoriali, unipersonali e ricostruite, oltre che coppie di fatto e Living Apart Together (Associazione italiana per gli studi di popolazione, Vignoli & Tommasini, 2023), rendendo necessario un ripensamento a tutto tondo dell’uso al singolare del termine Pedagogia della famiglia per via di una pluralità ontologica dell’oggetto in questione. Ancora, l’ascesa di movimenti politici populisti, la polarizzazione politica e i cambiamenti nei governi nazionali hanno avuto impatti significativi sulla società e sugli assetti organizzativi della stessa, generando nuove tipologie di vulnerabilità e povertà. La profonda connessione tra la vulnerabilità individuale e il contesto sociale si manifesta, dunque, attraverso una serie di dinamiche interrelate, tra cui la disparità economica, le condizioni di lavoro precarie, la sicurezza sociale e l’accesso all’istruzione. In questo contesto, la vulnerabilità diventa un concetto dinamico e complesso che va oltre la sola dimensione individuale: per poterla comprendere è necessaria un’analisi dei contesti sociali e delle strutture che contribuiscono agli svantaggi materiali e, di conseguenza, alla manifestazione della vulnerabilità stessa. L’adozione di politiche familiari, pedagogiche, scolastiche, sociali, politiche ed economiche mirate a ridurre queste disparità potrebbe, a ben vedere, contribuire a mitigare la vulnerabilità individuale e migliorare il benessere complessivo della società. Risulta evidente l’importante impatto che le diverse agenzie formative hanno nel percorso di crescita del singolo individuo, per lo sviluppo di una resilienza ad oggi fondamentale alla sopravvivenza e alla formazione di quell’habitus di *homo civicus* (Cassano, 2004) utile alla crescita della società contemporanea. In siffatto contesto, il concetto di “povertà educativa” identifica la condizione per cui gli individui, a causa dei diversi fattori sopracitati, hanno limitato accesso all’istruzione o esperienze educative di qualità. Questo tipo di povertà non si riferisce necessariamente ad una esclusiva mancanza di risorse finanziarie, poiché esso può coinvolgere molteplici sfaccettature che ostacolano l’accesso all’educazione e ne limitano la qualità. A tal proposito, per via della mancata definizione univoca a livello scientifico di tale fenomeno, di cui si sottolinea sin dagli anni ’90 il carattere multidimensionale, la legge di bilancio 2018 (l. 205/2017), all’art. 1 (comma 230), ha richiesto all’Istituto Nazionale di Statistica l’individuazione di parametri e indicatori misurabili per poter individuare “zone di intervento prioritario per la realizzazione di

specifici interventi educativi urgenti per il contrasto della povertà educativa minorile sul territorio nazionale" (Nanni & Pellegrino, 2018). Riferimento ineludibile risulta essere, a tale scopo, la formula elaborata dall'organizzazione internazionale Save the Children (2014), secondo cui si parla di povertà educativa per intendere "la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni". Volendo rendere maggiormente operativo il concetto, si può dire che esso fa riferimento a quattro finalità dell'apprendere: comprendere, essere, vivere assieme e condurre una vita autonoma attiva. In questo senso, la lotta alla povertà educativa si fa imperativo per il perpetuarsi della società e della convivenza a vari livelli. Occorre dunque, in prima battuta, operare un'analisi di quello che è il ruolo detenuto dall'educazione, la quale dovrebbe liberare gli uomini dalle catene della mondanità, forgiare spiriti liberi capaci di generare vita e progresso, nell'ottica di una società in costante divenire seppur attraverso inevitabili sfide. E quali agenzie educative bisognerebbe richiamare a tal proposito, se non, in primis, la famiglia e la scuola? Quale ruolo attribuire singolarmente a ciascuna agenzia e alla loro cooperazione sinergica a favore di una lotta alle povertà educative che possa realmente contrastare l'effetto esacerbante degli accadimenti dell'ultimo ventennio?

UNA PEDAGOGIA DA CUI RIPARTIRE

Assumendo l'incertezza quale sfondo integratore e orizzonte necessario di un tempo liquido (Bauman, 1999), in cui ogni certezza viene meno e ogni confine si fa labile, la flessibilità e la resilienza dovrebbero essere timone e faro di una Pedagogia illuminata, interessata al benessere dei singoli individui e a un'equità nell'accesso alla cosa pubblica. Perché tutto ciò possa concretizzarsi, diviene necessario realizzare una ricorsività tra teoria e pratica: la Pedagogia, quale scienza pratico-progettuale al confine con i diversi settori del sapere, "curvata sui fenomeni sociali nella loro immanenza e contingenza, e nello stesso tempo protesa verso l'orizzonte del senso e dei valori" (Elia, Polenghi, Rossini, 2019, p. XIX), può e deve farsi carico delle correnti emergenze educative per generare soluzioni inedite ed efficaci. Eppure, si può notare come soltanto recentemente la tematica della povertà educativa trovi maggiore spazio nel dibattito pedagogico; tale disinteresse è stato analizzato da Gramigna e Righetti (2006), secondo i quali la Pedagogia rivolge la sua attenzione all'importanza della dimensione formativa a discapito dell'analisi circa le esigenze materiali di tale povertà, nel tentativo di non sporcarsene le mani. A ben vedere, nel cuore pulsante di questa branca del sapere, intriso di profondità e permeato da una consapevolezza sociale, emerge chiara la visione di Freire (2002) sulla innata vocazione umana a "essere". L'uomo è eternamente alla ricerca del proprio "essere di più"; in questa danza in evoluzione, egli si trasforma in "essere in divenire", sospeso nell'incompletezza, non solo come individuo, ma anche come parte integrante e costruttrice di una realtà intrinsecamente incompleta, poiché storica. In questa storicità relativa e innata incompletezza umana si radicano le fondamenta dell'educazione, un fenomeno che si manifesta in modo esclusivo nel regno umano. L'educazione, secondo Freire, si configura come un "che fare" ininterrotto, un'impresa perpetua che trova la sua ragione nell'incompiutezza propria degli uomini e nel costante mutare della realtà. Pertanto, l'educazione diviene un processo continuo di rifacimento attraverso l'azione pratica, veicolo intrinseco attraverso il quale gli individui, in costante metamorfosi, si avventurano nel cammino senza fine della loro esistenza (Di Profio, 2021). Perché, però, ogni individuo possa intraprendere un percorso di formazione attraverso il quale cercare di migliorare se stesso e l'esistente, è bene identificare le cause delle disparità per livellare le opportunità offerte a ciascun cittadino. Già don Lorenzo Milani perseguiva un'educazione inclusiva e aperta a tutti, indipendentemente dallo status sociale o dalla classe di provenienza: la sua idea era quella di una scuola che rispondesse alle esigenze reali dei ragazzi, specialmente quelli provenienti da famiglie disagiate, per un'istruzione autentica e significativa (Milani & Gesualdi, 2007). L'opera del priore di Barbiana, che ha cercato di coinvolgere la comunità nella formazione dei giovani, criticando l'ingiustizia sociale, la povertà e la disuguaglianza e spingendo per un cambiamento reale attraverso l'educazione, dovrebbe divenire perno di una rivoluzione educativa radicale. Non più parole: anche

fatti. Non più teorie: anche pratica. Non è possibile pensare di teorizzare il cambiamento senza agire per perseguirlo. Il rapporto di monitoraggio globale dell'istruzione dell'UNESCO (2018) e la relazione sulla generazione di apprendimento della Commissione per l'istruzione evidenziano l'enorme effetto positivo di un'educazione di qualità sia a livello individuale che economico. Si stima che, se tutti i bambini acquisissero competenze di lettura di base, circa 171 milioni di persone potrebbero evitarne la caduta in situazioni di povertà estrema. In Italia, la povertà educativa condanna milioni di bambini e adolescenti all'impoverimento delle opportunità di crescita e istruzione. Adolescenti e giovani, a causa delle ingenti sfide economiche, si trovano in una posizione svantaggiata rispetto ai loro coetanei più fortunati, privati della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e esprimere liberamente le proprie capacità, talenti e aspirazioni. Secondo il report IMPOSSIBILE2022 di Save the Children Italia (2022), il 67,6% dei giovani al di sotto dei 17 anni non ha mai assistito a spettacoli teatrali, il 62,8% non ha mai esplorato siti archeologici e il 49,9% non ha mai varcato le porte di un museo. Inoltre, il 22% non ha praticato alcun tipo di sport o attività fisica, e solamente il 13,5% dei bambini al di sotto dei tre anni ha frequentato un servizio di asilo nido. Si tratta di «una povertà che nessuno vede, nessuno denuncia, ma che agisce sulla capacità di ciascun ragazzo di scoprirsi e coltivare le proprie inclinazioni e il proprio talento» (Save the Children Italia, n.d.). Per affrontare tale problematica Fondazioni di origine bancaria, Terzo settore e Governo, alla fine di aprile 2016, hanno stipulato un Protocollo d'Intesa per l'amministrazione del Fondo volto a contrastare la povertà educativa minorile. Sempre miranti a tale scopo, sono stati attivati da Save the Children alcuni progetti, tra cui "DOTi: Diritti e Opportunità per Tutte e tutti" in 11 città italiane per garantire continuità all'intervento che fa leva sulle doti educative per combattere la povertà assoluta: l'esplorazione delle doti di comunità ha evidenziato in modo più approfondito l'importanza della comunità educante nell'incoraggiare la prontezza, la coesione e la solidarietà. Ancora, al Sud molti musei hanno instaurato partenariati con altri musei, associazioni, istituzioni, cooperative, scuole, università e altre entità, con l'intento di sviluppare iniziative inclusive per individui che si trovano in condizioni di svantaggio economico, educativo o culturale (Con i Bambini, 2023). ActionAid Italia, con il progetto RIPARTIRE, si è proposto il potenziamento dell'engagement civico dei giovani membri della comunità educante attraverso una serie di attività mirate allo sviluppo delle loro competenze cognitive, relazionali e sociali; si intende, inoltre, promuovere nuovi spazi partecipativi e forme di governance sia a livello scolastico che territoriale. L'iniziativa ha compreso anche attività di co-progettazione di risorse e servizi in collaborazione con enti pubblici e privati locali, oltre a azioni di advocacy guidate dai giovani verso la classe politica (ActionAid, n.d.).

Il welfare, ovvero il benessere, concepito come lo stato florido della vita sociale, si origina dalla sagacia dei vari attori istituzionali, entità private, organizzazioni del terzo settore, nuclei familiari e relazioni informali, nel tessere intricati legami relazionali all'interno delle comunità locali. La stimolazione di tali reti sociali, tripartite per eccellenza, suscita una riflessione profonda sui cardini dei principali fenomeni sociali, ponendo al centro di tale riconsiderazione i processi educativi (Gaudio, 2020). L'educazione, quale bene pubblico, "dovrebbe essere al centro di politiche che ne potenzino, tutelino e promuovano i contenuti" (Bramanti & Carrà, 2021, p. 46). D'altronde, l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile riconosce l'istruzione di qualità come una componente fondamentale per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) e il benessere generale delle società; si intende, inoltre, ridurre le disuguaglianze tra i Paesi, ma anche all'interno dei Paesi stessi, prestando particolare attenzione alle disuguaglianze di genere e all'equità nell'attingere alle risorse e alle opportunità. Il limitato o mancato accesso a opportunità educative e formative costituisce una condizione critica della nostra contemporaneità, minando il fondamento stesso della meritocrazia e del raggiungimento di meriti: in tale contesto, il riscatto sociale e l'ascesa individuale si rivelano impensabili fintanto che non si garantiscano parità di condizioni per tutti. La scena attuale evidenzia l'incapacità di assicurare i diritti umani tenendo conto delle nefaste conseguenze sociali della povertà educativa; quest'ultima conduce a quadri di indigenza e marginalità che si riversano nell'abbandono scolastico e in comportamenti devianti e criminali. La povertà economica si trasforma, così, in un fertile terreno per la proliferazione della criminalità: le visioni

egoistiche, l'assenza di solidarietà sociale e l'indifferenza di molti individui emergono come inabilità nel cogliere la realtà nella sua completezza. In tal modo, si perpetua un ciclo in cui le disparità educative non solo generano disuguaglianze sociali, ma fungono altresì da propellente per un incremento delle attività criminali (Sottocorno, 2022). La comprensione profonda delle dinamiche interconnesse tra istruzione, povertà ed equità è imperativa per forgiare una società che abbracci il principio fondamentale della giustizia sociale.

SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE, FAMIGLIA E SOCIETÀ: UN'INTERDIPENDENZA IMPRESCINDIBILE

Se la Pedagogia decidesse di farsi carico del compito di garantire un'educazione equa e accessibile a tutti, indipendentemente dallo status socio-economico di appartenenza, anzi proprio per superare tale dislivello di partenza, dovrebbe impegnarsi per la messa a punto di metodologie di insegnamento flessibili e risorse che tengano conto delle differenze individuali e delle necessità degli studenti provenienti da contesti di siffatte povertà. Dovrebbe preoccuparsi di avviare percorsi di formazione per insegnanti di ciascun ordine e grado scolastico tali da consentire la presa in carico di ogni singolo alunno, a partire dal bagaglio familiare, culturale, economico e sociale di cui è portatore, per innestare percorsi costruttivi e di emancipazione. Un approccio pedagogico centrato sullo studente, che tenga conto delle esigenze individuali, delle esperienze di vita e delle prospettive degli studenti, sarebbe particolarmente rilevante in contesti di povertà educativa. Questo approccio potrebbe promuovere apprendimenti significativi e pertinenti, utili alla crescita di cittadini capaci di emanciparsi e contribuire allo sviluppo della civiltà contemporanea: la condizione umana, di per sé deficitaria, necessita della pratica educativa per ottenerne un miglioramento, per attenuare la povertà assunta quale cifra dell'umano (Gnocchi & Mari, 2016). Perché questo possa avverarsi, gli insegnanti che operano in contesti di concrete povertà educative devono essere adeguatamente preparati ad affrontare le sfide specifiche che studenti provenienti da contesti svantaggiati avanzano; la loro formazione dovrebbe mirare a sviluppare competenze per gestire la diversità, riconoscere e superare gli stereotipi oltre che creare un ambiente educativo inclusivo. Interventi educativi precoci possono svolgere un ruolo fondamentale nel contrastare la povertà educativa: programmi incentrati sull'educazione della prima infanzia e sul supporto alle famiglie possono contribuire a rompere il ciclo della povertà educativa. Infatti, è soltanto alla luce di un sistema formativo integrato (Frabboni, 1989) che si può pensare di riscrivere le sorti dello svantaggio: scuola, famiglia, enti locali e associazionismo dovrebbero recuperare le cifre di una corresponsabilità che lotta per un obiettivo univoco. La locuzione *comunità educante* si erge a simbolo di una nuova fase di impegno politico, pedagogico e sociale; essa incarna altresì una strategia operativa basata su alleanze pragmatiche tra istituzioni e individui fautori di progettualità comuni (Tomei & Galligani, 2020). La relazione socioeducativa (Donati, 2006) che si instaura in famiglia deve essere perpetrata negli altri contesti di vita: "fattori di rischio immateriali si insinuano nella quotidianità: legami fragili e instabili, povertà emotiva e relazionale spesso restano invisibili alle statistiche e ai servizi, ma si ripercuotono subdolamente su tutte le altre zone di fragilità" (Di Profio, 2021). Nello specifico, un approccio collaborativo e una comunicazione aperta e trasparente, oltre che la condivisione di atteggiamenti e obiettivi educativi tra scuola e famiglia, rappresentano elementi cardine per la buona riuscita del percorso educativo e scolastico dei bambini (Fine & Carlson, 1992; Vickers & Minke, 1995). È fondamentale che famiglia e scuola si riconoscano reciprocamente in un rapporto paritetico, di eguale dignità, quali attori della formazione di esseri umani che hanno bisogno di vivere la realtà circostante e con la quale sarebbe bene costruire serrate sinergie (Dusi & Pati, 2011).
La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani promulgata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1948 può essere considerata documento programmatico e punto di partenza per un percorso rivoluzionario a difesa delle pari opportunità. Si tratta di un impegno assunto a livello globale per garantire i diritti fondamentali e le libertà di tutti gli individui, senza distinzione di razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica o di altro genere. Il diritto all'istruzione e alla partecipazione

alla vita culturale della comunità spicca nel discorso corrente, evidenziando la fondamentale importanza di percorsi educativi che consentano la formazione di competenze culturali di base e competenze critiche che permettano l'adattamento di ogni essere umano alla società in cui è inserito, come sottolineato nelle stesse Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018. Tra i fenomeni da contrastare che rientrano nell'ambito delle povertà educative odierne, si può citare quello della dispersione scolastica. "Per dispersione scolastica si intende il processo attraverso cui si verificano ritardi, rallentamenti e uscite anticipate dal circuito scolastico, è quindi l'insieme delle bocciature, delle ripetenze e degli abbandoni" (Besozzi, 1993, p. 151): essa rappresenta la punta dell'iceberg che nasconde il disagio sociale e scolastico; esso genera conflitto tra l'individuo, la famiglia, gli insegnanti e l'intera società. Partire dalla povertà educativa per affrancarsi dalla stessa diviene dunque fine ultimo di un sistema di istruzione e formazione che compartecipa all'educazione del cittadino. Bisogna ricordare, però, che "la scuola non è di chi insegna o di chi impara ma dei cittadini tutti, coinvolti in vari modi" (Milani, 1965, p.56): famiglia e associazioni, così come enti territoriali, sono chiamati ad intervenire in questioni tanto spinose quanto imperative quali la riforma di modalità educative atte a rivoluzionare il vivere associativo. Il destino della polis non è precostituito ma si costruisce a partire dall'insegnamento dell'individuo: chiunque può, se educato, emergere nel dibattito sociale e politico (Lombardi, 2015). È in questo senso che la sinergia tra agenzie di educazione formale, informale e non formale deve operare per superare la barriera di emergenza e povertà educativa e dare efficacia alle iniziative intraprese. Utile, inoltre, ricordare che le strategie specifiche possono richiedere adattamenti in base al contesto locale, e per questo diviene essenziale il coinvolgimento e la collaborazione delle diverse parti interessate, compreso il governo, le istituzioni educative, le organizzazioni non governative e la comunità.

CONCLUSIONI

Secondo Cambi (2020) "la ricerca pedagogica deve parlare a gran voce facendosi interlocutrice forte e dei politici e degli intellettuali tutti e degli stessi cittadini individualmente presi". In effetti, la scienza pedagogica tradizionale aspira a individuare la strumentazione teorico-operativa necessaria ad affrontare le situazioni individuali di deficit educativo (Mannese, 2011). Se questo è vero nell'ambito delle difficoltà di ordine singolare, ovvero insite nell'individuo stesso, può essere esteso e traslato sino agli ostacoli esterni che l'essere umano esperisce e deve affrontare. È cruciale, dunque, che la Pedagogia rielabori un'impalcatura formativa utile non solo allo sviluppo individuale e sociale, bensì anche alla promozione della democrazia, la riduzione delle disuguaglianze e la costruzione di società più inclusive e sostenibili. Lavorare nell'ottica del contrasto alla povertà educativa si fa imperativo dell'alleanza triadica scuola-famiglia-società, senza scadenze alcune, e necessita il richiamo ai principi della responsabilità condivisa e del dovere: la nostra Costituzione affida alla famiglia e alla scuola, in primis, il compito di educare e formare i futuri cittadini dell'Italia, dell'Europa e del Mondo, nella prospettiva della complessità che governa l'esistente e che è destinata inevitabilmente ad aumentare. Al cittadino del futuro è richiesto un pensare che è contemporaneamente globale e locale, un'apertura verso i grandi problemi (Morin, 2000), sinonimo della necessaria coscientizzazione dell'appartenenza a una casa comune bisognosa di cure. Conformemente alla visione di John Dewey (Spadafora, 2020), l'educazione dovrebbe intrinsecamente intrecciarsi con le realtà della vita quotidiana. Gli educandi, avendo maturato un'appropriata consapevolezza, sono chiamati a discernere le conoscenze sviluppate nei contesti quotidiani per sentirsi adeguatamente equipaggiati nell'affrontare le sfide intrinseche al mondo odierno. Tenendo ben presente che lo sviluppo sociale di ognuno di noi vada naturalmente di pari passo con lo sviluppo di tutte le altre capacità, facoltà, competenze e conoscenze, in riferimento all'ambito fisico e motorio ma anche alle differenti capacità cognitive, l'emotività, le relazioni affettive e il comportamento, si può ben comprendere l'essere elementi interconnessi in un gruppo, intrinsecamente legati agli altri individui e all'ambiente circostante. L'individuo è considerato una componente attiva all'interno di un sistema, dove la caratteristica predominante è la circolarità. In

questo contesto, ogni parte del sistema si influenza reciprocamente attraverso feedback, generando impatti che, a loro volta, modellano il sistema complessivo (Benedetti, 2003). Ad ogni cittadino è per questo richiesta una cultura democratica che sintetizzi i principi della responsabilità e della cittadinanza per abitare un contesto sociale e civile in cui far valere i diritti dell'uomo (Balzano, 2019). E tra i diritti dell'uomo, quello all'educazione e all'istruzione diviene assolutamente primario: nella Convenzione sui Diritti del Bambino (1989), l'articolo 28 sottolinea l'obbligo degli Stati di garantire l'accesso all'istruzione primaria obbligatoria e gratuita, promuovere l'istruzione secondaria e rendere l'istruzione superiore accessibile a tutti in base alle capacità. Perché tale forma di educazione possa raggiungere il successo, il patto formativo tra scuola e famiglia deve tener conto, necessariamente, della specificità delle due agenzie: la seconda, quale luogo educativo di base, va culturalmente rivalutata in veste di fucina formatrice delle nuove generazioni; allo stesso tempo la scuola va esaltata quale istituzione che si innesta creativamente nella società e per questo è chiamata a trovarvi forme di relazione sempre più raffinate (Pati, 2019). Soltanto alla luce di rinnovati sodalizi sarà possibile uscire dalle stringhe di una povertà educativa penalizzante il futuro dei giovani per approdare all'esercizio attivo del proprio ruolo di cittadini responsabili alla ricerca del miglioramento di sé e dell'Altro da sé, per vincere lo smarrimento comune e ritrovare il faro di una solidale umanità. L'unicità di ognuno diviene allora tessera di un mosaico più ampio in cui ciascuno, conscio della propria irripetibile persona, impara ad abitare spazi comuni e a creare, a sua volta, le opportunità perché tutti possano viverci dignitosamente e attivamente.

BIBLIOGRAFIA

ActionAid. (n.d.). *Progetto RIPARTIRE. Rigenerare la partecipazione per innovare la rete educante*. In https://morethanprojects.actionaid.it/it/projects/ripartire-poverta-educativa-giovani/ consultato il 13 gennaio 2024.

Associazione italiana per gli studi di popolazione, Tomassini, C., & Vignoli, D. (2023). *Rapporto sulla Popolazione–Le famiglie in Italia. Forme, ostacoli, sfide.* Il Mulino.

Balzano, V. (2019). Democrazia e educazione in John Dewey: nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica. P.183-196. In *Civitas educationis: education, politics and culture:* VIII, 2, 183-196. Mimesis.

Baroni, F., & Lazzari, M. (2013). Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all'accessibilità. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(*1*), 79-92.

Bauman, Z., Marchisio, R., & Neirotti, S. (1999). *La società dell'incertezza.* Bologna: il Mulino.

Benedetti, B. (2003). *La relazione educativa nel gruppo: verso una prospettiva sistemica* (Vol. 59). Liguori Editore Srl.

Bramanti, D., & Carra, E. (2021). Famiglia e povertà relazionale. Multidimensionalità del fenomeno e buone pratiche innovative (Vol. 32). *Vita e Pensiero*.

Cassano, F. (2004). Homo civicus: la ragionevole follia dei beni comuni (Vol. 45). Edizioni Dedalo.

Cambi F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi sulla Formazione*: 23, 55-57, 2020-1.

Con I Bambini. (2023). *Musei: più progetti per il contrasto alla povertà educativa al Sud*. In https://www.conibambini.org/osservatorio/musei-piu-progetti-per-il-contrasto-alla-poverta-educativa-al-sud/ consultato il 13 gennaio 2024.

Di Profio, L. (2021). *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa.* Mimesis.

Dusi, P. & Pati, L. (2014). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea.* Brescia: Editrice La Scuola.

Donati, P. (a cura di). (2006). *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*. Padova: Cedam.

Elia G., Polenghi S., & Rossini V. (2019). Introduzione. In Id. (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative (pp. XVII-XXII).* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Fine, M.J. & Carlson, C. (Eds.). (1992). *Handbook of family-school intervention. A systems perspective.* Boston: Allyn & Bacon.

Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. Eit, Teramo.

Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Ed. it. a cura di Linda Bimbi, Torino: EGA Editore.

Gaudio, A. (2020). *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali (2020). Vol. 2: La povertà educativa. Quali risposte?* Editrice Morcelliana.

Gramigna, A., & Righetti, M. (2006). *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione.* Milano: Unicopli.

Gnocchi, R., & Mari, G. (Eds.). (2016). *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*. Vita e pensiero.

Lombardi, M. G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese, E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia, saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Milani, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù.* Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Milani, L., & Gesualdi, M. (2007). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. San Paolo.

Nanni, W., & Pellegrino, V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. Caritas Italiana, Povertà in attesa. Rapporto.

Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Editrice Morcelliana.

Ranci, C. (2002). Fenomenologia della vulnerabilità sociale. *Rassegna italiana di sociologia*, 43*(4),* 521-552.

Save the Children Italia (n.d.). *Povertà educativa*. https://www.savethechildren.it/blog-notizie/articoli/poverta-educativa consultato il 13 gennaio 2024.

Save The Children (2014). La lampada di Aladino. L'indice di Save The Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. Roma: Save The Children.

Save the Children Italia (2022). *IMPOSSIBILE 2022. Costruire il futuro di bambine, bambini e adolescenti. Ora.* In https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/impossibile2022-il-report_2.pdf consultato il 13 gennaio 2024.

Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea.* goWare & Guerini Associati.

Spadafora, G. (a cura di). (2020). *Dewey, J. Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione.* Roma: Editoriale Anicia.

Tomei, G., & Galligani, I. (2020). *La comunità educante. Riflessioni su un modello di rete locale per il contrasto alla povertà educativa.* BIBLIOTECA DI TESTI E STUDI, 241-270.

Unesco, Education for people and planet: creating sustainable future for all. Global Education Monitoring Report 2016, in http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf consultato il 20 novembre 2023.

Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School psychology quarterly*, 10(*2*), 133.

ATTRIBUZIONE

Il contributo è stato elaborato dalle Autrici in stretta collaborazione. Tuttavia, la redazione finale dei paragrafi è avvenuta secondo la seguente suddivisione: Antonia Rubini ha curato i paragrafi nn. 1 e 2, Mariacarmela Anelli ha curato i paragrafi nn. 3 e 4.