

A cura di
Elisabetta Biffi

L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

I territori dell'educazione

Collana diretta da Sergio Tramma

La collana “I territori dell’educazione” elegge a centro d’attenzione la problematicità educativa che scaturisce dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali degli ultimi decenni, e dalle loro ricadute sui luoghi e tempi dell’educazione. Essa ospita testi che indagano le dimensioni informali e meno strutturate dell’educazione, con particolare riguardo al “territorio” - inteso come rete di istituzioni, luoghi e relazioni educative - e a tutte quelle esperienze che la contemporaneità rende più e/o diversamente educative.

Saranno quindi proposti volumi in grado di rivolgersi tanto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea (di base e magistrale) di Scienze dell’educazione quanto alle educatrici e agli educatori professionali in servizio: per fornire agli uni elementi di conoscenza e riflessione rispetto allo “stato dell’arte” degli ambiti operativi della loro futura professione, con cui connettere i saperi trattati durante la formazione; per dotare gli altri di un quadro di riferimento generale e di medio respiro all’interno del quale collocare l’operatività e il pensiero su di essa.

Comitato scientifico

Pierangelo Barone, Università di Milano-Bicocca
Caterina Benelli, Università di Messina
Chiara Biasin, Università di Padova
Elisabetta Biffi, Università di Milano-Bicocca
Giuseppe Burgio, Università “Kore” di Enna
Silvana Calaprice, Università di Bari
Marco Catarci, Università di Roma Tre
Loïc Chalmel, Université de Nancy2
Matteo Cornacchia, Università di Trieste
Antonia Cunti, Università “Parthenope” di Napoli
Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano
Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli “Parthenope”
Silvia Kanizza, Università di Milano-Bicocca
Ivo Lizzola, Università di Bergamo
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Serenella Maida, SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Lugano
Elena Marescotti, Università di Ferrara
Elisabetta Musi, Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza
Francesca Oggioni, Università di Milano-Bicocca
Paolo Orefice, Università di Firenze
Cristina Palmieri, Università di Milano-Bicocca
Fausta Sabatano, Centro Educativo Regina Pacis di Pozzuoli - Napoli
Mario Schermi, LUdE, Libera Università dell’Educare, Messina
Maura Striano, Università di Napoli “Federico II”
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Alessandro Vaccarelli, Università di L’Aquila

I volumi pubblicati nella collana
sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

A cura di
Elisabetta Biffi

L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

I territori
dell'educazione

L'Opera è stata pubblicata con il contributo dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa".



Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Parte 1 Educazione, giustizia sociale e infanzia: un dialogo interdisciplinare

Introduzione , di <i>Maria Grazia Riva</i>	pag.	9
1. Infanzia e giustizia sociale, tra bisogni, diritti e capacità: la sfida dell'educazione , di <i>Elisabetta Biffi</i>	»	15
1. Una questione di <i>giustizia sociale</i>	»	16
2. La sfida dell'infanzia alle teorie sulla giustizia sociale	»	19
3. Libertà, diritti e agency	»	22
4. Quale ruolo per l'educazione	»	26
Riferimenti bibliografici	»	28
2. Il <i>Capability Approach</i> e la questione dell'agency dei bambini , di <i>Stefano Pippa e Andrea Ignazio Daddi</i>	»	32
1. <i>Childhood</i> in Sen e Nussbaum: sintomi di una concezione “teleologica” e “analogica”	»	35
2. L'assunzione implicita del CA: la critica di Macleod	»	41
3. Funzionamenti/capacità, <i>agency/non-agency</i> . Decostruire l'alternativa	»	42
Riferimenti Bibliografici	»	46

3. Educazione e sostenibilità: le sfide dei territori,		
di <i>Stefano Malatesta</i>	pag.	48
1. Una premessa: uno sguardo al territorio	»	48
2. Conseguire uno “status”: l’educazione alla sostenibilità nel contesto attuale	»	49
3. Universale: il ruolo delle dichiarazioni	»	51
4. Trasformativa, etica (e territoriale?)	»	52
5. Alcuni nodi critici	»	54
6. Una possibile chiusura: uno sguardo dai territori	»	56
Riferimenti bibliografici	»	58
4. Sviluppo umano e giustizia sociale: oltre gli indicatori <i>economy-based</i>,		
di <i>Alessandro Pepe</i>	»	61
1. Introduzione		61
2. Differenziare i domini di interesse e criticità nella costruzione degli indicatori	»	64
Conclusioni	»	69
Riferimenti bibliografici	»	70
5. Educazione e giustizia sociale: uno sguardo antropologico,		
di <i>Manuela Tassan</i>	»	72
1. Relativismo culturale e diritti	»	72
2. Quale infanzia?	»	77
3. L’insuccesso scolastico come ingiustizia sociale e l’educazione ai diritti	»	80
Conclusioni	»	83
Riferimenti bibliografici	»	84

Parte 2
Educazione, giustizia sociale e infanzia:
quali sfide contemporanee

Introduzione , di <i>Elisabetta Nigris</i>	pag. 89
6. Infanzia, giustizia sociale e povertà educativa , di <i>Valentina Pagani, Giulia Pastori, Francesca Linda Zaninelli</i>	» 94
1. Introduzione	» 94
2. I servizi educativi per l'infanzia come luoghi di "welfare generativo"	» 96
3. Accesso a servizi di qualità	» 98
4. Per non concludere	» 101
Riferimenti bibliografici	» 103
7. Scuola e giustizia sociale: autonomia, reti ter- ritoriali e competenze professionali per esten- dere l'esercizio del diritto all'istruzione , di <i>Franco Passalacqua, Luisa Zecca</i>	» 107
1. Introduzione	» 107
2. Il mandato egualitario della scuola fra diritti di- chiarati e diritti negati: breve cenno sui profili a rischio dispersione e sui nodi critici del sistema di istruzione	» 109
3. Autonomia e continuità: condizioni di sistema scolastico per rendere effettivo l'esercizio del di- ritto all'istruzione	» 115
4. Ruolo e competenze delle professionalità educa- tive per l'esercizio del diritto all'istruzione: dalla pratica didattica al coordinamento di secondo li- vello	» 118
Riferimenti bibliografici	» 123

8. Tra tutela e partecipazione. Servizi educativi e giustizia sociale , di <i>Andrea Galimberti</i>	pag.	127
1. Il sistema tutela: un dispositivo disciplinare?	»	27
2. Il diritto di esprimersi e il <i>capability approach</i>	»	131
3. Approcci partecipativi e <i>advocacy</i>	»	134
Conclusioni	»	136
Riferimenti bibliografici	»	138
Gli Autori	»	143

Introduzione

a cura di *Maria Grazia Riva*

Il presente volume raccoglie parte dei risultati del progetto *Education for Social Justice*, un progetto triennale di ricerca, formazione e intervento promosso dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” con il finanziamento dell’Ateneo di Milano-Bicocca¹ e realizzatosi fra la fine del 2018 e la fine del 2022, con l’obiettivo di investire sull’educazione affinché bambine e bambini, ragazze e ragazzi potessero agire da protagonisti nello sviluppo di una società più giusta ed equa.

Education for Social Justice è stato un progetto condotto da un gruppo di giovani ricercatrici e ricercatori del nostro Dipartimento provenienti da differenti aree disciplinari (pedagogia, antropologia, psicologia, geografia e filosofia). L’approccio interdisciplinare del gruppo di lavoro ha volutamente rispecchiato la natura scientifica del Dipartimento e si è rivelato necessario per indagare il complesso e pluridimensionale rapporto tra infanzia, educazione e giustizia sociale, capitalizzando le conoscenze e i metodi delle discipline coinvolte con uno sguardo ampio e inclusivo.

La promozione dell’infanzia e dei suoi diritti e l’impegno per una società giusta e sostenibile sono sempre stati parte integrante della *mission* del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, rispetto alla quale il progetto *Education for social Justice* ha voluto offrire un contributo concreto a servizio della comunità educante. In tale prospettiva, lavorando prevalentemente sul territorio del

¹ Il progetto è iniziato grazie al supporto dell’Ateneo e dell’allora Rettrice Maria Cristina Messa, e si è sviluppato grazie al sostegno dell’attuale Rettrice Giovanna Iannantuoni. A loro va il ringraziamento di tutto il gruppo di lavoro.

Municipio Nove di Milano, ove si situa il nostro campus universitario, il progetto ha voluto costruire un rinnovato patto fra gli attori coinvolti nella rete educativa per creare le condizioni affinché alle giovani generazioni sia garantita la possibilità di partecipare, emanciparsi ed essere consapevole della propria responsabilità sociale.

Tematiche altamente sensibili se si pensa che anche *Education for Social Justice* si è dovuto confrontare, con l'inizio del 2020, con l'improvvisa emergenza della Pandemia da COVID-19, irrotta sui programmi e progetti di tutto il mondo. La pandemia ha, infatti, posto ulteriori sfide proprio in termini di sostenibilità e di giustizia sociale, ed ha visto impatti ingenti sulle condizioni di vita – e di benessere – di bambini e ragazzi. La rideclinazione delle domande di ricerca e di intervento che animavano *Education for Social Justice* ha, però, consentito al gruppo di elaborare una riflessione integrata sui diritti dell'infanzia come nodo fondamentale per la realizzazione di una sostenibilità sociale, riflessione che è stata tradotta nella realizzazione di numerose pubblicazioni scientifiche, molteplici interventi di disseminazione e public engagement², per sensibilizzare i territori – cittadinanza diffusa e portatori di interesse – su modelli e strategie d'intervento in diversi contesti educativi ispirati ai principi della giustizia sociale. Attraverso un approccio che ha voluto essere, per quanto possibile visto il momento storico attraversato, partecipato tramite il coinvolgimento dei diversi enti del territorio (istituzioni pubbliche e private, servizi educativi, scuole, soggetti del terzo settore, cittadinanza diffusa), il progetto si è concentrato su alcuni contesti principali: i servizi della tutela dei minorenni, la scuola e i servizi di intervento e prevenzione contro l'abbandono scolastico, i servizi alla prima infanzia. Specifiche indagini sono state svolte con gli attori principali di questi contesti e le ragioni che motivano l'attenzione ad essi viene esposta nei capitoli della seconda parte di questo volume, guardando anche alle ricadute in merito alla formazione dei professionisti dell'educazione chiamati ad operare in tali realtà.

² Oltre alle numerose pubblicazioni, il gruppo di lavoro ha portato alla realizzazione di un Festival, *Festival GenerAzioni*, che dal 2021 porta ragazze e ragazzi a confrontarsi sui temi della sostenibilità e della giustizia sociale (www.festivalgenerazioni.unimib.it), e di una *Summer School* internazionale dedicata ai dottorandi e ai giovani ricercatori, a partire dalla prima edizione nel 2021 sul tema *Children and Social Justice: which contribution from educational research?*.

I primi capitoli del volume offrono, invece, la sintesi dei diversi punti di vista disciplinari che hanno fondato il progetto *Education for Social Justice* e ne restituiscono le riflessioni fondamentali che sono derivate dal dialogo costante interno al gruppo di ricerca e fra il gruppo di ricerca e i diversi partecipanti e interlocutori dello studio, con l'intento di contribuire al dibattito sul ruolo delle nuove generazioni nell'immaginare e realizzare una società più giusta ed equa.

Nello specifico, la prima parte del volume si apre con un interrogativo pedagogico, che il contributo di Elisabetta Biffi propone osservando, come segnala il titolo, *Infanzia e giustizia sociale, tra bisogni, diritti e capacità: la sfida dell'educazione*. Si tratta di una riflessione che invita a ripensare al ruolo che le società contemporanee riconoscono a bambine e bambini, spingendosi, però, a chiedersi in quale modo è loro effettivamente reso possibile essere parte attiva dei processi decisionali. Un tema, dunque, di *agency* che si riesce a cogliere pienamente se si adotta la prospettiva offerta dall'approccio delle capacità, come elaborato a partire dall'opera di Amartya Sen e sue successive elaborazioni, anche con il contributo di Martha Nussbaum. Ad esplicitare l'utilità di tale approccio per pensare l'infanzia contribuisce il saggio *Il Capability Approach e la questione dell'agency dei bambini*, ad opera di Stefano Pippa e Andrea Ignazio Daddi, che mostrano quanto l'approccio delle capacità si possa rivelare una prospettiva necessaria per indagare le condizioni che favoriscono od ostacolano le effettive *capacità* delle bambine e dei bambini di esercitare i propri diritti ed agire come cittadini. Per far questo, per accostarsi alle suddette effettive capacità di bambine e bambini, è fondamentale accostarsi ai territori, osservarli in modo idiografico e puntuale mantenendo al contempo uno sguardo alla prospettiva allargata che offrono le strategie che orientano le politiche dei territori stessi: questo pone delle questioni di metodo e di merito, come espone chiaramente Stefano Malatesta nel capitolo *Educazione e sostenibilità: le sfide dei territori*. Si tratta, dunque, di interrogare l'educazione per capire in quale modo sia possibile pensare un'educazione alla sostenibilità nella chiave proposta dalle diverse policies sul tema, a partire proprio dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, ove vengono fissati i principali Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile assegnano un ruolo chiave all'educazione e alla formazione nella promozione del pieno esercizio dei diritti per tutti i cittadini, adottando uno sguardo peculiare

sull'infanzia. È proprio l'Agenda 2030 a richiedere l'impegno da parte di tutti gli stakeholder variamente coinvolti ad agire in partnership collaborative nel processo di costruzione di una società giusta e inclusiva. E questo è possibile soltanto superando un approccio riduttivo al concetto stesso di sviluppo, come propone il saggio di Alessandro Pepe su *Sviluppo umano e giustizia sociale: oltre gli indicatori economy-based*. Si tratta, dunque, di rileggere la stessa strategia di sviluppo sostenibile a partire da una riflessione critica e accurata sugli indicatori che si utilizzano per definire – e misurare – cosa sia sviluppo e cosa sia sostenibile, uscendo da una logica meramente economica che sottrae il discorso dalla complessità che lo contraddistingue. La sfida che, invece, il progetto stesso *Education for Social Justice* ha voluto cogliere è stata quella di accostarsi a queste tematiche 'ombrello' – sostenibilità, giustizia sociale, sviluppo – con criticità, riportando sempre l'attenzione alle dimensioni sociali, politiche, storiche e culturali che le hanno definite e tramutate in strategie di intervento. Ad allargare lo sguardo, pertanto, invita il saggio di Manuela Tassan, *Educazione e giustizia sociale: uno sguardo antropologico*, che problematizza il modo in cui viene utilizzato il concetto di cultura nel campo dei diritti umani e dell'infanzia.

La prima parte del volume traccia, così, le coordinate principali che costruiscono il punto di vista complesso che ha adottato il gruppo di ricerca nella promozione dei suoi studi e dei suoi interventi lungo tutto il periodo di sviluppo del progetto *Education for Social Justice* che, sebbene concluso, ha lasciato in eredità al Dipartimento linee di ricerca interdisciplinari e prospettive di lavoro ancora aperte, andate poi a confluire in altri progetti ad oggi in corso³, che proseguono nel necessario dibattito e investimento sociale, culturale e politico per garantire alle nuove generazioni il legittimo spazio decisionale e di intervento non solo per la costruzione della società di oggi ma anche per la salvaguardia della stessa prospettiva di *futuro* che bambine e bambini, ragazze e ragazzi giustamente continuano a rivendicare.

³ Alcune linee di ricerca nate in seno a *Education for Social Justice* stanno ora proseguendo all'interno del più ampio progetto MUSA (www.musascarl.it) per alcune azioni che vedono gli stessi studiosi autori dei contributi di questo volume come referenti scientifici e partecipanti dei gruppi di ricerca.

Parte 1

Educazione, giustizia sociale e infanzia: un dialogo interdisciplinare

1. Infanzia e giustizia sociale, tra bisogni, diritti e capacità: la sfida dell'educazione

di *Elisabetta Biffi*

Qual è il posto di bambine e bambini in una *società giusta*? Quale società può dirsi *giusta* per loro? Una *società giusta* è quella che si prende cura di loro, qualcuno potrebbe ipotizzare, che li tiene al sicuro. E chi ne è responsabile? Gli adulti, potrebbe essere una risposta plausibile. Questo ragionamento ci porterebbe, così, ad attribuire agli adulti il compito di garanti della giustizia nella società anche per bambine e bambini. Bambine e bambini, per loro conto, non avrebbero in tal senso un ruolo attivo.

Si potrebbe, però, replicare che quel senso di giustizia che porta gli adulti ad agire responsabilmente verso l'infanzia è stato da loro stessi appreso quando erano bambine e bambini, appunto. In questo senso, una società giusta educa alla giustizia le sue bambine e i suoi bambini, cosicché possano diventare quegli adulti garanti della giustizia nella società.

Come in un infinito rompicapo che si arrovella sul punto di partenza di un processo, in realtà, ricorsivo, interrogarsi sul profilo della *società giusta* e sul significato stesso di *giustizia sociale* significa interrogarsi su come sia possibile formare i soggetti membri della società a quella stessa *giustizia*. Un tema, insomma, fortemente pedagogico. Obiettivo di questo capitolo sarà, così, cercare di tracciare alcune rotte che consentano l'esplorazione del tema, provando a percorrere i confini delle teorie sulla giustizia sociale per poi ricercare in esse il posto riconosciuto a bambine e bambini. Sarà, in tal modo, possibile comprendere meglio il ruolo assunto dall'educazione nelle strategie di sviluppo delle società all'interno delle strategie per la costruzione un mondo più giusto, equo e sostenibile, come appunto recitano le principali *policies*

internazionali (si pensi anche solo all'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* ad opera dell'ONU).

1. Una questione di *giustizia sociale*

Come si è detto, tracciare i confini del costrutto di *giustizia sociale* è un compito complesso e non adempibile in queste pagine: cosa sia da intendersi per *società giusta* è definibile soltanto in relazione alla postura da cui si parte nella riflessione.

Se guardiamo all'orizzonte in cui siamo immersi (noi che stiamo scrivendo e leggendo queste righe), osservando la storia della nostra società dobbiamo riconoscere che la riflessione sulla giustizia sociale si è andata costruendo al crocevia fra *libertà*, *uguaglianza* ed *equità* nei diversi e plurimi tentativi di stabilire cornici che consentissero sia di promuovere una società più giusta, sia di rimuovere le disuguaglianze. Sebbene le radici di questa riflessione non possano che ritrovarsi nelle basi della cultura antica (dalla *Repubblica* di Platone alla *Politica* di Aristotele), la teoria della giustizia sociale maggiormente diffusa nel dibattito contemporaneo è stata tracciata dall'opera di John Rawls in *A Theory of Justice* (1971). Tale lavoro ha posto le basi per una visione di giustizia sociale come finalizzata alla promozione di società egualitarie, guardando sia ad una dimensione distributiva delle risorse, sia una dimensione socio-relazionale. A partire dal lavoro di Rawls, le discipline economiche, sociologiche e filosofiche hanno continuato ad interrogarsi cercando di «individuare i principi in virtù dei quali poter da un lato garantire l'uguaglianza in alcune sfere fondamentali e, dall'altro lato, affrontare il problema della disuguaglianza, distinguendo tra disuguaglianze giuste e ingiuste» (Giovanola, 2018).

Una diversa prospettiva, capace di fornire una cornice non divergente ma alternativa a quella di Rawls è stata invece offerta da Amartya Sen (2009; 2011), economista che salda la propria teoria nel solco della stessa matrice liberale rawlsiana, capovolgendo, però, la prospettiva dalla quale si è abitualmente propensi ad osservarla: non interrogandosi, cioè, sull'aspirazione ad un mondo perfettamente giusto, quanto piuttosto osservando la società al fine di individuare ed eliminare le ingiustizie manifeste. Per i fini di questo capitolo, i quadri

teorici offerti dalle prospettive di Rawls e di Sen si costituiscono, certamente, come un riferimento fondamentale sul quale è utile soffermarsi.

La visione offerta dalla teoria di Rawls definisce una società giusta sulla base dell'equità, vale a dire della capacità di una società di fornire le stesse opportunità a tutti i cittadini aventi gli stessi diritti, intendendo per *società* un'impresa di cooperazione per il reciproco vantaggio e ponendo al centro l'ottenimento dei bene primari da parte dei cittadini. Questi ultimi sono considerati persone libere ed eguali provviste di due poteri morali: la capacità di un senso di giustizia e la capacità di una concezione del *bene*. Il primo è la capacità di comprendere, applicare e agire in base i principi di giustizia che specificano le condizioni eque della cooperazione sociale (Rawls, 2001); il secondo è, invece, la capacità di avere e perseguire razionalmente una concezione del bene (Rawls, 2001).

L'assunzione dei beni primari come metrica del vantaggio si basa su ciò che Colin Macleod definisce un *assunto di agency*, che ha tre aspetti correlati: in primo luogo, si assume che le persone abbiano e possano esercitare i due poteri morali sopra riportati; in secondo luogo, si presume che le persone siano in grado di assumersi la responsabilità dei loro obiettivi; infine, ci si aspetta che le persone interagiscano con gli altri in modi rispettosi dell'*agency* altrui. Il fatto che la teoria costruita abbia tali premesse come assunti di base ha, inevitabilmente, ricadute specifiche nella individuazione di chi può essere un soggetto contemplato dalla teoria stessa, così come nell'assegnazione del ruolo delle istituzioni: «Justice is the first virtue of social institutions» (Rawls, 1971, p. 3). La giustizia ha, dunque, un fondamentale significato e compito normativo, tale per cui obiettivo principale delle teorie della giustizia è formulare e difendere i criteri praticabili per la valutazione delle strutture e delle politiche istituzionali.

Come si è sopra accennato, dunque, obiettivo di una società giusta è far sì che i beni sociali primari (ad es. diritti fondamentali, reddito, basi sociali del rispetto di sé) siano messi a disposizione di tutti gli aventi diritto. Tuttavia, il riconoscimento di un diritto non sempre è garanzia della possibilità del singolo di esercitarlo pienamente, così come, a sua volta, l'esercizio del diritto non è sempre garanzia del benessere del singolo. La centratura che la visione rawlsiana attribuisce al singolo, come responsabile del proprio ruolo nella società, tuttavia,

non sembra essere in grado di considerare che l'accesso o il godimento di alcuni beni primari può essere ostacolato da caratteristiche connesse alle situazioni (contingenti o strutturali) in cui si trovano le persone, condizioni che non dipendono dalla loro volontà, né di cui le stesse possono essere considerate responsabili.

È questa la criticità che si propone di superare il *capability approach*, introdotto da Amartya Sen e poi sviluppato – lungo direttrici non coincidenti – anche da Martha Nussbaum¹ (2011; 2012). Alla base di tale prospettiva vi sono persone attivamente coinvolte nel *dare forma* alla propria esistenza: una società può, pertanto, dirsi *giusta* quando capace di mettere i suoi cittadini in grado di realizzare la vita da loro stessi ritenuta *degnata di essere vissuta*, ovvero capace di riconoscere piena dignità a ciascuno. L'approccio delle capacità presenta, pertanto, una sostanziale differenza rispetto alla cornice offerta da Rawls: esso si concentra sulla possibilità di garantire alle persone non l'accesso ai beni quanto la concreta possibilità di realizzare *functionings*, vale a dire «ciò che una persona decide di fare o di essere» (Sen 1999, p. 75).

Nel corso della sua trattazione, in questo senso, Sen sviluppa e argomenta una teoria della giustizia che si pone quale base per riflessioni pratiche e per indicazioni politiche, per stimolare i cittadini a farsi attori nella promozione della giustizia e nella eliminazione delle ingiustizie anziché limitarsi a fornire una definizione per così dire pre-costruita della *società giusta*. È quanto rilevato da Sen: «Le persone devono essere viste, in questa prospettiva, come attivamente coinvolte - data l'opportunità - nel plasmare il proprio destino, e non solo come destinatari passivi dei frutti di astuti programmi di sviluppo» (Sen, 1999, p. 53).

Per comprendere questo passaggio, è utile riferirsi alla prospettiva sviluppata poi dalla Nussbaum che pone al centro l'idea dell'essere umano come libero e capace di vivere una vita pienamente: «The core idea is that of the human being as a dignified free being who shapes his or her own life in cooperation and reciprocity with others, rather

¹ Per approfondire una rilettura pedagogica della prospettiva presentata dalla Nussbaum si rimanda a: Alessandrini, G. (a cura di) (2016). *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli. Sul piano della riflessione sul ruolo dell'infanzia nella cornice della giustizia sociale si rimanda a: Biffi, Daddi & Pippa, 2020; Pippa, Malatesta, De Michele & Biffi, 2021.

than being passively shaped or pushed around by the world in the manner of a ‘flock’ or ‘herd’ animal. A life that is really human is one that is shaped throughout by these human powers of practical reason and sociability» (Nussbaum, 2000, p. 72).

Se dunque la cornice fornita dall’approccio delle capacità sposta il fuoco d’attenzione dal piano del formale al piano del reale, per così dire, in entrambi gli approcci il soggetto al centro della società resta un soggetto in grado di decidere ciò che è bene per sé e di agire in tale direzione. Non vengono, in un certo senso, superati davvero gli assunti di *agency* a cui si faceva riferimento sopra: similmente all’idea di Rawls di cittadini responsabili dei loro fini, le teorie proposte da Sen e Nussbaum mantengono la presunzione che le persone possano valutare autonomamente i fini e le modalità per raggiungerli.

È proprio questo assunto ad interrogare fortemente le teorie della giustizia sociale quando si pone al centro l’infanzia, nella condizione delle bambine e dei bambini di soggetti in apparente *estrema dipendenza* on l’adulto, chiamato a prendere decisioni per loro. Si può, cioè, dire che l’infanzia stessa getti una sfida decisiva alle teorie sulla giustizia sociale così come giunte sino a noi, ed ora vedremo nei dettagli in che senso.

2. La sfida dell’infanzia alle teorie sulla giustizia sociale

Senza poter ripercorrere esaustivamente il dibattito² sul tema, va precisato sin d’ora che sia la prospettiva di Rawls sia l’approccio delle capacità mantengono alcune ambiguità rispetto alla condizione dell’infanzia.

Rawls riconosce, infatti, come vi siano diverse fasi della vita, dall’infanzia alla vecchiaia (Rawls, 2001, p. 174), ed in tal senso il piano normativo e le relative istituzioni devono essere sensibili alle suddette differenze, muovendosi in modo adeguato.

L’infanzia si caratterizza, in questo senso, come condizione *eccezionale* che, pertanto, necessita di interventi pur non scardinando affatto la validità della teoria generale la cui norma prevede la distribuzione fra adulti in grado di decidere per sé. L’eccezionalità

² Per il quale si rimanda nel presente volume al capitolo *Il Capability Approach e la questione dell’agency dei bambini* a cura di S. Pippa e A. Daddi.

dell'infanzia deriva dal fatto che bambine e bambini non possono assumersi la responsabilità dell'adozione e del perseguimento dei loro fini, mancano cioè di quei poteri morali di cui presuppone la presenza la teoria di Rawls. I beni primari, nel caso dell'infanzia, sarebbero identificati come quelle risorse (o disposizioni sociali) essenziali per assicurare lo sviluppo dei poteri morali delle bambine e dei bambini e, fintantoché essi non raggiungono autonomia nella capacità di decisione, le decisioni che li riguardano sono demandate agli adulti.

La centratura sull'elenco dei beni primari fornito da Rawls pone, poi, ulteriori interrogativi rispetto alla visione dell'infanzia nella teorizzazione sulla giustizia sociale. È quanto mette chiaramente in luce Amy Gutmann che, a tal proposito, afferma come sia possibile riconoscere in modo quasi intuitivo la lista dei beni primari per l'infanzia: un'alimentazione adeguata, assistenza sanitaria, alloggio, affetto familiare e un'educazione adeguata a scegliere tra le opportunità economiche e sociali disponibili per diventare cittadini democratici informati (Gutmann, 1980, p. 340). In questo senso, ad essere beni primari per l'infanzia sono esattamente gli stessi che facilitano lo sviluppo delle capacità di scelta personale e di cittadinanza democratica (Gutmann, 1980, p. 351). Al contempo, però, vi sono dimensioni di vita nell'infanzia che contano dal punto di vista della giustizia ma che non sono connesse allo sviluppo dei poteri morali o dell'autonomia. Harry Brighouse si inserisce in questa linea di trattazione precisando che sono, inoltre, possibili conflitti fra il raggiungimento dei beni primari e il raggiungimento di altre capacità (Brighouse & Unterhalter, 2010).

Sembra, allora, interessante considerare la prospettiva di Macleod, il quale, di fatto, si distanzia sia dalla teoria di Rawls, sia dall'approccio delle capacità: «The principal conclusion I reach is that neither the Rawlsian primary goods approach nor the capabilities approach provides a fully satisfactory theoretical framework for addressing the full range of children's interests with which justice should be concerned» (Macleod 2010, 174)

Macleod sostiene che bambine e bambini hanno diritti che non sono mediati dai genitori o dalle famiglie. Nelle teorizzazioni sull'infanzia in merito alla giustizia, la dimensione paternalistica ha sempre, invece, avuto un ruolo predominante proprio perché permane l'assunto che gli adulti sappiano cosa sia il bene per coloro i quali non sono ancora adulti.

Pensare a bambine e bambini come soggetti di diritto di per sé richiede, invece, teorizzazioni sulla giustizia sociale che contemplino bambine e bambini come soggetti capaci di *agency*, teorie che contemplino un ruolo attivo delle bambine e dei bambini nella stessa definizione del *loro bene*. È in questo senso che l'infanzia di fatto getta una sfida alla riflessione sulla giustizia sociale: dentro ad un quadro teorico sulla giustizia sociale, per così dire, *classico*, si può accettare che la politica si occupi soltanto della distribuzione equa delle risorse fra adulti in grado di decidere per sé cosa sia meglio. Permane, invece, il vincolo morale dell'adulto di fronte all'infanzia che gli impone di assumersi la responsabilità di pensare al migliore interesse³ della bambina e del bambino.

Tornando al dibattito sulla giustizia sociale, vale la pena riprendere la posizione di Brighouse: di fronte alla necessità di decidere, tutti gli adulti (educatori, amministratori e politici) hanno il dovere di scegliere sulla base del migliore giudizio ripensando al futuro di quella bambina e di quel bambino per garantire loro la possibilità di vivere una vita *degn*a di essere vissuta. Per definire, però, cosa si intenda per degna di essere vissuta, Brighouse conviene sulla possibilità di usare la lista delle capacità di Nussbaum come orizzonte di riferimento, pur coi suoi limiti.

Nussbaum, infatti, nel definire la sua lista di capacità fondamentale, recupera l'espressione greca *eudaimonia*, che non si limita alla definizione del benessere quanto di una vera e propria *human flourishing*, fioritura: una vita felice è una vita buona, in cui si realizza il bene. La Nussbaum, in questo senso, sottolinea l'importanza di preparare i bambini a una cittadinanza responsabile e di proteggere «le capacità dei suoi futuri cittadini» (Nussbaum, 2000, p. 232). Osservato dalla prospettiva delle capacità, insomma, il benessere del soggetto sarà basato su componenti soggettive oltre che oggettive, e sarà ancorato alle esperienze del momento così come alle capacità di sviluppo.

Si ritrova, così, l'antica visione bipolare dell'infanzia; due sono, infatti, gli assi attorno ai quali si muove la comprensione dell'infanzia: il primo riconducibile allo status dell'*essere* e il secondo riconducibile

³ La delicatezza di questo passaggio si ravvede anche nel dibattito costruitosi intorno al concetto di 'superiore interesse del bambino', che di fatto ha accompagnato la stessa *United Nation Convention on the Rights of the Child* sin dalla sua prima stesura. Per approfondimenti si rimanda a: Biffi (2018); Biffi & Montà (2021).

allo status del *divenire*. Questi concetti si riferiscono alla vita come viene vissuta nel presente e alla vita come sviluppo verso l'età adulta. Si tratta, pertanto, sia di considerare le bambine e i bambini nel loro divenire, nel rapporto costante tra presente e futuro, sia di guardare alle loro esperienze nel *qui ed ora*.

In questo senso, pensare a tutelare e promuovere le capacità delle bambine e dei bambini significa essere in grado di pensarli in questa tensione costante fra oggi e domani.

Si tratta di un tema fondamentale se si osservano i loro diritti: i diritti dell'infanzia, infatti, si riferiscono sia ai loro diritti *nell'infanzia* presente, sia ai diritti connessi al loro svilupparsi e diventare (realizzare le proprie potenzialità) adulti. Questo accompagna ad un altro passaggio nella presente riflessione che invita ad interrogarsi su libertà, diritti e *agency*.

3. Libertà, diritti e agency

A questo punto della nostra riflessione diviene necessario soffermarsi sulla prospettiva offerta dalla *United Nation Convention on the Rights of the Child* (UNCRC da ora nel testo). Anche in questo caso, un affondo esaustivo nel processo storico che ha portato alla stesura di tale Convenzione non è qui possibile⁴ ma va certamente detto che, se il '900 ha segnato la scoperta del bambino – e la costruzione dell'infanzia come categoria sociale –, l'adozione da parte delle Nazioni Unite della *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (UN, 1989) ha dato l'avvio ad un'epoca in cui all'infanzia è stata riconosciuta piena cittadinanza nel mondo. Gli Stati firmatari della UNCRC riconoscono, infatti, la minorenni e il minorenni come titolare di diritti che obbligano le istituzioni a garantire loro protezione, servizi ed effettive possibilità di partecipazione. La concezione proto-adulta dell'infanzia, che vede nella bambina e nel bambino dei soggetti *non ancora compiuti*, ha, pertanto, lasciato lo spazio ad una concezione che pone al centro *l'essere* delle bambine e dei bambini.

⁴ Si rimanda a: deMause (1983); Bondioli, A., Macinai, E., Balduzzi, L., & Grange, T. (2018); Biffi (2020).

In questi termini, va precisato che la UNCRC è formalmente una Convenzione che guarda al piano normativo delle istituzioni, e per questo si rivolge all'infanzia come categoria sociale, perché mira alla costruzione di una struttura istituzionale di tutela e promozione dei diritti di tutti coloro i quali sono considerati minorenni (sotto i 18 anni tendenzialmente). Proprio per questo, le Nazioni Unite si sono dotate di una struttura di monitoraggio, la *United Nation Committee on the Rights of the Child*, che supervisiona la strategia di implementazione della Convenzione adottata dai Paesi firmatari. Come d'altro canto accade per qualsiasi *policy*, la sua sottoscrizione non è, pertanto, che il punto di partenza: la presenza di un quadro istituzionale normativo che sancisce il diritto non è mai sufficiente e va, invece, integrata in un quadro più ampio di *cultura dell'infanzia*. Viceversa, la stessa UNCRC è frutto di quella cultura dell'infanzia storicamente situata nella società che l'ha promossa. Per questo, in ogni sua analisi, pur considerando l'aspirazione ad essere tutelante a livello universale, non è possibile tralasciare la complessità dei plurimi modi di *essere bambino/a* nei diversi angoli del mondo.

Ciò cui si assiste in diversi contesti è, infatti, la presenza di un divario tra le libertà formalmente riconosciute a bambine e bambini (diritti) e le loro reali libertà (capacità) di viverle. A tal proposito, Rosalind Dixon e Martha Nussbaum sottolineano, in una loro riflessione sul tema, che i diritti non sono pienamente garantiti a meno che le relative capacità non siano effettivamente presenti, altrimenti i diritti sono semplici *parole sulla carta* (2012, p. 561). Chiarisce a questo proposito Nussbaum: «[...] il linguaggio dei diritti ha valore a causa dell'importanza che attribuisce alla scelta delle persone e alla libertà. Il linguaggio delle capacità [...] è stato concepito per lasciare spazio alla scelta, e per comunicare l'idea che vi è una grande differenza tra lo spingere le persone a funzionare in un modo che sembra valido e il lasciare che scelgano loro» (Nussbaum, 2012, p. 91). Un punto chiave della riflessione che stiamo qui affrontando è, allora, proprio la connessione fra il concetto di libertà e quello di scelta o, più precisamente, quello di *agency*.

Secondo Sen, esistono due aspetti connessi alla libertà che servono qui per pensare all'*agency*: la capacità di essere agenti, vale a dire di influenzare i processi nella propria vita; la capacità di ottenere in autonomia funzionamenti di valore. Sen è, tuttavia, ben consapevole che

tale dimensione non si adatta a tutti: «While exercising your own choices may be important enough for some types of freedoms, there are [...] many other freedoms that depend on the assistance and actions of others and the nature of social arrangements» (Sen, 2007, p. 9). Bambine e bambini, in questo senso, non possono contare su questo tipo di libertà, essendo a loro preclusi alcuni *functionings*, come sopra detto. Al tempo stesso, essi non possono essere confinati nella condizione del *diventare adulti*, condizione che li vincola all'attesa dell'adulthood prima di godere di tutti i gradi di libertà. È in questo senso che Macleod, come già sopra ripreso, sostiene che bambine e bambini non si adattano comodamente al paradigma dell'*agency* che svolge un ruolo animato in entrambe le teorie.

Agency può essere definita come «the capacity of individuals to act independently» (James & James, 2012, p. 9). In questo senso, l'*agency* rimanda alla scelta di una linea di azione fra le molte possibili da parte di un soggetto (Giddens, 1984; Harré & van Langenhove, 1999). Al tempo stesso, il concetto di *agency* non è mai soltanto relativo a competenze individuali ma va sempre visto all'interno della rete relazionale in cui il soggetto è inserito (Alanen, 2009; James, 2009).

Pensando all'infanzia, l'*agency* delle bambine e dei bambini è stata teorizzata come connessa alla possibilità di *partecipare*, sia formalmente ai processi decisionali (Percy-Smith & Thomas 2010, p. 357), sia alle micro-azioni che connotano la vita di tutti i giorni.

A tal proposito, è interessante pensare a quanto Mario Biggeri *et al.* (2011) propongono con il concetto di *evolving capability*: durante la prima infanzia, le capacità esterne fornite dal *caregiver* svolgono un ruolo centrale, ma con il passare del tempo le bambine e i bambini hanno accesso a un insieme più ampio di capacità interne che influenzano in modo significativo la loro situazione. Essi possono, in questo senso, essere visti come soggetti di *capacità in divenire*: le loro capacità dipendono in gran parte dalle capacità dei loro *caregiver* ma, al tempo stesso, bambine e bambini hanno un'*agency* propria (Ballet, Biggeri & Comim, 2011) e possono impegnarsi ad un livello di *agency* collettiva. In questo senso, bambine e bambini sono costruttori attivi della propria cultura (Baraldi & Iervese, 2014).

Una riflessione interessante, che coniuga diritti dell'infanzia e approccio delle capacità è offerta dal lavoro di Daniel Stoecklin, nel saggio *Theories of action in the field of child participation*, dove si ricorda

che la svolta sociale nel pensiero sull'infanzia ha portato a situare i limiti dell'agire delle bambine e dei bambini nella struttura sociale e nelle relazioni di potere (Stoecklin 2013, p. 446), dimenticando il piano delle competenze individuali. L'approccio alle capacità, secondo Stoecklin, consente di tenere in considerazione entrambe le dimensioni: le persone dovrebbero avere opportunità reali, che derivano anche dalla struttura sociale e dalle relazioni di potere, e al contempo dovrebbero essere lasciate autonome nel decidere come utilizzare queste opportunità senza che queste siano nei fatti irrigidite dentro a norme specifiche o direttive ufficiali che finiscono per negare la stessa autonomia formalmente riconosciuta. È questa visione a sostenere la partecipazione di bambine e bambini come centrale anche per l'esercizio dei diritti, anzi, a porre la partecipazione come primaria garanzia per il loro reale godimento: un principio fondamentale a sostegno dell'intera UNCRRC.

Per capire di cosa si sta parlando, può essere utile ricorrere alla definizione operativa di *children participation* intesa come «An ongoing process of children's expression and active involvement in decision-making at different levels in matter that concern them. It requires information-sharing and dialogue between children and adults based on mutual respect, and requires that full consideration of their views is given, taking into account the child's age and maturity» (Lansdown, 2011)

Ciò comporta un forte cambiamento culturale, a partire dall'introduzione di nuove forme di partecipazione delle bambine e dei bambini ai processi decisionali della società civile (Hart, 1992). È, allora, parimenti necessario sviluppare le capacità dei territori di supportare i funzionamenti adeguati a far sì che bambine e bambini possano crescere e fare crescere le società in cui vivono.

La partecipazione, allora, è esperienza trasversale che consente di formarsi alla responsabilità e alla pratica democratica (Biggeri et al. 2011; Nussbaum, 2006; 2011), promuovendo un modo di vivere e di pensare la società più giusto ed equo e, in questo modo, contrastando diseguaglianze e ingiustizie.

Pur all'interno di un approccio delle capacità, infatti, non può essere dimenticato che le stesse capacità della bambina e del bambino sono radicate nella comunità e influenzate dalle capacità iniziali e dai funzionamenti raggiunti dei loro genitori, come risultato di un processo che deriva anche dal percorso delle precedenti generazioni.

Pertanto, pensando a *ciò che può fare ed essere una bambina e un bambino*, non è possibile prescindere dalla comunità in cui essi vivono, con riferimento ai vincoli e alle risorse, così come alle decisioni, alle volontà dei genitori e di tutti gli adulti che hanno potere decisionale nei processi di vita della bambina e del bambino stessi (insegnanti, educatori, tutori, operatori sociali, medici e così via). Questo pone gli adulti in una condizione di particolare rilievo: da un lato essi devono essere in grado di conoscere e comprendere i diritti dell'infanzia – così come i desideri e le volontà dei singoli –, dall'altro lato essi devono aiutare bambine e bambini ad espandere o acquisire le loro capacità, intervenendo quando tale acquisizione al momento iniziale sembra contraria alla loro volontà e desiderio.

Questo passaggio lascia, così, intravedere un orizzonte importante per la comprensione dell'agire educativo: gli adulti possono essere di supporto all'autonomia fornendo un quadro di riferimento interno, consentendo scelte, incoraggiando la fiducia in sé (Biggeri 2007). In questo senso, nel modello teorico proposto da Biggeri e Santi (2012) il concetto di *evolving capability* è connesso ad un "*Critical thinking, Creative thinking, Care thinking*": un pensiero capace di essere critico, creativo e adeguato alla cura di sé e del mondo. Questa è, infine, la sfida educativa sulla quale andremo a soffermarci in chiusura.

4. Quale ruolo per l'educazione

All'interno della cornice fino a qui trattata, la partecipazione diventa non solo principio fondamentale per il reale esercizio dei diritti ma anche pratica formativa per lo sviluppo delle capacità necessarie a crescere. Da un lato, dunque, si tratta di imparare a leggere il contesto e a comprendere come agire in esso, dall'altro lato si tratta di essere in grado di immaginare orizzonti di possibilità da perseguire anche al di fuori del dato. Per questo, ad esempio, la dimensione immaginativa e creativa assume una rilevanza così strategica anche nella lettura offerta dalla Nussbaum, che si interroga sulla lista dei beni primari a cui fa riferimento la teoria rawlsiana, promuovendone una estensione: «Potremmo allora sostenere che tutti i cittadini hanno bisogno di sviluppare l'immaginazione e la capacità di riconoscere in ciascuno l'umanità dell'altro [...]. Le istituzioni che promuovono le 'basi sociali

dell'immaginazione' – scuole dotate di sensibilità umana, sostegno pubblico per le arti – dovrebbero trovare posto nell'elenco, come istituzioni complementari destinate a incoraggiare il rispetto di sé» (Nussbaum, 2012: 41). Di fatto, come asserito più volte da Sen, i diritti non sono il punto d'approdo di una società giusta, quanto la sua base di partenza necessaria ad andare oltre e a scoprire, persino, l'esistenza di nuovi bisogni connessi a nuove prospettive di *human flourishing*.

In questi termini, l'educazione stessa entra nel novero delle componenti di una società giusta: un percorso verso una maggiore giustizia educativa consiste nell'educare in un modo che consenta agli individui di affrontare un futuro imprevedibile, per sviluppare interessi diversi attraverso la propria iniziativa e, così facendo, per stabilire una capacità di scegliere tra diversi percorsi di vita (Korte, 2006).

Sostenere bambine e bambini a essere titolari attivi dei diritti è fondamentale per la comprensione della partecipazione inclusiva: essi hanno il diritto di partecipare alla realizzazione delle loro vite e, certamente, alla costruzione della società in cui vivono.

È per questo che l'educazione resta al centro di ogni progetto di sviluppo di una società giusta ed equa. Si pensi all'Agenda 2030. Si legge, infatti, nella UN Resolution A/RES/70/1 *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN General Assembly, 25 settembre 2015): «Ci impegniamo affinché vi sia un'educazione di qualità a tutti i livelli (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, università e formazione tecnica e professionale). Tutte le persone a prescindere dal sesso, dall'età, dalla razza o dall'etnia, persone con disabilità, migranti, popolazioni indigene, bambini e giovani, specialmente coloro che si trovano in situazioni delicate, devono avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale.» (UN General Assembly 2015, p. 7).

Il disegno tracciato dalle Nazioni Unite nell'Agenda 2030 mette al centro il rispetto universale dei diritti umani e della dignità umana (UN General Assembly, 2015, p. 4), per non lasciare nessuno escluso e richiede, pertanto, un investimento esplicito sull'educazione per l'equità, l'inclusione e per il contrasto alle disuguaglianze. È ciò che sancisce l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, che mira su di un'istruzione di qualità, equa e inclusiva accessibile a tutte e tutti.

Con la centratura sulla dimensione intergenerazionale che è propria del paradigma della sostenibilità, l'Agenda 2030 enfatizza così il ruolo di una *educazione allo sviluppo sostenibile* affinché bambine e bambini siano capaci di divenire attori dello sviluppo stesso delle società (come da indicazioni UNESCO, *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, 2014). Di più: si tratta di investire sulla *Global Citizenship Education* (Tarozzi & Torres, 2016), che di fatto oltrepassa i confini per riconnettere il singolo alla comunità globale, nel riconoscere l'inevitabile interdipendenza fra esseri umani, altre specie e l'ambiente in cui vivono: «Global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasizes political, economic, social and cultural interdependency, and interconnectedness between the local, the national and the global» (UNESCO, 2014: p.14).

È la stessa direzione in cui muove l'obiettivo 4.7 dell'Agenda 2030, dove l'educazione è volta a formare bambine e bambini ad una responsabilità collettiva dell'ambiente di vita. Un divenire responsabili del mondo che è, di fatto, un modo fondamentale per richiamare ad dimensione di cura globalmente intesa come tratto costitutivamente umano: un bisogno di *prendersi cura* di sé, degli altri, del mondo (Nussbaum, 2012, p. 40).

Riferimenti bibliografici

- Alanen, L. (2009), Generational order. In *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159-174). London: Palgrave Macmillan.
- Alessandrini, G. (2014), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli.
- Ballet, J., Biggeri, M., & Comim, F. (2011), Children's agency and the capability approach: A conceptual framework. In M. Biggeri, J. Ballet, & F. Comim (Eds.). *Children and the capability approach* (pp. 22-45). London: Palgrave Macmillan.
- Baraldi, C., & Iervese, V. (2014), Observing children's capabilities as agency. In D. Stoecklin & J.-M. Bonvin (eds.), *Children's Rights and the Capability Approach* (pp. 43-65), Dordrecht: Springer
- Biffi, E. (2018), Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea. *Pedagogia Oggi*, 16(2).

- Biffi, E. (2020), *Il rovescio della trama educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Biffi E., Daddi A.I. & Pippa S. (2020). Conectando Educación, Derechos del Niño y Enfoque de Capacidades. In C. Naval (a cura di). *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación*. Dykinson Ebook.
- Biffi, E., & Montà, C.C. (2021), Children's Education: From a Right to a Capability. In J. Gillett-Swan, N. Thelander (eds.), *Children's Rights from International Educational Perspectives. Transdisciplinary Perspectives in Educational Research* (pp. 73-84), Cham: Springer.
- Biggeri M., Ballet J. and Comim F. (2011), Children's agency and the Capability Approach: a conceptual framework. In Biggeri M., Ballet J. and Comim F. (eds.). *Children and the Capability Approach*, London: Springer.
- Biggeri, M., & Santi, M. (2012), Missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: Capabilities and philosophy for children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373–395.
- Bondioli, A., Macinai, E., Balduzzi, L., & Grange, T. (2018), Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente. *Pedagogia Oggi*, 16(2).
- Brighouse, H., & Unterhalter, E. (2010), Education, capabilities, and primary goods. In: Brighouse H, Robeyns I, (eds.) *Measuring Justice: Primary Goods and Capabilities* (pp.193-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dixon, R., & Nussbaum, M. C. (2012), Children's rights and a capabilities approach: The question of special priority. *Cornell Law Review*, 97, 549–594.
- Giddens, A. (1984), *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giovanola B. (2018), *Giustizia sociale. Eguaglianza e rispetto nelle società diseguali*. Bologna: Il Mulino.
- Gutmann, A. (1980). *Liberal equality*. Cambridge: CUP Archive.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999), *Positioning theory* (pp. 32-52). Blackwell: Oxford.
- Hart, R. A. (1992), Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*. 4.
- James, A. (2009), Agency. In *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 34-45). Palgrave Macmillan, London.
- James, A. L., & James, A. (2012), Key concepts in childhood studies. *Key Concepts in Childhood Studies*, 1-160.
- Korte (2006), Strategic international human resource management: Choices and consequences in multinational people management by Perkins, S. J.,

- & Shortland, S. M. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 443-448.
- Lansdown, G. (2011), *Every child's right to be heard: a resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment no. 12*. London: Save the Children/United Nations Children's Fund.
- Macleod, C.M. (2010), Primary goods, capabilities, and children. In Brighthouse H. and Robeyns I. (eds.), *Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities*. New York: Cambridge University Press.
- Macleod, C.M. (2014), Agency, Authority and the Vulnerability of Children. In Bagattini A. and Macleod C. M. (eds.). *The Nature of Children's Well-Being. Theory and Practice*. New York: Springer
- Nussbaum, M.C. (2000), Women's capabilities and social justice. *Journal of human development*, 1(2), 219-247.
- Nussbaum, M.C. (2006), Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3), 385-395.
- Nussbaum, M. C. (2011), Capabilities, Entitlements, Rights: Supplementation and Critique. *Journal of Human Development and Capabilities*, 12(1), 23–37.
- Nussbaum, M.C. (2012), *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Percy-Smith, B. (2010), Councils, consultations and community: Rethinking the spaces for children and young people's participation. *Children's Geographies*, 8(2), 107-122.
- Pippa, S., Malatesta, S., De Michele, C., & Biffi, E. (2021), Education for sustainable development and children's involvement in public spaces. From universalism to places, from rights to capabilities: Some evidence from a research project on the regeneration of public spaces in Milan. *Social Sciences*, 10(3), 88.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001), *Justice as fairness: A restatement*. Harvard University Press.
- Sen, A. (1999), *Commodities and capabilities*. OUP Catalogue.
- Sen, A. (2007), *Identity and violence: The illusion of destiny*. Penguin Books India.
- Sen A. (2009), *The idea of justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Sen A. (2011), *Social choice*. The New Palgrave Dictionary of Economics.
- Stoecklin, D. (2013), Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, 20(4), 443-457.

- Stoecklin D. and Bonvin J. M., eds. (2014), *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and Prospects*, Dordrecht: Springer.
- Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016), *Global citizenship education and the crises of multiculturalism: Comparative perspectives*. London: Bloomsbury Publishing.
- UNESCO (2014), *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*.
- UN General Assembly (1989), Convention on the Rights of the Child. *United Nations Treaty Series*, 1577.
- UN General Assembly (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

2. Il *Capability Approach* e la questione dell'*agency* dei bambini

di *Stefano Pippa e Andrea Ignazio Daddi*

In questo contributo¹ proporremo alcune riflessioni sulla relazione tra il *Capability Approach* (CA) e i bambini. La questione generale che intendiamo affrontare da un punto di vista teorico è la seguente: è possibile “applicare” il CA a quello specifico insieme d’individui cui ci si riferisce solitamente come bambini? Più specificamente, quali sono le implicazioni – se ce ne sono – di tale applicazione?

La questione è teoreticamente significativa perché, come è noto, il CA non è stato originariamente pensato per applicazioni in campo pedagogico (Saito, 2003). Il modello del CA è, fin dai suoi esordi, segnato da un’attenzione quasi esclusiva a questioni di sviluppo, benessere e giustizia concernenti il mondo degli adulti. Che poi si possa ritrovare, nel pensiero filosofico-politico di alcuni autori di riferimento del CA, una attenzione a temi pedagogici o una «pedagogia implicita» (Alessandrini, 2014, p. 9), non cambia il fatto che la strumentazione concettuale di base si sia sviluppata a partire da gruppi di adulti e a questioni concernenti la loro *agency* specifica. È per questo motivo che, nel caso di un utilizzo della cornice teorica del CA in riferimento all’infanzia, si può legittimamente parlare non solo di una “applicazione”, ma anche di una “estensione”. Dal nostro punto di vista, questa estensione o sovrapposizione presenta alcuni problemi che, prima di essere pratici o metodologici (come vedremo), sono eminentemente teorici e vanno pertanto affrontati a questo livello.

¹ Questo capitolo riprende e rielabora le parti scritte da S. Pippa e A. Daddi dei paper presentati alla conferenza internazionale dell’Human Development and Capabilities Association (Londra 2019) e al IX Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (Siviglia 2019). Per quanto riguarda il presente contributo, Stefano Pippa ha steso la parte introduttiva e il paragrafo 1, Andrea I. Daddi i paragrafi 2 e 3.

La questione non è certamente nuova: è un fatto che il CA è stato applicato ai bambini in diverse occasioni. Negli ultimi due decenni, molte ricerche si sono concentrate sul benessere dei bambini in vari contesti, hanno indagato problemi specifici relativi alle transizioni in diversi gruppi di età, ecc. Parallelamente, alcuni ricercatori hanno iniziato a confrontarsi più a fondo con le questioni teoriche legate a questa applicazione, focalizzando l'attenzione sulla possibile cooperazione tra i *children's studies* e il *Capability Approach* (per una panoramica, si vedano Bonvin and Stoecklin, 2014; Biggeri *et al.*, 2011). Seguendo Biggeri, è possibile identificare due linee strategiche per quanto concerne la questione di una possibile relazione tra bambini e CA. (1) Una prima linea di ricerca si è interrogata direttamente sulla possibilità di utilizzare le categorie del CA nel senso di una loro estensione al contesto dell'infanzia o utilizzandole come strumento teorico per riconcettualizzare questioni correlate (un esempio è il tentativo di Dixon e Nussbaum (2012) di ripensare il problema giuridico-politico della *special priority* dei bambini, rimpiazzando la cornice dei diritti con il lessico delle capacità). (2) Una seconda linea di ricerca ha iniziato ad adottare una prospettiva inversa, chiedendosi che tipo d'impatto possa avere sul CA stesso e sulle sue categorie la scelta di utilizzarlo per studiare il benessere dei bambini o la loro partecipazione a processi politici:

Sebbene il CA sia una cornice normativa che può essere utilizzata per la valutazione di problematiche legate all'infanzia, queste problematiche potrebbero anche costituire una sfida per tale cornice e costringere a riformularla (Biggeri *et al.*, 2011, p. 5).

In termini generali, la tesi che sostiene questo contributo è che non è possibile operare un'estensione a problematica del tipo di quella sostenuta nella prima linea di ricerca, senza prima investigare i problemi sollevati dalla seconda. Infatti, il CA non può essere semplicemente utilizzato (o "esteso") per studi di problematiche legate all'infanzia senza che questo sollevi questioni che devono essere affrontate a livello teorico. Certamente, il CA può essere applicato all'infanzia (e lo è stato); ma, come vedremo in dettaglio, questo avviene spesso al prezzo di mettere tra parentesi un aspetto fondamentale del CA stesso, ovvero la priorità normativa del concetto di *agency*, parte integrante di quello di *capability*.

Di conseguenza, il problema su cui ci soffermeremo è quello del trattamento, all'interno del CA, dell'*agency* dei bambini, focalizzando l'attenzione su alcune conseguenze che derivano da tale trattamento. Vedremo innanzitutto come i bambini sono presenti all'interno dei due pensatori di riferimento del CA, A. Sen e M. Nussbaum, concentrandoci su alcuni circoscritti luoghi testuali in cui appaiono dei "sintomi" della loro concezione², la quale rimane largamente implicita. Sebbene non siano, ovviamente, i soli teorici di rilievo all'interno dell'approccio delle capacità, la loro riflessione è fondativa per l'intero apparato categoriale e continua, nonostante l'enorme espansione delle ricerche (Robeyns, 2017), a essere un termine di riferimento imprescindibile. In questo senso, alcune scelte teoriche che si ritrovano nei loro scritti – nello specifico quelle che riguardano il trattamento dell'infanzia in relazione alla questione dell'*agency* e dell'alternativa funzionamento/capacità – hanno condizionato e continuano a condizionare l'orientamento generale della *scholarship* sulle capacità. L'ambiguità che si può ritrovare in Sen e Nussbaum circa lo statuto dei bambini, nonché le loro tesi sul modo in cui il CA può o deve essere utilizzato in questo ambito, sono da noi interpretate come un sintomo dell'incapacità del CA d'incorporare adeguatamente questioni relative all'*agency* dei bambini che deriva fundamentalmente da un *constraint* teorico ereditato dalla tradizione liberale, da Locke fino a Rawls (il quale, non serve forse ribadirlo, è stato ed è tuttora un riferimento essenziale per il CA, nonostante le critiche che sia Sen che Nussbaum gli hanno rivolto³). Per sviluppare questo punto ci rivolgeremo ai lavori di C. Macleod, uno dei critici più attenti sotto questo profilo. Le sue osservazioni critiche sul CA sono particolarmente utili perché identificano in maniera incisiva il principale problema che ogni tentativo di utilizzare il CA per lo studio, l'analisi e l'intervento in questioni relative all'infanzia e al benessere o alla partecipazione dei bambini deve – o dovrebbe – affrontare.

² Per motivi di spazio, non è ovviamente possibile, qui, proporre un'analisi sistematica di tutti i luoghi testuali in cui Sen, ma soprattutto Nussbaum, parlano di bambini, infanzia o educazione nelle loro opere. Ne abbiamo scelti alcuni tra i più recenti, in cui emergono indistintamente alcuni indizi di una tale concezione, che rimane comunque non esplicitata.

³ Non ci è possibile soffermarci qui su questo aspetto, che daremo dunque per scontato. Un'utile ricostruzione sintetica (nonostante l'esplicita presa di posizione dell'autore a favore di Rawls) del rapporto Rawls-Sen si trova in Maffettone 2019, pp. 373-388.

Un'ultima osservazione. Non proporremo “soluzioni” al problema che intendiamo approfondire. Si tratta piuttosto di contribuire alla formulazione di una questione, come contributo alla sua possibile soluzione futura, individuando ciò che, dal nostro punto di vista, funge da “ostacolo epistemologico” allo sviluppo di una problematica teorica – quella, per l'appunto, dell'utilizzo della cornice teorica del CA in studi e pratiche d'intervento relative ai “non-adulti”.

1. *Childhood* in Sen e Nussbaum: sintomi di una concezione “teleologica” e “analogica”

È noto che Sen, nella sua elaborazione originaria del CA, non abbia prestato attenzione sistematica ai bambini e al mondo dell'infanzia, concentrandosi su altre questioni (i temi della povertà (1981), dello sviluppo, della disuguaglianza e del benessere (1994, 2000)) e su altri gruppi di persone. È però abbastanza curioso che in una delle sue opere più importanti, *L'idea di giustizia* (2010), Sen prenda come punto di partenza per tutta la sua argomentazione filosofico-politica una citazione da *Grandi speranze* di Charles Dickens che riguarda proprio il mondo dei bambini. Il passo, in cui Dickens racconta dei ricordi di Pip a seguito dell'incontro con Estella, che richiamano in lui la memoria dei soprusi subiti per opera della sorella, è piuttosto famoso:

Nel piccolo mondo in cui i bambini vivono la loro esistenza, nulla è mai tanto acutamente percepito e sentito quanto l'ingiustizia (Sen, 2010, p. 3).

Il fatto stesso che questa citazione, riguardante la “percezione” dell'ingiustizia da parte dei bambini – che pertanto sembrano essere dotati della capacità di formulare giudizi competenti quanto alla giustizia di un dato stato di fatto – sia posta in apertura del testo sembra suggerire che il “mondo dei bambini” possa giocare, se non un ruolo fondazionale per l'intera teoria seniana della giustizia, almeno un ruolo di rilievo. Tuttavia, subito dopo Sen precisa che l'“acuta percezione dell'ingiustizia” concerne allo stesso modo anche gli adulti, e la sua argomentazione si organizza, successivamente, attorno al mondo di questi ultimi senza riservare a quello dei bambini alcuna trattazione

particolare⁴. Ma non è questo, del resto, l'unico punto in cui Sen si chiama in causa dei bambini nel suo testo. Poco più avanti, nel contesto di un ragionamento sull'accordo sui principi di giustizia, egli propone l'esempio dei "tre bambini e un flauto", con il quale intende illustrare la difficoltà e le differenze che si possono generare circa «i principi di base che dovrebbero regolare la distribuzione delle risorse» (Sen, 2010, p. 28)⁵, questione ovviamente cruciale per ogni teoria della giustizia. Anche in questo caso, tuttavia, il ricorso a una situazione ipotetica in cui è in gioco una scelta di giustizia/ingiustizia in cui i protagonisti sono bambine/i, sembra avere una funzione meramente didattica e illustrativa.

Si potrebbe dire che, attraverso questi esempi, il mondo dei bambini è, allo stesso tempo, presente e assente nell'opera di Sen. Presente, come se essi rappresentassero una sorta di stato originario di "purezza" per quanto concerne la percezione dell'ingiustizia; ma anche assente, in quanto tale riferimento viene impiegato in maniera quasi retorica, come esperimento mentale, senza che la specificità del mondo dell'infanzia venga tematizzata o utilizzata in senso filosofico-politico per lo sviluppo argomentativo e delle categorie centrali del CA e della teoria della giustizia.

Ciò non significa però che Sen non si sia mai interrogato sulla possibilità di utilizzare tali categorie nel senso di una "applicazione" a questioni che coinvolgono i bambini. Per trovare le prime riflessioni consistenti di Sen sul tema del rapporto del CA con l'infanzia, dobbiamo fare riferimento a un'intervista del 2003, effettuata nel contesto di quello che è, molto probabilmente, il primo lavoro d'indagine sistematica delle possibili relazioni tra CA ed *education* (Saito, 2003).

In questo contesto emerge come uno dei problemi circa questa estensione consista nella difficoltà di estendere l'aspetto processuale

⁴ La questione affiora di nuovo, ma in maniera indiretta, nelle pagine dedicate, nello stesso libro, da Sen alla questione della sostenibilità, che chiama in causa la questione della giustizia intergenerazionale. Questo aspetto della sua teoria presenta, evidentemente, spunti che possono essere messi in relazione alla questione della concezione dei minori come soggetti progettanti e attivi nell'ambito della sostenibilità sociale, intesa in senso ampio (quindi non solo in senso ambientale). Le notazioni di Sen rimangono comunque allo stato di abbozzo. Per un primo approfondimento in questo senso, si veda S. Pippa *et al.*, 2020.

⁵ L'esempio serve a Sen per problematizzare l'idea rawlsiana di un accordo originario sui principi di base, da un lato, e, dall'altro, per identificare le posizioni utilitarista, egualitarista e del liberalismo pratico, da cui il suo approccio intende differenziarsi.

della libertà anche a individui non adulti. Secondo Sen, il CA è applicabile ai bambini, e tuttavia ciò che è fondamentale è lo sviluppo della libertà futura: è questo il ragionamento che sostiene, ad esempio, la risposta di Sen sulla scolarizzazione obbligatoria (Saito, 2003, pp. 26-27). Lo stesso tipo di argomento si ritrova anche in un articolo più recente che si concentra sulla cornice dei diritti umani e i bambini. Qui Sen (2007), in linea con quanto affermato nel contributo precedente, sostiene che l'aspetto processuale della libertà (fondato sull'*agency* come sua condizione) non sia centrale per i diritti umani dei bambini: per loro, ciò che è centrale sono le "opportunità". Come hanno giustamente osservato Biggeri *et al.* (2011), questa distinzione attesta che

Sen è consapevole delle difficoltà del CA per quanto riguarda la partecipazione dei bambini. La partecipazione dei bambini richiede una minima autonomia, una minima capacità di autodeterminazione (p. 23).

In entrambi i casi menzionati, Sen assegna un ruolo centrale all'aspetto "opportunità" della libertà, il che ha come conseguenza quella di mettere in primo piano l'attenzione ai funzionamenti (in questo caso, quelli connessi al rispetto dei diritti umani, o la scolarizzazione obbligatoria nel caso precedente), relegando, per quanto riguarda i bambini, l'aspetto delle capacità (che si danno solo in presenza di una possibilità di scelta di combinazioni di *functionings* che una persona ha "*reasons to value*"⁶) sullo sfondo.

Ora, è evidente che le osservazioni di Sen sull'infanzia rimangono sparse e non compiutamente articolate; sarebbe vano cercare, nei suoi

⁶ Per Sen, il Cset (Capability set) di un individuo è dato dall'insieme dei funzionamenti, tra i quali egli può scegliere per formare determinate combinazioni. Si possono considerare i funzionamenti come i costituenti del lato "opportunità" della libertà nel senso che sono le opportunità effettivamente disponibili ad una persona in un dato tempo *t*. Più il mio Cset è ampio, cioè più funzionamenti sono a mia disposizione ad un dato momento, maggiore è la mia possibilità reale di "acquire" [*achieve*] combinazioni di vita alternative. Tuttavia, si può parlare di libertà effettiva solo quando l'individuo può esercitare una piena *agency*, cioè compiere una scelta che determina una combinazione specifica di funzionamenti che ha "*reasons to value*" – altrimenti, come spesso Sen ricorda, sarebbe lo stesso non mangiare per scelta (digiuno) e perché non si ha del cibo a disposizione: è evidente che da un punto di vista della teoria della giustizia la differenza è essenziale. Parafrasando Kant, si può dire che i funzionamenti senza l'*agency* sono ciechi, l'*agency* senza funzionamenti è vuota. Sulle dimensioni processuale e di opportunità della libertà, si veda, tra gli altri, Sen, 2010, p. 238 e ss. (in cui Sen introduce anche un'ulteriore distinzione interna al concetto di opportunità tra esiti conclusivi e comprensivi che non ci è possibile discutere qui).

scritti, qualcosa di sistematico al riguardo. Si può, però, trarre un'indicazione da quanto appena visto: emerge l'idea che, per quanto riguarda l'infanzia, ciò che conta è la libertà *futura* del bambino, ma quest'ultimo – contrariamente a quanto è *presupposto* negli esempi seniani che abbiamo citato più sopra – non è considerato di per sé, né come capace di un'*agency* specifica, ma come un “non-ancora”, un qualcosa che è “in potenza” e che si dispiegherà pienamente solo in futuro. Ed è dal punto di vista di questo futuro, in effetti, che la precedenza normativa assegnata ai funzionamenti nel caso dell'infanzia rimane giustificata (un problema, questo, sul quale ritorneremo più in dettaglio nel paragrafo 3).

Che la questione dei bambini e dell'infanzia non sia una preoccupazione centrale per Sen non è probabilmente una sorpresa. Non è un caso che la maggior parte dei *children's theorists* che hanno riflettuto, in tempi più recenti, sulla possibilità di stabilire un dialogo con il CA abbiano, di norma, rivolto la loro attenzione alla versione di M. Nussbaum, generalmente considerata come un miglior interlocutore (Macleod, 2008, p. 183). Non solo perché nei suoi lavori Nussbaum (2001, 2007) è particolarmente critica verso il carattere escludente del paradigma della teoria liberale classica, la quale definisce la società sulla base di un contratto sociale stabilito tra individui considerati come uguali sulla base dell'esclusione di gruppi vulnerabili (persone con disabilità e donne), ma anche perché si è occupata più direttamente di questioni pedagogiche in rapporto al mantenimento dell'*ethos* necessario alla sopravvivenza della democrazia liberale (Nussbaum, 2010). In questo senso, il suo approccio è sembrato particolarmente adatto per l'inclusione delle questioni relative all'infanzia e al mondo dei bambini nelle riflessioni sulla giustizia e, per estensione, come ponte per lo sviluppo di questioni teoretiche relative al CA in quest'ambito. Come è stato notato, però, sebbene il suo lavoro sia certamente «cosparsa di abbondanti riferimenti ai bambini e di discussioni di alcuni casi o aspetti importanti», tuttavia «la sua trattazione di come i bambini figurano all'interno del *capability approach* è sorprendentemente asistemica» (Macleod, 2008, p. 198, fn.1)⁷. Nussbaum è certamente consapevole di ciò, come è dimostrato dal fatto che, in anni più recenti,

⁷ Il giudizio di Macleod rimane però valido, secondo noi, anche per quanto riguarda quest'opera.

ha lavorato su problemi relativi al rapporto tra il CA e l'infanzia in maniera più sostenuta, in particolare in collaborazione con Dixon (Dixon & Nussbaum, 2012). Possiamo pertanto prendere quest'ultimo lavoro come riferimento per ricostruire la sua posizione in merito.

Secondo la prospettiva sviluppata in questo paper, il progressivo riconoscimento dei diritti dei bambini lungo tutto il secolo scorso è ancora alla ricerca di una solida base teorica (p. 551) – e certamente le argomentazioni delle due autrici forniscono buone basi per dimostrare come il CA potrebbe assolvere al compito di tale fondazione in maniera più soddisfacente di quanto non riescano a fare le teorie del contratto sociale. In questo senso, il loro lavoro mira a fornire una migliore giustificazione del *fait accompli* (in particolare, nel caso della *special priority* accordata ai bambini in alcuni casi), piuttosto che sottolineare come il CA possa meglio contribuire allo sviluppo di specifiche politiche pubbliche, o suggerire che il CA stesso potrebbe beneficiare concettualmente di un dialogo con i *children studies*. Nondimeno, il loro studio presenta alcuni *insights* che possono essere visti in funzione di questo dialogo. Ne possiamo individuare tre di particolarmente significativi.

Innanzitutto, Nussbaum e Dixon riconoscono apertamente che «le teorie fondate sulla tradizione classica del contratto sociale non possono adeguatamente incorporare l'inusuale vulnerabilità e bisogno di cura dei bambini» (2012, p. 563). I bambini vengono dunque identificati come uno dei gruppi vulnerabili, accanto ad altri di cui Nussbaum si era già occupata, colpiti dall'esclusione derivante dai meccanismi stessi della tradizione del contratto sociale. In secondo luogo, Dixon e Nussbaum sembrano essere critiche verso molte teorie che vedono i bambini da una prospettiva adultocentrica, suggerendo in tal modo che la *childhood* dovrebbe essere concettualizzata nei suoi propri termini, sebbene tale concettualizzazione rimanga largamente assente in questo scritto. In terzo luogo, e questo è il punto più importante dalla nostra prospettiva, esse sostengono – in parziale contrasto con una diffusa impostazione all'interno del CA, come vedremo meglio in seguito – che poiché l'*agency* gioca un ruolo centrale nel CA, «ai bambini dovrebbe essere garantita la massima possibilità di libertà decisionale consistente con la loro attuale, o potenziale, capacità di forme di scelta o giudizio razionali o ragionate» (2012, p. 559). Qui, Dixon e Nussbaum tentano effettivamente di allineare le disposizioni del CA agli

articoli 5 e 12 della CROC, che prescrivono che le parti «hanno il dovere di agire in maniera consistente con le capacità [*capabilities*] in evoluzione del bambino, e di assicurare che ogni bambino sia in grado di formare i propri punti di vista» (2012, p. 560)⁸.

Anche se si può considerare che queste riflessioni vadano nella direzione di una più precisa specificazione dell'infanzia all'interno del CA, distanziandosi da quanto abbiamo visto in Sen poco più sopra, in realtà il punto di vista che sostiene l'argomentazione globale di Dixon e Nussbaum rimane assai prossimo a ciò che abbiamo messo in evidenza anche in Sen: e cioè che ciò che è importante è lo sviluppo delle future capacità. Questa prossimità riaffiora nella tesi che fa da cornice al loro intero ragionamento:

Dobbiamo supportare – scrivono significativamente Dixon e Nussbaum – le capacità che meglio *promuoveranno un futuro a lungo termine di full capabilities* (2012, p. 555, corsivo nostro).

Possiamo dunque fare due considerazioni. Come emerge chiaramente dal passo citato poco fa, il focus rimane chiaramente sulle forme di scelta *razionali*, un parametro che non può non essere considerato come ancora dipendente da una prospettiva adultocentrica, che implicitamente continua a fornire lo standard (tacito) di razionalità. Inoltre, nonostante l'attenzione che le autrici dedicano alle questioni relative al gruppo dei non-adulti, la loro visione continua a rimandare a una problematica teleologica, che riaffiora sintomaticamente in alcuni punti della loro argomentazione e in cui viene data preferenza sistematica non a ciò che i bambini sono, ma a ciò che *saranno* (le *full capabilities* del passo appena citato). In tal senso, anche qui, la categoria di *childhood* manca di specificità. Ciò è ulteriormente dimostrato dal fatto che Dixon e Nussbaum ricorrono alla problematica analogia tra bambini e persone con disabilità cognitive (p. 553)⁹. Ma ciò crea una ambiguità nella loro linea argomentativa: da una parte, esse intendono considerare i bambini come futuri adulti (razionali), distribuendoli su una linea di sviluppo lineare e teleologica; dall'altra, quando tentano di considerare i bambini al di fuori di questo schema

⁸ Convention on the Rights of the Child, https://www.ohchr.org/en/professional_interest/pages/crc.aspx

⁹ Ciò si riscontra anche in Nussbaum, 2007.

cronologico orientato, fanno appello all’analogia con la categoria della disabilità cognitiva. Queste due prospettive, che coesistono contraddittoriamente nella loro argomentazione, hanno comunque un medesimo risultato: oscurano la specificità dell’infanzia. In tal modo, la concezione teleologica e quella analogica agiscono come un ostacolo per l’approfondimento del punto centrale che nondimeno affiora, e cioè quello relativo all’*agency* specifica dei bambini.

2. L’assunzione implicita del CA: la critica di Macleod

La difficoltà del CA a includere un adeguato trattamento dei bambini non può essere ridotta a una semplice dimenticanza o a una scarsa attenzione al tema da parte di Sen o Nussbaum. Piuttosto, vi sono delle ragioni concettuali che operano a un livello più profondo e che hanno a che fare con un presupposto dell’intero approccio. Tale presupposto è iscritto, dal nostro punto di vista, nella stessa struttura della problematica liberale da cui il CA deriva, seppur criticamente¹⁰. Questo diventa evidente se compariamo il CA e la prospettiva rawlsiana sui bambini, seguendo – in ciò – la proposta teorica del *child theorist* Colin Macleod. Secondo quest’ultimo, né la prospettiva rawlsiana né il CA sono concettualmente equipaggiate per fronteggiare la questione della specificità della *childhood* in ragione di una “*Common Implicit Assumption*” per la quale la metrica pertinente per la valutazione della giustizia di uno stato di cose è relativa all’*agency* di soggetti sufficientemente maturi e dotati di razionalità e capacità morali di livello sufficiente («la capacità di un senso di giustizia e la capacità di una concezione del bene» – Macleod, 2010, p. 178), cioè soggetti capaci di assumersi la responsabilità della loro condotta.

Per i bambini, un tale metro non sarebbe adeguato, data la loro immaturità strutturale e la loro necessaria dipendenza dagli adulti.

Non possiamo qui soffermarci troppo su Macleod per ragioni di spazio, ma dobbiamo notare la conclusione che egli trae: il CA enfatizza troppo l’importanza di assicurare ai bambini lo sviluppo di un

¹⁰ Con il termine “problematica” si intende, qui, la grammatica profonda di una teoria che regola non solo le risposte a determinati problemi specifici, ma il modo stesso in cui le domande vengono formulate, nel senso in cui è utilizzata nella scuola althusseriana.

buon insieme di capacità per il futuro, più che dare la dovuta importanza all'infanzia in quanto tale.

Potremmo certamente supporre (seguendo Macleod) che questo sia causato dalla derivazione del CA dal paradigma rawlsiano, ma il problema è di più ampia portata. Infatti, tale enfasi richiama direttamente la visione del bambino nella tradizione liberale nel suo complesso. Come sostiene in maniera convincente e dettagliata Barbara Arneil (2002), all'interno della teoria liberale i bambini sono stati storicamente considerati non come ciò che sono attualmente, come “*being*”, ma come ciò che saranno in futuro, come “*becoming*”. Così il ruolo principale dell'educazione è sempre stato quello di condurli al pieno *status* di cittadini razionali e autonomi, portatori effettivi di diritti e libertà capaci di «acconsentire all'autorità dello stato di approvare leggi e raccogliere tasse» (Arneil, 2002, p. 80). Pertanto, l'infanzia è stata concepita come uno «stato imperfetto» o una «non età», come «l'immagine negativa della forma adulta positiva» (Arneil, 2002, p. 81). Chiaramente il pensiero liberale si è evoluto da allora, ma secondo Arneil è *ancora* interessato a una progressiva trasformazione dei bambini da “*becoming*” in “*being*” una volta raggiunta l'età adulta. Questa rimane una caratteristica comune sia all'approccio dei beni primari che al CA. Anche le teorie dei diritti, secondo questo punto di vista, finirebbero per abbracciare un modello paternalistico che valorizza ciò che i bambini devono diventare più che ciò che effettivamente sono.

3. Funzionamenti/capacità, *agency*/non-*agency*. Decostruire l'alternativa

Questa concezione del bambino trova il proprio riflesso all'interno dei concetti stessi del CA e nel modo in cui l'apparato categoriale del CA viene prima pensato e poi utilizzato nel momento in cui si tratta di applicarlo ai non-adulti. Ma non si tratta solo di problemi teorici. I problemi teorici, o le scelte teoriche, sono destinati a produrre effetti pratici. Le conseguenze teorico-pratiche del paradigma teorico liberale possono essere localizzate in maniera precisa nel modo in cui il CA cerca di occuparsi dei bambini nella ricerca empirica, predeterminando (o perlomeno favorendo) la scelta della dimensione dei funzio-

namenti piuttosto che delle capacità come dimensione dell'analisi/intervento¹¹.

Per esempio, mentre afferma generalmente che sono le *capabilities* che costituiscono la metrica adeguata per le valutazioni di giustizia (Robeyns, 2006), Nussbaum sostiene che, per i bambini, il «funzionamento può essere in molti settori lo scopo appropriato» (2007, p. 190). Più in generale, l'opinione che, quando si tratta di bambini, i funzionamenti dovrebbero essere privilegiati è ampiamente diffusa all'interno del CA (l'abbiamo vista emergere in Sen nel paragrafo 1). La giustificazione più comune per questa impostazione è che un certo funzionamento deve essere assicurato prima che si possa sviluppare una capacità di *agency*: funzionamenti come l'alimentazione, l'essere protetti e simili sono condizioni necessarie perché i bambini possano crescere e sviluppare strategie decisionali complesse.

Alcuni studiosi si sono anche concentrati su come lo sviluppo di determinati funzionamenti promuova, a sua volta, lo sviluppo di alcune specifiche capacità (Claassen, 2014). È ovvio che questa visione è cogente: nessuno potrebbe mai sostenere che i neonati molto piccoli abbiano un livello di *agency* sufficiente a sostenere se stessi e che non abbiano bisogno dell'aiuto di altri più a lungo di altre specie, data la natura peculiare dell'animale umano. Tuttavia, al di là della considerazione di questi funzionamenti (che possono essere chiamati “funzionamenti di primo livello”, cioè quei funzionamenti che sono favorevoli alla riproduzione della vita), la scelta di concentrarsi sui funzionamenti soltanto, quando si tratta di bambini, solleva un problema: se, come ha recentemente sottolineato con forza Robeyns, è la «natura liberale del CA – o un impegno antipaternalistico – a motivare la scelta di principio delle *capabilities* piuttosto che dei *functionings*» (Robeyns, 2017, p. 107), ciò non significa forse che il CA dovrebbe abbandonare la sua natura liberale quando si occupa dei bambini, trasformandosi in un approccio paternalistico?

Sebbene molti abbiano suggerito che ciò sia inevitabile, si tratta di una questione che non può essere regolata con specifiche *ad hoc* (per

¹¹ Robeyns (2006) sostiene che ogni applicazione pratica del CA deve necessariamente operare delle scelte a causa del carattere sottodeterminato dell'approccio. La prima e più importante è la scelta del ricercatore su che cosa focalizzarsi, sui *functionings* o sulle *capabilities*, ma questa è una necessità metodologica che non ha, di per sé, necessariamente a che fare con le caratteristiche degli individui su cui la ricerca si concentra.

esempio tenendo conto dell'ovvio fatto che la categoria "bambini" è eterogenea, e la capacità di *agency* varia con l'età). In questo senso, Macleod ha ragione nel sostenere che «adottare l'acquisizione di *functionings* come metrica del vantaggio individuale per i bambini equivale ad abbandonare l'approccio delle capacità come metrica adatta ai bambini» (2010, p. 186).

È chiaro che questa critica tocca un punto fondamentale. Quasi tutte le posizioni sull'applicazione delle CA ai bambini, infatti, sembrano sottolineare la necessità di distinguere tra piena *agency*, tipica degli adulti, e stato di dipendenza che invece caratterizza i bambini (cfr. Robeyns, 2017, p. 108), così come altri gruppi più vulnerabili. Ma, come abbiamo appena visto, questa posizione riprende un assunto implicito della tradizione liberale e si basa su una concezione teleologica dello sviluppo umano che vede nell'età adulta il punto di arrivo del processo evolutivo, quindi concettualizza di rimando l'infanzia come un "non ancora" rispetto al possesso di una piena *agency*. Ora, mentre Macleod (e, più in generale, coloro che sottolineano la necessità di concentrarsi su beni specifici dell'infanzia) suggeriscono di abbandonare il CA per i bambini, in quanto approccio teorico non adeguato, si può invece trarre una conclusione diversa e sostenere che ciò che è necessario è, invece, una decostruzione di quella divisione netta tra dipendenza e *agency* che deriva dalla mancata problematizzazione della dicotomia adulto/bambino, tipica della tradizione liberale (delle stesse teorie del contratto sociale che pure Nussbaum critica).

Come Nussbaum ha sottolineato in diverse occasioni in relazione alla vulnerabilità, *agency* e dipendenza non dovrebbero essere viste come mutuamente esclusive; al contrario, il loro intreccio definisce l'intera vita umana (Nussbaum, 1996, 2002). Certo, i bambini dipendono, in diversi stadi della loro vita e in modi diversi in ogni stadio, dagli adulti, soprattutto se pensiamo alle funzioni riproduttive-organiche come l'alimentazione e la salute, ma al di là di questo livello di base, essi mostrano forme di *agency* specifiche, che cambiano nel tempo e secondo la loro maturazione e il loro sviluppo psicofisico.

Da questo punto di vista, pensare che l'alternativa *functionings/capabilities* sia una coppia concettuale che è *di per sé* adatta a descrivere "fasi" diverse dell'esistenza (infanzia/età adulta) è un errore: si sovrappone, così, una coppia categoriale interna a una teoria – i cui termini servono a catturare realtà diverse (stati di essere/fare, da un lato,

e *set* di tali stati tra cui un individuo sceglie autonomamente, dall'altro), – a una concezione teleologica dello sviluppo umano elaborata all'esterno della teoria stessa.

Non si tratta, naturalmente, di negare che vi siano diversi gradi di *agency* che hanno a che vedere con le diverse fasi dell'esistenza umana. Si tratta piuttosto di resistere alla facile alternativa *functionings/capabilities, agency/non-agency*. In particolare, si tratterebbe di sviluppare un modello di *agency* adattato alle specificità dell'infanzia e alle sue fasi, invece di pensare all'interno di un'alternativa netta tra *agency* (pensata a partire da un modello adulto-centrico) e dipendenza passiva, mantenendo ferma la priorità normativa dell'*agency anche* nel contesto d'interventi sui non-adulti¹². Soltanto in questo modo, in definitiva, sarà possibile pensare non allo sviluppo di capacità *per il futuro* (e un futuro i cui contorni sono ovviamente tracciati in anticipo, spesso a immagine e somiglianza del presente), ma all'espansione delle capacità di bambine e bambine di progettare, fin da subito, il proprio futuro e quello della società. Si tratterebbe di prendere sul serio, in definitiva, "l'acuta percezione dell'ingiustizia" che caratterizza il mondo dei bambini di Dickens, accettando e sostenendo le sfide che ne possono derivare.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G. (2014), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli.

Arneil B. (2002), *Becoming Versus Being: A Critical Analysis of the Child in Liberal Theory*, in Archard D. and Macleod C. M., eds., *The Moral and Political Status of Children*, Oxford University Press, New York.

¹² Biggeri *et al.* (2011) si pongono in questa linea quando propongono di vedere le capacità non in senso statico, ma dinamico, proponendo il concetto di "*evolving capabilities*" come in grado di tenere conto dell'*agency* dei bambini. Rimane, però, il fatto che tale concetto, che ricalca quello di "*evolving capacities*", ha di per sé una validità non-specifica: concerne in generale le capacità di *qualsiasi* individuo, sottolineando giustamente la non-staticità di un Cset tra differenti punti temporali, senza però dire nulla di specifico rispetto all'*agency* dei bambini. Il termine stesso *evolving*, inoltre, corre, secondo noi, il rischio di reintrodurre un'implicita teleologia che sottende un termine *ad quem*. Per un primo tentativo di pensare questa specificità nel senso di una *relational agency*, si veda il punto di vista di E. Biffi in Biffi *et al.*, 2020.

- Biffi E., Daddi A.I. y Pippa S. (2020), Conectando Educación, Derechos del Niño y Enfoque de Capacidades, in Naval C., Bernal A., Jover G., Fuentes J.L. y Cardenas A.R. (coords.), *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación*, Dykinson Ebook, Madrid.
- Ballet, J., Biggeri, M., & Comim, F. (2011), Children’s agency and the capability approach: A conceptual framework. In M. Biggeri, J. Ballet, & F. Comim (Eds.). *Children and the capability approach* (pp. 22–45). London: Palgrave Macmillan.
- Biggeri M., Ballet J. and Comim F. (2011), “Children’s agency and the Capability Approach: a conceptual framework”, in Biggeri M., Ballet J. and Comim F., eds., *Children and the Capability Approach*, Palgrave MacMillan, London.
- Claassen R. (2014), “Capability Paternalism”, *Economics and Philosophy*, 30, 1: 57-73.
- Dixon R. and Nussbaum M. C. (2012), “Children’s rights and a capabilities approach. The question of special priority”, The Law School. The University of Chicago. Public Law and Legal Theory Working Paper No. 384, 97: 547-594.
- Macleod C. M. (2010), Primary goods, capabilities, and children, in Brighthouse H. and Robeyns I., eds., *Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities*. Cambridge University Press, New York.
- Macleod C. M. (2014), Agency, Authority and the Vulnerability of Children, in Bagattini A. and Macleod C. M., eds., *The Nature of Children’s Well-Being. Theory and Practice*, Springer, New York.
- Maffettone S. (2019), *Politica. Idee per un mondo che cambia*, Le Monnier, Firenze.
- Nussbaum M. (2001), *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana: da individui a persone*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno di una cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Pippa S., Malatesta S., De Michele C. e Biffi E. (2021), “Education for Sustainable Development and Children’s Involvement in Public Spaces. From Universalism to Places, from Rights to Capabilities: Some Evidence from a Research Project on the Regeneration of Public Spaces in Milan”, *Social Sciences*, 10: 88, <https://doi.org/10.3390/socsci10030088>.
- Robeyns I. (2006), “The Capability Approach in Practice”, *The Journal of Political Philosophy* 14, 3: 351-376.

- Robeyns I. (2017), *Wellbeing, Freedom and Social Justice. The Capability Approach Re-Examined*, Open Book Publishers, Cambridge (UK).
- Saito M. (2003), "Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration", *Journal of Philosophy of Education* 37, 1: 17-33.
- Sen A. (1981), *Poverty and Famines*. Oxford University Press, Oxford.
- Sen A. (1994), *La diseguaglianza: un riesame critico*, Il Mulino, Bologna.
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Sen A. (2010), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
- Stoecklin D. and Bonvin J. M., eds. (2014), *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and Prospects*, Springer, Dordrecht.

3. Educazione e sostenibilità: le sfide dei territori

di *Stefano Malatesta*

1. Una premessa: uno sguardo al territorio

Immaginiamo un quartiere periferico (o semi-periferico) di una qualunque area urbana italiana di grandi dimensioni. Non importa che sia una città in particolare. L'esercizio funzionerebbe, con qualche variazione di contesto, a Roma, Palermo, Torino o Milano. Nel quartiere si trova un edificio scolastico che ospita diverse classi della scuola primaria e secondaria di primo grado. L'edificazione risale a qualche decina di anni fa. L'entrata principale affaccia su una traversa che collega due grandi viali a scorrimento veloce. Uno dei viali porta verso un'autostrada (una superstrada, una strada consolare o una tangenziale). In tutti questi decenni l'edificio ha ospitato, per molte ore a settimana, studenti, docenti, personale scolastico, genitori, società sportive che hanno eletto a "casa" la palestra sul retro e volontari di associazioni che hanno organizzato feste e manifestazioni nel cortile. Nel frattempo, il quartiere, chiuso tra le due strade a scorrimento veloce, è mutato. Gli spazi verdi, una volta abbondanti, sono stati acquistati da imprese private e destinati a edilizia residenziale. Negli anni Novanta, su un'area dismessa a poche centinaia di metri dell'edificio scolastico, è sorto un grande supermercato e, pochi anni dopo, hanno chiuso due negozi di alimentari. I capannoni industriali hanno cambiato funzione: attualmente ospitano magazzini, uffici e centri di stoccaggio. Il traffico veicolare è aumentato in uscita dalla città e si è mantenuto molto consistente in ingresso. Il bar dove gli operai andavano a prendere un caffè prima dell'inizio del turno c'è ancora, ma adesso ai tavoli, lungo la via a pochi metri dall'ingresso della scuola, si siedono coppie di anziani

e, più di rado, i pendolari che lavorano negli uffici. Il parco cittadino più vicino non è raggiungibile a piedi perché la pista ciclabile (e pedonale) si interrompe in presenza di una delle arterie viarie principali. I mezzi di superficie ci sono, ma non raggiungono la via dove si affaccia la scuola. L'amministrazione comunale ha istituito un'area a traffico limitato, ma i confini sono molto più interni, verso il centro. Qui, in periferia, la mobilità privata è sottoposta alle stesse regole da decenni. Tuttavia, la decisione di disegnare un limite che ridefinisce il traffico veicolare si riverbera fino a qui. Perché attraversare la via che, come si ricorda, connette due arterie fondamentali per il pendolarismo è diventata la soluzione scelta da chi, muovendosi la mattina dalla tangenziale (superstrada, strada consolare...) verso i quartieri che circondano il centro, vuole evitare un varco d'accesso all'area a traffico limitato.

Esattamente come il territorio, anche il quadro istituzionale e la vita politica del quartiere hanno conosciuto molte evoluzioni. A metà anni Novanta, l'amministrazione provinciale si è fatta promotrice di un'Agenda 21 sui temi degli spazi verdi in città. In seguito, l'amministrazione comunale ha coinvolto la scuola in un progetto sulla mobilità sicura finanziato dalla Legge 285/97 *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*. Di recente, gli obiettivi dell'Agenda 2030 sono entrati nella programmazione degli interventi in campo educativo e sociale di alcune associazioni che operano nella zona.

L'obiettivo di tutte queste azioni è stato promuovere la sostenibilità e i diritti partendo dai territori e cercando di attivare meccanismi che facilitassero la partecipazione, la presa di parola e gli spazi di azione di un ampio spettro di attori pubblici e privati. In tutto questo quadro, dall'Agenda 21 fino ai *Sustainable Development Goals* (SDGs), si è cercato di fare Educazione alla Sostenibilità.

2. Conseguire uno “status”: l'educazione alla sostenibilità nel contesto attuale

Pochi anni fa è stata pubblicata un'interessante *review* bibliometrica sulla posizione che l'Educazione alla Sostenibilità (di seguito indicata seguendo la denominazione internazionale ESD) ha avuto (e continua ad avere) all'interno del dibattito accademico internazionale

(Grosbeck *et al.* 2019). Uno degli esiti più rilevanti a cui gli autori sono giunti è stata l'identificazione di tre momenti "progressivi" nella storia dell'ESD. Ogni tappa è stata caratterizzata da una priorità, quasi un tassello verso la sua piena legittimazione come forma di educazione cross-disciplinare, universale e scientificamente validata.

- Dal 1992 al 2004, ovvero dal Summit della Terra di Rio de Janeiro fino all'anno precedente alla Decade per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (UN Decade of Education For Sustainable Development <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=1682&menu=35>), gli sforzi degli esperti si sono concentrati sulla definizione dello statuto epistemologico e della metodologia di una forma di educazione inizialmente gemmata dall'educazione ambientale (Malatesta, 2010) e consolidatasi, appunto, anche grazie alla risonanza internazionale del Summit di Rio e all'affermazione delle Agende 21 locali.
- Dal 2005 al 2014, ovvero per tutta la durata della Decade, gli obiettivi a livello accademico e istituzionale sono stati l'inserimento dell'ESD all'interno dei curricula scolastici, insieme allo sviluppo di connessioni tematiche e didattiche con le materie e le forme di educazione cross-curricolari già consolidate, ad esempio la *citizenship education* (Malatesta, Camuffo, 2007).
- Infine, dal 2015 a oggi, la priorità è stata il riconoscimento dell'ESD come campo di ricerca interdisciplinare.

Questo percorso ha avuto come climax l'acquisizione di un *momentum*, ovvero una posizione di pieno riconoscimento politico, curriculare e scientifico. Status che caratterizza la funzione che oggi l'ESD gioca in un numero non trascurabile di sistemi scolastici, nelle agende internazionali e della ricerca in campo educativo, geografico, sociologico e politico. In questo capitolo si discutono alcuni nodi critici che emergono da tale riconoscimento, cercando di leggerli alla luce delle istanze e dalle sfide territoriali e prendendo spunto da quanto affermato da Tilbury, nella sua analisi di anni fa sull'integrazione tra ESD e curriculum geografico:

Environmental problems have a spatial dimension which makes a geographical understanding crucial [...] geographical concepts, such as sustainable development,

exploitation, stewardship and responsibility, respect, protection, dependence and inter-dependence, co-operation, urbanization, globality, complexity, citizenship [and peace] are integral to environmental education [ESD nel nostro caso n.d.a]¹ (Tilbury 1997, p. 108).

Queste righe, infatti, ci aiutano a ragionare sulla posizione centrale che le istanze territoriali, a qualunque scala, hanno nel rendere chiare, all'interno dell'ESD, le multiformi relazioni possibili tra economia, società e ambiente. Questo passaggio è più semplice quando si parte, in campo educativo, ma anche politico, dalla "dimensione spaziale" che caratterizza qualunque tema su cui intendiamo lavorare, mostrando come la protezione dell'ambiente non possa essere distinta dalla promozione di un senso di cura (*stewardship*) e responsabilità individuale nei confronti dei luoghi, come la comprensione delle interdipendenze tra sistemi economici non sia completa se non si tengono in conto le disuguaglianze sociali ad esse legate o da esse generate, e anche, come le politiche globali per la riduzione dell'impatto antropico sul clima, non possano essere disgiunte dalla presa di coscienza privata e pubblica dei nostri stili di consumo.

3. Universale: il ruolo delle dichiarazioni

Il corpus di documenti (costituito da una pleora di dichiarazioni, protocolli, carte, programmi e linee guida) pubblicati dall'istituzione della Decade UN in avanti, è stato uno strumento decisivo nella fase di affermazione del "momentum" a cui si faceva riferimento in precedenza. A titolo esemplificativo, all'interno di questo vasto numero di documenti si prendono in considerazione tre testi: la *IGU Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development* (Reinfried et al 2007), la *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development* (UNESCO 2014a) e la *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development* (UNESCO 2014b), mantenendo uno sguardo sulle implicazioni educative (Sterling, 2016) dell'Agenda 2030 e degli SDGs. La *IGU Declaration* delinea il contributo della geografia all'ESD. Nel farlo fissa alcuni pilastri fondamentali, ovvero: la necessità di

¹ Nel contributo si preferisce, in generale, mantenere le citazioni in lingua originale.

considerare le costanti relazioni tra le implicazioni sociali, economiche e ambientali nello studio e comprensione dei più importanti temi “caldi” a scala globale (il cambiamento climatico, le disuguaglianze territoriali, i conflitti per le risorse, le condizioni di vita nei contesti urbani); l’attivazione di uno sguardo interdisciplinare e multi-scalare; e il dialogo tra temi universali e responsabilità individuale. La *Aichi-Nagoya Declaration*, perseguendo esplicitamente l’intento di celebrare la portata globale della Decade, enfatizza il bisogno di promuovere processi di negoziazione che coinvolgano attori operanti a livello nazionale e internazionale, al fine di affermare il ruolo dell’ESD nelle politiche per la sostenibilità (art. 3, art. 5, art. 10). In quest’ottica, l’articolo 6 afferma la natura trasformativa dell’ESD e il suo ruolo cardine nell’agenda politica internazionale, allora in fase di finalizzazione, costruita intorno agli SDGs. Il dialogo tra i temi cardine per il futuro del pianeta, i valori universali e la promozione della responsabilità individuale e, più generalmente, tra scala globale e contesti locali, si riscontra anche in questo documento. In chiusura della Decade, la *Roadmap* propone un “piano d’azione globale” fondato su alcuni ambiti di intervento che vanno dalla valorizzazione dell’ESD nelle politiche nazionali e internazionali, fino alla formazione degli educatori e all’integrazione tra temi universali e azione locale. Ne emerge una visione olistica e multidimensionale dell’ESD, inscindibilmente legata alla creazione di condizioni istituzionali, culturali, economiche e sociali che favoriscano l’inclusione dell’ESD, come educazione universale, nei curricula, nei materiali didattici e nelle politiche. Questa visione promuove l’ESD come un oggetto “maturo”, normato (e forse normativo), con obiettivi e valori consolidati, tuttavia poco attento alle implicazioni, sociali, culturali, linguistiche, etiche e politiche, che si generano quando un documento internazionale viene calato nei contesti locali.

4. Trasformativa, etica (e territoriale?)

Le ricadute nella società e il potere trasformativo sono due pilastri internazionalmente riconosciuti all’ESD (UNESCO 2017, Gusmão, Caiado *et al.*, 2018, Grosseck *et al.*, 2019, Di Biase *et al.*, 2021). In particolare:

ESD empowers learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society, for present and future generations, while respecting cultural diversity. It is about lifelong learning and is an integral part of quality education. ESD is holistic and transformational education, which addresses learning content and outcomes, pedagogy and the learning environment. It achieves its purpose by transforming society. (UNESCO, 2017, p. 7)

Questa definizione enfatizza alcuni aspetti chiave sui quali vale la pena soffermarsi. Innanzitutto, il legame tra informazione (che si potrebbe facilmente sostituire, in molti documenti e programmi, con la parola conoscenza), responsabilità individuale e ricaduta sociale delle nostre azioni quotidiane. L'idea che un intervento di ESD debba seguire una sequenza che parta dalla presa di coscienza di un problema, lavori sulla crescita delle conoscenze specifiche e incida, alla fine, sulla consapevolezza del nostro ruolo come attori socio-ambientali è una delle eredità più evidenti lasciate dall'epistemologia dell'educazione ambientale. Il potere trasformativo o, per meglio dire, la possibilità di cambiare i comportamenti individuali e sociali attraverso un percorso strutturato in questo modo, non si limita alla sfera individuale, ma ha, in linea con uno degli elementi fondanti della sostenibilità, una dimensione intergenerazionale. La presa in carico delle istanze sociali e ambientali nel presente deve produrre degli effetti positivi nel futuro e il cambiamento delle attitudini e dei comportamenti di oggi deve rappresentare una sorta di eredità pronta a prendere forma domani. Per assolvere a questa funzione, l'ESD è stata pensata, e si è consolidata attraverso il processo descritto nel secondo paragrafo, come un riferimento in grado di permeare tutti i livelli della società e viene attuata come un'educazione permanente che, anche oltre i sistemi scolastici, è in grado di incidere direttamente sulle scelte individuali e sul dibattito pubblico. Ecco che l'idea dell'ESD come agente trasformativo trova la sua completa maturazione, a patto che i fondamenti su cui si basa, ovvero i principi della sostenibilità, trasformati in un'agenda politica internazionale grazie agli SDGs (Sterling, 2016), vengano universalmente riconosciuti e accettati: integrazione tra le dimensioni sociale, economica e ambientale; inter-generazionalità; dialogo tra temi globali e contesti locali; individuazione di un'agenda di priorità ambientali, politiche, economiche, sociali (ed educative) su cui costruire il mondo di domani. Infine, nella definizione fornita da UNESCO, la triade *environmental integrity, economic viability* e *just*

society non solo ricalca il modello classico dello sviluppo sostenibile, ma introduce l'importanza dell'educazione come veicolo necessario nella costruzione del futuro auspicato dalle agende e dalle dichiarazioni internazionali, legando, al contempo, la giustizia sociale alle questioni ambientali.

In questo quadro l'ESD assolve una funzione specifica: produrre un cambiamento sociale a partire dalla crescita della consapevolezza individuale e dall'accordo su alcuni valori universalmente riconosciuti come la base per un futuro più sostenibile. Questi pilastri hanno, in questa prospettiva, un valore etico, sarebbe meglio dire che costituiscono una vera e propria etica che guida il comportamento soggettivo e sociale di fronte alle sfide del presente e agli orizzonti futuri. Un'etica che si fonda sul senso di responsabilità nei confronti dell'eredità che lasciamo alle generazioni del domani e sulla consapevolezza della ricaduta sociale del nostro comportamento che, portata in prospettiva trans-scalare, si traduce nella ricaduta a scala globale delle decisioni prese nei contesti locali.

5. Alcuni nodi critici

L'epistemologia dell'ESD, per come è stata qui tracciata in riferimento ai documenti e alle agende internazionali, apre la discussione su un numero di nodi critici, per alcuni autori legati alla vaghezza o incompiutezza insite nel termine "sostenibilità" (Steiner e Posch, 2006) per altri alle contraddizioni interne agli SDGs (Sterling, 2016), che emergono quando si cerca di attuare sul territorio un progetto che unisca sostenibilità ed educazione. Vale la pena, qui, ordinarle, per dare senso alla parte finale di questo contributo.

- *La dialettica tra universale e locale.* Come è stato scritto, i documenti internazionali si fondano sull'idea che i valori, gli obiettivi e i traguardi della sostenibilità si riferiscano ad un orizzonte che accomuna, non solo tutti gli abitanti del pianeta, ma anche diverse generazioni, in nome di un futuro auspicabile e durevole. Allo stesso tempo i territori mutano nel tempo e le priorità e i processi che li definiscono variano nello spazio. Due contesti locali distanti nel tempo e nello spazio probabilmente richiederanno una gestione

delle energie su priorità e oggetti differenti. Perché diversi sono i sistemi di aspettative, le dinamiche socio-ambientali, gli scenari politici e i riferimenti culturali. In altre parole, le biografie dei luoghi.

- *L'inquadramento del nostro comportamento ambientale nel qui e ora all'interno di un'etica elaborata altrove.* Una delle chiavi del successo dell'ESD è, probabilmente, la semplificazione, si potrebbe dire la riduzione della complessa gamma di relazioni socio-ambientali ad una lista, ad un insieme di regole, obiettivi e punti di riferimento comuni. Un elenco al quale le istituzioni politiche, il mondo della scuola, i singoli cittadini e le imprese possono riferirsi rassicurati che l'esito delle loro scelte produrrà effetti positivi per il pianeta.
- *Educazione e politiche territoriali.* L'ESD, in questo quadro, diventa uno strumento per l'implementazione, o anche la progettazione di politiche territoriali, generando una duplice conseguenza: la necessità di un dialogo tra decisori politici e esperti di educazione (e questo è un esito senza dubbio promettente), e la spinta a inserire azioni di ESD all'interno degli interventi nei contesti locali (sulla mobilità, sul verde pubblico, sugli stili di consumo, sull'organizzazione degli spazi pubblici), anche qualora tale dialogo non esista o manchi di un'adeguata dotazione di competenze e strumenti.
- *L'eredità dell'azione trasformativa sui territori.* Non sempre un progetto di ESD, per quanto ben confezionato e implementato, produce un esito duraturo sul territorio, influenzando, ad esempio una decisione politica sulla mobilità o favorendo la presa in carico di un'area verde da parte del comitato di quartiere. Probabilmente, chi è stato coinvolto nel progetto ha acquisito nuove conoscenze che potrà mettere a frutto in futuro, tuttavia spesso la complessa gamma di relazioni socio-ambientali che caratterizzano la vita di una comunità in un territorio diventa un ostacolo, o una sfida in più, al pieno compimento di un progetto di ESD.

6. Una possibile chiusura: uno sguardo dai territori

L'elenco presentato nel precedente paragrafo ci spinge, in chiusura e dopo qualche pagina di riflessione, a tornare al quartiere periferico o semi-periferico da cui siamo partiti.

Abbiamo lasciato un edificio scolastico al centro di un quartiere in trasformazione, dove il traffico veicolare è molto consistente, gli spazi verdi sono limitati e molti servizi essenziali sono stati delocalizzati. Anche il quadro demografico è mutato. Una quota significativa delle famiglie da cui provengono gli studenti risiede fuori dal quartiere. Molti genitori sono costretti a portare i figli a scuola in automobile. Negli orari di ingresso e uscita da scuola, il traffico aumenta e con esso anche il livello di decibel che caratterizza l'ambiente acustico di chi vive lungo la via. La situazione crea molti disagi, innanzitutto alla comunità che vive intorno alla scuola. Gli insegnanti, in collaborazione con un'associazione locale si sono, dunque, fatti promotori di un complesso intervento educativo e di sensibilizzazione sui temi della mobilità, dell'inquinamento acustico e dell'accesso al trasporto pubblico. Dal lunedì al venerdì, un gruppo di genitori accompagna, con un *pedibus* gestito autonomamente, gli studenti da un parcheggio che funge da punto di raccolta fino al cancello della scuola. Per quattro settimane consecutive una classe terza della secondaria di secondo grado ha contato il numero di veicoli che transitano dalla via negli orari di punta, costruendo un semplice, ma altamente rappresentativo, quadro del traffico locale. Un'altra classe terza, sulla base di questo lavoro, ha identificato i punti "caldi" della mobilità veicolare, segnando su una carta quattro assi viari sui quali si potrebbe intervenire per migliorare lo scenario, ad esempio imponendo delle limitazioni al traffico o favorendo il passaggio di un bus. Due classi prime della scuola secondaria di primo grado hanno percorso, per diverse volte, il tragitto tra le fermate dei mezzi pubblici e la scuola, segnando i punti dove l'attraversamento delle strade o la percorrenza dei marciapiedi sono particolarmente complessi. L'associazione ha potuto acquistare, grazie a un finanziamento, un fonometro e, per due settimane, i volontari hanno messo in atto una campagna di rilevamento dei livelli di decibel che vengono raggiunti nei punti di accesso alla via. In seguito, hanno condotto alcune interviste ai proprietari dei bar e degli esercizi commerciali presenti nel quartiere, per raccogliere le loro opinioni e valutazioni sul traffico e sull'ambiente acustico che vivono quotidianamente. A fine progetto, l'edificio della scuola ha ospitato un fine settimana di eventi e laboratori con l'obiettivo di coinvolgere i cittadini nel progetto e per presentare pubblicamente i primi risultati. Tutte le fasi sono state documentate, inoltre il materiale prodotto è stato pubblicato online in

diverse forme: testuali e audio-visive. Il prossimo passaggio sarà la realizzazione di un *policy brief* che potrà mostrare ai decisori politici alcune possibili soluzioni e linee di azione per migliorare l'ambiente acustico e lo scenario di mobilità del quartiere.

La scuola, le famiglie, i negozianti e l'associazione sono stati protagonisti di un progetto di ESD ispirato da un'istanza iper-locale. Il loro sforzo non necessariamente influirà sulle politiche a scala urbana o regionale. Guardandolo nel suo complesso, però, si tratta di un progetto che, restando fortemente ancorato al territorio e partendo da un nodo problematico per il contesto locale, ha incrociato un'ampia gamma di temi chiave per le agende internazionali: le condizioni di vita nei contesti urbani, l'accesso ai servizi, le scelte di consumo, le diverse forme di inquinamento (acustico, atmosferico), il legame tra mobilità e qualità dell'aria e dell'ambiente acustico, la partecipazione degli attori sociali alla vita pubblica, la responsabilità civile, il diritto ad una mobilità sicura e sostenibile.

I nodi critici a cui si è fatto riferimento nella parte centrale del capitolo sono, in qualche modo, insiti nella dimensione epistemologica, etica e politica dell'ESD. Derivano da un insieme di documenti (le linee guida, le carte, le dichiarazioni) che ne hanno determinato il successo nelle agende internazionali. Tuttavia, come ci ricorda Tilbury, ogni oggetto su cui possiamo lavorare, ogni grande tema universale si lega sempre alle sue declinazioni nel locale. I territori, secondo uno sguardo geografico, sono costruiti dalla complessa rete di relazioni che esistono tra gli esseri umani e lo spazio: relazioni politiche, ambientali, sociali, simboliche. Inoltre, sono costituiti da conflitti, negoziazioni, da oggetti materiali e da scelte organizzative. Tutta questa complessità offre, in qualunque porzione del nostro pianeta (nei contesti urbani il gioco è più facile), l'opportunità di osservare una dinamica socio-spaziale (la relazione tra mobilità privata e ambiente acustico), di identificarne un nodo problematico o interessante (il potenziale disagio causato ai residenti e alla comunità scolastica), di lavorare sulla geografia di questo luogo (tutte le indagini condotte dagli insegnanti, dagli alunni e dai volontari) e, infine, di costruire un quadro sintetico che possa, in qualche modo, fungere da riferimento per azioni, pratiche e decisioni future.

Il titolo di questo capitolo si presta, dunque, ad una duplice lettura. Educare alla sostenibilità nel quadro presente è una sfida perché richiede un continuo confronto con etica, orizzonti e riferimenti politici

che non sempre hanno una forma che si cala automaticamente (senza aggiustamenti o compromessi o modifiche) nei contesti in cui ogni giorno lavoriamo; allo stesso tempo i territori sono il “dove” e il “come” le comunità umane si organizzano nello spazio e, dunque, partire da ciò che funziona o non funziona in questi sistemi di organizzazione è l’unica sfida sensata da accettare nella progettazione e conduzione di un percorso educativo che voglia essere trasformativo, durevole e sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Aguilar O. M. (2018), “Examining the literature to reveal the nature of community EE/ESD programs and research”, *Environmental Education Research* 24(1): 26-49.
- Andrews E., Stevens M. and Wise G. (2002), A Model of Community-based Environmental Education, in T. Dietz, Thomas, and Stern, Paul C. (Eds.), *New Tools for Environmental Protection: Education, Information, and Voluntary Measures*, Washington, DC: National Academy Press 161–182.
- Blunt A. and Varley A. (2004), “Geographies of Home”, *Cultural Geographies* 11, 1: 3–6. <https://doi.org/10.1191/1474474004eu289xx>.
- Blunt A. and Dowling, R. (2006). *Home*. London, Routledge.
- Brickell K. (2012), “‘Mapping’ and ‘Doing’ Critical Geographies of Home.” *Progress in Human Geography* 36, 2: 225–44. <https://doi.org/10.1177/0309132511418708>.
- Di Biase R., Malatesta S. e Schmidt di Friedberg M. (2021), “Promoting education for sustainable development in the Maldives: Exploring the link between theory and practice”, *Prospects*, doi.org/10.1007/s11125-021-09558-6
- E4SJ (2020), *La finestra del palazzo di fronte*, <https://www.formazione.unimib.it/it/universit%C3%A0-e-territorio/blog/finestre-palazzo-di-fronte>
- Gabriela, G., Laurențiu, G. Țiru, & Ramona, A. B. (2019), Education for sustainable development: evolution and perspectives: a bibliometric review of research, 1992-2018. *Sustainability*, 11(21) 6136–6136. <https://doi.org/10.3390/su11216136>
- Gruenewald D. A. (2008), “The best of both worlds: a critical pedagogy of place”, *Environmental Education Research*, 14(3): 308–324.
- Gusmão Caiado, R. G., Leal Filho, W., Quelhas, O. L. G., Luiz de Mattos Nascimento, D., & Ávila, L. V. (2018), A literature-based review on potentials and constraints in the implementation of the sustainable development goals. *Journal of Cleaner Production*, 198, 1276–1288. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.102>

- Harvey D., (1989), *The Urban Experience*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Holloway S. and Valentine G. (2000), *Children's Geographies. Playing, Living, Learning*, London: Routledge.
- Huckle, J., & Wals, A. E. J. (2015), The un decade of education for sustainable development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491–505.
- Lefebvre H. (1974), *La production de l'espace*, Paris, Anthropos.
- Malatesta S. (2010), *Per fare l'albero ci vuol la carta. Note critiche per un curriculum geografico*, Milano, Guerini Editore.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei Bambini. Luoghi, Pratiche e Rappresentazioni*. Milano, Guerini Editore.
- Malatesta S., Camuffo M. (2007), Education For Sustainable Development And Primary School Curricula: A Complex Triangle, in *Geographical views on education for sustainable development: proceedings Lucerne symposium*, Switzerland, July 29 - 31, 2007, 58-65
- Reunamo J. and Pipere A.. (2011), “Doing Research on Education for Sustainable Development”, *International Journal of Sustainability in Higher Education* 12 (2): 110–24. doi:10.1108/14676371111118183.
- Pippa S., Malatesta S., De Michele C. and Biffi E. (2021), “Education for Sustainable Development and Children’s Involvement in Public Spaces. From Universalism to Places, from Rights to Capabilities: Some Evidence from a Research Project on the Regeneration of Public Spaces in Milan”, *Social Sciences* 10 (3), 88, <https://doi.org/10.3390/socsci10030088>
- Reinfried *et al.*, a cura di (2007), IGU Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development in *Geographical views on education for sustainable development: proceedings Lucerne symposium*, Switzerland, July 29 - 31, 2007, 42: 243-250.
- Haubrich, H., Reinfried, S., & Schleicher, Y. (2007, July), Lucerne declaration on geographical education for sustainable development. In *Geographical Views on Education for Sustainable Development. Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland* (pp. 243-250).
- Sterling S. (2016), “A Commentary on Education and Sustainable Development Goals”, *Journal of Education for Sustainable Development* 10 (2). SAGE Publications: 208–13. doi:10.1177/0973408216661886.
- Steiner G. and Posh A. (2006), “Higher Education for Sustainability by Means of Transdisciplinary Case Studies: An Innovative Approach for Solving Complex, Real-World Problems.”, *Journal of Cleaner Production* 14 (9–11): 877–90. doi:10.1016/j.jclepro.2005.11.054.

- Sauvé L. (1996), “Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal”, *Canadian Journal of Environmental Education* 1: 7–34.
- Tilbury D. (1997), *Environmental education and development education: teaching geography for a sustainable world*, in Tilbury D, and Williams M. (Eds.) *Teaching and Learning Geography*, Routledge, London: 105-112.
- Tilbury D. and Williams M. (Eds.) (1997), *Teaching and Learning Geography*, Routledge, London.
- UNESCO (2014a), Aichi-Nagoya Declaration on education for sustainable development, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074>. Accessed October 25, 2020
- UNESCO (2014b), Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> Accessed August 20, 2020.
- UNESCO (2017), Education for sustainable development goals. Learning objectives. Paris: UNESCO. <https://www.sdg4education2030.org/education-sustainable-development-goals-learning-objectives-unesco-2017>
- Valle, G. R. (2020), “Narratives of Place: Critical Reflections on Place-Making in the Curriculum of Environmental Studies and Sciences (ESS)”, *Journal of Environmental Studies and Sciences*, doi:10.1007/s13412-020-00598-6.
- Zutshi A., Creed A. and Connelly B. L. (2018), Education for Sustainable Development: Emerging Themes from Adopters of a Declaration. *Sustainability (Switzerland)* 11 (1). doi:10.3390/su11010156

4. Sviluppo umano e giustizia sociale: oltre gli indicatori *economy-based*

di *Alessandro Pepe*

1. Introduzione

Il tema della misurazione dello sviluppo umano (*human development*) in relazione alla giustizia sociale ha alimentato per molto tempo il dibattito tra le discipline filosofiche, politiche, economiche e sociali. Dal punto di vista definitorio, lo sviluppo umano viene visto come «un processo di espansione delle scelte individuali finalizzate al vivere una vita lunga e in salute, all'essere istruiti e al godere di un livello di vita adeguato. Altre scelte includono la libertà politica, il rispetto dei diritti umani e il rispetto per sé stessi» (United Nations Development Programme, 1990, p. 10). La definizione offre un quadro piuttosto accurato del concetto di sviluppo umano, includendo nella definizione diversi aspetti: economici, sociali, psicologici e politici. Dal punto di vista applicativo la questione però si complica quando si passa da un piano definitorio ad un piano di costruzione di misure che possano aiutare nel monitoraggio delle politiche e delle pratiche rivolte all'incremento dei livelli di sviluppo delle persone e delle nazioni in funzione della giustizia sociale.

Quando si adottano indicatori quantitativi, l'utilizzo delle metriche scelte in questo ambito viene principalmente effettuato a partire da validità ed utilità degli indicatori. Dal punto di vista del valore pratico, la caratteristica più rilevante di una misura riguarda la sua validità predittiva: ovvero la capacità degli indicatori scelti di *dire qualcosa* in termini di “predizione” di criteri e aspetti futuri utili nel monitoraggio, nella progettazione e nella valutazione dei processi di sviluppo umano. Molto spesso, purtroppo, la validità predittiva dei coefficienti quantitativi scelti è stata associata proporzionalmente al valore pratico

declinato in termini di sola utilità economica (Schmidt *et al.* 1979). In questo modo altre dimensioni (soprattutto psicologiche e sociali) risultano essere sottorappresentate. Il rischio, in questi casi, è che le politiche di sviluppo umano risultino essere eccessivamente legate al concetto di capitale economico penalizzando così altre dimensioni legate alla giustizia sociale. Ad esempio, una misura largamente diffusa per valutare i livelli di sviluppo di una nazione è il Prodotto Interno Lordo (PIL). Il PIL è il valore dei prodotti e servizi (definito come sommatoria di tutti gli scambi economici) realizzati all'interno di uno Stato sulla base di un determinato arco temporale. Il PIL risulta però essere una misura strettamente economica basata esclusivamente sul benessere materiale (espresso come valore aggiunto di tutte le unità produttive), tralasciando così aspetti centrali che caratterizzano il benessere individuale e il livello di sviluppo delle persone. Le criticità dell'uso del PIL come misura di prosperità (emerse fin dagli anni Sessanta) possono essere comprese attraverso un semplice esempio. Se immaginiamo di avere una popolazione che utilizza in maniera diffusa e capillare farmaci per il trattamento della depressione (o di altri disturbi dell'umore) assisteremmo ad un aumento degli scambi legati a questi prodotti a cui seguirebbe un incremento in termini di PIL. Tale incremento non rappresenta però un aumento in termini di qualità di vita né tantomeno in termini di prosperità di una nazione. In questo scenario, di fronte ad un peggioramento generale della salute mentale di una popolazione corrisponderebbe un aumento del numero di scambi economici. Ovvero si assisterebbe ad una divergenza tra ciò che l'indicatore suggerisce e il fenomeno osservato nella realtà.

Al fine di compensare lo sbilanciamento degli indicatori verso gli aspetti più economici dell'attività umana, come appunto il PIL, si è assistito negli anni più recenti alla creazione dell'indice di sviluppo umano (ISU; Human Development Index - HDI). Nato dal lavoro di un pool di economisti, lo scopo principale dell'ISU è spostare il focus dall'uso esclusivo del PIL ad indicatori che tenessero in considerazione altri aspetti dello sviluppo umano così come definito dalle Nazioni Unite (Stenton, 2007). La formula per il calcolo dell'ISU è la seguente:

$$ISU = \sqrt[3]{IAV * II * IR}$$

La formula prevede una media geometrica (un tipo di media che riassume la tendenza centrale o il valore tipico di un insieme di dati utilizzando il prodotto dei loro valori) di tre fattori: l'aspettativa di vita alla nascita (IAV), l'indice di istruzione (II) e l'indice di reddito (IR) che include il reddito nazionale lordo pro-capite.

Sebbene l'utilizzo di indicatori più completi da affiancare alle metriche quantitative su base esclusivamente economica sia metodologicamente apprezzabile, nel caso dell'ISU emerge però il problema della collinearità degli indicatori scelti. In statistica, la collinearità è una forma di relazione spuria tra variabili predittive che risultano essere *preliminarmente* in relazione tra loro e che si sovrappongono nella spiegazione della varianza della variabile bersaglio (in questo caso lo sviluppo umano) in un modello di regressione. In altre parole, i tre fattori inclusi nella formula dell'indice di sviluppo umano risultano comunque essere *preliminarmente* legati tra loro attorno ad una dinamica di tipo economico. Infatti, come dimostrato da diversi lavori (Oana Giorgiana, 2015; Elistia & Syahzuni, 2018; Shome & Tondon, 2010) speranza di vita alla nascita, indice di istruzione e indice di reddito sono gerarchicamente associati al PIL di una nazione. Il rischio di questo tipo di approccio è di usare indicatori *nominalmente* differenti per misurare *tecnicamente* lo stesso costrutto, rimanendo così sempre all'interno di una matrice vincolata al valore di tipo economico.

Il presente contributo ha come obiettivo affrontare una questione ancora aperta nell'ambito della valutazione dello sviluppo umano dal punto di vista sia della selezione degli indicatori sia del loro utilizzo pratico nella valutazione delle politiche sociali, ovvero il tema relativo alla selezione degli indicatori. In altre parole, al fine di incrementare la validità e l'utilità delle misure utilizzate è necessario ripensare la costruzione delle misure da usare diversificando sia in termini di metodologie adottate sia in termini di fattori da inserire nella costruzione delle metriche, suggerendo che una prospettiva multi-tratto e multi-metodo può aiutare nella costruzione dei modelli di valutazione. Nel linguaggio matematico, una *metrica* è infatti un insieme astratto di elementi che permette di ri-costruire uno spazio composto da n dimensioni. Una metrica è quindi intrinsecamente multidimensionale e tale caratteristica contribuisce ad una comprensione più profonda dei fenomeni oggetto di indagine. Da questo punto di vista, il PIL risulta

essere un indicatore unidimensionale (la sommatoria di tutti gli scambi economici in una certa unità temporale) mentre l'ISU risulta essere già un tentativo di utilizzare una metrica multidimensionale ($n=3$, speranza di vita alla nascita, istruzione e indice di reddito). L'adozione di tale prospettiva si pone come contributo metodologico, all'interno del dibattito filosofico sul concetto e il monitoraggio dello sviluppo umano in relazione alla giustizia sociale, che può aiutare nella costruzione di indicatori più precisi che possono guidare i policy maker nella presa di decisione sull'efficacia e la sostenibilità di politiche rivolte alla crescita delle popolazioni e alla riduzione delle disuguaglianze

2. Differenziare i domini di interesse e criticità nella costruzione degli indicatori

Quando si parla di selezionare *buoni* indicatori nell'ambito dello sviluppo umano, solitamente si fa riferimento a tre caratteristiche principali. Primo, un indicatore deve essere sintetico e in grado di tenere conto quanto degli aspetti economici tanto degli aspetti sociali del benessere individuale (o collettivo). Secondo, dovrebbe essere rilevante e dinamico, nel senso che i suoi livelli devono da un lato riflettere le effettive condizioni di vita delle persone e dall'altro essere in grado di tenere conto di eventuali variazioni nei livelli di sviluppo. Infatti, un termometro che restituisce sempre la stessa temperatura, ignorando eventuali variazioni, non è infatti uno strumento utile per misurare la febbre e per prendere decisioni sul nostro stato di salute. Terzo, un indicatore deve essere operativo, ovvero deve supportare i policy maker nella presa di decisione guidando così lo sviluppo di politiche basate su dati di realtà.

Nel corso del tempo, diversi indicatori sono stati formulati all'interno di diverse discipline del sapere al fine di integrare (e in alcuni casi sostituire) il Prodotto Interno Lordo o l'Indice di Sviluppo Umano. Un primo esempio è rappresentato dall'Indice Generale di Sviluppo (McGranahan, 1972), una misura aggregata che metteva in primo piano aspetti esclusivamente legati al dominio sociale degli individui, lasciando sullo sfondo aspetti di tipo economico e finanziario. La misura però non era di tipo sintetico ed è stata presto abbandonata (Saha, 2020). In maniera simile, Morris (1979) ha proposto il

Physical Quality of Life Index (PQLI). Il PQLI è una misura aggregata di sviluppo umano costruita a partire da nove indicatori economici e nove indicatori di qualità di vita. Anche in questo caso la misura è stata presto abbandonata visto che i 18 indicatori mostravano, in alcune situazioni, inter-correlazioni di tipo negativo, suggerendo così che gli elementi di base del PQLI non misurassero tutti lo stesso costrutto minandone così la sua affidabilità.

Molto spesso, quando gli indicatori non soddisfano le nostre aspettative in termini di sinteticità, rilevanza ed operatività, l'unica scelta metodologica che è possibile fare è tornare alla definizione del costrutto che vogliamo misurare cercando di migliorarne la concettualizzazione. Infatti, la definizione di sviluppo umano elaborata dalle Nazioni Unite risulta essere concettualmente completa (inclusendo diversi elementi e fattori primari) ma dal punto di vista della sua operazionalizzazione risulta forse eccessivamente complessa e per certi aspetti difficilmente utilizzabile. Non è l'obiettivo di questo contributo descrivere le diverse definizioni di sviluppo umano (o degli standard di *vita adeguata* in relazione ai bisogni primari) che si sono succedute nel corso del tempo e per cui si rimanda ad altre parti del presente volume. Solo a titolo esemplificativo, Rawls (1999) identifica i beni primari attraverso il concetto di "razionalità deliberativa": all'interno della teoria della giustizia, i beni primari sono necessari per l'elaborazione e l'esecuzione di un piano di vita razionale che segua la piena razionalità deliberativa, cioè con un'attenta considerazione dei fatti rilevanti e dopo un'attenta considerazione delle conseguenze da parte degli individui. Doyal e Gough (1991), nella teoria dei bisogni umani, hanno definito i bisogni primari sulla base del principio di *avoidance of serious harm* (evitare danni gravi), indentificando nel danno "ciò che impedisce alle persone di realizzare le attività essenziali al loro piano di vita" (Doyal & Gough, 1991). Sulla stessa linea di pensiero, l'approccio di Finnis poggia sull'idea di ragion pratica (Finnis, 1980), condividendo alcuni elementi della razionalità deliberativa di Rawls e inquadrandoli nella «riflessione critica sulla pianificazione della propria vita» (Nussbaum 2000, p. 79); o la «riflessione interna di ogni persona sui propri pensieri, letture, immaginazione ed esperienze» (p. 110).

In termini più generali, è possibile identificare così due approcci: in alcuni casi il tentativo si rivolge all'identificazione degli elementi costitutivi di una vita *buona* (per esempio Finnis o l'approccio delle

capacità di Martha Nussbaum), mentre altri si preoccupano principalmente di lavorare con i requisiti necessari alla base di tale vita (Doyal e Gough, e Rawls in relazione ai beni primari). Per poter definire operativamente lo sviluppo umano attraverso un indicatore sintetico, è invece consigliabile tenere in considerazione entrambe le prospettive. Risulta quindi utile da un lato definire quali elementi sono i costituenti alla base di una vita *adeguata* (dal punto di vista definitorio) e, allo stesso modo, identificare i livelli di base che permettono di definire tale vita *adeguata* nel tentativo di costruire metriche dinamiche abbastanza sensibili e capaci così di rilevare il cambiamento. Ad esempio, avere accesso all'acqua potabile è un elemento largamente riconosciuto come elemento centrale per definire un livello di vita *adeguato*. Ma un conto è avere acqua potabile e fresca che arriva direttamente nel nostro appartamento attraverso un servizio offerto dall'acquedotto pubblico e un altro conto è avere a disposizione acqua potabile offerta da un pozzo pubblico che dista diverse centinaia di metri dall'abitazione in cui si abita. Altro discorso ancora è avere come unica fonte di acqua un fiume che scorre vicino al villaggio in cui si trascorre la propria esistenza.

A partire da queste riflessioni, Ranis e colleghi (2006) hanno offerto un allargamento del paniere di indicatori da utilizzare per ottenere una visione più estesa dello sviluppo umano, soprattutto come risposta ai limiti emersi dall'uso di indicatori eccessivamente sbilanciati sugli aspetti economici che caratterizzano le società contemporanee. In aggiunta al già menzionato ISU, gli autori propongono di integrare le seguenti dimensioni: salute mentale, partecipazione, libertà politica, qualità delle relazioni sociali, benessere collettivo, disegualianza, condizioni di lavoro, tempo libero, sicurezza politica, sicurezza economica e condizioni ambientali. Le dimensioni inserite nel paniere permettono di mappare diversi aspetti dello sviluppo umano specificando gli elementi alla base di ciò che può essere definita vita *adeguata*. Va sottolineato che ogni lista è il risultato inevitabile di scelte di tipo soggettivo (e che possono seguire traiettorie di tipo etnocentrico) in relazione alla selezione delle categorie da inserire. L'allargamento dei domini effettuato da Ranis e colleghi (che risponde al tentativo di diversificare i domini) è però utile per riflettere su due questioni metodologiche.

Il primo punto metodologico riguarda la costruzione di una misura che si possa definire *formativa* o *riflessiva* (Simonetto, 2012). Un modello di misurazione *riflessivo* si ottiene quando gli indicatori empirici scelti (i domini di sviluppo umano) sono in relazione causale (riflettono) il costrutto stesso (l'indice di sviluppo umano). Un esempio di questo tipo di logica è offerto dai test di abilità cognitive generali o altri test di conoscenza. Più una persona mostra abilità cognitive (o ha sviluppato conoscenze su un certo tema), maggiore sarà la probabilità di fornire risposte corrette al test e di conseguenza ottenere un punteggio più alto. L'abilità cognitiva è così la variabile latente (o predittore) che permette di spiegare il punteggio ottenuto al test. In un modello di misurazione *riflessivo* dello sviluppo umano, lo sviluppo rappresenta la variabile latente le cui variazioni dovrebbero *riflettersi* in trasformazioni negli indicatori empirici scelti. Al contrario un modello di tipo *formativo* prevede una logica differente: in questo caso sono gli indicatori scelti che determinano (sono in relazione causale) i valori della variabile latente. Per comprendere la costruzione di un modello di misurazione *formativo* si può utilizzare l'esempio offerto da Bollen e Lennox (1991) in relazione allo stress soggettivo. Gli autori usano quattro indicatori (perdita del lavoro, divorzio, malattia e lutto familiare) per costruire un indicatore composito utile nella misurazione dello *stress soggettivo*. In questo caso, il modello *formativo* prevede che siano i quattro indicatori la causa delle situazioni di *stress soggettivo*.

Il secondo punto metodologico riguarda invece il *peso* specifico da attribuire ad ogni dominio inserito nella costruzione dell'indicatore per la definizione dei punteggi generali. In questo caso è utile introdurre il concetto di indicatore composito. Un indicatore composito è la combinazione matematica di un paniere di indicatori individuali che rappresentano il risultato della selezione dei diversi domini utili per mappare un certo concetto (Saisana & Tarantola). La costruzione di un indicatore composito prevede quindi, da un lato la selezione delle variabili da inserire nell'indicatore e le scelte relative al modello di misurazione, dall'altro lato prevede invece l'assegnazione di *pesi* diversi alle variabili selezionate.

Si prenda ad esempio la seguente formula di regressione lineare multipla. La regressione multipla è una tecnica statistica che permette di effettuare delle predizioni a partire da un insieme noto di variabili. Questa formula non rappresenta un metodo privilegiato per la

costruzione di indicatori, ma ci permette di capire il funzionamento del concetto di *peso* relativo:

$$Y = \beta_0 \pm \beta_1 X_1 \pm \beta_2 X_2 \pm \dots \pm \beta_n X_n + e$$

dove Y rappresenta la variabile bersaglio, β_0 rappresenta l'intercetta, β_1 è il peso relativo dell'elemento X_1 , β_2 è il peso relativo dell'elemento X_2 , β_n è il peso relativo dell'elemento X_n ed e è la componente di errore. I valori di β , nel caso di standardizzazione, possono oscillare tra 0 e 1: ciò significa che in caso di unità l'intero valore di un elemento X_n si riflette sul valore di Y , mentre al contrario, in caso di valori prossimi allo zero l'elemento X_n non contribuisce alla determinazione dei livelli di Y .

Tornando all'esempio di Bollen e Lennox (1991) sulla misurazione dei livelli di stress, a partire dalle quattro dimensioni identificate (perdita del lavoro, divorzio, malattia e lutto familiare) assegnare dei *pesi* alle variabili significa capire, gerarchicamente, quali sono le variabili che hanno un *peso* maggiore nella costruzione dell'indice composito di stress. Come anticipato, il *peso* di un elemento all'interno di un indicatore composito indica il suo contributo relativo nella costruzione dell'indicatore. In altre parole, assistere ad un lutto in famiglia ha lo stesso *peso* (contribuisce allo stesso modo) alla perdita del lavoro, oppure è possibile ipotizzare che gli elementi abbiano pesi differenti? In altre parole, nella costruzione dell'indice di stress di Bollen e Lennox, capire quali sono i *pesi* dei diversi elementi nella costruzione dell'indice permette di ottenere dei modelli di misurazione più sensibili e precisi e che possano davvero riflettere specificità locali.

Da un lato si assiste quindi alla possibilità di costruire indicatori che non tengano in considerazione il peso delle diverse componenti nella costruzione dell'indicatore sintetico (e che partano quindi dall'assunto di *tau-equivalenza* – tutti gli elementi contribuiscono in maniera identica nella determinazione dell'indice-, si veda a proposito il contributo di Graham, 2006). Dall'altro lato invece, si assiste al tentativo di attribuire pesi differenti alle diverse dimensioni dell'indicatore in modo che l'indicatore stesso *rifletta* il contributo relativo delle diverse variabili (per approfondimenti si può rimandare al lavoro di Nardo e colleghi, 2005). Muoversi verso questa seconda direzione

significa non solo capire quali sono le variabili da tenere in considerazione nella costruzione dell'indice ma indagare anche il *peso* relativo di ogni elemento in relazione alle specificità locali.

Conclusioni

Il presente contributo ha discusso dal punto di vista metodologico la questione relativa alla costruzione e all'utilizzo di indicatori quantitativi nella valutazione dello sviluppo umano. Il tema da cui si è partiti ha riguardato l'eccessivo sbilanciamento dell'utilizzo di misure costruite a partire da logiche di tipo economico che hanno portato ad una sottovalutazione di altri domini (sociale, psicologico, relazionale, politico) che invece dovrebbero essere tenuti in considerazione quando si parla del concetto di *sviluppo umano* in relazione alla giustizia sociale. Nella prima parte del capitolo si sono presentati due tra gli indicatori più diffusi (Prodotto Interno Lordo e Indice di Sviluppo Umano) sottolineando da un lato la questione dell'unidimensionalità e dall'altro il tema della collinearità di queste misure. Tali caratteristiche rappresentano un vincolo che mette a rischio la capacità degli indicatori di riflettere i contenuti empirici rendendo così difficile la presa di decisione circa le politiche da attuare e sostenere.

Nella seconda parte del contributo ci si è invece soffermati sulla necessità di differenziare gli ambiti da inserire nella costruzione di misure di sviluppo umano. Da questo punto di vista diversi tentativi sono stati fatti (come, ad esempio, l'Indice Generale di Sviluppo o il Physical Quality of Life Index), anche se la complessità della questione lascia aperti vecchi e nuovi interrogativi sulle modalità di costruire indicatori utili alla valutazione dello sviluppo umano.

A livello applicativo, il problema principale riguarda la relazione causale tra le condizioni di sviluppo e le misure utilizzate. A questo proposito vale la pena ricordare ciò che Sen (2004) sottolineava in relazione alle capacità individuali e che può essere riassunta come una posizione relativistica-contestuale (Chiappero-Martinetti, & Moroni, 2007): le capacità di base che gli individui dovrebbero essere in grado di raggiungere sono fortemente condizionate da una serie di circostanze di fatto legate alle caratteristiche personali, così come dalle circostanze contestuali. La relazione contestuale è considerata a tre livelli

diversi, con riferimento a fattori personali e interni, l'ambiente esterno (socioeconomico, naturale, politico, ecc.) e la cultura e l'identità della società. Allo stesso modo, al fine di ottenere misure valide ed utili dello sviluppo umano è necessario diversificare i diversi ambiti (psicologico, relazionale, sociale, culturale, politico ed economico) in modo da ottenere modelli di misurazione *riflessivi* in cui gli indicatori empirici scelti siano in relazione causale con il costrutto stesso.

Operativamente, a partire dall'allargamento e la diversificazione dei domini, si tratta quindi di avvalersi di misure costruite integrando approcci teorici integrati e prospettive partecipative, che utilizzino percorsi di conoscenza bottom-up e che permettano così di comprendere dalla prospettiva dei protagonisti cosa significa *davvero* per loro il concetto di *sviluppo* umano. Ciò favorirebbe da un lato la partecipazione attiva (promuovendo così una comprensione profonda dei costrutti oggetto di indagine) e dall'altro la piena realizzazione di percorsi culturalmente dinamici e sensibili che permettano di dare profondità e rilevanza alle misure sviluppate. Infine, tali processi metodologici dovrebbero andare nella direzione di indicatori che tengano in considerazione (sempre in maniera comunque sintetica) il *peso* relativo delle diverse componenti anche in relazione ad aspetti più culturali e locali. Thompson (1967) a riguardo della razionalità degli esseri umani affermava che altro non sia se non un sistema di credenze circa la rete di relazioni causa-effetto che governa i fenomeni del mondo e che guida i percorsi di azione individuali. Allo stesso modo lo *sviluppo umano* può essere considerato, a livello individuale, un sistema di credenze che guida i processi decisionali nella valutazione della propria condizione e, a livello collettivo, un processo di costruzione e applicazione delle politiche di sviluppo. Un approccio decentralizzato che valorizzi il punto di vista delle persone adottando un approccio partecipativo di comprensione dei fenomeni e costruzione degli indicatori rappresenta così un tentativo di decolonizzare alcune prassi che dominano le società attuali, procedendo verso una inversione dei tradizionali rapporti di potere e restituendo voce a chi di solito è inascoltato e procedendo così nella direzione una società più equa e giusta.

Riferimenti bibliografici

- Chiappero-Martinetti E. and Moroni S. (2007), “An analytical framework for conceptualizing poverty and re-examining the capability approach”, *The Journal of Socio-Economics*, 36(3), 360-375.
- Elistia E. and Syahzuni B. A. (2018), “The correlation of the human development index (hdi) towards economic growth (gdp per capita) in 10 ASEAN member countries”, *JHSS (Journal of Humanities and Social Studies)*, 2(2), 40-46.
- Doyal L. and Gough I. (1991), *Societal Preconditions for the Satisfaction of Basic Needs*, in *A Theory of Human Need* (pp. 76-90). Palgrave, London.
- Finnis J. (1980), *Natural Law and Natural Rights*, Clarendon Press, Oxford.
- McGranahan D. (1972), “Development indicators and development models”, *The Journal of Development Studies*, 8(3), 91-102.
- Nussbaum M.C. (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oana-Georgiana C. (2015), “Correlations between human development and economic growth”, *Annals of the “Constantin Brâncuși” University of Târgu Jiu, Economy Series*, (1), 118-122.
- Rawls J. (1999), *A theory of justice: Revised edition*, Harvard University press.
- Ranis G., Stewart F. and Samman, E. (2006), “Human development: beyond the human development index”, *Journal of Human Development*, 7(3), 323-358.
- Saha J. C. (2020), *What Do We Know After 15 Years of Using the United Nations Development Programme Human Development Index?* (Doctoral dissertation, AERC).
- Saisana M. and Tarantola S. (2002), *State-of-the-art report on current methodologies and practices for composite indicator development* (Vol. 214). Ispra: European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and the Security of the Citizen, Technological and Economic Risk Management Unit.
- Schmidt F. L., Hunter J. E., McKenzie R. C. and Muldrow T. W. (1979), “Impact of valid selection procedures on work-force productivity”, *Journal of Applied Psychology*, 64(6), 609.
- Sen A.K. (2004), “Capabilities, lists and public reason: continuing the conversation”, *Feminist Economics* 10 (3), 77–80.
- Shome S. and Tondon S. (2010), “Balancing human development with economic growth: a study of ASEAN 5”, *Annals of the University of Petroșani, Economics*, 10(1), 335-348.
- Simonetto A. (2012), “Formative and reflective models: state of the art”, *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 5(3), 452-457.
- Stanton E. A. (2007), “The human development index: A history”, *PERI Working Papers*, 85.

5. Educazione e giustizia sociale: uno sguardo antropologico

di *Manuela Tassan*

Il saggio si propone di offrire alcuni spunti di riflessione per pensare i diritti, l'educazione e la giustizia sociale nella prospettiva dell'antropologia culturale. Il percorso analitico proposto non può certamente dirsi esaustivo, né rappresenta ovviamente l'unica chiave di lettura possibile su questi argomenti. Tuttavia, può permettere di cogliere la specificità dello sguardo antropologico a partire dal ruolo metodologico ed epistemologico che la disciplina attribuisce alla nozione di relativismo culturale, il quale implica un costante sforzo di contestualizzazione dei significati che gli attori sociali esprimono attraverso i discorsi e le pratiche messi in atto nella vita quotidiana. A partire da queste premesse, sarà problematizzato anche il modo in cui tende ad essere utilizzato il concetto di cultura nel discorso pubblico e, più specificamente, nel campo dei diritti umani e dell'infanzia. Infine, mi soffermerò su alcune correnti dell'antropologia dell'educazione, importante sotto-settore dell'antropologia culturale, che hanno letto il tema dell'educazione in relazione alla questione dei diritti e della giustizia sociale.

1. Relativismo culturale e diritti

L'antropologia culturale si caratterizza per il suo approccio anti-etnocentrico e relativista nello studio della diversità culturale. Con il primo termine si intende l'adozione di una postura intellettuale che si ponga l'obiettivo di "decentrare lo sguardo", contrastando la tendenza, caratteristica di qualsiasi gruppo umano, a considerare la propria cultura di riferimento come l'unica espressione di una visione corretta e

valida sul mondo. Il naturale corollario di questa impostazione è il relativismo culturale, che, è bene precisarlo, non coincide in alcun modo con una forma di relativismo etico estremo, né tanto meno con un radicale nichilismo (Biscaldi, 2009). Questo atteggiamento intellettuale, spesso guardato con sospetto quando non con aperta ostilità, non si propone infatti di giustificare sul piano morale qualsiasi comportamento, valore o pratica. Considera piuttosto necessario contestualizzarli all'interno del più ampio contesto culturale in cui essi si manifestano al fine di comprenderne appieno il significato.

Questa impostazione ha indirizzato la riflessione antropologica anche sul tema della giustizia sociale e dei diritti umani, sin dai suoi albori. Nel 1947, l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione la Scienza e la Cultura (UNESCO) invitò numerosi studiosi appartenenti ai suoi Stati membri a formulare delle proposte di contenuti con l'obiettivo di offrire un contributo alla formulazione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Engle, 2001), che venne poi approvata l'anno successivo. La risposta che arrivò dall'Executive Board dell'American Anthropological Association (AAA) fu decisamente emblematica. Il documento, molto probabilmente redatto da Melville Herskovits, eminente antropologo dell'epoca considerato da molti come il padre fondatore del relativismo culturale (Biscaldi, 2009), poneva sostanzialmente un quesito di fondo: «La Dichiarazione proposta come può essere applicabile a tutti gli esseri umani, e non essere un'affermazione di diritti concepita solo in termini di valori prevalenti nei paesi dell'Europa occidentale e dell'America?» (The Executive Board - American Anthropological Association, 1947, p. 539, traduzione mia). Questa domanda sollevava il problema dell'applicabilità a livello universale di una scala di valori riconducibile ad uno specifico contesto culturale.

Vi era però un altro passaggio cruciale. Il documento proseguiva sottolineando che il rispetto per le differenze individuali non poteva prescindere da un rispetto per le differenze culturali. Si argomentava infatti che, laddove un gruppo sociale appare stigmatizzato e trattato come inferiore, non c'è spazio nemmeno per la libertà e l'autostima del singolo soggetto. Veniva quindi significativamente sottolineata la centralità della dimensione collettiva come snodo cruciale per la realizzazione individuale, ma soprattutto veniva evidenziato come il rispetto per i diritti individuali potesse realizzarsi solo attraverso il

rispetto delle differenze culturali (Dei, 2021, p. 28). Questa chiave di lettura appare particolarmente interessante e attuale, tanto che la ritroviamo anche nel pensiero di politologi contemporanei come Scholberg e Carruthers (2010) che evidenziano come la giustizia sociale e ambientale possa essere perseguita solo valorizzando il ruolo della dimensione collettiva in relazione a temi centrali come il riconoscimento, l'inclusione o la partecipazione. Secondo questi studiosi, tale impostazione avrebbe il merito di bilanciare la prospettiva centrata sui singoli che si ritrova invece espressa nell'approccio delle capacità di Martha Nussbaum (2012), che sarebbe non del tutto adatto ad interpretare soprattutto le dinamiche socio-culturali di alcuni contesti extra-europei, come ad esempio le comunità indigene del Sud del mondo.

Il documento presentato dall'AAA nel 1947 si proponeva anche di mettere in discussione l'idea che fosse in qualche modo possibile individuare metodi oggettivi per valutare le culture, ribadendo al contempo che ogni gruppo umano stabilisce i propri modelli di moralità e di comportamento. In altri termini, si invitava implicitamente a non dimenticare che la Dichiarazione stava promuovendo un nuovo sistema di valori che non si sarebbe in nessun caso relazionato con una *tabula rasa*.

La redazione di questo testo ha segnato la storia del rapporto, talvolta difficile, che l'antropologia culturale ha avuto con il mondo giuridico legato alla promozione dei diritti umani, dove questi ultimi sono concepiti in termini fortemente astratti e universalizzanti. Nonostante nel tempo alcune posizioni espresse nel documento siano state riviste e rimodulate nel tentativo di trovare possibili convergenze (Engle, 2001), l'antropologia non ha mai smesso di concepire i diritti, intesi come categoria chiave per articolare una riflessione sulla giustizia sociale, come un prodotto culturale che ha preso forma nel quadro di specifici apparati normativi. Questi ultimi, a loro volta, sono l'esito di un accordo temporaneo su alcune priorità stabilite da soggetti che non sono "neutri", ma provengono ed appartengono a precisi contesti culturali.

Come evidenzia Sally Engle Merry (2003), è quindi importante sottolineare che il progetto complessivo dei "diritti umani" è esso stesso culturale e produce a sua volta una cultura specifica. Mantenere viva questa consapevolezza appare particolarmente importante perché spesso chi lavora alla produzione di questi quadri giuridici si

percepisce invece come espressione di un punto di vista neutro ed “extraculturale”, considerando piuttosto la cultura – e soprattutto alcuni aspetti delle culture “altre” – come un ostacolo o come un problema rispetto alla creazione di un sistema di norme e valori universali basato su uno specifico modello di razionalità.

Vale però la pena chiedersi il motivo per cui talvolta la cultura finisce per essere vista come un impedimento che si frappone al godimento dei diritti umani e alla piena realizzazione della giustizia sociale. Secondo Merry (2003), il problema spesso risiede proprio nel modo in cui viene concepita la cultura stessa. Se è intesa infatti come un tutto omogeneo e statico, dotato di confini ben definiti, allora ciò significa che non si pone altra alternativa se non quella di doverla accettare o rigettare in toto. Al tempo stesso, se la cultura viene reificata, un relativismo culturale mal interpretato può facilmente scivolare nella strenua difesa di ogni credenza e/o pratica a qualsiasi costo.

Tuttavia, nessun antropologo contemporaneo sottoscriverebbe una simile idea di cultura, che pure l’antropologia stessa ha contribuito paradossalmente a diffondere in questi termini nella prima metà del Novecento soprattutto grazie al contributo di Bronislaw Malinowski (2004), considerato uno dei grandi padri fondatori della disciplina e soprattutto del metodo etnografico basato sull’osservazione partecipante. La sua teoria *funzionalista* si basava, in primo luogo, sul principio secondo cui ogni elemento culturale è funzionale al mantenimento in equilibrio dell’insieme. In secondo luogo, si fondava sull’idea che vi fosse una piena coincidenza tra una cultura, una società e un territorio. Ogni cultura aveva dunque dei confini ben identificabili e rimandava ad uno specifico gruppo sociale.

Già a partire dalla seconda metà del Novecento le rigidità di questa concezione sono state rimesse in discussione, ma è soprattutto con gli studi antropologici dedicati alla globalizzazione che questo modo di concepire la cultura è apparso del tutto inappropriato poiché incapace di rendere conto delle dinamiche di contatto che da sempre caratterizzano i gruppi umani (Gupta, Ferguson, 1997). Dagli anni Novanta in poi, gli antropologi non hanno mai smesso di sottolineare quanto la cultura sia dinamica – in costante cambiamento e frutto di continue ibridazioni – oltre che profondamente stratificata e spesso svincolata dal legame con specifici territori, assumendo più il carattere di un flusso globale di significati che viaggiano attraverso canali di

comunicazione su scala planetaria (Canclini, 1990; Hannerz, 1998; Appadurai, 2001). Dagli anni Settanta in poi, inoltre, l'antropologia interpretativa (Geertz, 2003, 2011) e post-moderna (Clifford, Marcus, 1997) hanno invitato a considerare ogni individuo come un interprete originale della propria cultura, influenzato dal proprio vissuto biografico, dalle competenze teoriche, dal genere, dall'età o da altri elementi. Ciò significa che riconoscersi in una cultura non comporta accettarne necessariamente tutti i suoi aspetti o leggerli in maniera uniforme. Ogni soggetto si posizionerà in maniera variabile e originale rispetto al suo contesto di riferimento. Come ha recentemente osservato D'Orsi (2018) riflettendo, ad esempio, sul caso dei mediatori culturali, essere madrelingua e avere una stessa origine geografica non significa necessariamente avere gli strumenti per farsi portavoce delle esigenze dei propri connazionali. Vi sono infatti una molteplicità di fattori, come la classe, il genere, la posizione politica, la provenienza urbana o rurale, ecc. che contribuiscono a diversificare il punto di vista e le esigenze di chi si presuppone avere una cultura omogeneamente condivisa.

Focalizzare questi aspetti e rapportarli al discorso sui diritti significa mettersi al riparo da facili incasellamenti e stereotipizzazioni che possono portare a dare per scontato il fatto che tutti i soggetti che si riconoscono come appartenenti a specifici gruppi etnici siano compatamente e necessariamente portatori di criticità rispetto, per esempio, ad alcune questioni di natura etica. Secondo Merry (2003), infatti, nel dibattito sui diritti e la giustizia sociale, spesso si assiste ad una tendenza a *culturalizzare* i problemi, considerando cioè la cultura come la causa ultima che porta i soggetti ad agire in un certo modo, sottostimando quindi il ruolo dell'agency e del discernimento individuale. Aspettative pregiudiziali portano talvolta ad attribuire in maniera schematica il mancato esercizio di un diritto ai limiti intrinseci di una cultura.

Nel prossimo paragrafo mi soffermerò sulle implicazioni dell'impostazione antropologica in relazione allo specifico tema dei diritti dell'infanzia.

2. Quale infanzia?

Come già evidenziato nella precedente riflessione sui diritti umani, è opportuno osservare che anche la legislazione internazionale sul tema dei diritti dell'infanzia è stata fortemente influenzata dal pensiero occidentale, e per questo talvolta non è stata ben accolta in contesti che non si riconoscono in una certa visione stereotipata e universalizzante di cosa significhi essere un bambino. Gli studi etnografici compiuti in ambito antropologico hanno offerto un contributo decisivo alla decostruzione della nozione stessa di "infanzia" attraverso l'adozione di una prospettiva critica e comparativa. Una riflessione sugli assunti culturali sottesi all'uso di questa categoria appare necessaria anche per esplorare le aspettative che riponiamo nell'idea che i minorenni possano essere portatori di una capacità di posizionamento politico e di partecipazione ai processi decisionali.

L'idea occidentale di infanzia si fonda dunque su implicazioni culturali che non sono universalmente condivise. Nel contesto europeo dell'ultimo secolo, infatti, l'infanzia ha preso forma come un'età dell'innocenza dai tratti fortemente romanticizzati, laddove con "innocenza" si intende un concetto etico e morale che implica l'assoluta assenza di colpa e responsabilità (Bolotta, 2020a, p. 114). Tuttavia, situazioni estreme, come il coinvolgimento dei minori in conflitti armati, documentato ad esempio dai rinomati studi etnografici di Rosen (2005), hanno contribuito a sfumare i confini di una netta dicotomizzazione tra "colpevoli" e "vittime", mostrando l'opacità di un'idea eccessivamente semplificata di innocenza infantile (Bolotta, 2020a).

Come ha osservato Heather Montgomery (2008), il modello ideale di infanzia, riflesso nella relativa Convenzione dell'Onu sui Diritti di questa categoria, implica l'idea che ogni minore abbia diritto ad essere esentato dall'obbligo di lavorare e di guadagnare denaro. La difficoltà sta nel fatto che questo criterio si adatta poco alle concezioni di infanzia in cui ci si aspetta, per esempio, che i bambini possano (o debbano) lavorare per guadagnare denaro in modo da sostenere la famiglia. Inoltre, non contempla neppure situazioni nelle quali la vita di un gruppo domestico dipenda interamente dai guadagni ottenuti da un minore.

Nel complesso, i documenti sui diritti dell'infanzia mettono normalmente l'accento sulla preminenza dei diritti rispetto ai doveri, anche se questa impostazione non è universale. In tante aree del mondo,

infatti, si ripongono notevoli aspettative rispetto ai doveri che i bambini hanno nei confronti del proprio gruppo sociale di appartenenza. Vengono dunque coinvolti in attività lavorative e sono i primi a considerare come profondamente penalizzante il fatto che possa venire imposto loro lo status di “inattivo”. Da questo punto di vista, il caso dei NNATS, i sindacati dei bambini lavoratori in Sudamerica, è un esempio particolarmente emblematico a riguardo poiché sposta l’attenzione dall’idea di proibire a priori il lavoro minorile alla proposta di sostenere forme di attività che non siano lesive della dignità e dei bisogni dei minori¹. Situazioni come queste lasciano intravedere un potenziale paradosso insito nei documenti che tutelano i diritti dell’infanzia: ciò che in essi viene individuato come un’assoluta priorità può non essere percepito come tale dai diretti interessati, che, è bene rimarcarlo, sono soggetti portatori di un proprio punto di vista, oltre ad essere agenti attivi delle loro esistenze.

C’è inoltre un altro aspetto che merita di essere sottolineato. La Dichiarazione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo del 1959, a cui è subentrata la Convenzione sui Diritti dell’Infanzia del 1989, sono documenti che incorporano la visione della psicologia occidentale, secondo cui sono bambini tutte le persone sotto i diciotto anni che presentano una serie di caratteristiche biopsicologiche, universalmente valide, che permettono di distinguerli nettamente dagli adulti (Bolotta, 2020b). L’antropologia ha però da sempre guardato con scetticismo all’effettiva possibilità di stabilire rigidamente e a priori le diverse fasi di sviluppo dell’individuo, sottolineando piuttosto come queste siano profondamente influenzate dalla cultura. Già nel 1928, l’antropologa americana Margaret Mead pubblicò un testo, basato su una ricerca etnografica da lei compiuta in un’isola samoana del Pacifico, in cui criticava non solo l’idea che si potesse universalmente riconoscere una fase della vita nota in Occidente con il nome di “adolescenza”, ma anche il fatto che questa dovesse necessariamente configurarsi come un’età “critica”, fatta di angosce e profondi turbamenti (Mead, 2008). La sua analisi si proponeva così di mettere a nudo assunti e contraddizioni del modello educativo americano. In generale, l’antropologia tende a sottolineare che l’estensione temporale di ciò che chiamiamo

¹ Per approfondimenti si rimanda al sito: <http://www.belgicannats.org/> (consultato in data 04/03/2024).

“infanzia”, qui intesa soprattutto come periodo di dipendenza dall’adulto, sia assolutamente variabile.

L’assunzione di una prospettiva comparativa e relativizzante invita a considerare con una certa cautela anche l’idea che in contesti extra-occidentali si assista ad una eccessiva e precoce *adulizzazione* dell’infanzia (Bolotta, 2021). Questa lettura stigmatizzante tende a vedere in termini psicopatologici anche le situazioni in cui i minori desiderano volontariamente partecipare in termini produttivi al proprio contesto di vita, così come documentato da molti studi etnografici. In altre parole, ciò che in Occidente viene letto come una forma di mancato rispetto delle “normali” tappe di sviluppo del bambino, altrove può essere percepito come l’esito atteso e “normale” del suo processo di crescita, inteso soprattutto nei termini di una partecipazione alla vita comunitaria che è anche apprendimento sociale e messa alla prova di competenze psico-motorie emergenti (ibidem).

In termini speculari a questa visione, David Lancy (2016) argomenta che i bambini e i giovani delle società occidentali sarebbero, al contrario, decisamente *infantilizzati*, privati della possibilità di sperimentarsi in attività che richiedono una qualche minima assunzione di responsabilità e la “contaminazione” con il mondo degli adulti. Si tratterebbe di uno stile di accudimento “ad alta intensità” in cui l’eccesso di pianificazione e organizzazione dell’adulto non mette il bambino in condizione di sviluppare un’effettiva autonomia, anche decisionale, e di sperimentare appieno le sue competenze e capacità (Bolotta, 2021).

Così come i diritti non possono ritenersi dati una volta per tutte, anche la nozione di infanzia è dunque sempre rivedibile, affinabile ed espandibile. Il confronto con l’alterità culturale in relazione ad altri modi di concepire cosa significhi “essere bambini” può allora non configurarsi necessariamente come un ostacolo da superare per realizzare progettualità volte al perseguimento di una giustizia sociale, ma come un potenziale stimolo a raccogliere nuove suggestioni e criticità. Si può in tal modo contribuire a mettere in evidenza aspetti poco valorizzati o a riconsiderare i motivi per cui le priorità espresse dai soggetti si strutturano in modi che ci appaiono a volte inaspettati.

3. L'insuccesso scolastico come ingiustizia sociale e l'educazione ai diritti

Il modo in cui l'antropologia ha intrecciato la riflessione su educazione, diritti e giustizia sociale ha avuto percorsi complessi e articolati che non è possibile ripercorrere in questa sede in maniera esaustiva². Tuttavia, ritengo interessante mettere in evidenza, seppur in forma breve e schematica, una differenza interessante che emerge dal confronto tra l'approccio che l'antropologia americana, da sempre pioniera su queste tematiche, ha sviluppato a partire dal secondo dopoguerra e alcuni indirizzi di ricerca contemporanei.

Agli esordi dell'antropologia dell'educazione, branca dell'antropologia culturale che ha cominciato ad istituzionalizzarsi negli Stati Uniti a partire dagli anni Cinquanta del Novecento, l'attenzione veniva focalizzata sull'insuccesso scolastico inteso come espressione di un'ingiustizia sociale non riconosciuta dal discorso pubblico. I membri della comunità afro-americana e di altre minoranze³ di migranti sperimentavano infatti un sistematico basso rendimento del tutto sproporzionato rispetto a quello mediamente riscontrabile tra gli studenti WASP (*White Anglo-Saxon Protestant*). Secondo gli antropologi la causa non era certamente l'esito di tare genetiche insanabili caratteristiche di questi gruppi, come voleva far credere una certa tradizione pedagogica influenzata dall'eugenetica e dalla cultura segregazionista dell'epoca, ma non era nemmeno spiegabile nei termini della *teoria della deprivazione culturale* che si stava diffondendo negli anni Sessanta (Benadusi, 2017). Quest'ultima attribuiva lo scarso rendimento di questi studenti alle carenze culturali del loro contesto familiare che, secondo tale approccio, non li metteva in condizione di assimilare un bagaglio di competenze, anche relazionali e comunicative, essenziali per affrontare con successo la vita scolastica. I figli delle classi medio-alte e alte "bianche" lo assimilavano invece senza sforzo sin dalla nascita.

Gli antropologi culturali dell'epoca si scagliarono contro questa visione, sostenendo invece che questi bambini e ragazzi non fossero

² Rimando per approfondimenti a Tassan (2020).

³ È opportuno precisare che il concetto di "minoranza" non rimanda necessariamente alla numerosità effettiva di un gruppo sociale, ma ai rapporti di forza esistenti in una società.

tanto deprivati, quanto piuttosto esposti a stimoli *diversi*. La *teoria della discontinuità culturale*, formulata per opporsi all'approccio deprivazionista, si focalizzava sulla profonda distanza che spesso esisteva tra i modelli di apprendimento e le norme di interazione e comunicazione apprese a casa e quelle richieste – e date per scontate – dalla scuola. La presunta condizione di deficit culturale attribuita agli studenti di alcune minoranze appariva doppiamente stigmatizzante perché, da una parte, prospettava l'idea che alcuni bambini sarebbero stati strutturalmente carenti e, dall'altra, veicolava uno sguardo squalificante verso appartenenze culturali diverse da quella dominante. Da questo punto di vista, i teorici della discontinuità ritenevano che la scuola non potesse limitarsi a implementare piccoli programmi compensatori, volti a colmare ad esempio alcune lacune linguistiche, ma dovesse piuttosto rimettersi globalmente in discussione nel tentativo di creare ambienti di apprendimento accoglienti, in grado di valorizzare le diverse competenze degli studenti delle minoranze.

L'antropologia dell'educazione non ha mai abbandonato l'interesse nei confronti degli scarsi rendimenti scolastici di alcune categorie di studenti, e ha conservato uno sguardo critico sulla scuola come potenziale contesto di riproduzione della disuguaglianza sociale (Bourdieu, Passeron, 1972). Tuttavia, in tempi più recenti, la diffusione di progetti scolastici di *human rights education* (HRE), rivolti in special modo a giovani immigrati, rifugiati o appartenenti a minoranze etniche per stimolare l'azione e promuovere il cambiamento, ha offerto un nuovo campo di applicazione del sapere antropologico.

La ricerca sul campo compiuta da Bajaj *et al.* (2017) in una scuola superiore pubblica americana in contesto urbano ha avuto l'obiettivo di comprendere in che modo i giovani interpretassero e integrassero questo tipo di interventi educativi nei loro processi di costruzione del sé. Queste studioshe hanno osservato che l'educazione ai diritti viene spesso pensata nei termini di un potenziamento e sviluppo del senso di appartenenza al nuovo contesto sociale, soprattutto quando rivolta a persone straniere o di origine straniera, in particolare se percepite come portatrici di una cultura molto distante da quella del contesto di accoglienza. In realtà, gli esiti più proficui di questi progetti si ottengono quando simili momenti di confronto diventano un'occasione per appropriarsi di concetti e strumenti che permettono di ripensare alla propria biografia, fatta per esempio da un'esperienza migratoria

vissuta direttamente o sperimentata dai propri genitori, oppure di riflettere e prendere coscienza delle disuguaglianze sperimentate nel contesto di accoglienza. È quello che Dembour (2010) definisce come un approccio trasformativo al tema dei diritti, dove questi ultimi diventano un “lessico” utilizzato come strumento di coinvolgimento attivo e di costruzione di una coscienza critica. Di certo, al netto dell’impatto che i processi educativi possono avere sui singoli, rimane sempre fondamentale interrogarsi su quali siano le forze che impediscono l’implementazione e l’esercizio dei diritti soprattutto quando queste sono rappresentate da politiche governative e istituzionali (Baja *et al.*, 2017) che possono produrre vere e proprie forme di *violenza strutturale* (Farmer, 2006).

Da questo quadro emerge come i diritti non possano essere pensati come principi statici e normativi da insegnare a recettori passivi, come se fossero un contenuto nozionistico da apprendere. I diritti, infatti, si presentano piuttosto come discorsi globali, prodotto di negoziazioni contestuali, che vanno poi tradotti nei contesti locali. Appare dunque fondamentale incentivare non una semplice trasmissione di competenze, quanto un lavoro dialogico volto a stimolare l’emersione del punto di vista dei soggetti, delle loro priorità, ma anche del loro modo di pensare specifici diritti in relazione alla propria quotidiana esperienza di vita. Ciò significa interrogarsi sul modo in cui danno senso alle loro esperienze, sul significato concreto che attribuiscono all’esercizio di specifici diritti e sul modo in cui li calano nel proprio contesto (Baja *et al.*, 2017).

In quest’ottica appare quanto mai opportuno e ancora attuale l’invito formulato da Laura Nader (2008) ad interrogarsi sull’interpretazione che i soggetti danno al senso di ingiustizia che sperimentano nei propri percorsi di vita più che a concentrarsi su un astratto ideale di giustizia. Secondo questa antropologa, infatti, giustizia e ingiustizia non sono due concetti coestensivi, e il secondo tendenzialmente non assume lo stesso rilievo del primo nel discorso sociale, tanto che la stessa dottrina giuridica tende a parlare sistematicamente di giustizia e diritti piuttosto che di ingiustizie. Persino gli antropologi, osserva Nader, non sembrano essersi dedicati con particolare attenzione alla comparazione transculturale delle diverse concezioni di ingiustizia e, quando l’hanno fatto, si sono focalizzati principalmente sul tema dell’ineguaglianza, spesso interpretata attraverso la lente della società

di classe. In realtà, il senso di ingiustizia può perdersi nei rivoli di piccoli eventi quotidiani che nelle complesse società industrializzate finiscono per non essere oggetto di attenzione, e quindi di risoluzione, ma le cui conseguenze possono non essere affatto trascurabili.

Ogni gruppo umano, sottolinea Nader (2008), sviluppa un'idea specifica di cosa sia giusto ed equo e lo fa in termini ovviamente etnocentrici, ma talvolta pare opportuno chiedersi se la tendenza delle società sia realmente quella di affermare i propri principi di giustizia o se l'obiettivo non sia piuttosto una semplice massimizzazione dell'ordine che conservi lo status quo. È anche in quest'ottica che vale allora la pena esplorare il tema del senso di ingiustizia come punto di partenza per qualsiasi possibile riflessione sulla giustizia sociale. Sviluppare un discorso sull'ingiustizia costringe infatti a confrontarsi con l'analisi di specifici eventi concreti e, in ultima analisi, può consentire di promuovere non tanto programmi di governo sul modello *law and order*, ma volti, al contrario, alla risoluzione di questioni di ingiustizia sociale (Nader, 2008, p. 189).

Conclusioni

Il saggio ha inteso, innanzitutto, sottolineare l'importanza di ribadire la natura socialmente costruita di categorie come diritti, infanzia e giustizia. In secondo luogo, ha mostrato la necessità di problematizzare l'utilizzo di un concetto funzionalista di cultura che sembra essere rimasta impigliato nel discorso pubblico, mentre la stessa antropologia l'ha rimesso ormai da tempo profondamente in discussione sino a rigettarlo completamente. In terzo luogo, sono state discusse due diverse declinazioni della nozione di educazione in rapporto al tema della giustizia sociale che hanno preso forma soprattutto nel contesto dell'antropologia dell'educazione americana. Da una parte, è stato mostrato in che modo l'insuccesso scolastico è stato letto come espressione di un'ingiustizia sociale che esula dalla sola valutazione delle capacità dei singoli. Dall'altra, l'attenzione è stata focalizzata sull'analisi etnografica di specifici programmi di educazione ai diritti intesi come stimolo alla promozione della giustizia sociale. Infine, sulla scorta delle riflessioni di Nader, si è inteso suggerire l'importanza e le potenzialità di uno slittamento concettuale dalla nozione di giustizia sociale a quella di ingiustizia.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (2001), *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*, Meltemi, Roma (ed. or. *Modernity at large: Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1996).
- Bajaj M., Canlas M. and Argenal A. (2017), “Between Rights and Realities: Human Rights Education for Immigrant and Refugee Youth in an Urban Public High School”, *Anthropology & Education Quarterly*, 48, 2: 124-140.
- Benadusi M. (2017), *La scuola in pratica: prospettiva antropologiche sull’educazione*, Editpress, Firenze.
- Biscaldi A. (2009), *Relativismo culturale: in difesa di un libero pensiero*, UTET, Torino.
- Bolotta (2020a), *Innocence*, in De Lauri A., ed., *Humanitarianism: Keywords*, Brill, Leiden, pp. 114-5.
- Bolotta (2020b), *Children*, in De Lauri A., ed., *Humanitarianism: Keywords*, Brill, Leiden, pp. 25-7.
- Bolotta G. (2021), *Belittled Citizens: The Cultural Politics of Childhood on Bangkok’s Margins*, NIAS Press, Copenhagen.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1972), *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini (ed. or. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 1970).
- Canclini N.G. (1990), *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving Modernity*, University of Minnesota Press, Minneapolis. (trad. it. *Culture ibride: strategie per entrare e uscire dalla modernità*, Milano, Guerini e Associati, 1998).
- Clifford J., Marcus G.E., eds. (1997), *Scrivere le Culture: poetiche e politiche dell’etnografia*, Meltemi, Roma (ed. or. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Berkeley 1984).
- Dei F. (2021), *La scuola multiculturale. Una critica antropologica*, MCE Movimento di Cooperazione Educativa, Roma.
- Dembour M.-B. (2010), “What Are Human Rights? Four Schools of Thought”, *Human Rights Quarterly*, 32, 1: 1-20.
- D’Orsi L. (2018), *Antropologia, educazione e multiculturalismo*, in Dei F., a cura di, *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini, Ospedaletto, pp. 41-70.
- Engle K. (2001), “From Skepticism to Embrace: Human Rights and the American Anthropological Association from 1947-1999”, *Human Rights Quarterly*, 23, 3: 536-559.

- Farmer P. (2006), *Sofferenza e violenza strutturale. Diritti sociali ed economici nell'era globale*, in Quaranta I., *Antropologia medica. I testi fondamentali*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Geertz C. (2003), Interpretazione di culture, il Mulino, Bologna (ed. or. *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York, 1973).
- Geertz C. (2011), *Antropologia interpretativa*, il Mulino, Bologna (ed. or. *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*, Basic Books, New York, 1983).
- Gupta A., Ferguson J., eds. (1997), *Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology*, Duke University Press, Durham.
- Hannerz U. (1998), *La complessità culturale: l'organizzazione sociale del significato*, il Mulino, Bologna (ed. or. *Cultural Complexity: studies in the Social Organization of Meaning*, Columbia Univ. Press, New York, 1992).
- Lancy D.F. (2016), *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Malinowski B. (2004), *Argonauti del Pacifico Occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*, Bollati Boringhieri, Torino. (ed. or. *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*, Routledge, London, 1922).
- Mead M. (2008) L'adolescenza in Samoa, Giunti, Firenze-Milano. (ed. or. *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*, William Morrow and Company, New York, 1928).
- Merry S.E. (2003), "Human Rights Law and the Demonization of Culture (And Anthropology Along the Way)", *PoLAR*, 26, 1: 55-76.
- Montgomery H. (2008), "Imposing rights? A case study of child prostitution in Thailand", in Cowan J., Dembour M.-B. and Wilson R., eds., *Culture and Rights: Anthropological perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 80-101.
- Nader L. (2008), "Giustizia, diritti umani e sentimento d'ingiustizia", *Antropologia*, 11: 106-122.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna (ed. or. *Creating Capacities. The Human Development Approach*, Cambridge(Mass.)-London, The Belknap Press of Harvard University Press, 2011).
- Rosen D.M. (2005), *Armies of the Young: Child Soldiers in War and Terrorism*, Rutgers University Press, New Brunswick, N.J.
- Scholsberg D., Carruthers D. (2010), "Indigenous Struggles, Environmental Justice, and Community Capabilities", *Global Environmental Politics*, 10, 4: 12-35.

Tassan M. (2020), *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Zanichelli, Bologna.

The Executive Board - American Anthropological Association (1947),
“Statement on Human Rights”, *American Anthropologist*, 49, 4: 539-543.

Parte 2

Educazione, giustizia sociale e infanzia: quali sfide contemporanee

Introduzione

a cura di *Elisabetta Nigris*

La seconda parte del volume si propone di esplorare le sfide che i servizi educativi e scolastici rivolti all'infanzia e all'adolescenza affrontano quotidianamente per limitare i fattori di disuguaglianza e garantire a bambini e bambine, ragazze e ragazzi, lo sviluppo delle capacità che sono alla base dell'esercizio dei diritti di cittadinanza.

È nel solco, quindi, del controverso dibattito intorno al rapporto tra giustizia sociale, *capability approach* e infanzia che i tre capitoli che seguono offrono uno stimolante campo di osservazione delle modalità con cui la pratica educativa si misura con le sue inevitabili contraddizioni. Contraddizioni, si potrebbe affermare, connaturate all'agire educativo e che tuttavia, se accostate alla finalità dell'esercizio pieno dei diritti di cittadinanza da parte dei minori, divengono ancor più necessarie da dirimere o quantomeno da attenuare: da un lato, servizi e istituzioni educative allestiscono le condizioni per rendere bambine e bambini portatori attivi di diritti mentre, dall'altro, delineano confini inevitabilmente rigidi e limitati entro cui tali diritti possono essere esercitati; da un lato, si abituano i minori a praticare l'esercizio della scelta, l'agire autonomo, la presa di parola e di decisione, dall'altro si agisce per mantenere integro il funzionamento di servizi e istituzioni educative e difenderli da cambiamenti e trasformazioni; da un lato, si accompagnano ragazzi e ragazze in un percorso di lento e progressivo sviluppo di capacità, mentre, dall'altro, si rimanda ad un tempo futuro e a spazi assai diversi dai servizi e dalle istituzioni educative il momento di messa in atto delle capacità faticosamente conquistate.

L'ineliminabile tensione tra promozione di responsabilità e controllo, tra sostegno alla scelta autonoma e protezione di limiti

invalicabili, tra cambiamento e conservazione, che qualifica l'agire educativo trova nella teoria della giustizia sociale e, in particolare, nella lettura offerta dal *capability approach*, un terreno assai fecondo in cui mettere alla prova le pratiche e i principi che caratterizzano i principali dispositivi educativi della società: i servizi educativi rivolti alla prima infanzia, il sistema scolastico definito gergalmente “scuola dell'obbligo” e l'istituto della tutela minori. Sono questi i dispositivi che verranno considerati nelle prossime pagine a partire da alcuni interrogativi che permettono di indagare l'orizzonte ideale della giustizia sociale nella fattualità della pratica educativa: a partire da quali condizioni i servizi educativi sono in grado di influenzare positivamente le traiettorie di vita di bambini e bambine e delle loro famiglie e contribuire a ridurre le disuguaglianze nell'esercizio dei diritti? Quali approcci pedagogici e quali leve normative consentono all'istituzione scolastica di garantire il diritto all'istruzione a tutti i bambini e ragazzi? Quali ruoli attribuire a minori e adulti per aprire spazi generativi nei rapporti asimmetrici di potere che strutturano la pratica educativa nei servizi di tutela?

Il capitolo “Infanzia, giustizia sociale e povertà educativa” di Valentina Pagani, Francesca Linda Zaninelli e Giulia Pastori esplora la questione della povertà educativa – concetto che trova origine proprio nella cornice del *capability approach* – e del suo impatto sulle disuguaglianze sociali nei servizi per l'infanzia. Nella prima parte del contributo, le autrici approfondiscono gli effetti che la bassa mobilità educativa e le condizioni di svantaggio socio-economico di larghe fasce della popolazione italiana producono nei tassi di partecipazione di bambini e bambine ai servizi educativi e mettono in rilievo come il perpetuarsi di tali dinamiche contribuisca a trasmettere i fattori di svantaggio di generazione in generazione. La ricerca più recente, infatti, offre solide evidenze circa i benefici a medio e lungo termine della frequenza di bambini e bambine ai nidi e alle scuole dell'infanzia e permette di attribuire a tali servizi un cruciale ruolo protettivo rispetto al rischio di povertà educativa e a quello, ancora più negativo in termini di giustizia sociale, di rendere ereditaria tale condizione sociale. A partire da tali considerazioni, il capitolo esamina le condizioni di efficacia di tali servizi soffermandosi su tre fattori principali – il supporto alla genitorialità, la cura della vita sociale e del benessere dei bambini, la promozione di legami di comunità per le famiglie – che

qualificano i contesti educativi come forme di welfare generativo, ovvero servizi in grado di potenziare risorse e capacità trasformative di bambini, famiglie e comunità. Nella seconda parte del contributo le autrici allargano lo spettro delle riflessioni e considerano il livello delle politiche educative e delle caratteristiche che la ricerca ha dimostrato essere efficaci nel contrastare gli effetti delle diseguaglianze. Tra queste evidenziano come la disponibilità di servizi per l'infanzia a costi accessibili, la loro distribuzione omogenea sul territorio nazionale, la conoscibilità e comprensibilità dei servizi da parte di genitori e famiglie costituiscono fattori imprescindibili per potenziare la partecipazione di tutti i bambini e le bambine e di tutte le famiglie ai servizi per l'infanzia e alla vita della comunità.

È proprio la partecipazione il nucleo concettuale attorno al quale i successivi due capitoli approfondiscono il ruolo della scuola e dei servizi di tutela nel promuovere giustizia sociale. Il testo di Franco Passetto e Luisa Zecca "Scuola e giustizia sociale: autonomia, reti territoriali e competenze professionali per estendere l'esercizio del diritto all'istruzione" esplora il mandato egualitario della scuola italiana e il rapporto con la comunità e le agenzie educative locali inteso come condizione necessaria per garantire il diritto all'istruzione di tutti i bambini e ragazzi. Gli autori, in particolare, si soffermano a esaminare i principi normativi propri dell'istituto dell'autonomia scolastica, disciplinato dal DPR 275/1999 e dai successivi interventi legislativi, che permettono la messa in atto di una proposta educativa che consenta alla scuola di integrarsi con le agenzie educative territoriali e di operare sinergicamente per adempiere al proprio mandato di "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che [...] impediscono il pieno sviluppo della persona umana" (Costituzione Italiana, Art. 3). Questo approccio territoriale alla progettazione educativa presuppone, come condizione di fattibilità, un ampio e consapevole spazio di deliberazione per insegnanti e dirigenti in modo che possano agire con efficacia nel raccordare le esperienze di apprendimento extra-scolastiche con quanto avviene nella didattica quotidiana e con le finalità formative dei diversi ordini scolastici. E allora la qualità della partecipazione degli insegnanti e della scuola alla vita della "comunità educante" – termine eccessivamente astratto e che, però, necessita con urgenza di trovare concretezza nella pratica educativa quotidiana, rappresentano due poli di una medesima area di intervento a livello di

politiche scolastiche: la cura dello sviluppo professionale degli insegnanti e il conseguente effetto di miglioramento della qualità didattica dei contesti scolastici. È questa la condizione che gli autori individuano in chiusura di capitolo come principale fattore in grado di contribuire al pieno esercizio del diritto di istruzione nel nostro paese.

Andrea Galimberti, nel capitolo “Minorenni tra tutela e partecipazione, una questione di giustizia”, prosegue la considerazione del ruolo che gioca la deliberazione – tanto dei minori quanto delle figure educative e dei professionisti – nel garantire l’esercizio dei diritti di ragazzi e ragazze nell’esperienza all’interno dei servizi di tutela. Tale riflessione muova dall’analisi del dispositivo educativo che struttura il complesso sistema della tutela e della messa in evidenza, mediante il richiamo alle teorie foucaultiane sul funzionamento delle istituzioni disciplinari, degli esiti ambivalenti delle dinamiche educative e istituzionali di regolazione dei comportamenti: per un verso, tali dinamiche hanno infatti l’effetto di limitare la capacità d’azione e di deliberazione dei minori e, dunque, di controllarne e normalizzarne i comportamenti; per un altro, tuttavia, tali dinamiche di potere permettono di prevenire e tutelare i minori da eventi e relazioni potenzialmente perturbanti e devianti. Questo difficile equilibrio tra tutela e promozione dell’autonomia, tra protezione e normalizzazione sociale, è messo in pericolo, afferma l’autore, quanto l’intervento educativo si fonda su un processo decisionale marcatamente asimmetrico, in cui il punto di vista e il giudizio dei professionisti prevale su quello dei minori senza che vi sia uno spazio di comprensione e negoziazione. Se è vero, ricorda Galimberti, che una delle cause di tale situazione è riconducibile allo status di “minore” che inevitabilmente ne limita il riconoscimento della capacità deliberativa, è altrettanto vero che, se si assume una prospettiva sistemica, è l’intero istituto della tutela, “tradizionalmente” inteso, ad essere permeato da una cultura adultocentrica che non può che attribuire ruoli residuali alla voce e alle decisioni di bambini (e famiglie). Il *capability approach*, discostandosi da una prospettiva di tutela di tipo garantista e mettendo l’accento sulle condizioni per rendere attivi i soggetti titolari di diritti, offre secondo l’autore uno sguardo alternativo da cui indagare tali criticità e un campo di sperimentazione operativa nel quale dare voce e spazio decisionale a bambini e ragazzi all’interno dei servizi.

In conclusione e come già osservato nei precedenti due capitoli, il potenziamento delle capacità deliberative all'interno dei contesti e dei processi educativi, ora di minori e famiglie, ora di insegnanti di figure educative, costituisce una condizione imprescindibile per costruire una relazione virtuosa tra le pratiche, i servizi e i sistemi educativi e il loro effetto in termini di giustizia sociale.

6. Infanzia, giustizia sociale e povertà educativa

di *Valentina Pagani, Giulia Pastori e Francesca Linda Zaninelli*

1. Introduzione

Le disuguaglianze e l'ingiustizia a livello sociale possono assumere molteplici forme. Una delle più salienti, in relazione al settore dei servizi educativi per l'infanzia e alla scuola dell'infanzia – o ECEC (*Early Childhood Education and Care*), per usare l'acronimo inglese, – consiste nella *povertà educativa*.

La definizione di povertà educativa, elaborata da Save the Children (Stc) consultando un comitato scientifico di esperti e centinaia di bambini e ragazzi, fa riferimento alla «privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Stc, 2014, p. 4). La proposta di Stc si ispira dichiaratamente alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e alla teoria delle *capabilities* di Amartya Sen (2014) e Martha Nussbaum (2012), mettendo in luce come la piena realizzazione dell'individuo e l'uguaglianza sociale richiedano non solo risorse economiche, ma anche culturali e riflessive.

Secondo Stc (2017, p. 4), la povertà educativa è un concetto multidimensionale che comprende quattro principali dimensioni a livello delle quali può intervenire la privazione educativa:

- *apprendere per comprendere*, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi;
- *apprendere per essere*, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, crearsi un'identità e un sistema di valori, coltivando aspirazioni e sogni per il futuro e ma-

turando, 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;
- *apprendere per condurre una vita autonoma e attiva*, rafforzando le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni "funzionali" all'educazione.

La fotografia scattata all'Italia da Stc (2017, 2019b; Battilocchi, 2020) a questo riguardo racconta di un paese in cui la povertà educativa è fortemente associata alla situazione socioeconomica e culturale della famiglia di origine e a fattori demografici come il luogo di nascita, il sesso e l'origine migrante. Come emerge anche dal rapporto dell'OCSE *Education at Glance* del 2016, l'Italia è tra i paesi a più bassa mobilità educativa in Europa. L'ascensore sociale è fermo ed è «la "lotteria della natura", ovvero lo svantaggio "ereditato", a determinare le differenze di apprendimento dei minori» (Stc, 2017, p. 5-6) – una situazione, questa, esacerbata peraltro dall'emergenza Covid-19 che, accanto al drammatico impoverimento economico ha determinato un incremento della povertà educativa già ampiamente diffusa nel nostro Paese prima della crisi, colpendo soprattutto i minori che vivono in famiglie in condizione di svantaggio socioeconomico (Nuzzaci *et al.*, 2020; Stc, 2020).

Dinanzi al circolo vizioso che determina la trasmissibilità dello svantaggio di generazione in generazione, i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia possono giocare un ruolo chiave, agendo come argine e promotori di resilienza e delineandosi come un agente di *welfare generativo* e di giustizia sociale (Alleanza per l'infanzia, 2020; Infantino, 2021; Giovanazzi, 2021; Stc, 2014, 2017, 2018). La qualità dei contesti educativi per l'infanzia è tuttavia una condizione cruciale affinché questi effetti positivi possano esplicarsi (CE, 2019). A questi aspetti, pertanto, sono dedicati i successivi paragrafi.

2. I servizi educativi per l'infanzia come luoghi di “welfare generativo”

Da decenni, ormai, la ricerca e la riflessione sociologico-educativa e pedagogica, sia italiana che internazionale, ha messo in luce le ricadute benefiche di un sistema di servizi educativi che fin dalle prime fasi di vita del bambino – e del nucleo familiare – possa offrire un luogo di condivisione della cura dei più piccoli. In particolare, la rete dei servizi educativi per l'infanzia può:

- offrire un *punto di riferimento* per le famiglie nell'educazione dei bambini fin dai primi mesi di vita e un *supporto alla genitorialità*, nelle molteplici configurazioni familiari che la caratterizzano (Epstein, 2001; Formenti, 2012; Milani, 2018);
- costituire un *contesto di benessere e di vita sociale* per i bambini, capace di *promuovere una cultura* dell'infanzia, dei bambini, delle loro potenzialità e capacità (Mantovani, 2009, 2010; Pollard, Lee, 2001);
- *promuovere i legami di comunità* e offrire spazi di cittadinanza, corresponsabilità e agency in contesti sociali basati sullo scambio e il confronto oltre le differenze, offrendo una rete sociale, oggi più che mai necessaria, che facilita l'uscita delle famiglie più in difficoltà dalla invisibilità sociale che spesso caratterizza le loro condizioni di vita (Wenger, 2006).

In anni più recenti, la ricerca – anche grazie alla realizzazione di studi longitudinali su grandi banche di dati, nazionali e internazionali – ha dato evidenza di benefici duraturi a medio e lungo termine sugli individui, sulle famiglie e sulla società, tanto da far affermare che la frequenza a servizi educativi quali nidi e scuole d'infanzia possa *fare la differenza* nei percorsi di crescita dei bambini, in particolare quelli in condizione di maggiore svantaggio e vulnerabilità, e nelle storie familiari e sociali (Camilli *et al.*, 2010; Del Boca, 2010; Motiejunaite-Schulmeister, Balcon, de Coster, 2019; OECD, 2012, 2013; Sylva *et al.*, 2004; Vandenbroeck, 2010).

Sul piano delle traiettorie individuali, i servizi educativi e le scuole dell'infanzia rappresentano «la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della futura occupabilità» (CE, 2011, p. 2). Le

ricerche condotte mostrano chiaramente che l'accesso a ECEC di qualità elevata promuove l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo, linguistico e socio-emotivo dei bambini e, sul lungo periodo, contribuisce a incrementare le opportunità educative, riducendo le disuguaglianze e le situazioni di fragilità di partenza di bambini che vivono in situazioni di povertà (Havnes, Mogstad, 2011; Del Boca, 2010).

Sul piano sociale e familiare, si rileva un accrescimento della mobilità sociale, della partecipazione femminile al mondo del lavoro, un aumento della fertilità e dello sviluppo sociale ed economico (Heckman, 2013).

I contesti educativi si configurano, pertanto, come forme di *welfare generativo*: un investimento in capitale umano che ha un impatto trasformativo sociale generando nuove capacità e risorse soggettive e sociali, in particolare sulle fasce svantaggiate della popolazione (Fondazione Emanuela Zancan, 2014). Aumentando le possibilità per tutti gli individui di mettere a frutto i propri talenti, sono in grado di produrre effetti redistributivi e compensativi di condizioni di povertà educativa oltre che economica. Su questa *generatività* degli investimenti sulla prima infanzia si sono spesi anche economisti di rilievo internazionale quali il premio Nobel James J. Heckman, autore della cosiddetta "*equazione di Heckman*" (Heckman, 2013), che ha messo in luce come in tempi di crisi, per promuovere uno sviluppo economico duraturo, convenga investire piuttosto che tagliare sui servizi per la prima infanzia.¹ Su questo punto, peraltro, si è espressa in modo esplicito anche la Commissione Europea nel 2011 sostenendo che migliorare la qualità e l'efficacia dei contesti educativi per l'infanzia è una premessa d'importanza fondamentale per garantire una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

Gli effetti benefici degli ECEC sono tuttavia vincolati a due elementi fondamentali: 1) la loro sostenibilità ed accessibilità e 2) la qualità del contesto educativo offerto. Non solo, infatti, la qualità dei contesti educativi rappresenta una *conditio sine qua non* affinché possano dispiegare i benefici di cui si è parlato, ma i servizi educativi rivolti all'infanzia di bassa qualità hanno effetti negativi sul lungo periodo (OCSE, 2012; CE, 2019).

¹ Per maggiori informazioni si rimanda al sito internet <https://heckmanequation.org/> (Ultima data di consultazione: 06/03/2024).

3. Accesso a servizi di qualità

Dal 1996, con la Rete della Commissione Europea, l'accesso generalizzato è indicato quale primo di quaranta obiettivi identificati per la qualificazione dei servizi educativi.² Più recentemente, nel *Quality Framework* (2014), si ribadisce che la promozione di un accesso equo e generalizzato agli ECEC è caratteristica essenziale della qualità dell'offerta educativa (Lazzari, 2016).

Benché vi sia ampia condivisione circa gli effetti positivi di un accesso universalistico a servizi di elevata qualità (CE, 2011), la situazione in Italia sembra essere ancora lontana da questo obiettivo. I dati dimostrano che i bambini maggiormente a rischio di povertà ed esclusione sociale (in primis i bambini provenienti da famiglie a basso reddito o con background migratorio) hanno una probabilità inferiore di frequentare servizi per l'infanzia rispetto ai coetanei, pur essendo coloro che ne trarrebbero maggior beneficio in termini di acquisizione di competenze e riduzione del gap formativo (Bennett, Moss, 2011; Vandebroek *et al.*, 2008; Eurydice, 2009; Stc, 2019a). Questo processo, secondo cui le risorse vengono distribuite fra i beneficiari in proporzione a quanto già posseggono, è stato descritto nell'ambito delle scienze sociali come "effetto San Matteo" (in inglese "Matthew Effect"), riprendendo il versetto 25,29 del Vangelo secondo Matteo: «A chiunque ha, sarà dato e sarà nell'abbondanza; ma a chi non ha sarà tolto anche quello che ha». Sebbene al determinarsi dell'effetto San Matteo contribuiscano differenti fattori di carattere socioeconomico e culturale, esso è principalmente ascrivibile alle caratteristiche dell'offerta educativa che non garantiscono disponibilità eque di accesso (Stc, 2019a):

- i costi del servizio, acuiti dalla sempre maggiore privatizzazione dei servizi e/o l'aumento della compartecipazione finanziaria delle famiglie;
- la disponibilità dei posti connessa a una disomogenea distribuzione dei servizi all'infanzia sul territorio nazionale (tra aree cittadine e aree rurali, tra regioni e nelle diverse zone cittadine) –

² 40 obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia. *Proposte per un programma d'Azione decennale*. In lingua italiana, il documento è stato pubblicato nel 2004 dalla rivista *Bambini in Europa*, 3, IV.

disomogeneità che si fa sentire in modo ancora più evidente nei servizi educativi per la prima infanzia (nidi e strutture 0-3 anni), caratterizzati, rispetto ai servizi educativi dai 3 anni in su, da un sistema di governance divisa (Istituto degli Innocenti, 2018);

- la poca flessibilità negli orari e nei calendari di apertura dei servizi;
- le complicate procedure di iscrizione ai servizi e di passaggio da un servizio all'altro, insieme ai criteri che regolamentano l'accesso con le relative priorità (ad es. dare la precedenza alle famiglie in cui entrambi i genitori lavorano).

Come risultato, i territori dove l'investimento educativo e sociale di alta qualità sarebbe fondamentale per riequilibrare le condizioni di disagio e fragilità familiare sono spesso quelli più carenti di servizi. Gli ECEC, invece, sono più diffusi nelle zone più agiate del Paese e vengono fruiti principalmente dai nuclei familiari dove entrambi i genitori sono percettori di reddito e quindi con una maggiore capacità di spesa, scoraggiando – o di fatto impedendo – l'accesso ai bambini provenienti da famiglie di livello socioeconomico basso (Stc, 2019a). Così si genera una situazione paradossale, che alimenta ulteriormente la spirale dello svantaggio ereditario.

L'accesso universale a ECEC di alta qualità e integrati, come evidenziato anche da Stc (2014, 2017, 2019a), è, di conseguenza, strettamente connesso al tema della tutela dei diritti delle bambine e dei bambini fin dalla nascita e, in particolare, al diritto all'educazione e al superamento di ogni disegualianza di partenza: «un accesso limitato e disomogeneo ai servizi per l'infanzia perpetua le disuguaglianze sociali, laddove l'investimento può proteggere i bambini da ulteriori svantaggi sociali e contribuire a una maggiore equità» (Verbist, Forster, Vaalavuo, 2012). In ottica di giustizia sociale, pertanto, costituisce una delle strategie più efficaci per creare occasioni di pari opportunità educative, di crescita e di apprendimenti duraturi per tutti i bambini: è dimostrato che una partenza buona (*Starting Strong*, per riecheggiare il titolo dell'omonima indagine dell'OECD, 2006) e l'acquisizione di solide basi nei primi anni di vita determinano percorsi di sviluppo e di apprendimento più efficaci e permanenti, riducendo anche il rischio dell'abbandono scolastico.

Con il d.lgs. 65/2017, accesso, qualità dei servizi, superamento delle disuguaglianze e diritto all'educazione trovano sintesi nell'art. 1,

in cui la continuità educativa viene assunta quale criterio, insieme al diritto di accesso e di utilizzo dei servizi educativi, della qualità dell'offerta educativa, della sua inclusività e quindi equità sociale. Ciò si traduce nel documento base delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* nell'idea di una prospettiva educativa e progettuale coerente, di un continuum esperienziale che si concretizza nello sviluppo di un «insieme qualificato di servizi educativi e scolastici» diffusi e generalizzati sul territorio quale risposta unitaria e integrata «al diritto a una buona vita individuale e di comunità» di tutti, bambine e bambini, considerati persone compiute nelle loro diverse età, unici e irripetibili (MIUR, 2021, pp.14-15).

È sempre nel *Quality Framework* (2014, p. 10) che sono identificati alcuni principi sui quali la qualità dell'offerta educativa si basa e attraverso i quali è identificabile. Il primo è la disponibilità di servizi a costi accessibili per tutte le famiglie e tutti i bambini e in particolare per i bambini in situazione di svantaggio e a rischio emarginazione. La disponibilità di servizi ha a che fare con la loro distribuzione omogenea sul territorio e di conseguenza con la presenza di servizi di alta qualità nei quartieri più poveri e disagiati, anche se l'ottica, come viene da più parti ribadito (ISTAT, 2020), non deve essere solo preventiva e compensativa, un'ottica sociale e assistenziale, ma deve assumere anche una dimensione marcatamente educativa.

Un ulteriore aspetto strettamente connesso alla disponibilità di servizi educativi e scuola per la fascia 0-6 anni riguarda la conoscibilità e comprensibilità dell'offerta educativa proposta, nonché i significati che i genitori attribuiscono all'educazione e alla cura nella prima infanzia. Anche in questo senso, i benefici della frequenza ai servizi educativi devono prima di tutto essere ben chiari ai genitori dei bambini in difficoltà economica, cultura e sociale in particolare (Lazzari, 2016; Leseman, 2002). Non basta, infatti, che i servizi siano disponibili, ma devono anche essere percepiti come utili dagli utenti che per primi dovrebbero usufruirne. Come sottolinea Stc (2019a, p. 63), infatti, non bisogna dimenticare che è anche (se non soprattutto) la domanda di tali servizi e non solo l'offerta che è carente. Per sostenere la piena partecipazione delle famiglie – anche di quelle provenienti da diversi contesti socioculturali – alla vita dei servizi educativi è cruciale che questi ultimi si rendano leggibili e comprensibili; che comunichino con trasparenza la propria offerta; che pratiche, valori e regole che

connotano la vita dei servizi vengano negoziate con le famiglie. Si connette quindi un secondo principio su cui fondare la qualità dei servizi educativi che riguarda il loro sostenere e incoraggiare la partecipazione, il loro rafforzare l'inclusione sociale e l'accoglienza delle pluralità e diversità.

4. Per non concludere

La povertà educativa è una delle forme più insidiose di ingiustizia sociale. È un fenomeno dai contorni sfumati e sfuggenti, non immediatamente visibile, che pure coinvolge nel nostro paese milioni di bambini e ragazzi, privandoli della possibilità di scoprire e coltivare le proprie inclinazioni e il proprio talento (Battilocchi, 2020; Stc, 2014, 2019b). Ad aggravare la situazione, essa tende a trasmettersi di generazione in generazione, innescando un circolo vizioso che si autopropaga e mina alla base le possibilità di costruire una società coesa e solidale, una società più equa e socialmente giusta.

Pur dinanzi a questo scenario a tinte fosche, non bisogna commettere l'errore di ritenere la povertà educativa come qualcosa di inevitabile o irreversibile. Anche i bambini che partono in condizioni di maggiore svantaggio, infatti, possono attivare processi di resilienza. Come la ricerca efficacemente restituisce, è proprio a questo livello che si innesta l'azione dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia che, attraverso un'offerta educativa di alta qualità e accompagnati da politiche "illuminate" di welfare e di sostegno alla genitorialità, possono fungere da fattori di protezione e agenti di resilienza, contribuendo a interrompere il circolo vizioso della trasmissione intergenerazionale della disuguaglianza e promuovendo pari opportunità di crescita e di apprendimento per tutte le bambine e tutti i bambini (Alleanza per l'infanzia, 2020; Infantino, 2021; Giovanazzi, 2021; Stc, 2018, 2019a; Vandembroeck, 2010).

Come fare, però, concretamente, a sviluppare il potenziale protettivo e generativo già insito nel sistema educativo e scolastico, con una attenzione mirata alle infanzie più fragili, più a rischio?

Un primo, importante fronte di intervento, come evidenziato anche nel recente report *Investire nell'Infanzia* (Alleanza per l'infanzia, 2020), riguarda le politiche a sostegno della domanda e dell'offerta di

servizi. Ciò si traduce, anzitutto, nel potenziamento della rete dei servizi e delle scuole, superando le diseguaglianze territoriali che vedono la presenza dei servizi a macchia di leopardo (Mantovani, 2014), in particolare per quanto concerne la fascia 0-3, e garantendo, così, autenticamente il diritto all'accesso da parte di tutti i bambini. Inoltre, come previsto dal d.lgs. 65/2017, occorre superare la logica dello *split system* e del nido come servizio a domanda individuale, rendendolo invece parte del sistema educativo. Il diritto all'educazione e al benessere dalla nascita fino ai sei anni (e oltre) passa, infatti, attraverso il superamento di una frammentazione nel percorso educativo infantile e la diffusione omogenea dell'offerta educativa su tutto il territorio nazionale. Occorrono dunque investimenti coerenti e risorse costanti, scelte di politica per l'infanzia mirate e lungimiranti finalizzate ad aumentare l'offerta con standard qualitativi alti su tutto il territorio, a partire in particolare dalle zone che ora sono carenti di questi servizi e scuole con progetti di Poli per l'infanzia, previsti dal d.lgs. 65/2017, strutture innovative e integrate di educazione (Giovanazzi, 2021). È altrettanto cruciale che i servizi educativi e le scuole dell'infanzia si dotino di sistemi di monitoraggio capaci di promuovere e garantire costantemente alti livelli di qualità – fattore che, come abbiamo visto, gioca un ruolo determinante nel veicolare l'azione benefica e protettiva a contrasto della povertà educativa e della disuguaglianza.

Parallelamente, il sistema educativo ha bisogno di azioni formative continue e congiunte rivolte al personale educativo e insegnante operante nello zero-sei, orientate a valorizzare e sviluppare le competenze osservative, relazionali e psicopedagogiche che già sono patrimonio culturale del mondo dei nidi e delle scuole dell'infanzia. Saper leggere e riconoscere la natura delle diverse situazioni di disagio, di svantaggio e di povertà educativa che vivono bambini e bambine con i loro genitori e famiglie si traduce, da un lato, nella capacità di riorganizzare l'attività educativa di modo da offrire, a misura di tutte e tutti, contesti ed esperienze di apprendimento; dall'altro, di svolgere un lavoro di rete sul territorio per orientare genitori e famiglie nella ricerca di sostegno e di interlocutori. I servizi educativi e le scuole dell'infanzia hanno al loro interno risorse e competenze, sviluppate e consolidate nel corso della loro storia ed evoluzione pedagogica, che consentono loro di svolgere la funzione di collante, di messa in contatto, tra l'utenza, di cui sono in grado di leggere i bisogni, e le realtà presenti

sul territorio, quali servizi e associazioni, attivi con interventi e progetti di vario tipo. Dopotutto, come la pandemia ha messo a nudo, i contesti educativi per l'infanzia rappresentano un potente catalizzatore di legami di comunità autentici e di forme di solidarietà diffusa e, insieme a una pluralità di servizi territoriali (educativi, sanitari, sociosanitari), sono al cuore di un ripensamento del contratto sociale della nostra società, dei valori e degli scopi comuni che lo fondano (Pagani *et al.*, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Alleanza per l'infanzia, EducAzioni (2020), *Investire nell'infanzia: prendersi cura del futuro a partire dal presente. Ragioni e proposte per l'ampliamento e il rafforzamento dei servizi educativi e scolastici per i bambini tra 0 e 6 anni e degli interventi a sostegno della genitorialità*, testo disponibile al sito: <https://www.alleanzainfanzia.it/wp-content/uploads/2020/12/Investire-nell%E2%80%99infanzia-Rapporto-Alleanza-EducAzioni.pdf> (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Battilocchi G.L. (2020), "Educational poverty in Italy: concepts, measures and policies", *Central European Journal of Educational Research*, 2,1: 1-10.
- Bennett J., Moss P. (2011), *Working for inclusion: how early childhood education and care and its work-force can help Europe's youngest citizens*, testo disponibile al sito: <https://childreninscotland.org.uk/wp-content/uploads/2017/09/FINALWFIA4Reportv1.3.pdf> (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Camilli G., Vargas S., Ryan S., Barnett W.S. (2010), "Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development", *The Teachers College Record*, 112, 3: 579-620.
- Commissione Europea (2011), *Comunicazione della Commissione "Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori"*. Testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=IT> (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Commissione Europea (2019), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. Testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA) (ultima data di consultazione: 05/03/2024).

- Istituto degli Innocenti, (2018), *Monitoraggio del piano di sviluppo dei servizi socioeducativi per la prima infanzia*, testo disponibile al sito: https://www.minori.gov.it/sites/default/files/allegati/Rapporto_servizi_educativi_al_31_12_16.pdf (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Del Boca D. (2010), *Child Poverty and Child Well-Being in the European Union: policy overview and policy impact analysis. A Case Study: Italy*, testo disponibile al sito: http://www.tarki.hu/en/research/childpoverty/case_studies/childpoverty_italy.pdf (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Epstein J.L. (2001), *School, family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Boulder.
- Motiejunaite-Schulmeister A., Balcon M.P., de Coster I. (2019), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, EACEA, Luxembourg.
- European Commission (2014), *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (ultima data di consultazione: 30/06/2021).
- Eurydice (2009), *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*, EACEA, Brussels.
- Fondazione Emanuela Zancan (2015), *Cittadinanza generativa. La lotta alla povertà. Rapporto 2015*, il Mulino, Bologna.
- Formenti L., a cura di (2012), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*, Apogeo, Milano.
- Giovannazzi T. (2021), "Emergenza educativa. Questioni emblematiche del rapporto 'Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa'", *Pedagogia Oggi*, XIX, 1: 151-155.
- Havnes T., Mogstad M. (2011), "No Child Left Behind- Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes", *American Economic Journal: Economic Policy*, 3, 2: 97-129;
- Heckman J.J. (2013), *Giving kids a fair chance*, MIT Press. Cambridge, MA.
- Infantino A. (2021), "Comunità e generazioni nei servizi educativi per l'infanzia", *Pedagogia oggi*, 19, 1: 72-78.
- ISTAT (2020), *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema integrato 0-6*, testo disponibile al sito: https://www.istat.it/it/files/2020/06/report-infanzia_def.pdf (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Lazzari A., a cura di (2016), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto*

- elaborato dal Gruppo di lavoro Tematico sull'educazione e Cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea, Zeroseiup, Bergamo.*
- Leseman P. (2002), *Early Childhood education and care for children from low income and minority backgrounds*, testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/education/school/1960663.pdf> (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Mantovani S. (2014), “I nidi e le scuole dell’infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove”, *Bambini*, 3: 21-29.
- Mantovani S. (2009), “Educazione familiare e servizi per l’infanzia”, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 2: 71-80.
- Mantovani S. (2010), *Diritti e risorse dei bambini*, in Garbarini A., Nunnari M.A., a cura di, *I diritti dei bambini e delle bambine. XVII Convegno Nazionale Servizi Educativi per l’Infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Milani P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.
- MIUR (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638> (ultima data di consultazione: 05/03/2024).
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020), “Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?”, *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 36: 76-92.
- OECD (2012), *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2013), *How Do Early Childhood Education and Care (ECEC) Policies, Systems and Quality Vary Across OECD Countries?*, testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF11.pdf> (ultima data di consultazione: 30/06/2021).
- OECD (2016), *Education at a glance 2016. OECD indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Pagani V., Falcone C., Pastori G., Zaninelli F. (2020), “Povertà educativa, diritto all’educazione e approccio alle capacità. La voce di educatrici e insegnanti dei servizi educativi per l’infanzia e di scuola primaria”, *Scholè*, 2: 181-188.
- Pollard E.L., Lee P. (2002), “Child Well-Being. A Systematic Review of the Literature”, *Social Indicators Research*, 61: 59-78.1

- 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 Italia onlus.
- Save the Children (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, Save the Children Italia onlus, Roma.
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Italia onlus, Roma.
- Save the Children (2019a). *Il migliore inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*, Save the Children Italia onlus, Roma.
- Save the Children (2019b). *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio 2019*, Save the Children Italia onlus, Roma.
- Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Italia onlus, Roma.
- Sen A., (2014), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. The Final Report: Effective Pre-School Education*, Institute of Education, London.
- Vandenbroeck M., Visscher S., Van Nuffel K., Ferla J. (2008), "Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state", *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 2: 245-258.
- Vandenbroeck M. (2010), *Participation in ECEC Programs. Equity, Diversity and Educational Disadvantage*, in Baker E., McGaw B., Peterson P., eds., *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford.
- Verbist G., Forster M., Vaalavuo M. (2012), *The Impact of Publicly Provided Services on the Distribution of the Resources*, OECD Publishing, Paris.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Cortina Editore, Milano.

7. Scuola e giustizia sociale: autonomia, reti territoriali e competenze professionali per estendere l'esercizio del diritto all'istruzione

di *Franco Passalacqua e Luisa Zecca*

1. Introduzione

Il presente contributo intende offrire un breve approfondimento intorno al tema del mandato egualitario della Scuola italiana, definito nel dettato costituzionale dagli articoli 33 e 34 e normato dall'istituto giuridico dell'“obbligo scolastico” (dai 6 ai 16 anni) e da quello dell'“obbligo formativo”, ossia il diritto/dovere dei giovani che hanno assolto all'obbligo scolastico di frequentare attività formative fino all'età di 18 anni (Dlgs 76/2005).

Il proposito di queste pagine è quello di esplorare le condizioni di esercizio di tale diritto attraverso la considerazione del fenomeno della dispersione scolastica e di alcuni elementi del sistema di istruzione e dell'assetto organizzativo dell'istituzione scolastica. Tale approfondimento è stato condotto anche con la realizzazione di una ricerca empirica portata avanti nella cornice progettuale “Education for Social Justice”, volta alla valutazione partecipata di un intervento di prevenzione di tale fenomeno – il servizio Spazio Arteducazione promosso dal Comune di Milano in collaborazione con altre agenzie educative del territorio. La tesi che si desidera avanzare in questa sede, a partire dai dati di ricerca raccolti e dall'analisi dei principi di funzionamento dell'autonomia e della continuità scolastica, riguarda la definizione della scuola come realtà istituzionale dinamica, aperta alla comunità, che, per rispondere con efficacia al proprio mandato egualitario, non può prescindere dal lavoro sinergico con le agenzie e le progettualità di tipo educativo del proprio territorio di riferimento (Pandolfi, 2016; Cotza, 2022).

Il presupposto da cui si propone di esaminare il ruolo della scuola nel garantire a tutte le studentesse e gli studenti l'esercizio del diritto

all'istruzione, indipendentemente dalle condizioni culturali, sociali ed economiche di partenza, è pertanto di carattere sistemico e segue un approccio ecologico nelle modalità di definizione e approccio ai fenomeni educativi e didattici. Il diritto all'istruzione è così inteso in stretta dipendenza da un serie di condizioni che fanno capo al sistema educativo e di istruzione nel suo insieme e che, conseguentemente, appartengono tanto alla scuola quanto al contesto sociale e culturale di cui essa fa parte. In questa prospettiva, la scuola è da intendersi come una realtà strettamente interconnessa alla storia, al contesto locale e alle caratteristiche della comunità, nonché alla qualità delle sue relazioni con le altre agenzie educative del territorio. In sintesi, la scuola è pensata come una comunità di apprendimento aperta, la cui finalità educativa è di rendere – in sinergia con il territorio di cui fa parte – bambine e bambini, ragazze e ragazzi capaci di esercitare le cosiddette “competenze chiave di cittadinanza” (European Council, 2018), ovvero padroneggiare quelle capacità necessarie per costruire un progetto di vita autonomo, al fine di poter partecipare attivamente alla vita pubblica delle comunità.

La scuola, tuttavia, come mostrano gli allarmanti dati relativi alla dispersione scolastica e alle diseguaglianze nell'esercizio del diritto all'istruzione, non è in grado di rispondere pienamente al proprio mandato egualitario e, al contempo, rendere effettivo tale potenziale educativo territoriale. Per comprendere tali limiti e delineare alcune linee di intervento che investono tanto l'istituzione scolastica quanto il sistema educativo, è opportuno porre qui alcuni interrogativi sulle effettive condizioni di esercizio del diritto di istruzione: innanzitutto, in che misura tale diritto è effettivamente esercitato dai cittadini più giovani? Quali sono i profili delle studentesse e degli studenti a cui è maggiormente precluso l'esercizio di tale diritto? Quali sono i fattori che ne limitano l'esercizio e che impediscono alla scuola e al sistema formativo di rispondere al suo mandato costituzionale, in particolare riguardo ai soggetti più fragili in condizione di vulnerabilità o rischio (che spesso sono tali poiché non allineati agli standard di competenza richiesti)? Infine, quali sono le condizioni che possono contribuire a una trasformazione della scuola italiana al fine di consentire a tutti un reale esercizio del diritto di istruzione e formazione?

2. Il mandato egualitario della scuola fra diritti dichiarati e diritti negati: breve cenno sui profili a rischio dispersione e sui nodi critici del sistema di istruzione

Esplorare i profili di studenti e studentesse a cui è maggiormente precluso l'esercizio del diritto di istruzione significa fare riferimento al fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico – e ai suoi relativi indicatori, nazionali e internazionali – e quindi ai concetti di *early school leaving* e *school drop-out*.¹

Osservando, in primo luogo, il concetto di *early school leaving*, i dati Eurostat (2021a) e OECD (2021) evidenziano una situazione in cui il diritto di istruzione è fortemente compromesso per una larga parte dei giovani italiani. La rilevazione Eurostat, che si riferisce ai dati 2020, mostra che il dato italiano relativo all'indicatore ELET è tra i più elevati dei 27 dell'Unione Europea: 13,1% contro 9,9% della media europea. A tal proposito occorre sottolineare che, nonostante l'Italia non abbia raggiunto il benchmark comunitario per il 2020 di ridurre la percentuale di ELET sotto la soglia del 10% (European Commission, 2009), l'andamento del dato del nostro Paese mostra un miglioramento, considerato il passaggio dal 17,3% del 2012, al 14% del 2017 fino al 13,1% del 2020. Appare ancora lontano, tuttavia, il raggiungimento dell'obiettivo per il 2030, fissato al 9% (European Council, 2021). Anche un altro indicatore relativo all'*early school leaving*

¹ L'Unione Europea si riferisce alla prima accezione e definisce il fenomeno dell'abbandono scolastico e anche quello di successo formativo mediante una serie di indicatori, che fanno riferimento al titolo di studio raggiunto dai cittadini dei Paesi comunitari. Il più noto è senza dubbio l'indicatore ELET, acronimo di "Early Leavers from Education and Training", che riguarda i giovani tra i 18 e i 24 anni che non sono più in formazione e sono in possesso del solo titolo di Scuola Secondaria di I grado o di una qualifica di durata non superiore ai due anni. Un altro indicatore usato in sede comunitaria per definire il fenomeno dell'*early school leaving* è quello dei NEET (cioè "Not in Education, Employment or Training"), relativo alla quota di giovani tra i 15 e i 29 anni che non è in possesso di un impiego e non è inserita in alcun programma di istruzione e formazione. Il fenomeno della dispersione scolastica, di cui l'abbandono ne è un'estrema conseguenza, è definito dal MIUR (2018, p. 6) come un fenomeno variegato e complesso, che «si manifesta nelle forme dell'abbandono, dell'uscita precoce dal sistema formativo, dell'assenteismo, del deficit nelle competenze di base: gli studenti si perdono da un ciclo all'altro, non vengono intercettati, si disperdono nel primo biennio delle superiori, non apprendono abbastanza o acquisiscono conoscenze incerte, spezzettate e mai consolidate che inficiano le prospettive di crescita culturale e professionale, migrano tra scuole per poi sparire dal circuito troppo presto e in molti modi, evadono l'obbligo o frequentano saltuariamente e passivamente».

restituisce una situazione di grave ritardo: l'indicatore dei NEET, infatti, mostra che un cittadino italiano su cinque, di età compresa tra i 15 e i 29 anni, non ha un'occupazione e, al contempo, non partecipa a programmi formativi. Tale indicatore corrisponde nel 2020 al 25,1% della popolazione in questa fascia di età (Eurostat, 2021b), una percentuale che si configura come la terza più elevata tra i 27 Paesi dell'Unione Europea, distanziata di quasi ben 10 punti da Paesi quali Spagna (18,8%) e Francia (15,1%).

Early leavers from education and training, 2010 and 2020
(% of population aged 18-24)

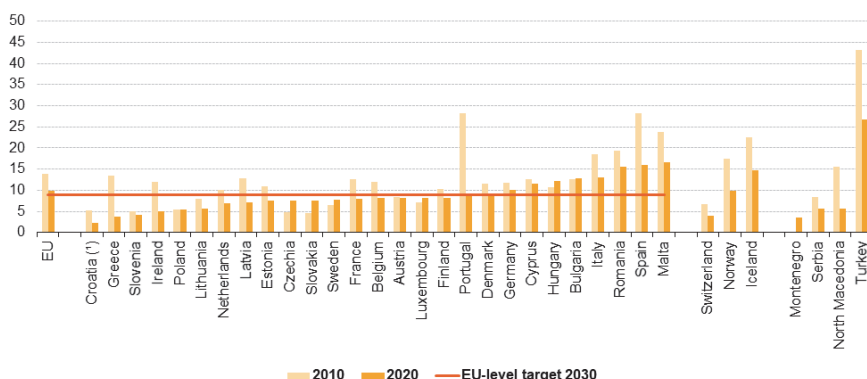


Fig. 1 - Indicatore ELET 2010 e 2020 (Eurostat, 2021a).

In continuità con la situazione appena osservata, i dati dell'ultima rilevazione OECD (2021) mostrano che l'indicatore relativo alla quota di popolazione tra i 24 e 35 anni che ha raggiunto la licenza di Scuola Secondaria di I grado come livello massimo di istruzione si attesta al 24% della popolazione di riferimento, una percentuale ben superiore alla media OECD (15%) e tra le più elevate in confronto ad altri Paesi europei partecipanti all'indagine (solo il Portogallo, con il 25%, e la Spagna, con il 30%, hanno valori più alti).

I dati più aggiornati del MIUR (2021), in riferimento al concetto di "dispersione scolastica", restituiscono uno sguardo complementare a quello comunitario sull'esercizio del diritto all'istruzione, poiché consentono una lettura maggiormente dettagliata dei profili di quegli studenti che abbandonano prematuramente il sistema scolastico e formativo. Nell'indagine pubblicata nel maggio 2021, relativa alla

dispersione nei passaggi tra gli a.s. 2018/2019 e 2019/2020, risulta che la “dispersione complessiva” si attesta allo 0,93% nella Scuola Secondaria di I grado e nel passaggio tra i due cicli di Secondaria e al 3,33% nella Scuola Secondaria di II grado.² Se si confrontano i risultati appena osservati con alcune analisi precedenti (OCSE, 2021; MIUR, 2017 e 2019), che mettono in relazione gli indicatori del *drop-out* e quelli dell’*early school leaving* con indicatori relativi all’accesso ai gradi più elevati di istruzione (ossia istruzione terziaria), è possibile fornire una lettura delle condizioni di esercizio del diritto di istruzione che ne evidenzia in modo marcato il carattere “ereditario” nonché la dipendenza da fattori di natura socio-culturale (MIUR, 2018). Secondo il Rapporto dell’OCSE *Education at Glance* (OECD, 2021), l’Italia presenta infatti uno dei tassi europei più bassi relativamente alla mobilità educativa: solo l’8% dei giovani tra i 25 e i 34 anni con genitori privi di un diploma secondario superiore riesce a concludere il percorso universitario e a raggiungere la laurea (la media OCSE è del 22%). Tale percentuale aumenta notevolmente, fino a raggiungere il 32%, se si considerano i giovani con genitori che hanno ottenuto un diploma di Scuola Secondaria di II grado e arriva addirittura al 65% tra i giovani con genitori in possesso di una laurea. Il MIUR (2018, p. 16), a questo proposito, parla di «dati allarmanti» e di «lotteria della natura».

La lettura delle indagini appena citate del MIUR (2018) permette di individuare quattro caratteristiche principali che qualificano i profili delle studentesse e degli studenti a cui non è garantito il pieno esercizio del diritto all’istruzione:

- a. localizzazione nelle regioni meridionali, in particolare nelle isole e in Campania;
- b. appartenenza al genere maschile;
- c. frequenza di istituti professionali o di percorsi formativi di istruzione regionale; a tal proposito è importante osservare,

² Con “dispersione complessiva” si fa riferimento ai dati tratti dai seguenti indicatori che qualificano il concetto di *drop-out*: limitatamente alla Scuola Secondaria di I grado, sono considerati gli abbandoni in corso d’anno, gli abbandoni tra un anno e il successivo e gli abbandoni nel passaggio tra cicli; per quanto concerne la Scuola Secondaria di II grado, sono considerati gli abbandoni in corso d’anno e gli abbandoni tra un anno e il successivo. All’interno di questa indagine, sono fornite alcune importanti caratterizzazioni, anche se non sono considerati altri indicatori spesso utilizzati per definire il fenomeno del *drop-out*, che ne caratterizzano meglio le peculiarità, come le ripetenze o la frequenza irregolare.

relativamente agli abbandoni complessivi per indirizzo di studi nella Secondaria di II grado, una profonda differenza tra i dati relativi ai licei (1,6%) e quelli degli istituti tecnici (3,8%) e professionali (7,2%), in particolare nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (7,9%);

d. origine straniera, in particolare l'essere nato all'estero.

La rilevanza statistica di quest'ultimo elemento porta ad affermare che il background migratorio può essere considerato un predittore del successo formativo e dell'effettiva opportunità di esercitare il diritto all'istruzione. L'indagine MIUR sugli studenti con cittadinanza non italiana (2020) rileva condizioni di forte disuguaglianza rispetto agli studenti con cittadinanza italiana nell'esercizio di tale diritto:

- a. gli studenti con cittadinanza italiana in ritardo nella frequenza scolastica erano nel 2018 il 10%, contro il 31,3% di quelli con cittadinanza non italiana (il massimo divario si riscontra nella Scuola Secondaria di II grado, dove le percentuali erano rispettivamente 20,9% e 59,1%);
- b. l'indicatore ELET relativo al 2017 si attesta al 32,8% per quanto riguarda studentesse e studenti con cittadinanza non italiana, a fronte di una media nazionale del 13,8%;
- c. la quota degli studenti con cittadinanza non italiana che prosegue gli studi all'università, al termine della Secondaria di II grado è inferiore a quella di studenti con cittadinanza italiana: 33,9% contro 51,1%.

Numerosi sono gli studi che documentano come tale svantaggio scolastico dei figli di immigrati nel contesto italiano sia in linea con i dati internazionali (Heath e Brinbaum, 2007; Heath *et al.*, 2008), rispetto sia al maggiore rischio di abbandono scolastico (Azzolini e Barone, 2013) sia al conseguimento di risultati inferiori negli apprendimenti (Mantovani, 2013) e di una più frequente iscrizione a canali formativi professionali.

La considerazione delle indagini appena accennate permette di identificare almeno tre nodi del sistema di istruzione caratterizzati da particolare criticità, che contribuiscono a compromettere il mandato egualitario della Scuola:

- a. la difficoltà nella presa in carico di studenti con origine migratoria o in situazione di marginalità sociale ed educativa;

- b. la caratterizzazione geografica e territoriale del fenomeno della dispersione scolastica;
- c. la fragilità delle pratiche di orientamento e di supporto al passaggio tra Scuola Secondaria di I e di II grado.

I primi due nodi sono direttamente ricavabili dai dati appena riportati, mentre il terzo necessita di un breve approfondimento.

Innanzitutto occorre rilevare che con “pratiche di orientamento” si intendono almeno due dimensioni educative e didattiche strettamente connesse: la prima, riferibile a un’accezione ristretta di questa espressione, riguarda le azioni che gli insegnanti, la scuola e altri enti territoriali (UST, USR, enti del Terzo Settore e organizzazioni che rappresentano il tessuto produttivo territoriale) predispongono per supportare esplicitamente il processo di scelta della Scuola Secondaria di II grado da parte degli studenti; la seconda, portatrice di un significato più esteso, guarda all’orientamento come una funzione della pratica educativa e didattica, che muove dall’idea che l’intero percorso di istruzione, fin dall’avvio del primo ciclo scolastico, debba consentire agli studenti di sviluppare capacità metacognitive in grado di regolare il proprio apprendimento, di riconoscere le proprie capacità e modalità di funzionamento, e di prendere autonomamente decisioni coerenti con le proprie aspirazioni. Questa seconda dimensione delle cosiddette “pratiche di orientamento” può essere resa con l’espressione “didattica orientativa” (Marostica, 2008) e trova una collocazione istituzionale nella normativa sulla certificazione delle competenze (alla Scuola Primaria e alla Scuola Secondaria di I grado) che la inquadra nella cornice dell’orientamento permanente e lungo tutto l’arco della vita, attribuendo un’importanza strategica al ruolo della valutazione autentica e continua degli apprendimenti – formali, informali e non formali (si vedano le “Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita”, di cui alla CM n. 43/2009, e le “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente”, di cui alla nota 19/2/2014, prot. 4232).

Relativamente alla funzione dell’orientamento nel facilitare l’esercizio del diritto all’istruzione, benché non vi siano studi quantitativi capaci di evidenziare un rapporto di correlazione, ma piuttosto ricerche locali condotte su campioni ristretti (Bonizzoni, Romito e Cavallo, 2014), è possibile supporre una relazione di influenza tra la qualità delle pratiche di orientamento e il fenomeno della dispersione scolastica (Zecca, Passalacqua e Ribis, 2020). Tale rapporto, inoltre, è

osservabile indirettamente tanto dall'analisi dei dati sugli abbandoni – che evidenziano il crescente impatto di tale fenomeno dei primi due anni delle Secondarie di II grado e, in particolare, negli istituti professionali – quanto dagli studi sui dispositivi di orientamento scolastico (Marostica, 2011), sulla funzione orientativa e metacognitiva della didattica e sulle modalità di accompagnamento degli insegnanti in tale transizione (Romito, 2014). In primo luogo, i dati a disposizione danno evidenza della complessità formativa e didattica che qualifica il primo biennio degli istituti professionali e di istruzione e formazione regionale, poiché caratterizzati da una popolazione studentesca con profili educativi che necessitano di un accompagnamento altamente individualizzato, o perché contraddistinta dalla presenza, in percentuale maggiore rispetto ad altri ordini scolastici, di studenti con bisogni educativi speciali, o perché mostra una sovrarappresentazione di studenti con percorsi scolastici irregolari, con background migratorio (Azzolini e Rees, 2015) e con precedenti risultati scolastici inferiori a quelli degli altri ordini scolastici (MIUR, 2017). Secondariamente, crescenti sono le ricerche che evidenziano, in continuità con gli studi internazionali (Barban e White, 2011), come nelle transizioni tra Secondaria di I e di II grado siano soprattutto i risultati scolastici a influenzare i meccanismi decisionali alla base di tale scelte e, quindi, in ultima analisi, come sia la qualità dell'istruzione ricevuta alla Scuola dell'Infanzia e Primaria a giocare un ruolo di assoluta rilevanza nella costruzione dei percorsi di istruzione; in particolare, anche il background migratorio pare avere un'influenza che dipende in gran parte dai risultati scolastici pregressi (dai cosiddetti effetti primari), e non tanto da altri fattori dipendenti direttamente dalla cultura familiare o dal ruolo degli insegnanti. Questi ultimi fattori, tuttavia, non sono trascurabili, soprattutto se si considera il ruolo degli insegnanti nelle pratiche orientative che, come osservato da alcuni studi di matrice qualitativa, è spesso caratterizzato da quelle che vengono denominate “discriminazioni positive” (Romito, 2014), ovvero credenze riguardanti l'opportunità di indirizzare gli studenti di origine non italiana verso percorsi superiori professionalizzanti poiché in grado di garantire una più rapida collocazione occupazionale.

3. Autonomia e continuità: condizioni di sistema scolastico per rendere effettivo l'esercizio del diritto all'istruzione

I tre nodi appena accennati impongono di prendere in esame le condizioni mediante le quali la scuola e l'intero sistema di istruzione risponde al proprio mandato egualitario. In continuità con l'idea di concepire la scuola in un rapporto di stretta dipendenza con la rete educativa territoriale, si sceglie ora di approfondire una duplice condizione, già radicata nell'attuale assetto organizzativo dell'istituzione scolastica, che si ritiene particolarmente rilevante per estendere l'esercizio del diritto all'istruzione: l'autonomia scolastica, per come è stata disciplinata dal DPR 275/1999 e dai successivi interventi legislativi; e la continuità educativa e didattica, regolamentata, limitatamente al primo ciclo scolastico, con l'introduzione degli Istituti Comprensivi a metà degli anni '90.

Uno dei più recenti tentativi di supportare a livello legislativo la capacità degli Istituti Scolastici di far fronte al fenomeno della dispersione in un'ottica territoriale è la normativa sull'autonomia scolastica (DPR 275/1999). Tra le diverse declinazioni di autonomia nell'ambito della definizione dei modelli giuridici pubblici quella che meglio aderisce all'istituzione scolastica è la nozione di "autonomia funzionale", riferibile a un sistema organizzativo volto a favorire la partecipazione diretta di una determinata comunità di persone coinvolte nell'esercizio di funzioni pubbliche (Romeo, 2017). Per autonomia scolastica si intende, più nello specifico, la possibilità di ciascuna scuola di scegliere la migliore e più adeguata organizzazione (spazio-temporale) e didattica (offerta formativa, organizzazione dei gruppi), al fine di allestire gruppi di lavoro multi-professionali stabili in grado di progettare interventi plurali ed eterogenei, calibrati in funzione delle specificità dei singoli studenti e della comunità di riferimento. La scuola, per come è definita dalla normativa più recente che ne regola i principi di autonomia (Legge 107/2015), è concepita «comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e di aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese». Poste tali coordinate, è possibile sostenere che la personalizzazione e l'individualizzazione della proposta educativa e didattica, da un lato, e la costruzione di reti territoriali, dall'altro, costituiscono l'orizzonte verso il quale la normativa sull'autonomia

scolastica ha inteso orientare la scuola italiana. La costruzione di équipes di professionisti appartenenti a diverse agenzie educative del territorio e portatori di ruoli educativi complementari – insegnanti, educatori, pedagogisti, responsabili di servizi educativi, altre figure di coordinamento – rappresenta, più nello specifico, il presupposto organizzativo per tradurre in prassi tale normativa e rendere effettiva una presa in carico condivisa e territoriale delle situazioni di maggiore fragilità educativa.

Come è stato rilevato da più parti (Romeo, 2017; Poggi, 2012), tuttavia, la normativa sull'autonomia scolastica non ha trovato piena attuazione nell'assetto organizzativo del sistema scolastico e, parallelamente, il processo di progressiva responsabilizzazione della scuola e delle sue figure professionali è rimasto un proposito incompiuto. In un recente contributo, Romeo (2017, p. 1) sottolinea perfino che «a partire dall'inizio di questo secolo, l'autonomia scolastica pare subire una stasi e un processo di progressiva erosione di spazi a vantaggio dei poteri pubblici nazionali e, forse in parte, regionali», giacché le scuole sono state caricate di adempimenti amministrativi che lasciano poco spazio per l'elaborazione di strategie territoriali. A tali vincoli organizzativi occorre aggiungere la mancata istituzione di una qualsiasi modalità di formazione professionale e di inquadramento contrattuale per quelle figure scolastiche – i docenti con ruoli di coordinamento definiti spesso con il termine di *middle management* scolastico – fondamentali per progettare e accompagnare la traduzione in prassi progettuale dei principi normativi. Senza la definizione di specifiche competenze di secondo livello per queste figure, generalmente inquadrate nelle note “funzioni strumentali di istituto”, e senza la loro parallela valorizzazione contrattuale, la capacità della scuola di elaborare e mettere in atto strategie territoriali di contrasto alla dispersione scolastica, come anche di potenziamento delle azioni di supporto all'esercizio del diritto all'istruzione, è disinnescata in partenza, poiché priva della necessaria base professionale.

La seconda condizione riguarda la continuità tra ordini scolastici. L'istituzione dell'Istituto Comprensivo come struttura organizzativa che riunisce ordini di scuola diversi (Infanzia, Primaria, Secondaria di I grado) sotto una medesima direzione ha contribuito a definire l'attuale struttura della continuità curricolare nel primo ciclo scolastico. Tale struttura, se osservata nella logica della centratura sullo studente

(individualizzazione e personalizzazione didattica), presenta caratteristiche tali da poter elaborare strategie per affrontare i tre nodi del sistema scolastico osservati sopra, soprattutto grazie al rafforzamento del principio dell'autonomia appena considerato e al potenzialmente del legame con la comunità territoriale. È opportuno sottolineare, da questo punto di vista, come l'introduzione dell'Istituto Comprensivo e della cosiddetta "scuola verticalizzata" abbia trovato origine in un Provvedimento di Legge (n. 97 del 31/01/1994) riguardante le misure di contrasto all'isolamento delle comunità montane e, quindi, da obiettivi non già di carattere prettamente educativo, ma piuttosto da finalità rivolte alla valorizzazione della dimensione territoriale di tali realtà.³ Solo qualche anno dopo, però, l'Istituto Comprensivo ha trovato una sua definitiva collocazione istituzionale (DLgs n. 112 del 31/01/1998) per mezzo di provvedimenti legislativi volti al conferimento delle funzioni amministrative dello Stato alle Regioni e agli enti locali e, più nello specifico, alla definizione di un ruolo di coordinamento ai Comuni. In particolare, ai Comuni è stata demandata una triplice funzione che presenta un'importanza cruciale rispetto al ruolo del territorio nella gestione della continuità tra ordini scolastici:

- a. accompagnamento nella creazione di patti solidali all'interno delle comunità territoriali, per garantire le condizioni di esercizio del diritto di istruzione a tutti i cittadini, con attenzione specifica agli adulti che non sono in possesso dei titoli di studio minimi;
- b. progettazione e realizzazione di interventi integrati di orientamento scolastico e professionale e di prevenzione della dispersione scolastica;
- c. realizzazione di azioni di supporto tese a promuovere e sostenere la coerenza e la continuità in verticale e in orizzontale tra i diversi gradi e ordini di scuola.

Se, dunque, la normativa sulla continuità e sull'autonomia ha posto

³ La scelta di riunire i tre gradi di istruzione in un unico istituto nasce, è opportuno ricordarlo, da un Provvedimento di Legge (n. 97 del 31/01/1994) che perseguiva obiettivi differenti da quelli di carattere strettamente educativo poiché esplicitamente riferiti a finalità di tutela delle zone montane a rischio spopolamento e contrasto dell'isolamento economico e culturale delle piccole comunità. In breve tempo, come già rilevato qualche anno dopo (Annali della Pubblica Istruzione, 1999), questa modalità organizzativa ha superato i confini delle comunità montane ed è divenuta maggioritaria nell'intero territorio nazionale.

le condizioni per un ripensamento delle organizzazioni scolastiche in direzione di una presa in carico territoriale del diritto all'istruzione, la definizione degli elementi attuativi e delle professionalità scolastiche incaricate della governance territoriale mostra evidenti segni di fragilità. A oggi, infatti, la gestione rimane ibrida, tra i limiti centralizzanti imposti dall'apparato statale che delega ai Comuni un ruolo di coordinamento – inattuabile senza funzioni e professionalità specifiche – e le difficoltà delle singole istituzioni scolastiche nell'inserirsi in sistemi territoriali caratterizzati da una mancata chiarezza relativamente ai ruoli e alle competenze dei diversi soggetti (Poggi, 2012).

Alla luce delle criticità ora osservate, nei prossimi paragrafi si sceglie di approfondire brevemente due piste per un possibile miglioramento del livello organizzativo del sistema di istruzione. In primo luogo, si intende descrivere due tipologie di organizzazione scolastiche che mirano esplicitamente all'estensione del diritto all'istruzione agli studenti e alle studentesse con maggiori fragilità educative, che rappresentano delle positive esemplificazioni di quella collaborazione tra agenzie educative territoriale a cui si sta facendo riferimento in queste pagine: le scuole della seconda opportunità e i CPIA, limitatamente alla presa in carico di studenti quindicenni che non hanno concluso la Secondaria di I grado. Successivamente, si proveranno a delineare alcune considerazioni sui cambiamenti da introdurre nello sviluppo professionale dei docenti e delle figure educative che collaborano con la scuola per rendere effettive le potenzialità trasformative presenti nella normativa sull'autonomia e sulla continuità scolastica.

4. Ruolo e competenze delle professionalità educative per l'esercizio del diritto all'istruzione: dalla pratica didattica al coordinamento di secondo livello

La complessità della configurazione organizzativa dei sistemi territoriali citati in precedenza evidenzia la necessità di prevedere figure di coordinamento e professionalità educative in grado di operare sinergicamente all'interno di interventi e servizi realizzati “tra scuola e territorio” e di tradurre in prassi la normativa e i principi dei cosiddetti “patti educativi di comunità”. Emergono tre principali questioni che meritano un breve approfondimento e che riguardano lo sviluppo di

tali professionalità e, al contempo, i ruoli dei diversi attori del sistema di formazione, in primo luogo scuola e università. Il primo di questi elementi fa riferimento al ruolo delle competenze pedagogiche di secondo livello per i docenti. Il secondo elemento si riferisce invece alla necessità di una formazione pedagogico-didattica congiunta per le diverse figure educative presenti nelle équipes multi-professionali, anzitutto per gli educatori professionali. Il terzo e ultimo elemento riguarda la relazione tra i diversi soggetti del sistema formativo e, più in particolare, la necessità di ripensare le forme di supporto professionale e di accompagnamento formativo rivolte alle istituzioni scolastiche, per poter agire collaborativamente con le altre realtà territoriali.

Mentre il dibattito sulla formazione professionale dei Dirigenti scolastici, a livello nazionale e, ancor di più, fuori dal contesto italiano, è assai vivace, soprattutto intorno alla questione riguardante le modalità di leadership (Harris, 2013; Paletta, 2015), quello relativo alla formazione del cosiddetto *middle management* scolastico, quantomeno in ambito nazionale, è ancora limitato e privo di un impatto sulle politiche scolastiche (Pirola, 2015). Con questi ruoli si intendono docenti con funzioni sia di accompagnamento e promozione di processi di sviluppo professionale interni all'Istituto, sia di progettazione e gestione di progettualità con altre realtà educative all'interno di reti territoriali. Come noto, il sistema di istruzione del primo e secondo ciclo non prevede, per poter rivestire tali ruoli, il possesso di alcuna certificazione di competenze professionali. Lo sviluppo di tali competenze, invero, per via della loro complessità formativa, richiederebbe programmi di formazione altamente avanzati e coordinati a livello nazionale in accordo con il sistema universitario, ma che al momento, se non in rari e nondimeno significativi casi (Balconi *et al.*, 2020), sono pressoché assenti.

Può essere utile, al fine di facilitare il ragionamento che si sta conducendo, fare un breve cenno alla definizione di tali competenze di secondo livello. Due sono le macroaree in cui è possibile disporle:

1. competenze di coordinamento di progetti educativi e di supervisione di équipes multi-professionali (analisi dei bisogni formativi territoriali e delle diverse realtà educative; progettazione di interventi e progetti, anche in maniera partecipata; accompagnamento alla riflessione professionale di differenti figure educative; monitoraggio e valutazione degli interventi e dei progetti educativi);

2. competenze nella formazione degli adulti e nell'accompagnamento professionale di insegnanti e di figure educative (analisi dei bisogni formativi; progettazione di interventi e percorsi formativi rivolti ai docenti; accompagnamento all'analisi della pratica professionale e alla riflessività).

Le competenze di questa seconda area rivestono una particolare importanza anche per la professionalità dei docenti dei CPIA, il cui lavoro didattico si situa spesso, considerata la presenza di studenti adulti e la centralità della progettazione di progetti formativi individualizzati e basati sul riconoscimento dei bisogni formativi e delle conoscenze pregresse, in uno stadio intermedio tra i cosiddetti primo e secondo livello formativo. Al momento occorre rilevare che anche per i docenti CPIA non sono previsti programmi formativi specifici a livello nazionale, e solo nell'ultimo biennio, grazie alla spinta dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo e di alcune organizzazioni (si vedano gli interventi della RUIAP), hanno preso avvio iniziative di formazione coordinate a livello nazionale.

Interrogare lo sviluppo professionale dei docenti, tanto più se in riferimento a competenze di carattere non solo didattico, non può prescindere dalla considerazione dei vincoli normativi e istituzionali in cui esso si colloca. La configurazione della carriera docente in Italia, è opportuno sottolinearlo, non è definita all'interno di un sistema di progressione professionale (il sistema di carriera multi-livello presente in altri contesti nazionali), ma, analogamente, a molti Paesi comunitari, si qualifica secondo una «struttura di carriera piatta» (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, p. 15). Il cambiamento professionale che si auspica, allora, necessita di essere accompagnato da una contemporanea trasformazione delle condizioni contrattuali dei docenti, in particolare di coloro che rivestono tali ruoli di coordinamento, in relazione sia alla componente economica sia alle modalità di reclutamento e selezione di tali figure.

Senza un'adeguata formazione professionale di tipo pedagogico del corpo docente e, parallelamente, in assenza di una prospettiva di carriera in grado di progredire e variare nel tempo, è difficile permettere agli insegnanti di essere riconosciuti come attori decisivi nella costruzione di una scuola aperta al territorio e capace di progettare in autonomia azioni e progettualità educative in sinergia con la propria comunità di riferimento. Il recente riconoscimento professionale della

figura del pedagogo e dell'educatore professionale socio-pedagogico, con l'entrata in vigore della Legge 205/2007 che ne subordina la qualifica al conseguimento di specifici diplomi di laurea, e, parallelamente, l'approvazione del Consiglio Regionale della Lombardia di una Legge (n. 16 del 6 agosto 2021) che istituzionalizza il servizio psico-pedagogico all'interno delle scuole costituiscono dei fattori che possono contribuire a supportare il sistema di istruzione e, più in particolare, le singole scuole in queste azioni formative, interne agli Istituti o in collaborazione con altre agenzie educative. Accanto a quest'ultima figura professionale, che si auspica possa presto venir delineata con maggiore chiarezza normativa relativamente al ruolo da assumere all'interno dei contesti scolastici e delle funzioni da ricoprire nella progettazione educativa territoriale, è opportuno in questa sede sottolineare quanto il coordinamento di équipes multi-professionali sia facilitato dalla capacità delle figure partecipanti ai gruppi di lavoro di entrare in dialogo tra di loro e collaborare fattivamente. In questo senso, diviene cruciale non solo guardare alle competenze di secondo livello degli insegnanti e a una loro più articolata professionalità pedagogica, ma anche ragionare sulle competenze didattiche di quelle figure, gli educatori professionali, che svolgono un ruolo formativo complementare a quello degli insegnanti. Queste figure, benché ricoprano funzioni decisive nei servizi in collaborazione tra scuole e agenzie educative territoriali, e sempre più di frequente, per la mancanza strutturale di docenti di sostegno, anche all'interno degli Istituti scolastici, sono raramente in possesso di competenze professionali di tipo didattico; e tale assenza non solo diviene limitante nel facilitare il lavoro educativo e di supporto all'apprendimento di bambini e bambine, ragazze e ragazzi, ma ancor di più nel costruire una collaborazione professionale con gli insegnanti, giacché necessita di essere fondata su una visione comune del processo di insegnamento e apprendimento.

In sintesi, quanto si sta delineando con queste considerazioni sulle professionalità educative, didattiche e pedagogiche in grado di accompagnare una trasformazione del sistema educativo territoriale riguarda un ripensamento dei percorsi di formazione iniziale e in servizio di tali figure, sia in direzione di una loro maggiore capacità di collaborazione, sia in rapporto al ruolo di "agenti di cambiamento" da esercitare all'interno dei contesti in cui operano, che si è visto essere una condizione imprescindibile per rendere effettive le potenzialità dell'autonomia scolastica.

Per ultimo, le sfide educative a cui l'intero sistema di istruzione del primo e secondo ciclo è chiamato a rispondere per estendere l'esercizio del diritto all'istruzione non possono essere demandate alla sola responsabilità dei suoi attori. Sono sfide a cui è chiamato a rispondere anche il mondo accademico e dell'alta formazione, spesso percepito come esterno a tale sistema, e che, anche in virtù di tale scollamento, necessita di un ripensamento non rimandabile del suo ruolo all'interno del sistema complessivo di istruzione e, pure, della propria comunità di appartenenza. Nello specifico, tale allargamento delle sinergie interne al sistema di istruzione porta a esaminare criticamente le modalità di funzionamento dei dispositivi di accompagnamento professionale messi in atto dall'università, per generare delle trasformazioni nella scuola e nella qualità della proposta educativa e didattica dell'intero sistema di istruzione. Non sempre, è bene riconoscerlo, l'università è in grado di adeguarsi alle esigenze formative, ma anche alle finalità istituzionali, proprie degli altri attori del sistema di istruzione. È solo in anni recenti che la ricerca universitaria è andata sviluppandosi in maniera maggiormente congiunta con l'area della terza missione e, a testimonianza di tali elementi di cambiamento, sia sufficiente osservare il notevole riconoscimento assunto in anni recenti dalle metodologie formative di tipo collaborativo e partecipativo che mettono sempre più in connessione il sapere dei pratici e della scuola con quello della ricerca pedagogico-didattica. Questo avvicinamento nelle pratiche formative tra scuola e università, rilevabile sia mediante il consolidarsi delle forme più note di Ricerca-Azione sia attraverso la crescente presenza di progettualità riferibili alla Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), non può tuttavia essere circoscritto ai soli modelli di formazione promossi dall'università. L'opportunità di cambiamento a cui si sta facendo cenno chiama in causa forme più estese di interazione tra università e mondo della scuola e dei servizi educativi e, in altri termini, implica la capacità dell'accademia di divenire anzitutto un'istituzione che mira allo sviluppo territoriale e non già a perseguire finalità competitive sul territorio nazionale. Si guarda, in questo senso, a quelle idee di "civic university" (Ehrlich, 2000), "engaged university" (Watson *et al.*, 2011) ed "ecological university" (Barnett, 2018) che pensano l'Università come uno tra gli attori del sistema di istruzione e a cui è richiesto non solo di generare sapere e di trasferirlo sulla comunità, ma anche di attivare processi partecipativi di

cambiamento che nascono da una più profonda comprensione dei bisogni formativi e delle condizioni professionali dei contesti scolastici e educativi.

Riferimenti bibliografici

- Annali della Pubblica Istruzione (1999, marzo), *Gli Istituti Comprensivi. Innovazioni organizzative e curricolari nel quadro dei processi di cambiamento del sistema scolastico*.
- Asquini G. (a cura di) (2018), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Azzolini D. and Barone C. (2013), “Do They Progress or Do They Lag Behind? Educational Attainment of Immigrants’ Children in Italy: The Role Played by Generational Status, Country of Origin and Social Class”, *Research in Social Stratification and Mobility*, 31: 82-96.
- Azzolini D. e Rees A. (2015), “Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superiore”, *Quaderni di Sociologia*, 59, 67: 9-28.
- Balconi B., Nigris E., Reggiani A. e Vannini I. (2020), “Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi”. *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 35: 215-239.
- Barban N. and White M.J. (2011), “Immigrants’ Children’s Transition to Secondary School in Italy”, *International Migration Review*, 45, 3: 702-726.
- Barnett R. (2018), *The Ecological University. A Feasible Utopia*, Routledge.
- Bonizzoni P., Romito M. e Cavallo C. (2014), “L’orientamento nella scuola media: una concausa della segregazione etnica nella scuola superiore?”, *Educazione Interculturale*, 12, 2: 199-217.
- Cornaviera D. (2008), “La relazione tra didattica e orientamento”. In Pombeni M.L. (a cura di), *L’orientamento tra passato e futuro*, Carocci, Roma.
- Cotza, V. (2022, in corso di pubblicazione), “Dispersione scolastica e giustizia sociale. Uno studio di caso nel campo delle scuole popolari”, *SIRD - Quaderni del Dottorato*.
- Ehrlich T. (2000), *Civic Responsibility and Higher Education*, American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education.
- European Commission (2009, May). *European Policy Cooperation (ET 2020 Framework)*. Brussel. Testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29> (data di consultazione: 05/03/2024)

- European Commission/EACEA/Eurydice (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Testo disponibile al sito: <https://eurydice.indire.it/publicazioni/teaching-careers-in-europe-access-progression-and-support/> (data di consultazione: 05/03/2024)
- European Council (2018, May), *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*, Brussels. Testo disponibile al sito: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_2018.189.01.0001.01.ENG (data di consultazione: 05/03/2024)
- European Council (2021, February), *Council Resolution on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training Towards the European Education Area and Beyond (2021-2030)*. Testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))(data di consultazione: 05/03/2024)
- Eurostat (2021a), *Early Leavers from Education and Training*. Testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training (data di consultazione: 05/03/2024).
- Eurostat (2021b), *Statistics on Young People Neither in Employment nor in Education or Training*. Testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training (data di consultazione: 05/03/2024).
- Girelli C. e Bevilacqua A. (2018), “La prevenzione del fallimento educativo e della dispersione scolastica nei documenti internazionali e nazionali”, *RicercaAzione*, 10, 2: 17-29.
- Harris A. (2013), “Distributed Leadership: Friend or Foe?”, *Educational Management, Administration & Leadership*, 41, 5: 545-554.
- Heath A. and Brinbaum (2007), “Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment”, *Ethnicities*, 7, 3: 291-304.
- Heath A., Rothon C. and Kilpi E. (2008), “The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment”, *Annual Review of Sociology*, 34: 211-235.
- Mantovani D. (2013), “Aspirazioni e aspettative lavorative: giovani studenti italiani e stranieri a confronto”, *Quaderni di Sociologia*, 61: 50-75.
- Marostica F. (2008), “La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all’autoorientamento. In Pombeni M.L. (a cura di), *L’orientamento tra passato e futuro* (pp. 75-101), Carocci, Roma.
- Marostica F. (2011), *Lo sguardo di Venere: orientamento formativo o didattica orientativa per la costruzione di competenze orientative di base*, La-banti e Nanni, Crespellano.

- MIUR (2017, novembre), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. Testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/-/la-dispersione-scolastica-nell-anno-scolastico-2016-2017-e-nel-passaggio-all-anno-scolastico-2017-2018> (data di consultazione: 05/03/2024).
- MIUR (2018, gennaio). *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. Testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t> (data di consultazione: 05/03/2024)
- MIUR (2019, luglio), *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/-/la-dispersione-scolastica-nell-anno-scolastico-2016-2017-e-nel-passaggio-all-anno-scolastico-2017-2018> (data di consultazione: 05/03/2024).
- MIUR (2020, maggio), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2018/2019*. Testo disponibile al sito: [https://www.miur.gov.it/-/scuola-online-i-dati-sugli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-per-l-anno-scolastico-2018-2019#:~:text=Nell'anno%20scolastico%202018%2F2019,\(10%25%20del%20totale\).&text=Si%20tratta%20per%20lo%20pi%C3%B9,Italia%20da%20genitori%20non%20italiani](https://www.miur.gov.it/-/scuola-online-i-dati-sugli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-per-l-anno-scolastico-2018-2019#:~:text=Nell'anno%20scolastico%202018%2F2019,(10%25%20del%20totale).&text=Si%20tratta%20per%20lo%20pi%C3%B9,Italia%20da%20genitori%20non%20italiani) (data di consultazione: 05/03/2024).
- MIUR (2021, maggio), *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*. Testo disponibile al sito: https://miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020 (data di consultazione: 05/03/2024).
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en (data di consultazione: 05/03/2024).
- Paletta A. (2015), “Dirigenti scolastici leader per l’apprendimento”, *RicercaAzione*, 93: 17-37.
- Pandolfi L. (2016), “Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione”, *Form@re*, 16, 3: 67-78.
- Pirola L. (2015), “Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as «Instrumental Functions»”, *ECPS Journal*, 11: 89-101.
- Poggi A.M. (2012), “La riorganizzazione territoriale del sistema scolastico. Il fallimento dell’amministrazione centralizzata”, *Economia & lavoro*, 46, 1: 39-45.

- Romeo A. (2017). “Autonomia scolastica e diritti fondamentali”. *Stato, chiese e pluralismo confessionale*, 19. Testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/statoechiese/article/view/8508> (data di consultazione: 05/03/2024)
- Romito M. (2014), “L’orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie”, *Scuola Democratica*, 2: 441-460.
- Watson D., Hollister R., Stroud S.E. and Babcock E. (2011), *The Engaged University International Perspectives on Civic Engagement*, Routledge.
- Zecca L., Passalacqua F. e Ribis A. (2020), “Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e II grado”, *Formazione, Lavoro, Persona*, 30: 147-166.

8. Tra tutela e partecipazione. Servizi educativi e giustizia sociale

di *Andrea Galimberti*

1. Il sistema tutela: un dispositivo disciplinare?

L'istituto della tutela minori nasce dall'esigenza di difendere i diritti di bambine/i e ragazze/i e nel momento in cui i soggetti che dovrebbero principalmente assolvere questa funzione, ossia i genitori e i parenti più stretti, non riescono a garantire sufficiente tutela e protezione. Qualora la famiglia generi situazioni pregiudiziali che impediscono uno sviluppo sano e socialmente adeguato, o abbia serie difficoltà a provvedere ai bisogni di crescita, possono essere disposti interventi rivolti – potenzialmente – a tutto il sistema familiare ma, di fatto, focalizzati sul miglioramento del contesto relazionale di riferimento per i minori (Bertotti, 2010). Maltrattamento e inadeguatezza momentanea nell'adempiere le funzioni genitoriali sono i fattori che generalmente causano una segnalazione e una successiva valutazione da parte degli enti delegati dall'autorità giudiziaria. Gli scenari possono essere estremamente diversificati: il maltrattamento può assumere diverse forme, da quello fisico a quello psicologico, l'inadeguatezza genitoriale può essere legata a fattori individuali (malattie, dipendenze etc.) o a dinamiche relazionali in gioco, come nel caso di separazioni conflittuali, che rappresentano un grande numero di situazioni presenti in tutela (Premoli, 2012). Data l'eterogeneità degli scenari possibili, la numerosità dei servizi coinvolti in questo sistema è variabile: oltre all'ente incaricato per la tutela dal tribunale, possono essere presenti nella rete servizi specificamente a supporto/valutazione del minore (neuropsichiatrie, comunità educative, centri di aggregazione giovanile etc.), servizi a supporto/valutazione dei genitori (centri

per il trattamento delle dipendenze, psichiatrie, centri di psicoterapia, di mediazione, consultori etc.), servizi per il mantenimento delle relazioni familiari (servizio di spazio neutro) e servizi che supportano/valutano eventuali famiglie affidatarie coinvolte.

Oggi il senso comune ha fatto propria una diffusa sensibilità ai diritti dei bambini (almeno in apparenza, vedi Demozzi, 2016) che, insieme alla progressiva centratura della legislazione di riferimento sulla promozione del loro benessere¹, veicolano una rappresentazione della tutela minori di tipo garantista, cogliendo tuttavia solo in parte la complessità della sua storia e della sua operatività concreta. Una delle dimensioni che rischiano di rimanere in ombra riguarda ciò che, storicamente, ha rappresentato urgenze primarie di questo istituto, ovvero la prevenzione e la rieducazione (Bertotti, 2010). La sua funzione sociale non può essere risolta solo nella tutela del minore, ma va estesa anche alla tutela “dal minore”, in particolare da un minore potenzialmente deviante. In quest’ottica la società protegge i bambini da eventi e relazioni che potrebbero comprometterne lo sviluppo in termini di capacità cognitive ed affettive e, al tempo stesso, protegge sé stessa dalle possibili conseguenze di queste compromissioni, cercando di prevenire possibili comportamenti perturbanti (Barone, 2001). Gli interventi proposti dai professionisti che operano all’interno di questo sistema possono, dunque, essere letti come atti finalizzati al miglioramento delle condizioni di vita dei bambini (e di riflesso delle loro famiglie) e, al tempo stesso, come azioni volte a una “normalizzazione” sociale. Si tratta di due finalità che possono coniugarsi; questo accade quando nell’incontro tra utenza e professionisti si instaura un riconoscimento reciproco di aspettative: chi è in difficoltà riconosce la necessità di un aiuto (e il suo essere “fuori norma”) e chi offre supporto si sente riconosciuto nella sua potenziale utilità sociale. Ma tale esito, come sa bene chi lavora in questo ambito, non è un evento frequente, nella maggior parte dei casi si palesa l’asimmetria di potere di fondo e i professionisti prescrivono i propri interventi a bambini e famiglie. È proprio quando l’intervento diventa coatto che emergono delle

¹ Si pensi alla Convenzione di New York sui diritti del fanciullo recepita in Italia con la legge 176 del 27/5/91 che, ad esempio, sancisce, nell’Art. 2 la necessità di adottare «tutti i provvedimenti appropriati affinché il fanciullo sia effettivamente tutelato contro ogni forma di discriminazione o di sanzione motivate dalla condizione sociale, dalle attività, opinioni professate o convinzioni dei suoi genitori, dei suoi rappresentanti legali o dei suoi familiari».

possibili incrinature tra il mandato della protezione del minore e quello di normalizzazione sociale: quale delle due sta prevalendo nel processo decisionale? O meglio, come l'idea di normalità sociale, che fonda la prerogativa degli operatori «di produrre schemi interpretativi della realtà persuasivi e accettati» (Carradore, 2013, p. 168), orienta le loro decisioni di protezione e tutela? Come si percepiscono bambine/i, ragazze/i e famiglie rispetto a questa idea che sta venendo loro imposta?

La norma, intesa come «regolarità funzionale, come principio di funzionamento adattato e adeguato» (Foucault, 2000, p. 147), è un potente regolatore di tutte (ma non solo) le istituzioni che hanno l'esplicito mandato di valutare e giudicare in vista dell'assunzione di atti che regolamentano la vita dei soggetti:

Il giudizio (...) si compone di una serie di misure che hanno come orizzonte di riferimento la normalità sociale, qualunque cosa essa sia. Naturalmente, per poter svolgere un compito così complesso, la figura del giudice dovrà essere accompagnata da quella degli esperti del funzionamento normale della società che si collocano a cavallo tra la psichiatria e le scienze sociali: psicologi, criminologi, assistenti sociali, sociologi, pedagogisti e così via (Baroni, 2021, p. 159)

Il sistema dei servizi coinvolti nella rete della tutela minori può essere letto, in questo senso, attraverso le lenti del dispositivo foucaultiano (Biffi & Galimberti, 2020). Foucault così definisce l'idea di dispositivo:

Ciò che sto cercando di delineare con questo termine è, in primo luogo, un insieme estremamente eterogeneo composto da discorsi, istituzioni, forme architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, affermazioni scientifiche e proposizioni filosofiche, morali e filantropiche – in breve, tanto il detto quanto il non detto. Questi sono gli elementi del dispositivo. Il dispositivo stesso è il sistema di relazioni che può essere stabilito fra questi elementi. In secondo luogo, ciò che tento di individuare è precisamente la natura delle connessioni che può esistere fra questi elementi eterogenei (...). In terzo luogo con il termine 'dispositivo' intendo una sorta di – potremmo dire – formazione la cui funzione principale in un dato periodo storico consiste nel rispondere ad un bisogno urgente. Il dispositivo, così, ha una funzione strategica dominante (Foucault, 1980, pp. 194/195, traduzione mia).

Il tema del potere è al centro di questa teorizzazione: la «funzione strategica dominante» è assolta disponendo un insieme eterogeneo di

elementi e configurando «modalità secondo cui si esercita il potere» (Carmagnola, 2015, p. 19) allo scopo di innescare processi di soggettivazione che si orientino nelle direzioni auspiccate (in questo caso, il bambino sano e socialmente funzionante, il genitore adeguato): «il dispositivo è innanzitutto una macchina che produce soggettivazioni e solo in quanto tale è anche una macchina di governo» (Agamben, 2006, p. 29).

Sebbene sia in parte istituito e progettato, il dispositivo, una volta avviato, assume la forma di una «rete autonoma a-centrica» (Carmagnola, 2015, p. 28), ovvero non è interamente governato dai soggetti che potrebbero essere identificati come coloro che “guidano” la macchina: essi stessi – in qualche modo – finiscono per dover obbedire al regime di sapere-potere che è stato avviato.

Per provare a identificare i tipi di discorsi che il dispositivo legittima e fonda e il «potere di designazione dei soggetti» (Barone, 2019, p. 37) che produce, può essere interessante sottoporre ad analisi le scritture professionali (report di aggiornamento, valutazioni, relazioni etc.) che vengono periodicamente redatte dai diversi operatori (Prior, 2008; Satka & Skekill, 2012). La scrittura professionale è un luogo dove emergono, spesso involontariamente, le premesse dei professionisti (Biffi, 2014), il luogo dove si istituisce un rito che definisce costantemente ciò che viene ritenuto ammissibile o non ammissibile, sano o malsano, adeguato o passibile di correzione, inverando il “regime di luce” del dispositivo (Deleuze, 2019). Ad esempio, in una recente ricerca di Dovigo (2018), basata sull’analisi discorsiva di questi artefatti testuali, si evidenzia una polarizzazione di due differenti registri. Una parte degli scritti si caratterizza per un registro “fattuale”, utilizzato in particolare da medici e psicologi, che mira a realizzare descrizioni obiettive e distaccate basate su un linguaggio tecnico, in cui i bambini vengono essenzialmente visti come entità misurabili. Altri documenti presentano, invece, un registro più emotivo, con resoconti affettivamente densi che lasciano intendere un posizionamento morale. In entrambi i casi il presupposto di fondo di chi scrive è quello di esprimere il “vero” rispetto alla situazione analizzata, indicando le misure opportune per migliorarla. Ma un aspetto ancora più interessante riguarda un utilizzo della documentazione che si distanzia dalle sue finalità esplicite:

Troppo spesso i documenti vengono ancora utilizzati come mezzi per una ‘guerra di verbalizzazioni’ da parte dei professionisti che pensano che il loro parere debba prevalere ad ogni costo (Id., p. 449, traduzione mia)

Questa “guerra di verbalizzazioni” può essere letta come un effetto del dispositivo sui professionisti: una volta instauratosi un regime di verità, un sapere-potere, anch’essi si trovano giocoforza ingaggiati in questo campo di azione e, se da un lato hanno la legittimità di stabilire ciò che è utile e funzionale per gli utenti che hanno di fronte, dall’altro si troveranno a lottare per capire chi – nell’eterogeneità delle voci presenti – avrà il potere di definire la linea di intervento. A questa “guerra” possiamo tranquillamente aggiungere quella che avviene tra gli avvocati (ad esempio nei casi di separazione conflittuale in cui i bambini vengono coinvolti) e tra gli avvocati e i professionisti stessi: «il tutto avviene in assenza di un luogo in cui ricomporre le divergenze e tentare una rinegoziazione della responsabilità» (Bertotti, 2010, p. 238).

In questo orizzonte quale spazio si apre per il punto di vista di bambine/i e ragazze/i all’interno del sistema tutela? Nella lotta tra verità antagoniste a cui spesso si assiste – la verità dei professionisti, quella del giudice, quella (o quelle) della famiglia di origine – dove si colloca la loro voce?

2. Il diritto di esprimersi e il *capability approach*

La voce di bambine/i e ragazze/i, all’interno di un sistema gestito da adulti, il cui scopo dichiarato è quello di tutelare i loro diritti, spesso rimane paradossalmente non ascoltata (Bertotti, 2012; Biffi, 2020) nonostante l’art. 3 della Convenzione sui diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza sancisca il “superiore interesse del minore” disponendo che:

(...) in ogni legge, provvedimento, iniziativa pubblica o privata e in ogni situazione problematica, l’interesse del bambino/adolescente deve avere una considerazione preminente. Chi deve assumere una decisione che riguarda la vita di un bambino/adolescente è quindi chiamato ad ascoltare e a prendere in considerazione l’opinione dei minori rispetto ai temi che li riguardano².

² Per maggiori approfondimenti si rimanda al sito: <https://gruppocrc.net/area-tematica/il-principio-del-superiore-interesse-del-minore/> (Data di consultazione 06/03/2024).

Sicuramente una delle cause di questa situazione è ascrivibile allo status di “minore” che ostacola la rappresentazione di un interlocutore capace di offrire «un contributo nei termini di pensiero, progetto, intervento e, perché no, critica e opposizione rispetto a ciò che va accadendo nel mondo» (Biffi, 2018, p. 222). Oltre a ciò, la presenza marginale dei bambini all’interno dei processi decisionali che li riguardano è dettata dal fatto che i professionisti sono chiamati a ascoltare, ma sono poi loro a dover stabilire quale sia “il superiore interesse del minore” e questa azione interpretativa è un momento dove potere e cura si intrecciano. Su questo punto si apre infatti una dimensione profondamente delicata che gli operatori conoscono bene: ascoltare non significa adeguarsi al punto di vista altrui, tuttavia se l’ascolto non ha nessun effetto pragmatico sulla situazione il rischio di squalifica per chi ha espresso le sue motivazioni è molto alto. Affinché l’ascolto che parte da una posizione di potere possa trasformarsi in un gesto di cura è necessario mettere in campo risorse personali e professionali (Riva, 2021).

Esiste, poi, un ulteriore elemento di complessità che non riguarda il fronte dell’ascolto, ma di chi parla. La voce di bambine/i e ragazze/i non esiste nel vuoto: si esprime all’interno di un contesto, di un tessuto dinamico di interazioni, comunicazioni e relazioni che giocano un ruolo decisivo nel modellare percezioni e rappresentazioni (Bateson, 1976). La fantasia che possa esistere una voce “autentica” indipendente dai vincoli di contesto è stata messa in crisi da diversi ambiti disciplinari e prospettive di ricerca: dagli studi etnografici a quelli sulla decolonizzazione (Darder, 2018), dall’analisi discorsiva (Ball, 2008) ai metodi biografici per la ricerca sociale (Merrill & West, 2012).

Se «ogni dispositivo di potere è un complesso codice-territorio» (Deleuze & Parnet, 2019, p. 123), bambine/i e ragazze/i non potranno evitare di portare con sé (subire, adottare, trasformare) i codici esistenti e rapportarsi con le linee di demarcazione già tracciate all’interno del «reticolo discorsivo» (Foucault, 1971) in cui sono immersi. La comunicazione verbale e non verbale degli operatori, le scelte inerenti a cosa viene loro esplicitato della storia familiare e cosa viene mantenuto segreto, la necessità di preservare alleanze vitali per la propria sopravvivenza sono solo esempi di elementi capaci di influenzare quello che si può realmente dire. Parlare dall’interno di un dispositivo

che amministra un potere è una questione che va necessariamente tematizzata: quale diritto a esprimersi è possibile garantire?

Il *capability approach* (Sen, 2011; Nussbaum, 2012) offre una cornice teorica in grado di allontanarsi da un'idea di tutela genericamente garantista, che rischia di considerare il soggetto titolare di diritto come passivo e bisognoso, per entrare nel merito di quali effetti l'atto del garantire genera concretamente nella vita dei soggetti (Robeyns, 2017). Questa prospettiva si interroga su cosa i soggetti possono fare e essere in un certo contesto di vita (le loro *capabilities*), quali di queste possibilità stanno concretamente realizzando (i loro funzionamenti), quali sono le risorse a cui attingono e i vincoli che si trovano ad affrontare. Esiste, poi, un interessante focus di analisi dedicato ai fattori di conversione, ovvero a delle precondizioni (strutture legislative, condizioni sociali e ambientali) che consentono a capacità potenziali di diventare effettive opzioni di scelta tra diversi funzionamenti (Hart & Brando, 2018).

L'idea di giustizia viene dunque indissolubilmente legata alla vita che si è effettivamente in grado di vivere. Questa attenzione alle dimensioni contestuali e pragmatiche è stata sottolineata dalla scienza pedagogica (Alessandrini, 2016; Margiotta, 2018), interessata alla possibilità di porre la dimensione della promozione dei diritti su un piano empiricamente esplorabile e a comprendere le modalità in cui l'educazione può giocare un ruolo decisivo nel dialogo tra vincoli e risorse.

Utilizzando il linguaggio del *capability approach* potremmo chiederci se all'interno dei servizi che compongono il sistema tutela minori esista la possibilità per bambine/i e ragazze/i di esprimere il proprio punto di vista sulle decisioni che li riguardano (esiste questa *capability*)? Se la risposta è affermativa la questione non è tuttavia chiusa, come invece accadrebbe in un approccio di mera garanzia del diritto, ma si sviluppa ulteriormente: come i tentativi di garantire questo diritto creano (o non creano) nuovi funzionamenti? Quali sono gli effetti determinati dal prender parola sulla vita concreta di chi parla? Questi effetti vanno nella direzione di un miglioramento del proprio benessere?

Si tratta di questioni tanto importanti quanto poco tematizzate: impegnarsi a garantire la presenza della voce dei minori nel sistema tutela significa anche chiedersi se questa esperienza conduca a processi

emancipativi e di crescita o, al contrario, a esperienze di alienazione, frustrazione e passivizzazione.

3. Approcci partecipativi e *advocacy*

Da diversi anni si sta assistendo a tentativi di allontanarsi da un modello tradizionale di protezione dei minori (con intervento “residuale” di recupero genitoriale) per orientarsi verso approcci partecipativi basati sull’idea che il punto di vista di bambini e famiglie sia fondamentale per un lavoro realmente efficace (Lonne *et al.*, 2009; Arbeiter & Toros, 2017). Questi approcci implicano un cambio di postura tutt’altro che semplice per i protagonisti del sistema tutela (Ruch, 2005) perché, di fatto, hanno la potenzialità di scardinare alcuni assetti del dispositivo in atto, in particolare in riferimento alla gerarchia di potere che esplicitamente o implicitamente si struttura. In questo senso, essi potrebbero rappresentare un importante fattore di conversione in grado di ampliare le possibilità di bambine/i e ragazze/i di sperimentare modalità di prender parola su questioni che li riguardano in una direzione emancipativa.

Vorrei nominare qui brevemente, a titolo d’esempio, l’approccio delle riunioni di famiglia (*Family Group Conferences*), un modello di intervento di origine neozelandese che è stato dapprima importato in Europa del nord per poi diffondersi in tutto il continente (Maci, 2011). Si tratta di un processo di presa di decisioni attraverso il quale bambine/i e i ragazze/i coinvolte/i nel circuito della tutela minori hanno la possibilità di scegliere membri della propria famiglia allargata (parenti, amici, vicini di casa...) invitandoli a partecipare a una riunione con gli operatori di riferimento del servizio. In questa riunione si affronteranno le preoccupazioni che inducono a ritenere la situazione a rischio di pregiudizio (formulate dai professionisti coinvolti) e, di concerto, si formulerà un piano di protezione costituito da azioni concrete orientate a superare le criticità presentate. Ad esempio, se la scuola ha segnalato che il bambino non arriva in orario, non fa i compiti a casa e non si presenta con i vestiti in ordine, si individueranno risorse che potrebbero aiutarlo a far fronte a questi impegni. Per ogni azione verranno identificati due referenti all’interno della rete familiare: uno che predisporrà le risorse necessarie e l’altro che si assicurerà

dell'esito dell'azione. Al giudice verrà inviato il piano stabilito, assicurando che si effettuerà una riunione di verifica (con gli stessi partecipanti) a distanza di un tempo concordato.

La figura, appositamente formata, che si occupa di preparare e gestire la riunione è chiamata facilitatore e non fa parte dei servizi di tutela, ma è autonoma e indipendente. Il bambino è protagonista della situazione: decide chi convocare all'interno della sua rete parentale e amicale, può esplicitare il suo punto di vista e, se ritiene che nell'incontro potrebbe avere difficoltà a esprimersi, può avvalersi di un portavoce che sarà presente per supportarlo.

La riunione di famiglia si svolge seguendo un protocollo strutturato in cinque fasi (Maci, 2017):

1. Attivazione: inizia con la proposta alla famiglia di prendere parte alla riunione da parte degli operatori referenti. In caso di adesione, si attiva il facilitatore cui vengono fornite informazioni sulla famiglia e sulle preoccupazioni espresse, nonché sulle risorse famigliari e istituzionali a disposizione.
2. Preparazione: il facilitatore incontra il bambino/la bambina e i suoi genitori oltre alle persone significative invitate, spiega funzionamento e senso del modello e condivide con loro le modalità di organizzazione.
3. Riunione di famiglia: si suddivide in tre momenti distinti. La condivisione delle informazioni, dove avviene il confronto e l'approfondimento sugli elementi di preoccupazione sulle risorse disponibili e sul ruolo dei servizi; un momento riservato alla famiglia che elabora in autonomia un piano d'azione concreto e ne prevede i momenti di verifica; la condivisione del progetto in cui la famiglia, aiutata dal facilitatore, espone il progetto che verrà discusso, condiviso e sottoscritto da tutti.
4. Implementazione: la famiglia si attiva per realizzare quanto stabilito, con il supporto del servizio competente.
5. Monitoraggio: con una nuova riunione si valuta il percorso e, se necessario, si apportano modifiche.

Non è nelle finalità di questo scritto entrare nel merito del modello, mi limito a sottolineare due questioni particolarmente interessanti. La prima riguarda il processo decisionale: sebbene il servizio tutela rimanga il referente dell'autorità giudiziaria, ai minori e alle loro famiglie di origine vengono offerti spazi decisionali inediti, garantiti da una

figura terza. Il facilitatore, non appartenendo alla rete, è infatti affrancato dai vincoli relativi all'intreccio di mandati, richieste, aspettative reciproche tra servizi: il suo unico compito è quello di realizzare una riunione di famiglia capace di far emergere i punti di vista (anche conflittuali) di tutti i protagonisti, in vista di un progetto comune. In questo senso può rappresentare un agente di cambiamento rispetto agli equilibri esistenti.

La seconda questione riguarda la voce di bambine/i e ragazze/i: prender parola all'interno di una riunione di famiglia organizzata in tutela minori significa esporsi e, a volte, mettere a rischio relazioni vitali. Può essere, dunque, importante la presenza di un professionista che aiuti a comprendere quali richieste potrebbero essere formulate e quali conseguenze si potrebbero ipotizzare, in modo da decidere in maniera più consapevole se e cosa dire a operatori, famigliari o genitori affidatari presenti (Darlymple, 2004). La presenza della figura del portavoce, che deve lavorare nella direzione di un esito che sia accettabile per chi rappresenta, contrassegna l'importanza di realizzare un accompagnamento professionale per garantire una presenza attiva di bambine/i e ragazze/i. Non si tratta, in questo caso, di un supporto originato dall'idea di una mancanza associata allo status di "minore", la ragione di fondo che lo sostiene è, invece, la consapevolezza che trovare la propria voce, all'interno di un dispositivo come la tutela, implica un processo di apprendimento, una scelta di posizionamento rispetto a numerosi fattori, una scoperta della propria capacità di agire (Barnes, 2007).

Ad oggi, in Italia, è presente un albo di portavoce professionisti ed è stato stabilito un codice etico che definisce delle linee guida di intervento per chi svolge funzioni di *advocacy* indipendente professionale (Calcaterra, 2014).

Conclusioni

Il sistema tutela minori, composto da un'eterogeneità di servizi connessi tra loro, può essere descritto e analizzato attraverso le lenti del dispositivo foucaultiano (Biffi & Galimberti, 2021). Da questa prospettiva è possibile mettere in luce tensioni, conflitti e paradossi derivanti dalla necessità di mantenere equilibri relazionali e ambiti

decisionali codificati, indipendentemente dalla volontà degli operatori di agire per il bene dei propri utenti. Gli operatori stessi, infatti, si muovono all'interno di un *habitus* professionale informato dal dispositivo di cui fanno parte e, consapevolmente o inconsapevolmente, ne rispettano «codici e territori» (Deleuze, 2019).

Uno dei più evidenti paradossi di questo sistema è la scarsa presenza e incidenza delle voci di coloro che dovrebbero essere ascoltati e tutelati, ovvero i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze “presi in carico” dall’istituzione (Bertotti, 2012; Biffi, 2020). Sarebbe, tuttavia, ingenuo risolvere questa criticità offrendo semplicemente momenti di ascolto: il *capability approach*, infatti, ci mostra chiaramente come la garanzia di un diritto non si traduce sempre in nuove possibilità di essere e di agire nella direzione di un maggiore benessere. Chiedersi quali effetti possa generare il punto di vista dei minori all’interno del «reticolo discorsivo» (Foucault, 1971) della tutela è, dunque, una domanda aperta, che necessita di attenzione e cura costante da parte dei professionisti. Si tratta, infatti, di saper comprendere il modo in cui una voce solitamente non ascoltata possa entrare in un contesto strutturato su regole, aspettative, narrative esplicite e implicite, generando effetti non sempre anticipabili.

Gli approcci partecipativi possono rappresentare un importante «fattore di conversione» (Hart & Brando, 2018) in grado di creare spazi inediti all’interno dell’operatività dei servizi, utili a sostenere l’*agency* dei bambini, dei ragazzi e delle loro famiglie. Si è portato, in questo senso, l’esempio delle riunioni di famiglia (Maci, 2017), una sperimentazione con molti aspetti innovativi, capaci di destrutturare il contesto gerarchico e i processi decisionali unidirezionali che tendono a instaurarsi in un ambito dove l’asimmetria di potere tra le parti è un dato di fondo. Potenzialmente questo modello promuove la possibilità di estendere a minori e famiglie la facoltà di diventare co-decisoro e corresponsabili dell’intervento, salvaguardando i diversi ruoli e le relative responsabilità. Tuttavia, alcuni assunti di fondo rischiano di essere considerati scontati: una volta accettata, la riunione di famiglia, grazie al proprio setting, sarebbe in grado di riposizionare operatori e utenti e di riportare la voce dei bambini al centro della discussione. Ma come reagiranno gli operatori nel constatare che alcune decisioni che prendevano autonomamente verranno condivise con soggetti a cui avevano attribuito uno status di non completa competenza (il “minore”

e i genitori “in difficoltà”)? Cosa accadrà quando il “caso” che seguono (e di cui sono chiamati a rispondere) prenderà direzioni non controllabili e imprevedute? Come entreranno nella riunione le rappresentazioni reciproche di operatori e utenti costruite attraverso precedenti interazioni fortemente asimmetriche?

Un approccio partecipativo, proposto all’interno di un dispositivo che amministra un potere delegato dall’autorità giudiziaria, rischia di rivelarsi inefficace se basato su una logica strutturata sulla mera implementazione. I processi di cambiamento non sono, infatti, mai garantiti e qualsiasi sistema tende a preservare la sua omeostasi, ovvero l’equilibrio su cui si stabilizza (Bateson, 1976). Pensare, immaginare, progettare approcci partecipativi in qualsiasi dispositivo significa, dunque, attendersi che tensioni, conflitti e tentativi di ristrutturare la situazione riportandola a precedenti configurazioni saranno sempre presenti. In questo scenario la figura di chi si occupa di sostenere il punto di vista di bambine/i e ragazze/i non si esaurisce in un, seppur importante, accompagnamento relazionale; essa esercita un ruolo paradossale che è al contempo dentro la rete dei servizi e al di fuori, introducendo non tanto la loro “autentica” voce, quanto una voce che possa dirsi anche (parzialmente) fuori dal dispositivo. Per questo sarebbe importante sviluppare non solo competenze di ascolto, ma anche capacità di lettura e analisi di sistemi complessi. Si tratta di uno spazio in cui la pedagogia ha molto da offrire (Palmieri, 2018; Gambacorti-Passerini, 2020; Formenti & Rigamonti, 2020; Riva, 2021) e che richiede un costante esercizio di riflessione sulla connessione tra teoria e pratica così come la capacità di progettare e accompagnare processi di apprendimento dialogando con i vincoli di contesto.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2006), *Che cos’è un dispositivo?*, Nottetempo, Milano.
- Alessandrini G. a cura di (2016), *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Arbeiter E., Toros K. (2017), “Participatory discourse: Engagement in the context of child protection assessment practices from the perspectives of child protection workers, parents and children”, *Children and Youth Services Review*, 74: 17-27.

- Ball J. (2008), *The education debate*, Policy Press, London.
- Barnes V. (2007), “Young people’s views of children’s rights and advocacy services: a case for caring advocacy?”, *Child Abuse Review*, 16: 140-152.
- Barone P. (2011), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Guerini Scientifica, Milano.
- Barone P. (2019), *Fare di ogni individuo un caso. Un approccio archeologico in pedagogia*, Guerini Scientifica, Milano.
- Baroni W. (2021), *Sociologia del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Bateson G. (1976), *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano (Ed or.: *Steps to an ecology of mind*, Chandler Publishing, San Francisco CA, 1972).
- Bertotti T. (2010), “Servizi per la tutela dei minori: evoluzione e mutamenti”, *Autonomie Locali e servizi sociali*, 2: 227-245.
- Bertotti T. (2012), *Bambini e famiglie in difficoltà. Teorie e metodi di intervento per assistenti sociali*, Carocci, Roma.
- Biffi E. (2014), “La scrittura del caso come strategia di ricerca per le professioni educative”, *Encyclopaideia*, XVIII, 39: 117-134.
- Biffi E. (2018), “Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell’infanzia nella società contemporanea”, *Pedagogia Oggi*, 16, 2: 205-225.
- Biffi E. (2020), *Infanzia e giustizia sociale: bambine e bambini fra diritti e capacità*, in Biemmi I. e Macinai E., a cura di, *I diritti dell’infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*, Milano, FrancoAngeli.
- Biffi E., Galimberti A. (2021), “Tutelarsi dall’emergenza: ripensare le pratiche educative nella tutela dei minorenni attraverso l’esperienza della pandemia”, *Pedagogia Oggi*, 19, 1: 19-27.
- Calcaterra V. (2014), *Il portavoce del minore. Manuale operativo per l’advocacy professionale*, Trento, Erickson.
- Carmagnola F. (2015), *Dispositivo. Da Foucault al gadget*, Milano, Mimesis.
- Carradore R. (2013), “Cibernetica e ordine sociale. Modelli e immagini di società in Norbert Wiener e Karl Deutsch”, *Scienza & Politica*, XXV, 48: 149-173.
- Ciceri P. (2017), *Il lavoro con i minori e le famiglie. Costruire rapporti partecipati*, Carocci, Roma.
- Darder A. (2018), “Decolonizing interpretive research: subaltern sensibilities and the politics of voice”, *Qualitative Research Journal*, 18, 2: 94-104.
- Darlymple J. (2004), “Developing the Concept of Professional Advocacy”, *Journal of social work*, 4, 2: 179-197.

- Deleuze G. (2019), *Che cos'è un dispositivo?*, Cronopio, Napoli (Ed. or: *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Seuil, Paris, 1988).
- Deleuze G., Parnet C. (2019), *Conversazioni*, Ombre corte, Verona (Ed. or.: *Dialogues*, Flammarion, Paris, 1977).
- Demozzi S. (2016), *L'infanzia inattuale. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Edizioni Junior, Reggio Emilia.
- Dovigo F. (2018), "Great expectations. An analysis of child protection cases concerning immigrant children in Italy as a discursive practice", *Qualitative Social Work*, 17, 3: 439-451.
- Formenti L., Rigamonti A. (2020), "Systemic Reflexivity in Residential Child Care: A Pedagogical Frame to Empower Professional Competence", *International Journal of child, youth and family studies*, 11, 4: 115-139.
- Foucault M. (1971), *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Rizzoli, Milano (Ed. or.: *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris, 1969).
- Foucault M. (1980), *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*, Random House, New York.
- Foucault M. (2000), *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano (Ed. or.: *Les Anormaux. Cours au Collège de France, 1974-1975*, Seuil, Paris, 1999).
- Gambacorti-Passerini M. B. (2020), *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*, Franco-Angeli, Milano.
- Hart C.S., Brando N. (2018), "A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education", *European Journal of Education*, 53, 3: 293-309.
- Lonne B., Parton N., Thomson J. et al. (2009), *Reforming Child Protection*, Routledge, London.
- Maci F. (2011), *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference*, Trento, Erikson.
- Maci F. (2017), *Come facilitare una Family group conference. Manuale operativo per le riunioni di famiglia*, Trento, Erikson.
- Margiotta U. (2018), *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano.
- Merrill B., West L. (2009), *Using biographical methods in social research*, Sage, London.
- Nussbaum M. C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna (Ed. or: *The Human development Approach*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2011).

- Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Premoli S. (2012), *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni per i servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Prior L (2008), "Repositioning documents in social research", *Sociology*, 42, 5: 821–836.
- Riva M. G. (2021), *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, FrancoAngeli, Milano.
- Robeyns I. (2017), *Wellbeing, freedom and social justice. The capability approach re-examined*, Open Book Publishers, Cambridge (UK).
- Ruch G (2005), "Relationship-based practice and reflective practice: holistic approaches to contemporary child care social work", *Child and Family Social Work*, 10, 2: 111-123.
- Satka M. E., Skehill C. (2012), "Michel Foucault and Dorothy Smith in case file research: strange bed-fellows or complementary thinkers?", *Qualitative Social Work*, 11, 2: 191-205.
- Sen A. (2011), *L'idea di giustizia*, Oscar Mondadori, Milano (Ed. or.: *The idea of justice*, Penguin Books, London, 2009).
- Serbati S., Milani P. (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma.

Gli Autori

Maria Grazia Riva, professoressa ordinaria in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Stefano Pippa, ricercatore in Filosofia politica presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Andrea Ignazio Daddi, assegnista di ricerca in Filosofia presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Stefano Malatesta, professore associato in Geografia presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Alessandro Pepe, ricercatore in Psicologia dello sviluppo e dell’educazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Manuela Tassan, professoressa associata in Discipline demoetnoantropologiche presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Elisabetta Nigris, professoressa ordinaria in Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Valentina Pagani, ricercatrice in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Giulia Pastori, professoressa ordinaria in Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Francesca Zaninelli, professoressa associata in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Franco Passalacqua, ricercatore in Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Luisa Zecca, professoressa ordinaria in Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.

Andrea Galimberti, ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli studi di Milano-Bicocca.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835166818

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



**Management, finanza,
marketing, operations, HR**

**Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche**

**Didattica, scienze
della formazione**

**Economia,
economia aziendale**

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



**Architettura, design,
territorio**

Informatica, ingegneria

Scienze

**Filosofia, letteratura,
linguistica, storia**

Politica, diritto

**Psicologia, benessere,
autoaiuto**

Efficacia personale

**Politiche
e servizi sociali**



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835166818



L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale

Di fronte alle molte sfide che la contemporaneità sta affrontando per la costruzione di società più sostenibili e più giuste, che ruolo può assumere l'educazione?

Il volume affronta tale interrogativo da una prospettiva fortemente interdisciplinare che dialoga con il quadro offerto dalle teorie della giustizia sociale, per ricercarne lo spazio assunto dall'infanzia e per comprendere le ricadute concrete e quotidiane nei plurimi contesti dell'esperienza educativa.

Elisabetta Biffi è professoressa in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università di Milano-Bicocca. Le sue linee di ricerca indagano i processi partecipativi per i diritti dell'infanzia e le strategie di prevenzione e fronteggiamento della violenza sull'infanzia, nonché la formazione dei professionisti dell'educazione. Fra le sue pubblicazioni per i nostri tipi ricordiamo: *Le scritture professionali del lavoro educativo* (2014); *Il rovescio della trama educativa* (2020).