



SCUOLA DI DOTTORATO  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di  
Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

Dottorato di Ricerca in Educazione nella Società Contemporanea  
Ciclo 33°

# **POVERTÀ EDUCATIVA TRA TEORIA E PRATICA. UNO SGUARDO PEDAGOGICO**

SOTTOCORNO MADDALENA  
Matricola 074555

Tutor: Cristina Palmieri

Coordinatrice: Francesca Antonacci

**ANNO ACCADEMICO 2019/20**

## Indice

Abstract .....	4
Introduzione .....	5
Parte Prima - Il dibattito contemporaneo sulla povertà educativa minorile .....	10
Premessa .....	10
1. Saperi a confronto con la povertà educativa minorile .....	13
1.1 I saperi di matrice economica .....	13
1.2 I saperi di matrice socio-politica .....	16
1.3 I saperi di matrice psicologica .....	20
2. Povertà educativa minorile: una cornice normativa .....	26
2.1 I riferimenti normativi internazionali .....	26
2.1.1 Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, SDGs, Test OCSE-PISA .....	26
2.1.2 Il panorama europeo .....	29
2.2 I riferimenti normativi italiani .....	31
2.3 La povertà educativa secondo <i>Save the Children</i> , <i>Con i Bambini</i> e il <i>Centro Studi e Ricerche sul Mezzogiorno</i> .....	36
2.3.1 <i>Save the Children</i> .....	37
2.3.2 <i>Con i Bambini</i> .....	39
2.3.3 <i>Centro Studi e Ricerche sul Mezzogiorno</i> .....	41
2.4 Tabella riassuntiva .....	44
3. Povertà educativa, territorio e attività extra-scolastiche .....	48
3.1 La specificità della povertà dei minori in Italia .....	48
3.1.1 Fondazioni bancarie e contrasto della povertà minorile ed educativa .....	51
3.2 Una povertà educativa multidimensionale .....	53
3.3 Povertà educativa e interventi territoriali .....	56
Parte Seconda - La povertà educativa. Rappresentazioni dal "campo" .....	62
Premessa .....	62
Il progetto "Sulla Buona Strada". Principali caratteristiche .....	64
4. Il percorso di ricerca .....	67
4.1 Il paradigma di riferimento .....	67
4.2 Il quadro teorico di riferimento .....	69
4.2.1 La qualità dell'esperienza educativa .....	71
4.2.2 L'educazione come pratica di emancipazione .....	77
4.3 La strategia di ricerca: lo studio di caso olistico .....	83
4.3.1 Le domande di ricerca .....	85
4.3.2 I partecipanti .....	85
4.4 Gli strumenti di raccolta dei dati .....	86
4.4.1 Le interviste semi-strutturate .....	87
4.4.2 Il Focus Group .....	88
4.4.3 L'approccio alla ricerca empirica della Clinica della Formazione .....	89
4.4.4 L'osservazione .....	93
4.5 Gli strumenti di analisi dei dati .....	95
4.5.1 Analisi delle interviste e dei focus group .....	96
4.5.2 L'Analisi dei dati degli incontri di Clinica della Formazione: lo strumento della partitura educativa .....	99
5. I contenuti emersi dalla ricerca sul campo .....	102
5.1 Contenuti emersi dalle interviste (interviste individuali e <i>focus group</i> ) .....	102
5.1.1 Il contesto .....	102
5.1.2 Le rappresentazioni di povertà educativa .....	117
5.1.3 L'analisi critica del concetto di comunità educante .....	124
5.3 I contenuti emersi dagli incontri con l'equipe dell' <i>unità mobile</i> e dalle osservazioni .....	128
Parte Terza - Una rilettura pedagogica del concetto di povertà educativa .....	136
Premessa .....	136
6. Dalla povertà educativa alle povertà educative .....	138
6.1 Le caratteristiche del contesto in cui si svolge l'esperienza educativa .....	139
6.1.1 Dalla società iper-flessibile e precaria alle nuove forme di povertà .....	143
6.1.2 La fragilità delle figure adulte .....	146

6.2 Stato sociale, comunità e rapporto tra scuola ed extra-scuola. L'impovertimento del territorio .....	151
6.2.1 Il depauperamento dello Stato sociale .....	152
6.2.2 La complessità e la polisemia del concetto di comunità .....	154
6.2.3 Le caratteristiche e le criticità del rapporto tra scuola ed extra-scuola .....	157
6.3 Ripensare pedagogicamente i contesti per contrastare le povertà educative.....	160
6.3.1 Aiutare gli adulti ad abitare l'incertezza .....	160
6.3.2 Pensare e agire la comunità che educa .....	162
7. Il lavoro educativo a contrasto delle povertà educative .....	168
7.1 Educare per imparare ad abitare il contesto presente.....	168
7.1.1 Oltre le sovrastrutture, per una visione generativa dell'essere umano.....	168
7.1.2 Dal concetto di esperienza diseducativa a un modello antropologico per un'esperienza educativa di qualità .....	170
7.1.3 Presidiare la qualità dell'esperienza educativa .....	175
7.2 L'irriducibile imprevedibilità dell'esperienza. Per una prassi pedagogica intenzionalmente orientata .....	178
7.2.1 Il crollo del viadotto "Polcevera" e le sue conseguenze nelle prassi organizzative .....	179
7.2.2 L'emergenza sanitaria da Sars-Covid 19 e la modifica delle prassi educative.....	181
7.3 Riflettere sull'esperienza e costruire delle mediazioni per accompagnare i professionisti dell'educazione .....	186
7.3.1 Gli educatori nella contemporaneità.....	187
7.3.2 Le pratiche riflessive .....	189
Conclusioni .....	192
Un campo semantico di matrice pedagogica .....	192
Consolidare le professioni educative per contrastare le povertà educative .....	194
Dal progetto "Sulla Buona Strada" alla pratica pedagogica.....	197
Sviluppi futuri della ricerca e riflessioni conclusive.....	199
Allegati alla Prima Parte .....	201
1. Indagine sulle condizioni di vita. Le condizioni dei minori presenti in famiglia.....	201
2. Le diverse edizioni dell'Indice di Povertà Educativa di "Save the Children" .....	202
3. L'indice di povertà educativa. Classifica delle regioni.....	204
Allegati alla Seconda Parte .....	205
1. Interviste semi-strutturate .....	205
2. Interviste per la valutazione <i>ex ante</i> .....	205
3. <i>Focus group</i> per la valutazione <i>ex ante</i> (1° annualità) .....	206
4. <i>Focus group</i> per la valutazione <i>in itinere</i> (2° annualità).....	206
5. Clinica della Formazione .....	207
Prima fase .....	207
Seconda fase .....	208
6. Osservazione dell'azione dell' <i>unità mobile</i> .....	209
Griglia di osservazione .....	210
7. Consenso informato .....	213
8. Materiali di Clinica della Formazione .....	214
9. Partitura educativa.....	216
Riferimenti bibliografici (articoli e testi).....	220
Fonti on line (articoli su periodici on line; pubblicazioni web; report) .....	229
Altre fonti on line .....	233
Riferimenti normativi.....	235

## **Abstract**

La tesi qui presentata costituisce l'esito di un lavoro esplorativo di ricerca di tipo qualitativo attorno al tema della povertà educativa. Scopo dello studio è quello di inquadrare un'area semantica di matrice pedagogica attorno a questo oggetto, che arricchisca le teorie già esistenti intorno ad esso.

Il lavoro prende le mosse dall'inquadramento del tema, esplorando i diversi saperi che lo hanno interrogato; successivamente viene dato conto del quadro normativo di riferimento per la questione, in termini internazionali, europei e nazionali; si esplorano poi alcuni contributi che analizzano la questione in rapporto a una forma peculiare di povertà che caratterizza il contesto italiano e che esplicitano in particolare la necessità di ripensare al rapporto tra scuola e territorio.

Al fine di costruire un'area semantica di matrice pedagogica attorno al tema della povertà educativa, si è scelto di condurre uno studio di caso olistico attorno al progetto "Sulla Buona Strada" che opera in alcune zone della città di Genova con lo scopo di contrastare questo fenomeno. A partire da uno specifico posizionamento rispetto a che cosa si intenda per qualità dell'esperienza educativa, si è inteso elaborare una densa teoria locale sull'oggetto di studio, valorizzando il contributo dei professionisti dell'educazione coinvolti nella ricerca.

L'incrocio tra quanto emerso dal quadro teorico di riferimento e dall'indagine empirica, nonché la necessità di ampliare la conoscenza già in possesso della ricercatrice attorno alla questione, hanno permesso di pervenire a una configurazione pedagogica e plurale della povertà educativa, che implica alcuni piani in particolare: il riconoscimento di una privazione che riguarda i contesti di esperienza e le difficoltà che gli adulti incontrano nell'abitare il presente; l'individuazione di un impoverimento del territorio, che implica un progressivo indebolimento dello Stato sociale, del concetto di comunità e del rapporto tra scuola ed extra-scuola.

Concettualizzare in tal senso "le" povertà educative implica mettere al centro del discorso con i professionisti dell'educazione una definizione di essere umano come soggetto capace di emanciparsi dai condizionamenti molteplici del contesto in cui vive e di destreggiarsi con l'imprevedibilità dell'esperienza esistenziale ed educativa. Un tale ampliamento del tema prevede inoltre che gli stessi esperti dell'educazione trovino delle strategie adeguate a significare il presente, affinché, con le loro prassi, non rischino di replicare le dinamiche di impoverimento della contemporaneità.

La tesi, dunque, mostra il progressivo avvicinamento a una visione plurale e sfaccettata del fenomeno indagato, valorizzando un posizionamento epistemologico peculiare su che cosa si intenda per esperienza educativa.

## Introduzione

A partire dalla fine del 2015, con l'avvio in via sperimentale del fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, questo fenomeno ha acquisito rilevanza e ha ricevuto attenzione nel dibattito pubblico italiano. L'impresa sociale "Con i Bambini", soggetto attuatore del fondo, ha finanziato, attraverso la pubblicazione di bandi, molteplici iniziative sul territorio nazionale, che si caratterizzano per una peculiare attenzione a promuovere azioni che aiutino i minori ad uscire da condizioni di svantaggio e che abbiano come fine quello di coinvolgere diversi attori che si occupano a vario titolo di educazione, la cosiddetta "comunità educante" (le famiglie, le scuole, i servizi specializzati nel sostegno alla genitorialità, i settori delle amministrazioni locali che si occupano di infanzia, famiglia o scuola, le agenzie culturali e quelle per il tempo libero). La prima fase di erogazione dei fondi, inoltre, ha reso possibile la partecipazione delle istituzioni accademiche quali *partner* di progetto, chiamandole in causa rispetto alle azioni di monitoraggio e di valutazione<sup>1</sup> dell'andamento dei progetti stessi. È nata così la collaborazione tra il *Circolo Vega*, un'associazione di promozione sociale, che dal 2014 svolge attività nel campo educativo e formativo sul territorio di Genova, ente capofila di un progetto denominato "Sulla Buona Strada"<sup>2</sup>, un esperto di monitoraggio<sup>3</sup>, che ha predisposto un insieme di azioni volte ad accompagnare il progetto stesso, al fine di dare conto degli effetti delle azioni svolte sul territorio e un gruppo di docenti del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano - Bicocca, a cui è stato chiesto di valutare il progetto nel suo complesso<sup>4</sup>.

Il lavoro di ricerca qui presentato si affianca a queste azioni e trae da esse alcuni spunti, assumendo i caratteri di uno studio esplorativo di tipo qualitativo, che ha il fine generale di

---

<sup>1</sup> L'ente "Con i Bambini" fa riferimento in questi termini al monitoraggio e alla valutazione: «In considerazione dei contesti diversificati e multiformi del territorio nazionale in cui il presente Bando si propone di operare, sarà fondamentale valutare l'appropriatezza e l'efficacia delle azioni rispetto alle specificità delle singole realtà coinvolte. Grande attenzione verrà, quindi, dedicata a garantire l'adozione e/o sperimentazione di metodologie di monitoraggio innovative e strumenti di valutazione dell'efficacia e dell'impatto delle proposte sostenute rispetto ai destinatari e alle comunità di riferimento, attraverso il coinvolgimento di soggetti esterni e/o la mobilitazione di capacità e risorse interne al partenariato, le cui competenze in materia siano riconosciute e documentate» (Con i Bambini, 2016, p. 7: <https://www.conibambini.org/prima-infanzia-0-6-anni/> [Ultima consultazione: 2/9/2020, h 18:15]).

<sup>2</sup> <https://percorsiconibambini.it/sullabuonastrada/> (ultima consultazione: 5/1/2021, h 16:30). Del progetto nel suo complesso si darà conto nella seconda parte della tesi.

<sup>3</sup> Il monitoraggio del progetto è affidato a Raffaele Monteleone, professore a contratto per l'insegnamento di Politiche sociali del Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e per l'insegnamento di Politiche sociali II del corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Milano - Bicocca.

<sup>4</sup> Il gruppo che si occupa della valutazione del progetto è coordinato da Cristina Palmieri, professoressa ordinaria in Pedagogia Generale, e prevede la collaborazione di Elisabetta Biffi e Monica Guerra, entrambe professoressa associate in Pedagogia Generale presso il Dipartimento richiamato nel testo. Chi scrive ha affiancato le docenti nel lavoro di valutazione.

comprendere il fenomeno della povertà educativa nel suo complesso e uno scopo peculiare, che è quello di procedere all'identificazione e alla delimitazione di una cornice semantica di matrice strettamente pedagogica per esso, che contempra una visione complessa di educazione e che coinvolga i professionisti dell'educazione in un lavoro di identificazione delle sue caratteristiche. Ciò che giustifica questo intento conoscitivo è la necessità di colmare un vuoto nell'analisi di questo fenomeno, che è stato esaminato da più fronti, ma che sembra mancare di una definizione specificatamente pedagogica, connessa con una determinazione peculiare di educazione e con la pratica dei professionisti che se ne occupano.

La ricerca fa riferimento alla pedagogia inclusiva (Ferrante, Gambacorti-Passerini e Palmieri, 2020; Sottocorno, 2020) che intende proporre un superamento delle diverse forme di esclusione sociale a partire dal ripensamento dei fattori materiali, ambientali e culturali che limitano la realizzazione e la partecipazione sociale dei soggetti. Le pratiche educative inclusive comprendono un insieme di azioni volte a valorizzare la persona, con le sue specificità, accrescendo le sue possibilità di presenza sul territorio e creando le condizioni perché possa realizzare il proprio progetto esistenziale. Nel caso della ricerca, si è partiti dal presupposto che ciò che impedisce la piena realizzazione dell'individuo possa essere la povertà educativa del proprio contesto di provenienza, nei molteplici aspetti che essa assume.

Nel quadro delineato nascono, dunque, le seguenti domande di ricerca: che cosa si intende quando si parla di povertà educativa? In che modo la letteratura finora ha dato conto di questa questione? Quali sono le definizioni prevalenti di essa? È possibile rintracciare i fondamenti pedagogici del termine povertà educativa, istituendo un confronto tra il dibattito attuale attorno a questo tema e la letteratura pedagogica che nel tempo ha affrontato criticamente la questione della povertà materiale? Queste questioni rappresentano un passaggio preliminare per giungere a una domanda di ricerca più mirata che si può riassumere come segue: si può parlare di povertà in termini specificatamente pedagogici, facendo riferimento a una mancanza di opportunità educative di qualità? In che modo la definizione di quest'area semantica può ampliare il concetto di povertà educativa minorile?

Per rispondere a questi quesiti, il lavoro di tesi è stato suddiviso in tre parti: inquadramento generale del tema; ricerca empirica; rilettura pedagogica della questione. La prima parte (primo, secondo e terzo capitolo) dà conto delle linee generali che si sono scelte per presentare il dibattito scientifico sulla povertà educativa minorile. Il primo capitolo ricostruisce gli orizzonti epistemologici all'interno dei quali ci si è occupati di questa questione, intendendola in particolare come povertà di istruzione. Esso evidenzia la stretta connessione tra questo fenomeno e una definizione multidimensionale di povertà, che non riguarda solo le condizioni

economiche, ma anche le conseguenze di esse sul futuro delle nuove generazioni. In questo capitolo si dà conto di come la povertà educativa possa essere letta in una chiave concettuale di ingiustizia sociale e di come siano necessarie delle azioni concrete per contrastarla. Nel secondo capitolo, la povertà educativa viene inquadrata in senso normativo, a partire dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Le raccomandazioni e i protocolli europei citati nel testo, poi, mostrano la stretta connessione tra la povertà di istruzione e l'esclusione sociale; i riferimenti normativi italiani permettono di contemplare l'importanza data ai territori e alla famiglia per tutelare i minori, inserendo il discorso sulla povertà in una logica multidimensionale. Il ricorso al materiale di alcuni enti che attualmente si occupano da vicino della povertà in termini educativi dà delle prime indicazioni su come questo concetto sia stato operazionalizzato. Nel terzo capitolo, si ricostruisce un quadro italiano della povertà minorile e si citano alcuni contributi che avvicinano il fenomeno indagato ad uno sguardo strettamente pedagogico, slegandolo da una dimensione esclusivamente materiale o relativa alla mancanza di istruzione. Nel capitolo si dà conto dell'importanza di sostenere la scuola nel suo compito educativo, affinché essa possa ritrovare la propria creatività pedagogica, superando il rischio di trasmettere un sapere esclusivamente strumentale.

I primi tre capitoli costituiscono il quadro teorico di riferimento per l'intero lavoro di tesi, il cui obiettivo è l'ampliamento in senso pedagogico della teoria considerata. La povertà educativa, infatti, costituisce il tema del lavoro qui illustrato, mentre una sua definizione in termini pedagogici rappresenta il problema specifico che si intende indagare. Scopo della ricerca, infatti, è ampliare la conoscenza sulla questione della povertà educativa costruendo un osservatorio contestuale su di essa, che faccia riferimento a un modo peculiare di intendere l'educazione. A tal fine, la seconda parte della tesi (quarto e quinto capitolo) illustra un'indagine empirica volta ad approfondire il fenomeno studiato attraverso una ricerca sul campo.

Il quarto capitolo esplicita le caratteristiche di uno studio di caso olistico (Yin, 2018) attorno al progetto "Sulla Buona Strada", in cui sono stati coinvolti i professionisti che ne portano avanti le attività, con l'intento di approfondire le loro rappresentazioni di povertà educativa e di esplicitare i modelli pedagogici sottesi alla pratica che mettono in atto per contrastarla, oltre a inquadrare in senso critico il tema della "comunità educante". È stata scelta questa strategia di ricerca, perché permette di generare una densa teoria locale, di costruire un'immagine situazionale e idiografica del fenomeno indagato e, in questo frangente, assume le caratteristiche di un laboratorio riflessivo (Mortari, 2003), in cui dare importanza al punto di vista dei partecipanti, scelti per la loro professionalità in ambito pedagogico. A tal fine, si è

optato per l'utilizzo di tecniche qualitative di raccolta e analisi dei dati, valorizzando una visione costruzionista della conoscenza, in cui il ruolo di chi ricerca e di chi partecipa alla ricerca si integrano, sviluppando una teoria locale condivisa. Una parte significativa del quarto capitolo è dedicata a dare conto del quadro teorico che sostiene la ricerca e ad esplicitare i riferimenti che permettono di descrivere la qualità dell'esperienza educativa e di conseguenza di affermare quando si è in una situazione di privazione di essa: si fa riferimento alla nozione di apprendimento elaborata da John Dewey (1967, 2004, 2014), alla pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini (1988) e al concetto di dispositivo sviluppato da Riccardo Massa (1986, 1987), pervenendo così a una definizione di esperienza educativa come accadere complesso, contingente e problematico (Palmieri, 2018). Inoltre, si dà conto dei modelli di soluzione "dal basso" dei problemi legati alla povertà materiale e alla frammentazione sociale per supportare un inquadramento critico della questione della "comunità educante" (Comenius, 1968; Scuola di Barbiana, 1967; Freire, 1977, 2004, 2011).

Il quinto capitolo illustra in maniera descrittiva i risultati derivanti dalla raccolta dei dati. Si evidenziano le peculiarità del territorio su cui lavora il progetto, le caratteristiche delle famiglie intercettate, il ruolo della scuola e le strategie di intervento adottate. Si dà conto, poi, delle rappresentazioni emergenti di povertà educativa, ascrivendola a una mancanza genitoriale; ad una deprivazione socio-culturale; a delle difficoltà che possono presentarsi nell'intento di costruire delle alleanze territoriali; ad una problematicità nell'occuparsi in modo olistico del benessere e della partecipazione dei minori. Anche la "comunità educante" viene letta secondo le parole dei partecipanti, in termini di comunità agita, pensata e professionale. Per far emergere i modelli pedagogici sottesi alle pratiche messe in atto dai professionisti per contrastare la povertà educativa viene utilizzata una chiave di lettura specifica, fondata sulla nozione di *dispositivo strutturale* (Massa, 1987), che permette di fare emergere gli elementi espliciti e latenti di quanto analizzato.

La terza parte (sesto e settimo capitolo) rilegge in chiave pedagogica quanto affiora nelle sezioni precedenti, integrando e ampliando i riferimenti teorici della prima parte con i risultati dello studio di caso. Il sesto capitolo illustra alcune definizioni strettamente pedagogiche di povertà educativa, connettendola con una povertà dei contesti di esperienza, con l'impoverimento del *welfare*, delle forme molteplici di comunità e con la disgregazione dei servizi socio-educativi nei territori, rilanciando un discorso pedagogico che osservi la povertà educativa come una deprivazione che va contrastata nella sua pluralità, costruendo percorsi che supportino le persone nell'attraversamento della complessità del presente. Il settimo capitolo, concentrandosi in particolare su quanto emerso rispetto alle pratiche pedagogiche, rilancia il

significato di qualità dell'esperienza educativa, delineando la necessità di esplicitare i modelli antropologici sottesi ai percorsi educativi che i professionisti dell'educazione mettono in atto, valorizzando un agire educativo che sia innanzitutto una pratica di umanizzazione e di liberazione, che educi l'individuo a riconoscere le forme di oppressione del contesto che lo circonda. Una pratica siffatta necessita di un'attitudine consapevole nel presidiare l'imprevisto e di un sistema che permetta a chi opera in campo educativo di riflettere sul proprio agire, per non rischiare di essere schiacciato a propria volta dalle spinte molteplici della contemporaneità e aiutare davvero chi incontra a decodificare in modo peculiare il proprio vissuto di deprivazione educativa.

Una tale organizzazione del discorso rispecchia l'intento esplorativo della ricerca e la necessità di osservare criticamente la povertà educativa, esplicitando innanzitutto un posizionamento chiaro rispetto a che cosa si intenda per educazione e in che modo il sapere esperienziale dei pratici abbisogni di un supporto teorico che li aiuti nell'identificare il valore trasformativo della propria azione. In tal modo, la tesi acquisisce un valore politico, laddove restituisce parola a chi quotidianamente fa educazione, senza dare per scontato che un fenomeno come la povertà educativa sia identificabile attraverso un'unica definizione, ma piuttosto valorizzando una visione peculiare e contingente di esso.

## Parte Prima - Il dibattito contemporaneo sulla povertà educativa minorile

### Premessa

Questa prima parte di testo ha come obiettivo quello di mostrare in che modo, attualmente, il fenomeno della *povertà educativa minorile* viene variamente interpretato nel dibattito pubblico. Si ritiene che questa conoscenza sia fondamentale per sostenere l'esplicitazione di quanto emerso nella fase empirica della ricerca e quindi per declinare la questione da un punto di vista strettamente pedagogico, quale scopo generale del lavoro di indagine qui presentato.

L'esposizione procederà dunque con il dare conto dei saperi di matrice economica, socio-politica e psicologica, evidenziando le peculiarità di questi discorsi attorno all'oggetto di indagine (primo capitolo); successivamente si mostrerà la collocazione della questione nell'orizzonte normativo internazionale ed italiano (secondo capitolo); infine, si metteranno in luce alcuni dei riferimenti scientifici di recente pubblicazione che inseriscono la povertà educativa in un discorso che chiama in causa il territorio e le attività extra-scolastiche (terzo capitolo).

Preliminare a quanto verrà di seguito esposto è una spiegazione ampia e multidimensionale di povertà. Nel procedere del discorso si comprenderà meglio in che termini l'indigenza materiale e la povertà educativa siano intrecciate tra loro e si rimanderà a una definizione della deprivazione che vada al di là della sfera esclusivamente economica.

Ciò detto, nel momento in cui si parla di povertà, non si può non considerare il tema della privazione in termini concreti e finanziari. Per dare un quadro della situazione italiana, si può ricorrere ai dati del 2018 dell'Istituto Nazionale di Statistica, che stima in 1,8 milioni le famiglie in condizioni di povertà assoluta, per un numero complessivo di 5 milioni di individui (8,4% del totale). Sempre secondo questa fonte, le famiglie in condizioni di povertà relativa sono poco più di 3 milioni (11,8%), che corrispondono a quasi 9 milioni di persone (15,0% del totale)<sup>5</sup>. La povertà si concentra soprattutto nelle grandi aree metropolitane, tra le famiglie numerose, nei nuclei monogenitoriali e all'interno dei quali vi siano adulti con un basso livello di

---

<sup>5</sup> La povertà assoluta è calcolata «sulla base di una soglia corrispondente alla spesa mensile minima necessaria per acquisire un paniere di beni e servizi che, nel contesto italiano e per una famiglia con determinate caratteristiche, è considerato essenziale a uno standard di vita minimamente accettabile. Sono classificate come assolutamente povere le famiglie con una spesa mensile pari o inferiore al valore della soglia». La povertà relativa è invece calcolata «sulla base di una soglia convenzionale (linea di povertà), che individua il valore di spesa per consumi al di sotto del quale una famiglia viene definita povera in termini relativi». Si veda: <https://www.istat.it/it/metodi-e-strumenti/glossario> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:00).

istruzione. Anche gli stranieri versano spesso in questa condizione (l'incidenza della povertà assoluta tra gli individui stranieri è del 30,3%, mentre per gli Italiani è del 6,4%). All'interno di questo panorama, un interesse particolare va posto al milione e 260 mila minori (il 12,6% del totale)<sup>6</sup> che vivono in povertà assoluta. Anche per questa popolazione, la condizione di povertà è influenzata da fattori ricorrenti, quali la posizione lavorativa dei genitori (disoccupati o in condizione di bassa intensità lavorativa); l'area geografica di residenza; la cittadinanza e la tipologia familiare (numerosità del nucleo, età dei genitori, monogenitorialità).

In questa premessa, si può iniziare a dire che quella dei minori rappresenta una condizione di povertà peculiare, che viene definita *povertà minorile*. Essa, secondo l'Unicef (2016), indica primariamente la «percentuale di bambini appartenenti a nuclei familiari con redditi inferiori al 50 per cento del reddito mediano nazionale» (p. 5). L'aspetto economico si associa a numerose altre dimensioni che hanno a che fare con il mancato accesso all'istruzione; alle risorse educative; ad attività di svago e sociali; con la fruibilità dell'informazione e con la possibilità di abitare in un luogo sicuro e di vestirsi in modo adeguato<sup>7</sup>. Si tratta di una forma specifica di privazione, che ha degli effetti sullo sviluppo delle nuove generazioni e sulla loro possibilità di partecipare ad opportunità educative, formative e relazionali.

Da queste prime definizioni si ricava un quadro preliminare sulla deprivazione che non può essere ascritta ad un unico attributo, perché riguarda le molteplici caratteristiche della condizione umana e le diverse privazioni alle quali gli individui possono essere esposti, in ogni fase dell'esistenza. Come si cercherà di mostrare successivamente, questa consapevolezza è necessaria per legittimare un discorso pedagogicamente fondato sulla povertà educativa, ma si accompagna prima di tutto alla coscienza per cui la deprivazione materiale è una condizione ingiusta che ha delle ricadute in termini di iniquità e diseguaglianza sociale, che rimangono sottese ad ogni questione riguardante la povertà in termini multidimensionali.

Questa prima parte della tesi rappresenta il quadro teorico per la ricerca, che verrà ampliato attraverso le sessioni successive. Esso rappresenta il livello macroscopico del fenomeno e intende rispondere alle seguenti domande:

- Di cosa si parla quando si fa riferimento alla povertà educativa minorile?
- Quali sono i saperi che si sono confrontati con questo fenomeno?

---

<sup>6</sup> Qui e in seguito si parlerà di *incidenza* della povertà minorile, intendendo la quota di minori poveri sul totale dei minori e di *intensità* della povertà minorile, per designare di quanto la loro condizione di deprivazione si trovi al di sotto della linea standard della povertà. Si è fatto fin qui riferimento al seguente materiale, al quale si rimanda per ulteriori approfondimenti: *Report. Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Anno 2018*. Si veda: <https://www.istat.it/it/files/2019/06/La-povertà-in-Italia-2018.pdf> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:00).

<sup>7</sup> Per una prima esemplificazione delle diverse dimensioni della povertà minorile, si veda: Allegati alla Prima Parte - 1. Indagine sulle condizioni di vita. Le condizioni di minori presenti in famiglia.

- Quali sono le linee guida nazionali e internazionali in merito?
- Di che cosa si parla quando si fa riferimento alla povertà educativa minorile, in particolare per quanto riguarda le famiglie con minori nella fascia d'età 0/6 anni?

La composizione di questa parte è stata possibile attraverso un lavoro sistematico di revisione della letteratura attorno ai termini *povertà educativa minorile*, *povertà educativa* ed *educational poverty*.

## **1. Saperi a confronto con la povertà educativa minorile**

In questo capitolo si intende procedere con l'inquadramento del fenomeno della povertà educativa minorile, ponendo attenzione ai riferimenti scientifici per descriverla. In particolare, si è scelto di raggruppare il materiale raccolto nel lavoro di revisione della letteratura, distinguendo tre aree: il sapere di matrice economica, socio-politica e psicologica. Si ritiene infatti che il confronto con questi modelli di indagine sia il presupposto per la costruzione di uno sguardo pedagogicamente orientato sulla povertà educativa. Nel procedere della trattazione, ci si renderà conto che quello di cui si sta parlando è un oggetto di cui non è possibile dare una definizione univoca, ma per il quale esistono molteplici descrizioni.

La letteratura utilizzata in questa sezione fa riferimento alla questione della povertà educativa intesa come *povertà di istruzione*, da tradursi in inglese con il termine *educational poverty*. In termini generali si può dire che questo fenomeno riguarda i bassi livelli di istruzione di coloro che appartengono a famiglie con uno scarso livello di scolarizzazione e uno status socio-economico complessivamente svantaggiato. Affrontare questo tema significa tenere in considerazione non solo la privazione in termini cognitivi del singolo individuo, ma anche i sistemi di *welfare* e gli investimenti a supporto delle scuole e delle famiglie che versano in condizioni di disagio economico. Botezat (2016) afferma che parlare di povertà educativa significa affrontare gli effetti primari della disuguaglianza, ovvero gli esiti di un *background* svantaggiato sui risultati scolastici dei minori, ma anche ragionare sugli effetti di essi nel lungo periodo, evidenziando le difficoltà che i giovani possono incontrare nello scrivere la propria traiettoria esistenziale, se provengono da contesti caratterizzati da deprivazione materiale e culturale. Si evince, dunque, come la povertà educativa si inserisca in un quadro ampio, di matrice economica, politica e sociale: riconoscere l'intreccio tra queste dimensioni determina una reale comprensione di essa.

### **1.1 I saperi di matrice economica**

All'interno dei materiali selezionati attraverso il lavoro di revisione della letteratura, se ne sono individuati alcuni che fanno riferimento ad un sapere di matrice economica. Essi muovono da un concetto multidimensionale di povertà; distinguono tra povertà assoluta e povertà relativa anche nell'ambito dell'istruzione e, alla luce di un mercato del lavoro basato sul terziario e sulla conoscenza, fanno riferimento a un modello interpretativo che contempla l'impatto dello

svantaggio in termini di istruzione sulle possibilità di occupazione futura delle giovani generazioni.

Come già accennato nella premessa, la visione multidimensionale della povertà porta all'attenzione le molteplici sfaccettature che la privazione può assumere: non vi è solo una mancanza in termini materiali, ma anche relativa all'accesso ad adeguate condizioni di salute, di benessere relazionale, cognitivo, ricreativo e culturale. Nei documenti della Banca Mondiale (in Botezat, 2016, p. 6) si afferma che la povertà non è solo un problema di reddito basso, ma racchiude molteplici aspetti, tra cui la difficoltà di sviluppare il *capitale umano* di ciascun individuo (OECD, 2006; Nosvelli, 2009), termine con il quale si designa l'insieme delle abilità, delle conoscenze e delle competenze che le persone maturano e che contribuiscono alla crescita dei paesi, quelle *competenze cognitive* che «influenzano i redditi individuali, il grado d'ineguaglianza nella distribuzione del reddito e la crescita economica» (Daniele, 2017, p. 29). Analogamente, nei documenti delle Nazioni Unite (UNDP, 1997) si legge che vi è povertà laddove i cittadini e le cittadine incontrano delle difficoltà nell'utilizzare la propria conoscenza e i mezzi di comunicazione, venendo privati della possibilità di esercitare i propri diritti umani e politici, nonché la dignità, la fiducia e il rispetto per sé.

Secondo Checchi (1998) «nel momento in cui si assume la prospettiva di indagine che la povertà sia un fenomeno multidimensionale, uno degli aspetti che è indispensabile indagare è l'acquisizione di istruzione da parte degli individui» (p. 245). Egli afferma che è necessario analizzare quali siano i livelli minimi di acquisizione che permettono ai soggetti di avere strumenti adeguati per partecipare alla vita sociale, nel determinato contesto storico in cui vivono, poiché «l'istruzione acquisita ha [...] delle implicazioni sia sul piano personale, in quanto modifica le capacità funzionali dell'individuo (dal saper leggere e scrivere, fino a saper gustare il patrimonio culturale dell'umanità), sia direttamente sul piano economico, in quanto condiziona le prospettive occupazionali e retributive delle persone» (*ivi*).

Elaborando un parallelismo in chiave storica rispetto ai livelli acquisiti di istruzione nelle diverse generazioni, a partire dal dopoguerra, l'autore constata come degli adeguati livelli di istruzione permettano una partecipazione più consapevole delle persone all'interno di società complesse:

La mancata acquisizione di queste conoscenze riduce la sfera esperienziale accessibile ad un individuo, nonché la sua capacità di esercitare i propri diritti sul piano istituzionale. In questo senso la mancata acquisizione di un livello minimo di conoscenza riduce le capacità di funzionamento individuali, ed è generatrice di diseguaglianza e povertà nei livelli di benessere goduti da una popolazione (*idem*, p. 259).

Lo stesso autore propone una distinzione tra dimensioni *assolute* e *relative* di povertà di istruzione. Con le prime

si ritiene povero il soggetto che non consegua quell'ammontare minimo di risorse che gli permettano di acquisire quelli che sono ritenuti (soggettivamente dallo studioso) gli standard minimi di sopravvivenza. [Con le seconde si ritiene che] la deprivazione derivi principalmente dal confronto interpersonale, e che quindi non sia possibile fissare misure assolute, e si debba invece tenere conto della distribuzione delle risorse all'interno della comunità di appartenenza (*idem*, p. 252).

Si è di fronte a un tema che riguarda l'uguaglianza di condizioni, «ossia l'idea che ogni essere umano abbia diritto a godere dei livelli essenziali di un insieme di beni primari necessari al suo sviluppo personale e alla sua inclusione sociale»<sup>8</sup>.

L'individuazione di una soglia minima di istruzione utile alla sopravvivenza nel proprio specifico contesto culturale assume un carattere particolarmente significativo nella società occidentale, la quale è sempre più caratterizzata da un mercato del lavoro basato su attività che richiedono adeguati livelli di preparazione e un'alta specializzazione, per rispondere alla complessità che la caratterizza.

Se in passato la mancanza di istruzione o di una qualifica professionale non ostacolava gli individui nel trovare un'occupazione, perché la domanda del mercato del lavoro era in grado di coprire un ampio spettro di livelli di istruzione, oggi, in una società basata sulla conoscenza, l'accesso al mercato del lavoro è condizionato almeno dall'avere un livello minimo di istruzione o di qualificazione professionale (Botezat, 2016, p. 2).

Questo discorso si lega al tema degli effetti della povertà educativa sull'occupazione futura dei giovani. Il rischio è che, con il perpetrarsi di una condizione complessiva di svantaggio si allarghi, nel presente e nel futuro, la forbice della disuguaglianza tra lavoratori qualificati (*skilled*) e non qualificati (*unskilled*), lasciando questi ultimi in una condizione analoga a quella dei giovani che non trovano nella scuola le condizioni per aspirare ad un cambiamento della propria condizione esistenziale.

In continuità con questo discorso di prospettiva, Carneiro & al. (2013), attraverso uno studio longitudinale su un gruppo di madri, dimostrano il sostanziale ritorno dell'investimento in termini di istruzione sulle generazioni successive. Allmendinger & Leibfried (2003), invece, affrontano il problema della povertà di istruzione analizzando l'opportunità di mettere in relazione politiche scolastiche e politiche sociali, poiché lo scarso investimento nelle prime può

---

<sup>8</sup> Si veda: Barone C. (7 giugno 2017), *La povertà educativa: definizione, misurazione e un metodo per contrastarla*, in: <https://www.benecomune.net/rivista/numeri/maggio-2017-non-di-solo-pane/la-poverta-educativa-definizione-misurazione-e-un-metodo-per-contrastarla/> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:00).

determinare situazioni di forte emarginazione che, successivamente, possono gravare sulle seconde. In questo senso, gli autori sostengono l'importanza di investimenti nelle politiche educative che guardino al futuro, in termini di capacità e occupabilità dei giovani; questi stessi investimenti, inoltre, possono avere degli effetti sui livelli di sicurezza e di vivibilità dei contesti in cui i minori crescono, poiché li mettono nelle condizioni di evitare comportamenti devianti e antisociali, nel presente e nel futuro. Si sottolinea, dunque, l'interrelazione tra i risultati scolastici e l'occupabilità futura, nell'ottica di valorizzare il capitale umano del singolo e garantirgli uno sviluppo positivo nel contesto in cui è inserito.

I risultati scolastici e quelli nel mercato del lavoro sono strettamente connessi. Risultati scadenti in ambito scolastico possono facilmente determinare posizioni precarie nel mercato del lavoro. [...] Una società del terziario e della conoscenza dipenderà dalla qualifica della maggior parte dei cittadini e non solo da quella dell'*élite*; dalla loro capacità di produzione e integrazione (Allmendinger & Leibfried, 2016, pp. 63-64).

Attraverso i contributi citati, dunque, si è visto in che senso la ricerca economica si occupi di povertà educativa, dando conto delle caratteristiche di essa e delle conseguenze che può comportare per il futuro delle giovani generazioni, in termini esistenziali e occupazionali.

## **1.2 I saperi di matrice socio-politica**

In questo paragrafo si darà conto di quelle voci che permettono di analizzare la questione della povertà educativa da un punto di vista sociologico e delle politiche sociali. I contributi presentati tengono conto del livello di inclusione sociale dei diversi contesti, poiché pongono attenzione ai fattori materiali, ambientali e culturali che limitano la realizzazione e la partecipazione sociale dei soggetti, per motivi connessi alle molteplici dimensioni che la povertà assume.

Come già indicato nel paragrafo precedente, nel contesto dell'attuale società della conoscenza, l'istruzione diviene una risorsa individuale importante per poter aspirare ad un miglioramento della condizione esistenziale di ciascuno. Allo stesso tempo, la misurazione del livello medio di istruzione tra la popolazione è un dato utile per comprendere l'effettiva uguaglianza al suo interno. A tal proposito, Lohmann & Ferger (2014) esplorano la questione della povertà di istruzione per comprendere le intersezioni tra politiche sociali e politiche educative nei differenti sistemi di *welfare*, così da capire in che termini si possa parlare della povertà educativa come di un fenomeno da affrontare guardando al contesto territoriale, culturale e sociale nel suo complesso. Duncan & Murnane (2016), invece, analizzando la crescita del divario tra i risultati scolastici dei giovani provenienti da contesti svantaggiati e coloro che

provengono da famiglie abbienti, esplicitano la necessità di creare condizioni strutturali, in termini di investimenti e politiche sociali, che supportino le scuole dei contesti deprivati (*urban education*)<sup>9</sup>. Queste ultime, infatti hanno un ruolo molto importante nel creare possibilità per i giovani che le frequentano. Ciò significa, secondo gli autori, non solo orientare gli investimenti in questo settore, ma anche allargare il concetto di istruzione (*schooling*), valorizzando il ruolo che le istituzioni possono avere nel configurarsi come presidi territoriali che contribuiscono alla formazione dei giovani e alla creazione di un tessuto sociale sicuro.

I contesti socio-culturali vengono dunque a caratterizzarsi come un insieme di condizioni facilitanti o ostacolanti per lo sviluppo dell'individuo. Questo modo di intendere le opportunità e le privazioni inserisce l'analisi della povertà educativa, intesa come povertà di istruzione, nell'orizzonte delle capacità e del funzionamento, proposto da Sen (1999). Secondo questo modello interpretativo, i "funzionamenti" rappresentano il fare e l'essere di un individuo; le "capacità" riflettono, invece, le sue libertà in termini di scelte e di opportunità per condurre una vita ritenuta di valore. Questo orizzonte interpretativo mostra l'intreccio complesso tra fattori personali, sociali e istituzionali, che hanno effetti particolari sugli individui, i gruppi e le comunità in termini di possibilità di soddisfare i loro desideri e le loro aspirazioni.

Secondo Robeyns (2005), quella proposta da Sen rappresenta una cornice normativa utile per la valutazione della condizione individuale di benessere e per analizzare il contesto sociale, oltre che per individuare traiettorie per la progettazione di politiche sociali. Può rappresentare inoltre uno strumento attraverso il quale concettualizzare e valutare alcuni fenomeni (povertà, disuguaglianza, benessere), dare conto delle politiche messe in campo in un determinato contesto e del loro impatto sulle capacità delle persone, permettendo l'adozione di uno sguardo complessivo, che tiene conto delle connessioni tra benessere materiale, mentale e sociale e della dimensione economica, politica e culturale della vita. La povertà, infatti, si configura come una privazione di capacità e la mancanza materiale è solo una parte di essa.

Come affermato da Russo e Minzyuk (2016), «più ampia è la definizione di povertà, più complessa è la sua misurazione. In quest'ottica il *framework* teorico particolarmente fecondo sembra essere quello delle [capacità e dei funzionamenti, perchè] Sen formula un criterio d'equità, non meramente welfaristico, né quantitativo (e che intende conciliare libertà ed eguaglianza)» (p. 75).

---

<sup>9</sup> Il termine *urban education* identifica l'insieme dei processi che interessano i contesti scolastici collocati in zone del tessuto urbano caratterizzate dall'ampia presenza di minoranze etniche e da una popolazione proveniente da contesti di svantaggio socio-economico. L'*urban education* riguarda in particolare la riflessione sull'istruzione di ambito statunitense e include l'insieme degli studi e delle analisi volti a rendere la comunità scolastica coesa ed efficace nell'attivare dei meccanismi di inclusione sociale (Newton, 2013).

Ritornando alla distinzione tra povertà educativa assoluta e relativa proposta da Checchi (1998), analizzata nel paragrafo precedente, è possibile affermare che «occorre combinare i due approcci, [...] in quanto la deprivazione indotta dall'assenza di istruzione è sicuramente una carenza nel piano delle capacità di funzionamento, ma nello stesso tempo esiste una dimensione relativa, in quanto l'esecuzione degli stessi funzionamenti varia nel tempo in riferimento allo *stock* di conoscenza della società» (p. 253). Si ritiene poveri di istruzione coloro che «non acquisiscano una determinata soglia di istruzione ritenuta indispensabile alla sopravvivenza (dimensione assoluta), ma lasciando variare nel tempo questa concezione di sopravvivenza sulla base dei comportamenti della società [dimensione relativa]» (*idem*, p. 258).

In un'ottica di funzionamento, dunque, bisogna tenere conto di alcuni elementi che influenzano la capacità di ciascuno di poter esercitare una certa condizione e di procurarsi un certo bene, ovvero: *fattori personali*, che influenzano la capacità del singolo di convertire le caratteristiche di un determinato bene in una funzione; *fattori sociali*, che riguardano le politiche; *fattori ambientali*, come il clima o la collocazione geografica, che influenzano la capacità del singolo di trasformare un bene in una funzione individuale.

Nussbaum (2000; 2007) allarga la concettualizzazione relativa a una vita dignitosa, comprendendo il valore delle narrazioni individuali. Ciò significa concentrarsi sulle *capacità umane*, cioè «su ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere» (Nussbaum, 2007, p. 87). Ella stila un elenco sempre in divenire di alcune concrete capacità che spostano l'attenzione dalla disponibilità economica e dai livelli di istruzione ad uno spettro più ampio di condizioni favorevoli allo sviluppo del benessere individuale: vita; salute fisica; integrità fisica; sensi, immaginazione, pensiero; sentimenti; ragion pratica; appartenenza; altre specie; gioco; controllo del proprio ambiente.

Accanto ad una visione inclusiva della società, l'approccio delle capacità e del funzionamento, come modo di intendere lo sviluppo dell'individuo, rappresenta una chiave di lettura utile ad un'analisi ampia e sfaccettata della questione della povertà in generale e della povertà educativa in particolare. Esso permette di accedere a un livello più ampio di interpretazione che riguarda le condizioni di giustizia sociale<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> «Col termine *giustizia sociale* si identifica una situazione che si configura quando i membri di una società danno uguale valore a tutti gli esseri umani e si assicurano che le persone siano trattate in modo equo, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali o sociali. Il concetto di *giustizia sociale* include un trattamento equo, un'uguaglianza di opportunità e una distribuzione imparziale delle risorse per tutti. Solitamente inclusa nelle filosofie religiose o politiche, la *giustizia sociale* è anche associata coi movimenti per la pace, il rispetto delle diversità e l'applicazione di un'uguaglianza di diritti» (Comstock, 2019).

In continuità, Raffo & al. (2009) distinguono tra tre livelli di spiegazione per dare conto del legame tra povertà e risultati formativi: un livello *micro*, che riguarda l'individuo; un livello *meso*, che ha a che fare con il contesto sociale immediato, la famiglia e il quartiere in cui si vive; un livello *macro*, che attiene alle strutture sociali ed è connesso con la dimensione del potere e della disuguaglianza. In quest'ottica, secondo Ahmad (2014), è possibile rilevare un interesse da parte delle agenzie governative nel mantenere la povertà educativa e la disuguaglianza in alcuni paesi in via di sviluppo, poiché ciò consentirebbe di mantenere anche gli equilibri di potere in quegli stessi territori.

Quanto esplicitato finora pone di fronte alla necessità di osservare il processo dinamico che porta allo sviluppo di capacità, in termini cognitivi e non cognitivi. Quali fattori economici e sociali contribuiscono a rendere il percorso di istruzione realmente significativo, non solo in termini di crescita economica futura, ma anche di sviluppo del soggetto nel suo complesso, inteso come attivo nelle sue capacità e funzionamenti? E quanto incidono, nelle possibilità di sviluppo, le sovrastrutture sociali e contestuali?

In un'ottica quantitativa, secondo Russo e Minzyuk (2016), è possibile affermare che la povertà degli apprendimenti sia anche una forma di esclusione sociale, da intendere come «carenza di accesso a un vettore di funzionamenti di un alunno rispetto al resto della popolazione studentesca, possibile concausa di emarginazione sociale e mancata partecipazione alle attività abituali della società in cui si vive» (p. 77). Gli autori affermano dunque la necessità di far emergere i possibili fattori predittivi che espongono l'alunno proveniente da un contesto svantaggiato ad una maggiore probabilità di essere escluso dalle dinamiche di socializzazione diffuse tra i coetanei.

La disponibilità di risultati sulla condizione di povertà della popolazione studentesca permette [...] di approfondire quali motivazioni influenzino il livello d'istruzione raggiunto da un individuo e, con esso, il suo relativo rischio di povertà. Il *focus* in questo caso è innanzitutto sui fattori che, per esempio, a livello familiare e di contesto scolastico (classe, scuola, processi didattici), sono più correlati con la probabilità di essere uno studente povero in istruzione (*idem*, p. 101).

Ben-Arieh (2008) propone una distinzione tra gli indicatori relativi al benessere dei bambini, distinguendo tra quelli che danno conto di uno stato (*well-being*) e quelli che invece indicano delle possibilità per il futuro (*well-becoming*). Considerando gli indicatori educativi, si attesta la necessità di distinguere tra una valutazione degli effetti delle politiche e dei servizi (*system outcomes*) e gli effetti di essi sulla condizione del singolo (*children well-being*). Nello stesso testo si afferma, infine, la necessità di trasformare questi stessi indicatori in strumenti utili per l'azione, per costruire operativamente delle politiche educative e non solo una conoscenza

sistematica della condizione dei minori. Sostiene l'autore che sia «il tempo in cui coloro che lavorano sul campo facciano dei passi verso la comprensione dell'intreccio tra indicatori, indici e politiche per i minori - non come obiettivi in sé, ma come passaggi nella lunga strada per migliorare il benessere dei bambini» (*idem*, p. 47).

### **1.3 I saperi di matrice psicologica**

In questo paragrafo si presenteranno i contributi che danno una lettura del problema della povertà educativa, intesa come povertà di istruzione, da un punto di vista psicologico, riflettendo dunque sulla relazione tra svantaggio economico, scarsi risultati scolastici e difficoltà in altre sfere dell'esistenza, connesse alle relazioni sociali e all'autostima. Come nel caso della prospettiva economica e sociologica, si è di fronte innanzitutto alla necessità di definire la povertà nel suo complesso. Verrà dato spazio a quei contributi che analizzano i fattori di resilienza, che permettono ai minori provenienti da contesti svantaggiati di ottenere comunque dei buoni risultati in ambito cognitivo e non cognitivo e a quelle voci che associano la povertà educativa alle privazioni vissute dai minori nei loro primi anni di vita, considerati decisivi per sviluppare il loro potenziale di apprendimento. La maggior parte degli studi presentati affrontano la questione nel quadro delle ricerche sugli effetti dei contesti educativi istituzionali, primo fra tutti la scuola, poiché essi possono contribuire efficacemente al benessere soggettivo o, al contrario, condizionarlo negativamente.

Nell'ambito delle neuroscienze, Noble & al. (2015) si chiedono se esista una correlazione tra lo status socio-economico e lo sviluppo della struttura cerebrale, evidenziando come i minori che crescono in famiglie a basso reddito rischiano di incrementare in maniera inferiore, rispetto ai propri coetanei provenienti da famiglie più abbienti, quelle aree del cervello connesse con il linguaggio, le funzioni esecutive e la memoria. Gli autori rimarcano l'importanza di investire in politiche che sostengano le famiglie povere e che consentano ai loro figli di accedere a strutture che compensino le mancanze che vivono nel loro contesto di riferimento, al fine di aiutarli a sviluppare quelle competenze che contribuiscono all'autostima e ad una buona affermazione di sé.

Cooper & Stewart (2013) propongono una revisione di studi di tipo quantitativo sul tema dell'incidenza del reddito familiare sui risultati dei minori in vari ambiti di sviluppo. I due studiosi giungono alla conclusione per cui la disponibilità economica è strettamente connessa con i risultati dei giovani nell'ambito cognitivo e delle relazioni sociali. Essi danno conto anche di alcuni risultati intermedi che si possono ottenere aiutando finanziariamente le famiglie: ad un aumento della disponibilità economica corrisponderebbe la prevenzione di stati depressivi

nelle madri e la maggiore attenzione ad effettuare spese per beni necessari ai minori. Gli autori constatano inoltre la necessità di associare questa spesa ad altre che invece riguardano il sostegno alle strutture scolastiche e il supporto alle capacità genitoriali, poiché il solo investimento di tipo economico, soprattutto in situazioni particolarmente critiche, non sarebbe sufficiente a garantire un punto di partenza davvero egualitario per le giovani generazioni.

Engle & Black (2008) descrivono la povertà come un ampio svantaggio sociale che non riguarda solo la disparità economica. Riprendendo il pensiero di Sen, essa viene definita come una mancanza di capacità, che determina una privazione in termini di appartenenza sociale, di identità culturale, di rispetto e dignità personale, di accesso all'informazione e all'istruzione. Secondo gli autori, la deprivazione economica rappresenta un doppio vettore di svantaggio, perché, limitando le possibilità di successo formativo, non consente agli individui di dotarsi di uno dei meccanismi di emancipazione dalla condizione di povertà, ovvero l'istruzione. Nel loro testo, gli autori fanno riferimento alla preparazione scolastica (*school readiness*) come ad un insieme ampio di competenze che influenzano la capacità degli studenti di apprendere. Esse riguardano: la salute fisica, la capacità motoria, la cura di sé, l'autoregolazione emotiva e comportamentale, le competenze sociali, le competenze comunicative, l'insieme degli apprendimenti prescolari, l'attenzione, la curiosità, la motivazione ad imparare. Lo sviluppo di queste competenze è connesso sia con la condizione di partenza dei minori, con l'ambiente in cui vivono, ma anche con le possibilità date dal sistema sociale in cui sono inseriti. Il processo di fuoriuscita dalla povertà è infatti determinato dall'intreccio di fattori individuali ed esterni. Il desiderio di emancipazione di un individuo e la sua partecipazione al proprio contesto di riferimento (*agency*) devono trovare concretezza nel cambiamento della struttura di opportunità, ovvero in quei fattori contestuali che aumentano le possibilità di sviluppo di ciascuno. Il termine *agency*, infatti, fa riferimento a risorse individuali, quali l'educazione e l'autostima, e a alle strutture collettive che influiscono sulla percezione di efficacia di una persona rispetto al suo ambiente.

Evidenziando l'importanza dell'istituzione scolastica, Pandolfi (2017) afferma che il tema sul quale bisogna porre l'attenzione, per affrontare la povertà educativa, riguarda l'abbandono precoce degli studi da parte dei giovani, poiché esso aiuta a formulare delle considerazioni in merito alle criticità e alle possibilità di miglioramento del sistema scolastico, affinché esso non si configuri solo come un contesto in cui favorire l'istruzione, ma in cui sia possibile sperimentare le proprie capacità e nutrire il capitale umano di ciascuno. Afferma l'autrice che: «La dispersione scolastica può [...] essere assunta quale indicatore della qualità del sistema

scolastico, in termini di equità, di inclusione, di opportunità e successo formativo» (Pandolfi, 2017, pp. 54-55).

La dispersione scolastica è spesso l'esito di altri elementi di rischio che i minori vivono nel proprio contesto di provenienza: la giovane età e il basso grado di istruzione delle madri, l'inadeguatezza delle condizioni abitative, l'essere vittima di maltrattamenti, il fatto di vivere in condizioni ambientali a rischio (Fantuzzo, LeBoeuf & Rouse, 2014). L'esperienza stessa della povertà assume caratteristiche specifiche per chi la vive, poiché si intesse con la complessa trama di svantaggi che ciascun minore affronta, avendo esiti diversi sulla capacità degli individui di affrontare le sfide future e di costruire le proprie possibilità esistenziali. All'interno delle famiglie, per esempio, è possibile riscontrare differenze di trattamento che non sempre determinano esiti analoghi nella crescita di minori provenienti dallo stesso contesto di svantaggio (Hannum & Alvarado-Urbina, 2017).

Pandolfi (2017) cita Tierney (2015) per esaminare il ruolo della scuola come possibile fattore di perpetuazione della povertà educativa intesa come povertà di istruzione o, al contrario, come strumento per prevenirla e contrastarla. I sistemi educativi, infatti, si confrontano costantemente con la tensione tra un orientamento omologante e selettivo che maschera la disuguaglianza e perpetua i cicli di povertà ed uno maggiormente personalizzante ed inclusivo (proposto dalla riflessione pedagogica) che, invece, promuove e sostiene opportunità di successo formativo e di resilienza. Dunque,

sarebbero [...] probabilmente necessari interventi maggiormente strutturali ed un cambio di prospettiva pedagogica, infatti "senza una nuova e diffusa visione pedagogica della scuola, una sua rinnovata centralità formativa nella società educante e una decisa priorità di investimenti, le politiche scolastiche rischiano di diventare strumenti spuntati e di alimentare false aspettative nel raggiungimento di specifici obiettivi e *benchmark*" (Benvenuto, 2016, p. 133 in Pandolfi, 2017, p. 61).

Secondo l'autrice, ripensare il ruolo pedagogico della scuola significa ribadire la differenza tra il paradigma del *lifelong education* e del *lifelong learning*,

che comporta una differenza sostanziale nel modo di intendere e concepire l'educazione degli adulti, poiché se nel primo caso il concetto di *education*, inteso come istruzione, rimanda alla formazione permanente concepita come entità collettiva ed obbligo statale; nel secondo caso il concetto di *learning*, ossia apprendimento, richiama la dimensione individuale ed il diritto/dovere personale. Emerge, dunque, un nuovo interesse per l'individualità dei processi di formazione che hanno il compito di favorire, in ogni momento della vita, attività volte a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale, anche mediante la partecipazione di gruppi esclusi dalla società della conoscenza [...]. Allo stesso tempo occorre essere consapevoli ed interrogarsi sui possibili limiti e/o nodi critici insiti nella costruzione di una società dell'apprendimento, come ad esempio: le strategie di gestione dei processi formativi (indirizzate alla crescita personale o legate alle esigenze del mondo della produzione ed alla trasmissione di saperi?); il

ruolo che riveste l'adulto (soggetto attivo o cliente passivo?) e la *mission* (migliorano solo le competenze legate al lavoro o anche le capacità trasversali?) (Pandolfi, 2017, p. 57).

Vi è dunque un fronte interpretativo che attribuisce molta importanza ai fattori contestuali, individuali e relativi all'organizzazione scolastica sul perpetuarsi di una condizione di povertà educativa.

Nel loro contributo, Alivernini e al. (2017) analizzano le possibilità di contrasto di questo fenomeno sostenendo la capacità di resilienza dei minori. Essi affermano, infatti, che l'aumento delle risorse economiche rischia di essere insostenibile sul lungo periodo e dichiarano la necessità di portare avanti un modello che rinforzi i fattori compensativi e i fattori protettivi della condizione di svantaggio del singolo. A tal fine, esplicitano il ruolo che possono avere gli insegnanti nell'affermare questo modello, modulando alcuni interventi, ovvero:

- promuovere obiettivi di padronanza dell'apprendimento;
- promuovere la motivazione verso lo studio e l'apprendimento con il maggior livello di autoregolazione possibile;
- supportare le relazioni amicali per prevenire comportamenti aggressivi;
- favorire il benessere scolastico.

Il tema della resilienza è affrontato anche da “Save the Children” (2018) nel rapporto dal titolo *Nuotare controcorrente*: l'auspicio è che si possano trovare delle strategie affinché i bambini che versano in condizioni di svantaggio possano rompere lo schema per cui da adulti si troveranno ad essere nuovamente deprivati. Bisogna stimolare

il processo di far fronte, resistere, integrare, costruire e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante l'aver vissuto situazioni difficili che facevano pensare ad un esito negativo. [Esso] può e deve diventare allora un “presupposto ispiratore” per tutti quelli – *policy makers*, educatori, insegnanti, operatori - che lavorano sul campo per migliorare lo stato di benessere di bambini e adolescenti (p. 5).

Lo stesso documento evidenzia come la *resilienza educativa* sia anche fortemente stimolata dalla partecipazione dei minori ad attività culturali e ricreative non necessariamente organizzate a scuola.

Nieuwenhuis (2018) esamina la relazione tra la povertà scolastica, estrapolata dal numero dei pasti gratuiti distribuiti all'interno degli istituti, e i bassi risultati ottenuti dagli scolari, rilevando una mitigazione di questo fenomeno in coloro che hanno un tratto di personalità marcato da gradevolezza. Secondo Goebel (2009), una rilettura della teoria delle intelligenze multiple può contribuire a risolvere alcuni problemi dei giovani alunni che provengono da contesti

fortemente svantaggiati dal punto di vista economico e colmare il *gap* di istruzione rispetto ai coetanei che vivono in contesti diversi.

Oltre a riscontrare una correlazione tra povertà educativa, resilienza e organizzazione dell'ambiente scolastico, in ambito psicologico, si può parlare di povertà educativa in relazione alle mancanze che i minori subiscono nella prima infanzia: il fenomeno si manifesta sia nel caso in cui le famiglie facciano fatica a proporre attività significative ai propri figli, sia laddove vi è una scarsità di servizi a supporto del nucleo familiare stesso, quali nidi e altre unità di offerta. Alushaj e Tamburlini (2018) sottolineano l'importanza di coltivare un tempo per la cura dei propri figli che sia di qualità e che si integri con il tempo trascorso al nido.

Per quanto riguarda il rapporto tra tempo materno, tempo di nido e sviluppo, gli studi dicono che ciò che conta è la qualità sia dell'uno che dell'altro, e che il mix migliore è nido di qualità associato a tempo familiare di qualità. Conclusione per molti aspetti ovvia, ma di quell'ovvietà di cui non si è capaci di trarre le conseguenze in termini di politiche pubbliche e di scelte private (p. 368).

Il rischio è che quei nuclei che hanno scarse competenze nel creare contesti di apprendimento precoce per i propri figli subiscano anche la mancanza di accesso a servizi per la prima infanzia, andando a perpetrare condizioni di partenza svantaggiate e tali da collocarle nella cosiddetta *welfare class* (Hess, 1964), composta da coloro che faticano ad uscire da una condizione generale di privazione, generando un contesto di riferimento per i minori in cui la povertà sociale, educativa e economica divengono delle condizioni apprese che si trasmettono tra una generazione e l'altra. Dell'apprendimento generato da contesti educativi informali (Tramma, 2009) si avrà modo di parlare più avanti. Qui basti dire che l'apprendimento

avviene nei luoghi più svariati e in differenti momenti dell'esistenza, a prescindere dalla presenza di educatori più o meno "attrezzati" dal punto di vista pedagogico, di intenzionalità più o meno dichiarate e percepite come tali, di luoghi e tempi adibiti allo scopo, di unanimi o parziali alleanze sociali e culturali attorno agli esiti auspicati di apprendimento. Questo comporta ritenere che l'apprendimento, quanto meno le potenzialità di apprendimento, coincida di fatto con l'esistenza stessa, con ogni esperienza comunicativa che il soggetto instaura con sé stesso, l'altro da sé, le cose (p. 28).

Lareau (2011), in uno studio etnografico statunitense sugli stili genitoriali tra le varie classi sociali, distingue tra uno stile "concentrato" della *middle-class* caratterizzato da una ricerca attiva nel sostenere e coltivare i talenti, le opinioni e le competenze dei figli attraverso un'organizzazione molto attenta della loro quotidianità e uno stile volto alla "realizzazione della crescita naturale" in cui i genitori si occupano dei figli, ma lasciando anche che essi crescano liberamente e dispongano in autonomia del loro tempo libero. Nel primo stile il linguaggio e la

negoziiazione tra genitori e figli sono fondamentali e consentono ai minori di coltivare un uso strumentale del linguaggio, combinato con un ampio vocabolario, col ragionamento e con la capacità di negoziazione per ottenere i propri obiettivi. Nel secondo gruppo queste competenze sono meno sviluppate e questo acuisce i motivi di differenziazione tra coloro che provengono da contesti socio-culturali diversi.

Sono stati definiti di matrice “psicologica” una serie di contributi che, nel complesso, fanno riferimento a una mancanza molteplice che ha degli effetti sulla crescita dei minori e sulle opportunità che essi hanno di maturare le competenze utili a sviluppare in maniera consapevole la propria identità. La stretta correlazione tra il livello individuale, collettivo, scolastico e territoriale rappresenta uno dei presupposti che hanno portato a concepire degli interventi normativi che compensino le situazioni di forte deprivazione, come si evidenzierà nei capitoli successivi.

## 2. Povertà educativa minorile: una cornice normativa

Il capitolo intende presentare una possibile cornice normativa per il fenomeno di cui ci si sta occupando. Una breve disamina di alcune delle norme principali che mettono al centro l'educazione dei minori e la povertà, a livello internazionale, in Europa e in Italia risulta necessaria, al fine di orientare in maniera corretta i successivi discorsi sulla povertà educativa. Oltre a dare conto dei provvedimenti che riguardano direttamente il tema di indagine, infatti, emergeranno le linee guida e le disposizioni che attengono al sostegno alla famiglia, intesa quale primo contesto di socializzazione per i minori, ad oggi caratterizzata da continui mutamenti e da una complessità emergente. Come affermato da Franzoni e Anconelli (2013): «Il rendersi conto [della] complessità [della famiglia] ha indotto gli attori delle politiche sociali a occuparsi in modo maggiormente organico [di essa], nella convinzione che migliorare il suo benessere significhi migliorare anche quello dei cittadini e quindi della società tutta» (p. 131).

### 2.1 I riferimenti normativi internazionali

#### 2.1.1 *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, SDGs, Test OCSE-PISA*

Prima di dare conto di quanto approvato in Europa e in Italia nell'ambito del contrasto della povertà educativa minorile, è bene richiamare la centralità della povertà e dell'educazione all'interno della *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*<sup>11</sup> approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991. Essa, all'articolo 27, fa riferimento in particolare alla tutela dei minori in condizione di deprivazione: «Gli Stati parte riconoscono il diritto di ogni fanciullo a un livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale» (Comma 1). Oltre a questa esplicitazione generale, si sottolinea il ruolo che lo Stato dovrebbe ricoprire nel supportare quelle famiglie che si trovano in condizioni materiali di svantaggio, tali da pregiudicare l'adeguato sostentamento dei figli. L'articolo 28, poi, definisce dei principi volti a garantire la scolarizzazione dei fanciulli, mentre l'articolo 29 dà conto delle molteplici finalità dell'educazione. Esse sono:

(a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità; (b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite; (c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori

---

<sup>11</sup> Si veda: Unicef (1991), *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*: [https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_infanzia\\_1.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf) (ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:30).

culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua; (d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona; (e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.

La garanzia di un livello di vita sufficiente si lega strettamente con le possibilità di garantire a ciascun minore il diritto di crescere secondo le proprie aspirazioni, alla luce delle finalità educative esplicitate. Si può affermare che la centralità di un discorso sul contrasto della povertà come condizione che limita lo sviluppo complessivo del minore è coerente con il quadro degli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs)<sup>12</sup> promossi dalla comunità globale, come evidenziato nel *Decimo rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*.

Occorre partire dai diritti come paradigma culturale. [...] La CRC [Convention on the Rights of the Child] riconosce tutta l'ampia gamma dei diritti civili, politici, economici, sociali e culturali che devono essere garantiti a tutte le persone di età minore. Allo stesso tempo, gli SDGs delineano una visione moderna dei progressi sociali, economici e ambientali che devono essere raggiunti affinché tutti, quindi anche i bambini ed i ragazzi, vedano attuati i propri diritti. [...] Porre al centro i bambini implica quindi anche declinare il tema del benessere sostenibile, in modo da coprire tutte le dimensioni (civile, politica, economica, sociale e culturale) in cui i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza si esprimono (AA.VV., 2019, p. 9).

Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e in particolare il quarto di essi, relativo all'uguaglianza nell'accesso all'istruzione<sup>13</sup>, rappresentano una cornice nella quale includere anche i risultati del Test PISA (Programme for International Student Assessment), che coinvolge diverse nazioni, coordinate dall'Organizzazione per lo Sviluppo Economico - OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) e che risulta interessante ai fini della presente trattazione, poiché pone in relazione la *performance* scolastica con l'inclusione e l'equità dei sistemi di istruzione. La rilevazione intende dare conto di come i risultati scolastici siano influenzati o meno dal *background* degli studenti. Minore è la relazione tra questi due fattori, maggiore sarà la capacità del sistema di istruzione di assicurare a tutti un punto di partenza egualitario (OECD, 2016a). A tal fine, si tiene conto della correlazione tra i risultati in lettura, matematica e scienze e il contesto di provenienza dell'alunno, in termini di *status* socio-economico, di appartenenza di genere e di origine migrante della famiglia.

---

<sup>12</sup> Si veda in merito il sito delle Nazioni Unite: <https://sustainabledevelopment.un.org> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:00). Si rimanda al terzo paragrafo di questo capitolo per un maggiore approfondimento del tema.

<sup>13</sup> Sustainable development goal number 4: "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all".

L'edizione del 2018<sup>14</sup> di questa rilevazione ha visto la partecipazione di 79 nazioni e ha coinvolto gli studenti e le studentesse di 15 anni, attraverso una serie di quesiti relativi alle competenze in scienze, matematica e lettura (*focus* principale dell'edizione in oggetto). I dati del periodo considerato evidenziano diseguaglianze a livello globale e sottolineano come molti paesi debbano ancora lavorare per raggiungere livelli minimi di competenza nelle aree testate. Scopo della rilevazione è stato quello di dare conto delle *performance* degli studenti, in senso ampio, per cui, nel caso della lettura, essa viene considerata essenziale in relazione non solo alla prestazione scolastica, ma per varie attività, che hanno a che fare con lo studio, il lavoro e il tempo libero e viene inquadrata nella più ampia evoluzione delle nuove tecnologie e del materiale informativo a disposizione, che ad oggi si presenta soprattutto in formato digitale. A tal proposito, si evidenzia come almeno un quarto della popolazione studentesca mondiale riscontri delle difficoltà nel comprendere un testo ritenuto semplice, nell'individuare l'idea principale in esso contenuta e nel connettere delle informazioni provenienti da fonti differenti. Solo un decimo degli studenti, al contrario, padroneggia compiti di lettura complessi.

Per quanto riguarda la correlazione tra i risultati nell'ambito delle scienze, della matematica e della lettura e il contesto di provenienza dei partecipanti, nel 2018, è possibile dire che uno studente su dieci sviluppa una *resilienza intellettuale*, ovvero, un'attitudine per cui, pur provenendo da situazioni svantaggiate, riesce ad ottenere dei buoni risultati scolastici. Questo non è uguale in tutte le nazioni considerate ed è influenzato dalla preparazione degli insegnanti e dalla disponibilità di materiale scolastico. In generale si può dire che vi sia un divario tra le migliori prestazioni delle ragazze in lettura rispetto ai coetanei maschi, i quali hanno invece risultati più alti in matematica. La popolazione studentesca con origine migrante tende ad essere economicamente deprivata, ma anche ad avere un atteggiamento orientato al risultato, che influenza il buon risultato delle loro *performance*.

Lo stesso test dà conto del clima scolastico che gli allievi percepiscono e che viene descritto secondo alcuni fattori: gli atteggiamenti e le pratiche dei docenti; la maggiore o minore diffusione di comportamenti devianti tra gli studenti; la percezione di benessere tra la popolazione scolastica; l'attitudine alla crescita dei partecipanti, ovvero la fiducia che essi hanno nel fatto che la propria abilità e intelligenza possa crescere nel tempo; il livello di coinvolgimento della famiglia nella vita scolastica.

---

<sup>14</sup> Si veda in merito: OECD, PISA (Programme For International Student Assessment) 2018 results: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (ultima consultazione 2/9/2020, h 15:30) e Country Note. Italia: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_ITA\\_IT.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf) (ultima consultazione: 2/9/2020, h 15:30).

Una visione complessiva di questi tre ordini di indagine (*performance*, equità e clima scolastico) è significativa per analizzare quali siano i fattori facilitanti che rendono possibile raggiungere degli standard di istruzione ritenuti adeguati in un determinato contesto, anche per coloro che appartengono ad una famiglia svantaggiata dal punto di vista socio-economico. Inoltre, questa visione permette di evidenziare se vi siano dei fattori ostacolanti che acuiscono le diseguaglianze tra allievi ricchi e allievi poveri ed espongono quelli meno abbienti a condizioni sfavorevoli che ne limitano non soltanto l'apprendimento, ma una più generale capacità di riconoscere i propri talenti e aspirazioni.

L'intreccio delle dimensioni richiamate rappresenta un punto cardine per la trattazione che si intende proporre, poiché uno dei presupposti di essa, come si è visto nel primo capitolo, è che parlare di *povertà educativa minorile* significhi trattare la questione della deprivazione in termini ampi e multidimensionali, guardando allo sviluppo complessivo dei minori e alla loro realizzazione di sé, non solo per quanto riguarda il soddisfacimento di bisogni materiali, ma anche ricreativi, culturali e sociali. Questi presupposti inscrivono il discorso in un quadro più ampio che fa della cura dell'infanzia un tema di interesse globale e che identifica «nel benessere dell'infanzia una variabile essenziale per lo sviluppo di un paese felice. Il riconoscimento, la tutela e la promozione del benessere dell'infanzia e dei suoi diritti sono, infatti, una cartina al tornasole del livello di civiltà, di benessere e di sviluppo raggiunti e/o raggiungibili» (Dato, 2016, p. 51).

### **2.1.2 Il panorama europeo**

Dato conto di quanto contenuto nella *Carta dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, di quanto auspicato attraverso gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e di quanto si può evincere attraverso i test OCSE-PISA, si intende ora approfondire la questione nel panorama europeo. A tal fine, si farà riferimento a quei documenti che affermano la necessità di investire nell'istruzione per ridurre gli effetti a lungo termine della povertà materiale, come il perpetrarsi di una condizione economica svantaggiata, il prolungato stato di disoccupazione e la mancata mobilità sociale. Emergerà dunque una visione della questione che si salda con le difficoltà riscontrate dai minori nel raggiungere dei livelli di istruzione in linea con gli standard di valutazione diffusi a livello comunitario.

Al termine del Summit europeo di Lisbona del 2000, vennero indicati dei livelli quantitativi di riferimento per stabilire una *performance* media europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione, con lo scopo di rendere misurabile la povertà educativa (European Commission, 2009). Con il *Joint report on social inclusion* del 2004, la stessa Commissione contribuì ad

inquadrare il tema del circolo vizioso tra povertà ed esclusione, tracciando le direzioni possibili per avviare dei processi sociali realmente inclusivi. Nel 2010, attraverso l'adozione della strategia *Europa 2020*, vennero ulteriormente sostenute delle linee guida volte al contrasto della povertà e dell'emarginazione (Commissione Europea, 2015). Questa strategia aveva come obiettivo quello di sostenere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, migliorando l'efficienza economica, l'uguaglianza e la giustizia sociale e fissando l'obiettivo di sollevare almeno 20 milioni di persone dalla povertà entro il 2020 e raggiungendo un tasso di abbandono scolastico al di sotto del 10%.

Un diretto riferimento alla questione della povertà educativa (traducibile, come già indicato, col termine inglese *educational poverty*) si rileva nello *Education and Training Monitor* del 2015. Essa è descritta come «una delle maggiori sfide sociali in Europa» e più precisamente come «la quota di giovani che non riescono a raggiungere degli standard minimi d'istruzione. Questi standard minimi possono essere connessi con il grado di istruzione (*education attainment*) [...], ma anche con il profitto (*education achievement*)» (European Commission, 2015, p. 18). Il documento sottolinea alcuni fattori ricorrenti che possono determinare la situazione sopra descritta: «gli elementi che determinano il persistere di una condizione di mancato raggiungimento degli standard (*underachievement*) sono, tra gli altri, lo status socio-economico, l'origine migrante e il genere di appartenenza. Ma anche le caratteristiche strutturali e istituzionali giocano la loro parte» (*idem*, p. 24). In questo documento si attesta che le politiche di accesso alle scuole, i criteri di valutazione, le aspettative rivolte agli studenti e alle studentesse provenienti da contesti svantaggiati, nonché la formazione degli insegnanti, differiscono molto da paese a paese e spesso non contribuiscono a promuovere un'educazione che sia davvero inclusiva, di qualità e rilevante per le politiche dei paesi membri. Queste dinamiche perpetrano circuiti di insuccesso e di esclusione, laddove i fattori materiali e sociali creano già di per sé delle grosse difficoltà: «sebbene l'istruzione dovrebbe rendere accessibile a tutti il campo di gioco (*level the playing field for all*), le opportunità e i risultati sono ancora molto determinati dallo *status* socio economico e dal *background* migratorio della persona» (*idem*, p. 7). Anche in questo contesto, si riconosce come un indicatore di povertà educativa sia l'abbandono scolastico precoce, senza un'istruzione secondaria superiore, situazione a sua volta influenzata dal *background* dei genitori. A questa situazione, in molti casi (circa il 60% per l'anno di pubblicazione del documento), consegue uno *status* di inattività e disoccupazione successivo, rendendo evidente come la povertà educativa abbia serie ripercussioni nel lungo termine, come richiamato nel primo capitolo.

Nella disamina di documenti utili ad inquadrare il fenomeno della povertà educativa a livello europeo, è bene richiamare altre due attestazioni, in forma di comunicazione e raccomandazione, che invece collocano la questione nell'ambito delle risorse a disposizione per la cura e la tutela dei minori nella fascia tra gli 0 e i 3 anni.

Come richiamato anche da Musella e Capasso (2018), nella comunicazione della Commissione Europea del 2011, intitolata *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori* si dichiara l'importanza dell'accompagnamento in termini educativi sin dai primi anni di vita dei bambini e delle bambine, poiché questo diviene un fattore determinante per l'apprendimento permanente, l'integrazione sociale, lo sviluppo personale e l'occupabilità futura, nonché per la realizzazione di due obiettivi fondamentali della strategia *Europa 2020*, quali l'abbassamento del tasso di abbandono scolare a meno del 10% e l'emersione dalla povertà di 20 milioni di persone. Con la raccomandazione del 2013 *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale* si invitano gli Stati membri a promuovere politiche multidimensionali e integrate per far emergere i minori da una condizione di indigenza largamente intesa. In questo contesto, può essere utile richiamare anche la comunicazione del Parlamento Europeo, del Consiglio e della Commissione del 20 aprile 2017 denominata *Pilastro europeo dei diritti sociali* che stabilisce il diritto dei minori alla protezione dalla povertà e dal rischio di esclusione e il diritto di ogni bambino a un'educazione e cura di buona qualità, dalla nascita fino all'obbligo scolastico.

Questa ricognizione ha permesso di focalizzare in che modo la povertà educativa viene richiamata nei documenti dell'Unione Europea: essa appare strettamente legata alla povertà materiale, poiché quest'ultima influenza le possibilità che i minori hanno di raggiungere dei livelli di istruzione considerati minimi secondo gli attuali standard di misurazione; l'abbandono scolastico precoce, conseguenza del mancato raggiungimento di questi standard, rappresenta un altro aspetto connesso alla questione della povertà educativa, che può determinare esiti di lungo termine, ovvero una condizione di inattività e disoccupazione; infine, una dimensione importante che la povertà educativa assume riguarda la poca disponibilità di servizi per la cura dei minori nella loro prima infanzia, fattore che può condizionare le loro possibilità di apprendimento successive.

## **2.2 I riferimenti normativi italiani**

Si è dato conto di alcuni riferimenti normativi, nel panorama internazionale ed europeo, che riguardano i minori e che orientano i provvedimenti adottati in Italia per tutelare i giovani in

condizioni di svantaggio. Per quanto riguarda nello specifico il fenomeno della povertà educativa, come si è già accennato nell'introduzione, esso si è posto al centro del dibattito pubblico nel nostro Paese alla fine dell'anno 2015, quando la legge di bilancio dello Stato per l'anno 2016 (Legge n. 208/2015), ha sancito, in via sperimentale, l'implementazione del fondo per il contrasto di questo fenomeno, alimentato dalle Fondazioni di Origine Bancaria. In particolare è bene richiamare l'articolo 1, comma 392:

In via sperimentale, per gli anni 2016, 2017 e 2018, è istituito il "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile", alimentato dai versamenti effettuati su un apposito conto corrente postale dalle fondazioni di cui al decreto legislativo 17 maggio 1999, n. 153, nell'ambito della propria attività istituzionale. Le modalità di gestione del conto di cui al presente comma sono definite nel protocollo d'intesa di cui al comma 393.

Il comma 393, invece, sancisce quanto segue:

Con protocollo d'intesa stipulato tra le fondazioni di cui al decreto legislativo 17 maggio 1999, n. 153, la Presidenza del Consiglio dei ministri, il Ministero dell'economia e delle finanze e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali sono definite le modalità di intervento di contrasto alla povertà educativa minorile e sono individuate le caratteristiche dei progetti da finanziare, le modalità di valutazione e selezione, anche con il ricorso a valutatori indipendenti, e di monitoraggio, al fine di assicurare la trasparenza, il migliore utilizzo delle risorse e l'efficacia degli interventi. Con il protocollo di cui al primo periodo, sono altresì regolate le modalità di organizzazione e governo del Fondo di cui al comma 392.

In seguito a una prima sperimentazione, il fondo per il contrasto della povertà educativa minorile è stato rinnovato attraverso la legge n. 145 del 30 dicembre 2018 (Legge di Bilancio dello Stato)<sup>15</sup>.

Ripercorrendo il Protocollo d'intesa sancito dal primo dei due provvedimenti<sup>16</sup> si legge che «lo scopo del Fondo è quello di sostenere interventi finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori» (articolo 1). Lo stesso accordo stabilisce l'esistenza di un Comitato di indirizzo strategico del Fondo, composto da quattordici membri (articolo 3)<sup>17</sup>; le modalità per

---

<sup>15</sup> In particolare, all'articolo 1, comma 478, si legge: «Il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile di cui all'articolo 1, comma 392, della legge 28 dicembre 2015, n. 208 è prorogato per gli anni 2019, 2020 e 2021».

<sup>16</sup> Qui e in seguito si farà riferimento al Protocollo citato, che è reperibile al seguente link: <http://www.forumterzosettore.it/files/2016/05/Protocollo-Fondo-Poverta.pdf> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 16:00).

<sup>17</sup> «L'indirizzo strategico del Fondo è assicurato da un Comitato, denominato Comitato di indirizzo strategico del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile (Comitato), composto da quattordici membri come di seguito indicati: a) un rappresentante della Presidenza del Consiglio dei Ministri; b) un rappresentante del Ministero dell'Economia e delle Finanze; c) un rappresentante del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; d) un rappresentante del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica; e) quattro rappresentanti espressione delle Fondazioni, designati da ACRI; f) quattro rappresentanti designati dal Forum

la gestione operativa dello stesso, che prevedono la nomina di un soggetto attuatore (articolo 4); le modalità di intervento, ovvero l'utilizzo del bando come modalità di gestione delle risorse (articolo 5) e i soggetti abilitati a presentare progetti (articolo 6), ovvero: «a) associazioni (riconosciute o non riconosciute; b) cooperative o consorzi sociali; c) enti religiosi; d) fondazioni; e) imprese sociali [...]; f) scuole del sistema di istruzione nazionale e le loro reti». Borgomeo (2019), già presidente della Fondazione Cariplo, sottolinea che «il protocollo di intesa contiene tutti gli elementi innovativi della sperimentazione rappresentata dal Fondo: la rilevanza riservata ai processi di valutazione e monitoraggio, il meccanismo dei bandi e il grande peso del terzo settore» (p. 360).

Come si evince da quanto fin qui riportato, la questione della povertà educativa minorile richiama un'attenzione specifica sulla vita dei minori e sugli ostacoli di varia natura che impediscono loro di fruire in maniera piena dei processi educativi. I processi educativi a cui si fa riferimento riguardano prevalentemente i percorsi scolastici e quindi le condizioni che impediscono ai giovani di raggiungere adeguati livelli di istruzione.

Se quanto richiamato riferisce della stretta attualità del tema, nel contesto di questo paragrafo, si ritiene utile collocare la questione nel panorama delle principali tappe legislative che hanno portato a dare attenzione al contrasto dei fenomeni di esclusione sociale riguardanti i minori. In questo senso, un primo imprescindibile riferimento è quello all'articolo 3 della Costituzione Italiana<sup>18</sup>. Esso è fondamentale, perché riconosce pari dignità sociale a tutti gli individui oltre ad esplicitare il ruolo dello Stato nel rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che non permettono la fruizione di questi stessi diritti: la povertà educativa, intesa quale fenomeno complesso che pregiudica la possibilità di far fiorire talenti e aspirazioni per il futuro, può essere annoverata tra gli ostacoli che lo Stato dovrebbe impegnarsi a rimuovere, al fine di garantire un'equa mobilità sociale e una riduzione delle diseguaglianze.

Nel panorama dei provvedimenti a favore dei minori, bisogna ricordare la legge n. 285 del 1997 “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza”: essa intende favorire «la qualità della vita, lo sviluppo, la realizzazione e la socializzazione

---

Nazionale del Terzo Settore; g) due esperti in materie statistiche designati uno dall'ISFOL ed uno dall'EIEF, Istituto Einaudi per l'economia e la finanza, senza diritto di voto. Alle Riunioni del Comitato può partecipare, senza diritto di voto, un rappresentante del Soggetto attuatore di cui al successivo articolo 4, comma 2».

<sup>18</sup> «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [cfr. XIV] e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso [cfr. artt. 29 c. 2, 37 c. 1, 48 c. 1, 51 c. 1], di razza, di lingua [cfr. art. 6], di religione [cfr. artt. 8, 19], di opinioni politiche [cfr. art. 22], di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (Si veda: *Costituzione della Repubblica Italiana*. <http://www.governo.it/it/costituzione-italiana/principi-fondamentali/2839> [ultima consultazione 2/9/2020, h 16:30]).

dell'infanzia e dell'adolescenza» (articolo 1), proponendo un approccio che non guardi al minore solo come destinatario di un intervento, ma lo renda protagonista all'interno di esso. Si veda l'articolo 6, comma 1:

[Le finalità dei progetti] possono essere perseguite, in particolare, attraverso il sostegno e lo sviluppo di servizi volti a promuovere e a valorizzare la partecipazione dei minori a livello propositivo, decisionale e gestionale in esperienze aggregative, nonché occasioni di riflessione su temi rilevanti per la convivenza civile e lo sviluppo delle capacità di socializzazione e di inserimento nella scuola, nella vita aggregativa e familiare.

Attraverso questo provvedimento, afferma Gigante (2000), «non ci si è limitati ad evidenziare i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ma si è voluto avviare un processo concreto per assicurare ai minori la possibilità di un pieno sviluppo delle loro personalità» (p. 88).

Si incoraggiano delle azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (articolo 7), facilitando l'uso del «tempo e degli spazi urbani e naturali», ampliando «la fruizione di beni e servizi ambientali, culturali, sociali e sportivi» e predisponendo «misure volte a promuovere la partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità locale, anche amministrativa». Questa legge diviene centrale per valorizzare il territorio come contesto di riferimento per la realizzazione di interventi che prevedono la collaborazione tra settore pubblico e privato, cittadini e associazioni: «volontariato, terzo settore ed enti pubblici co-costruiscono la programmazione delle risorse pubbliche e private, l'uso delle stesse e il soddisfacimento dei bisogni emergenti dal territorio» (Gigante, 2000, p. 89). Si assiste così a un possibile allargamento dell'*ambiente educativo*, per cui diviene necessario presidiare la qualità dei servizi e il loro effettivo impatto sulla vita del minore, per non incorrere nel rischio di «una difficile democratizzazione delle risposte formative che porta alla frantumazione e all'incoerenza di esse» (*idem*, p. 93).

La legge, inoltre, considera necessaria la promozione di servizi volti al sostegno della «relazione genitori-figli [e] di contrasto della povertà» (articolo 4), evidenziando l'importanza del nucleo di riferimento per il minore e l'impatto delle condizioni di esso sul suo percorso esistenziale.

Nello stesso anno, con la legge n. 451 "Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia" si stabilisce la funzione di indirizzo e controllo sulle politiche che riguardano i minori per il primo dei due organi; al secondo si assegna il compito di curare e definire il *Piano nazionale d'azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva* (PAI), il quale costituisce lo strumento programmatico e di indirizzo per le politiche dell'infanzia (Maia, 2018). Questi

provvedimenti realizzano un passaggio normativo cruciale, poiché da politiche di tipo assistenzialistico passivizzanti, si passa a politiche attivizzanti, che riconoscono ai cittadini un ruolo attivo e vanno nella direzione di promuovere l'agio, piuttosto che prevenire il disagio (*ivi*).

Questi provvedimenti precedono la legge n. 328 del 2000 “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”, che formalizza il cosiddetto sistema di *welfare municipale e comunitario*. Essa si ispira al principio di *sussidiarietà verticale*, che stabilisce la ripartizione delle competenze tra lo Stato e i diversi enti territoriali, con l'attenzione a considerare le istituzioni più vicine ai cittadini quelle che meglio interpretano i loro bisogni e che possono individuare delle risorse per rispondervi. Essa, inoltre, promuove un principio di *sussidiarietà orizzontale*, per cui i cittadini, singoli o associati, nonché gli enti del terzo settore e altri soggetti privati possono contribuire in maniera organica alla costruzione di un tessuto comunitario diffuso.

Facendo riferimento alla condizione dei minori e dei loro nuclei, l'articolo 16 (Valorizzazione e sostegno delle responsabilità familiari) «riconosce e sostiene il ruolo peculiare delle famiglie nella formazione e nella cura della persona, nella promozione del benessere e nel perseguimento della coesione sociale», promuovendo anche l'autonomia finanziaria dei nuclei. A questo proposito, Franzoni e Anconelli (2003) affermano che «la filosofia che sottende [gli] interventi di tipo economico riconosce l'esistenza di situazioni di povertà non conclamata, in cui le famiglie conducono un'esistenza apparentemente normale, ma non dispongono di mezzi adeguati e, spesso, sono afflitte da carenze immateriali, da logoramento e frattura dei legami affettivi e altre patologie esistenziali» (p. 135).

Una misura di recente istituzione è la legge n. 33 del 2017 “Delega recante norme relative al contrasto della povertà, al riordino delle prestazioni e al sistema degli interventi e dei servizi sociali” che ha introdotto il Reddito di inclusione (REI). In un primo tempo, i beneficiari dovevano soddisfare dei requisiti di reddito, cittadinanza, residenza e familiari (presenza nel nucleo di un minorenni, di una persona disabile, di una donna in gravidanza, di un disoccupato ultra cinquantacinquenne); successivamente, la misura ha assunto carattere di universalità. Il provvedimento ha previsto la costruzione di percorsi personalizzati, che, nel caso di quelle situazioni che riguardano da vicino i minori, hanno rappresentato «un fattore molto importante [...] che mira a un approccio multidisciplinare di lotta alla povertà» (Inverno e Saulini, 2018). Attraverso questi provvedimenti si riconosce la stretta relazione tra lo *status* socio-economico del nucleo familiare e la condizione dei minori. Inoltre, si dà importanza al sostegno dei nuclei,

in termini materiali e di competenze genitoriali, al fine di prevenire l’impatto della povertà sulle possibilità che i giovani hanno di fruire appieno delle opportunità educative e formative.

Per incentivare lo sviluppo di un dibattito pubblico sui provvedimenti volti al contrasto della povertà, nel 2013, è stata istituita l’Alleanza contro la povertà, la quale:

raggruppa un insieme di soggetti sociali che hanno deciso di unirsi per contribuire alla costruzione di adeguate politiche pubbliche contro la povertà assoluta nel nostro Paese. Nel perseguire questo obiettivo, l’Alleanza conduce un insieme di varie attività, tra loro collegate: (a) svolge un lavoro di sensibilizzazione dell’opinione pubblica, (b) promuove un dibattito basato sull’evidenza empirica concernente gli interventi esistenti e quelli proposti, (c) si confronta con le forze politiche e con le istituzioni competenti (Governo, Parlamento, etc.), ed esercita pressione su di esse affinché compiano scelte favorevoli alla lotta contro la povertà, (d) ha elaborato una propria dettagliata proposta di riforma, per l’introduzione del Reddito d’Inclusione Sociale (Reis)<sup>19</sup>.

L’afferinarsi di questo come di altri osservatori contribuisce a spostare l’attenzione da una soluzione della povertà attraverso l’iniezione di contributi economici verso un approccio ad essa di tipo multidimensionale, che tenga conto, tra le altre, di una deprivazione di tipo educativo.

### **2.3 La povertà educativa secondo *Save the Children*, *Con i Bambini* e il *Centro Studi e Ricerche sul Mezzogiorno***

Dato conto del quadro legislativo di riferimento e per continuare a far emergere le caratteristiche che il fenomeno della povertà educativa assume nel panorama contemporaneo, nella presente sezione si intende presentare il modo in cui l’Organizzazione Non Governativa “Save the Children”<sup>20</sup>, l’impresa sociale “Con i Bambini”<sup>21</sup> e l’ente di documentazione “Centro Studi e Ricerche per il Mezzogiorno”<sup>22</sup> abbiano affrontato la questione e in che modo essa venga definita nei documenti da essi stilati. Ci si confronterà con la loro produzione, poiché questi tre istituti sono ingaggiati in prima linea nella ricerca di punti di riferimento per orientare l’azione dei soggetti principalmente coinvolti nel portare avanti le azioni di contrasto del fenomeno. Successivamente, il terzo capitolo della tesi sarà più specificatamente rivolto a quelle voci che, in ambito italiano, anche a partire dai documenti qui richiamati, hanno cominciato a declinare la povertà educativa secondo aspetti specificatamente connessi con i fenomeni di esclusione sociale.

---

<sup>19</sup> Si veda: <http://www.redditoinclusione.it/il-patto-aperto-contro-la-poverta/presentazione-alleanza/> e <http://www.alleanzacontrolapovera.it/#> (ultima consultazione: 22/9/2020, h 16:30).

<sup>20</sup> Si veda: <https://www.savethechildren.it/> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 17:00).

<sup>21</sup> Si veda: <https://www.conibambini.org> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 17:00).

<sup>22</sup> Si veda: <https://www.sr-m.it> (ultima consultazione 2/9/2020, h 17:00).

### 2.3.1 *Save the Children*

Buona parte della ricerca oggi disponibile sul tema della povertà educativa, sul piano nazionale ed europeo, sia in termini quantitativi che di monitoraggio qualitativo del fenomeno, si deve all'Organizzazione Non Governativa "Save the Children". Questo ente ha pubblicato alcuni report sul tema, e in particolare ha realizzato tre diverse edizioni dell'*Indice di Povertà Educativa (IPE)*<sup>23</sup> (Save the Children 2014, 2016, 2016a, 2017, 2018, 2019; Milano, 2016). Esso è stato pubblicato in via sperimentale nel 2014 e successivamente nel 2016 e nel 2018.

Con l'edizione del 2014, l'organizzazione ha reso disponibile un elenco di indicatori per misurare il grado di povertà educativa dei minori, elaborato con il concorso di un Comitato Scientifico composto da Daniela Del Boca, Maurizio Ferrera, Marco Rossi Doria, Maria Santos e Chiara Saraceno, al fine di dare conto dell'offerta educativa a scuola e della partecipazione dei minori ad una serie di attività ricreative e culturali disponibili o meno sul loro territorio di riferimento.

Gli indici pubblicati negli anni successivi integrano alcuni degli indicatori selezionati nella prima edizione con altri, volti al monitoraggio degli obiettivi della campagna dello stesso ente denominata *Illuminiamo il Futuro 2030*<sup>24</sup>. Essi non contengono solo parametri di tipo territoriale, che attengono alla disponibilità di servizi nel contesto di appartenenza, ma anche altri, relativi alle opportunità individuali di apprendimento e sviluppo, come le competenze sviluppate in ambito scolastico e quelle che derivano dalla possibilità di fruire di attività culturali (accesso a musei e siti archeologici...) e ricreative (frequentazione di attività sportive, fruizione di internet).

Gli indicatori sono stati elaborati a partire dalla metodologia messa a punto dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) per il *Rapporto sul Benessere Equo e Sostenibile (BES) in Italia* del 2015, 2016 e 2017<sup>25</sup>. Quest'ultimo si inserisce nella cultura diffusa attraverso l'individuazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Sustainable Development Goals - SDGs) promulgati dalla Comunità Globale, per rappresentare i propri valori, priorità e obiettivi per il futuro. La Commissione Statistica delle Nazioni Unite (UNSC), infatti, ha definito un quadro di oltre 230 indicatori, per monitorare il progresso dei singoli Paesi, al fine di valutare

---

<sup>23</sup> Si veda: Allegati alla Prima Parte - 2. Le diverse edizioni dell'Indice di Povertà Educativa di "Save the Children".

<sup>24</sup> Sul sito dell'organizzazione si legge: «Illuminiamo il Futuro è la nostra campagna per dare educazione, opportunità e speranza ai bambini che vivono in povertà in Italia». Si veda: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 17:30).

<sup>25</sup> Si veda: ISTAT, *Rapporto sul Benessere equo e sostenibile*, [https://www.istat.it/it/benessere-e-sostenibilita/la-misurazione-del-benessere-\(bes\)/il-rapporto-istat-sul-bes](https://www.istat.it/it/benessere-e-sostenibilita/la-misurazione-del-benessere-(bes)/il-rapporto-istat-sul-bes) (ultima consultazione: 22/9/2020, h 18:00).

l'andamento della società non soltanto dal punto di vista economico, ma anche sociale e ambientale. Gli indicatori per il *Rapporto BES* dell'ISTAT sono stati inclusi nel quadro dei SDGs, affiancando ai tradizionali indicatori economici, primo fra tutti il Prodotto Interno Lordo (PIL), delle misure sulla qualità della vita delle persone e sull'ambiente.

Gli Indici di Povertà Educativa 2016 e 2018 sono derivati dalla media aritmetica dei punteggi in ciascuno degli indicatori selezionati, standardizzati rispetto al valore di riferimento per l'Italia, fissato a 100. Nella classifica a livello nazionale i punteggi superiori a 100 indicano maggiore povertà educativa e minori opportunità per i bambini e gli adolescenti (Save the Children, 2018)<sup>26</sup>. L'analisi comparativa fa emergere il divario tra regioni del nord e del sud, che rispecchia i *gap* territoriali di spesa sociale per bambino.

Ciò che si evince in maniera chiara dal materiale finora presentato è che, secondo questa Organizzazione Non Governativa, la povertà educativa costituisce un fenomeno ampio, che attiene sia al raggiungimento di risultati in ambito scolastico, misurati attraverso i test OCSE-PISA, ma anche alla disponibilità di servizi e opportunità sul territorio. "Save the Children" parla in questo senso di possibilità di sviluppo di competenze *cognitive* e *non cognitive*.

La povertà educativa si manifesta nella privazione delle *competenze cognitive*, così fondamentali per crescere e vivere nella società contemporanea dell'innovazione e della conoscenza. [...] I dati ci dicono [...] che in Italia la povertà cognitiva è ancora significativamente associata allo status socio-economico e culturale della famiglia. [...] Nonostante la povertà educativa sia presente anche tra i minori che vivono in famiglie che non sono particolarmente svantaggiate dal punto di vista economico, sociale e culturale, il fenomeno rimane sostanzialmente "ereditario". Come in un circolo vizioso, la povertà economica ed educativa dei genitori viene trasmessa ai figli, che a loro volta saranno, da adulti, a rischio povertà ed esclusione sociale. [...] [La povertà educativa] si traduce anche in una povertà di *competenze* cosiddette *non-cognitive*, quali lo sviluppo delle capacità emotive, di relazione con gli altri, di scoperta di sé stessi e del mondo. [...] I dati sottolineano l'associazione tra la povertà cognitiva e le capacità cosiddette "non-cognitive", in particolare il piacere di stare con gli altri, la capacità di vincere la solitudine, di stare bene a scuola, ma anche la motivazione nel perseguire uno scopo nella vita, la voglia di cogliere opportunità per crescere educativamente (Save the Children, 2017, p. 8).

Il termine *povertà educativa minorile*, secondo "Save the Children", non può prescindere dall'ancorarsi a una descrizione multi-dimensionale della condizione di povertà, la quale, come si è detto nel primo capitolo, viene ascritta a mancanze in termini materiali, culturali, politici e sociali. Alla luce di ciò, l'ente individua quattro dimensioni, in assenza delle quali, si può determinare una condizione di privazione largamente intesa:

*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, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i

---

<sup>26</sup> Si veda: Allegati alla Prima Parte - 3. L'indice di povertà educativa. Classifica delle regioni.

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*, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni "funzionali" all'educazione (Save the Children, 2017, p. 4).

Alla stessa organizzazione si deve anche il tentativo di approfondire quali siano i fattori predittivi e di resilienza che possono determinare o distogliere da una condizione di povertà educativa (Save the Children, 2018). Successivamente, "Save the Children" si è dedicata ad approfondire il fenomeno della povertà educativa considerando l'offerta di servizi per la prima infanzia sul territorio nazionale (Save the Children, 2019), evidenziando, come già richiamato, le due dimensioni prevalenti che permettono di analizzare la questione, ovvero, da una parte, quello che concerne le molteplici condizioni che non permettono ai minori di raggiungere dei livelli minimi di istruzione; dall'altra, l'analisi della diffusione dei servizi per i minori tra zero e tre anni nei territori.

### **2.3.2 Con i Bambini**

Proseguendo nella comprensione della povertà educativa minorile, secondo quanto pubblicato da tre enti, scelti per il loro protagonismo nel dibattito pubblico attorno al tema, si farà ora riferimento alla prima delle pubblicazioni dell'impresa sociale "Con i Bambini", ovvero il *Bando Prima Infanzia (fascia di età 0-6)* (Con i Bambini, 2016). Se infatti nel paragrafo precedente si è inteso dare conto di una parte del materiale redatto da "Save the Children", per pervenire a una molteplicità di dimensioni che caratterizzano la povertà educativa, quanto presentato qui di seguito permetterà di comprendere che cosa significhi, in termini operativi, mettere in campo delle azioni concrete per il contrasto di questo fenomeno.

"Con i Bambini" è infatti l'impresa sociale istituita *ad hoc* per organizzare la distribuzione dei finanziamenti del fondo per il contrasto della povertà educativa (ente attuatore del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile), a partire dalla pubblicazione delle proposte di erogazione, fino al monitoraggio *ex post* degli esiti delle progettazioni effettivamente avviate. In particolare:

- nel 2016 vengono pubblicati i bandi *Prima infanzia* e *Adolescenza*, dedicati rispettivamente alle fasce d'età 0-6 anni e 11-17 anni;
- nel 2017 viene pubblicato il bando *Nuove Generazioni*, rivolto alla fascia 5-14 anni e viene promosso un bando a supporto delle organizzazioni che operano nelle aree terremotate;

- nel 2018 viene pubblicato il bando *Un passo avanti. Idee innovative per il contrasto della povertà educativa minorile* e viene promossa un'iniziativa di finanziamento rivolta a organizzazioni che operano in aree terremotate;
- nel 2019 viene pubblicato il bando *Ricucire i sogni. Iniziativa a favore di minori vittime di maltrattamento*;
- nel 2020 vengono pubblicati i bandi: *Cambio rotta. Percorsi di contrasto alla devianza minorile*; *A braccia aperte*, a favore degli orfani di vittime di femminicidio e crimini domestici; *Un domani possibile*, per i minori stranieri che arrivano soli in Italia; *Non uno di meno*, per contrastare la povertà educativa in zone particolarmente svantaggiate del territorio; *Comincio da zero*, per incrementare l'offerta di servizi educativi e di cura per la prima infanzia.

Nel porsi quale agenzia di riferimento per la realizzazione effettiva di azioni di contrasto della povertà educativa minorile, l'impresa sociale ha costituito, in collaborazione con la piattaforma *Openpolis*, un osservatorio su questo fenomeno, che rappresenta un'utile fonte per il monitoraggio della questione sul territorio italiano<sup>27</sup>.

In questo paragrafo, si ritiene utile approfondire i contenuti del bando *Prima Infanzia* per due ragioni: esso ha permesso di avviare il progetto "Sulla Buona Strada", che rappresenta il campo di riferimento per la parte empirica del presente lavoro; inoltre esso dà modo di approfondire in che termini si possa affrontare la povertà educativa guardando all'offerta dei servizi sul territorio, in particolare per quanto riguarda la prima infanzia.

Innanzitutto, il documento dà conto dell'importanza di investire per la protezione e la crescita dei bambini e degli adolescenti non solo come scelta etica, ma anche perché questo rappresenta un vantaggio per lo sviluppo della finanza pubblica in generale (Con i Bambini, 2016, p. 5). Si ribadisce l'importanza di garantire la qualità dei servizi, affinché essi rappresentino dei reali trampolini di lancio in termini di mobilità sociale per i minori. Seguendo questa prospettiva, i provvedimenti per il contrasto della povertà educativa e le progettazioni messe in atto grazie ad essi permettono di rendere attuale ed economicamente vantaggioso il dibattito attorno alle necessarie risorse organizzative, politiche e culturali per garantire l'accesso a servizi socio-educativi di qualità, soprattutto nella prima infanzia, alimentando così il diffondersi di consapevolezza rispetto all'importanza di essi per ridurre le disuguaglianze (*ivi*).

Sempre nello stesso documento, si evidenzia la necessità di sostenere, attraverso gli interventi di contrasto della povertà educativa, lo sviluppo di una condizione complessiva di *salute*, con

---

<sup>27</sup> Si veda: <https://www.openpolis.it/poverta-educativa/> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 18:15).

riferimento ad una definizione olistica di essa, che corrisponderebbe ad uno stato di benessere fisico, mentale e sociale e non semplicemente ad un'assenza di malattie o infermità. Si ribadisce così il nesso tra povertà educativa e un'ampia definizione di privazione, che attiene alla sfera dell'apprendimento, della disponibilità economica, ma anche al benessere psicofisico più generale. In questi termini, si incentiva la promozione dell'«integrazione tra gli aspetti sanitari e quelli sociali [...] [che] rende significativa l'efficacia dell'accompagnamento nei percorsi di salute, di riabilitazione e di inclusione sociale, oltre che a quelli di prevenzione delle diverse forme di fragilità» (*ivi*).

Alla luce di queste considerazioni, “Con i Bambini” intende valorizzare anche l'importanza che può avere la “comunità educante” nel suo complesso per contrastare la povertà educativa, facendo riferimento a «quei soggetti che, a vario titolo, si occupano di infanzia ed educazione» (*idem*, p. 6). Sembra fondamentale, dunque, che venga «riconosciuto un ruolo cardine alle famiglie, che [sono] non solo coinvolte negli interventi, ma anche protagoniste delle azioni sostenute tramite il loro impegno nella comunità di riferimento» (*ivi*). Le implicazioni di questo coinvolgimento sono significative per capire in che senso il dibattito sulla povertà educativa si possa saldare con una visione ampia di intervento, che riguarda la scuola e gli altri servizi educativi, che possono assumere un ruolo rilevante nel trasmettere alle nuove generazioni e agli adulti che a vario titolo se ne occupano (genitori, insegnanti, educatori, politici) degli strumenti per migliorare le proprie competenze. Come sostenuto da Milano (2016): «O i diritti dei bambini e degli adolescenti diventano un tema che riguarda tutte le politiche urbane e pubbliche oppure l'intervento sociale è solo riparativo. Va quindi ripensato il territorio urbano a partire da questi bisogni educativi, [e] fare diventare [i] luoghi delle comunità educanti, dei luoghi ad alta intensità educativa» (p. 13).

### **2.3.3 Centro Studi e Ricerche sul Mezzogiorno**

Dopo la disamina di quanto pubblicato da “Save the Children” e il riferimento a uno dei bandi dell'impresa sociale “Con i Bambini”, in questo paragrafo si intende ripercorrere quanto contenuto nei materiali sulla povertà educativa pubblicati dal Centro Studi e Ricerche sul Mezzogiorno (SRM)<sup>28</sup>, in cui il discorso su questo fenomeno si salda fortemente con quello relativo alla indigenza minorile, intesa come deprivazione economica. Nel testo del 2018 *La*

---

<sup>28</sup> Si veda quanto riportato nel sito del centro di ricerca: «Studi e Ricerche per il Mezzogiorno realizza studi, analisi e ricerche per contribuire alla diffusione della conoscenza e della cultura economica, e per creare valore aggiunto nel tessuto economico e sociale del Mezzogiorno, nella sua dimensione europea e mediterranea»: <https://www.srm.it/chi-siamo/> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 19:00).

*povertà minorile ed educativa. Dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo* a cura di Musella e Capasso, infatti, vengono incrociati dati sulla povertà materiale e sulla povertà educativa, facendo riferimento alle diverse esperienze innovative che stanno sorgendo in Italia e in Europa per affrontare questi fenomeni. Si pone dunque l'accento sulla povertà (materiale e educativa) come fenomeno ingiusto e costoso e si ribadisce la necessità di fare riferimento a una mancanza generale di risorse di cui i giovani sono privati, non solo in ambito scolastico, ma che hanno a che fare con la fruizione culturale e il tempo libero.

Il problema da affrontare è molto variegato, dalla necessità di andare a recuperare in strada bambini che abbandonano la scuola, all'esigenza di far comprendere ai genitori l'importanza dell'educazione per il miglioramento della propria qualità di vita, al problema della carenza di risorse economiche, fino al bisogno di individuare i temi su cui focalizzare gli sforzi ed il modo di rendere attrattiva l'educazione per tutti i minori che, oggi sempre più spesso, la ritengono inutile e superflua. Non intervenire oggi per cercare di recuperare i bambini che restano indietro vuol dire esporli al rischio di esacerbare le disparità in futuro. Solo attivando e mettendo a disposizione di tutti i gruppi generazionali le giuste competenze e le stesse opportunità nei percorsi di istruzione e formazione è possibile contribuire a colmare il divario e investire sul futuro (Musella e Capasso, 2018, p. 29).

L'approfondimento di questo documento consente di mettere in luce le diverse definizioni di povertà materiale e in particolare di *povertà minorile*, evidenziando il suo aspetto multidimensionale, che la differenzia «da quella degli adulti per una serie di caratteristiche specifiche. In primo luogo, le differenze riguardano la definizione stessa del concetto di povertà. La povertà minorile è definita come quella situazione in cui i bambini “sperimentano mancanza di risorse materiali, spirituali ed emozionali necessarie a sopravvivere, svilupparsi e prosperare” (Unicef, 2005)» (*idem*, p. 113).

Nel testo, i due autori danno conto dell'esistenza di due indici per misurare il fenomeno della *povertà minorile*: (1) il tasso di povertà minorile (*child poverty rate*); (2) il tasso di grave deprivazione materiale (*severe material deprivation rate*).

La caratteristica fondamentale del *tasso di povertà minorile* è che la percentuale di minori considerati poveri è calcolata sul livello del reddito mediano del paese di riferimento. Di conseguenza, il tasso di povertà minorile varia al variare del reddito mediano di un paese. Tale indice, in sostanza, più che la povertà in sé, misura il grado di disuguaglianza relativa, ossia il *gap* tra le famiglie che si trovano nella fascia più povera della popolazione e quelle che si trovano nel mezzo.

Il secondo dei due indici, invece, tiene conto della capacità delle famiglie di poter soddisfare bisogni che sono considerati “normali” in una società avanzata. La caratteristica principale del *severe material deprivation rate* è che costituisce una misura che definisce un insieme di

condizioni che - sotto certi aspetti - possono essere definite “costanti” e per questo permette una comparazione tra paesi (sebbene essa vari nel tempo in quanto i bisogni degli individui e delle famiglie variano con lo sviluppo della tecnologia e degli stili di vita). Esso si configura come un indice di povertà relativa, non assoluta. In particolare, se si considera il contesto italiano, si può esplicitare quanto segue:

Sono considerati minori in povertà gli individui tra zero e diciassette anni che vivono in famiglie dove sono presenti, contemporaneamente, almeno quattro delle condizioni previste dalla seguente lista: (1) non riuscire a sostenere spese impreviste; (2) avere arretrati nei pagamenti (mutuo, affitto, bollette, debiti diversi dal mutuo); Non potersi permettere: (3) una settimana di ferie lontano da casa in un anno; (4) un pasto adeguato (proteico) almeno ogni due giorni; (5) di riscaldare adeguatamente l’abitazione; Non potersi permettere l’acquisto di: (6) una lavatrice; (7) un televisore a colori; (8) un telefono; (9) un’automobile (*idem*, p. 116).

Il testo si sofferma poi sull’esplicitazione delle differenze tra Nord, Centro e Sud del Paese e sull’analisi delle determinanti socio-economiche della povertà dei bambini, considerando le condizioni di vita familiare e il mancato accesso ai beni e ai servizi fondamentali per soddisfare i bisogni essenziali dei minori. Si propone inoltre un’analisi della relazione tra povertà, grado di istruzione e inclusione sociale, considerando il possibile effetto-cicatrice (*scarring effect*) a cui una determinata condizione socio-economica espone.

Dalla povertà, intesa quale deprivazione materiale, il passo ad una povertà anche educativa, intesa quale mancanza delle opportunità di imparare, sperimentare, formarsi e sviluppare competenze cognitive, è [...] molto breve. [...] I bambini che provengono da famiglie più svantaggiate sono più esposti a conseguire risultati peggiori a scuola; hanno anche meno opportunità di prendere parte ad attività culturali, sportive e sociali che contribuiscono alla loro qualità di vita, alle relazioni sociali e in generale al loro livello di soddisfazione nella vita. Crescendo incontrano maggiori ostacoli nel diventare componenti attivi della società, nel trovare lavori di buona qualità e stabili e nel realizzare dunque il proprio potenziale (*idem*, p. 19).

In continuità con quanto pubblicato anche da “Save the Children”, gli autori esplicitano alcuni numeri del fenomeno, facendo riferimento ai risultati degli studenti nei test PISA disponibili al momento della pubblicazione, dai quali emerge che un quindicenne su quattro non supera il livello minimo in matematica e uno su cinque non supera il livello minimo in lettura; inoltre, quasi la metà dei bambini e dei ragazzi dai 6 ai 17 anni, non ha letto nemmeno un libro all’anno se non quelli scolastici; il 69,4% dei ragazzi non ha visitato un sito archeologico nell’ultimo anno; il 55,2% non ha visitato un museo; il 45,5% non ha svolto nessuna attività sportiva e 300 mila minori sono il “popolo dei disconnessi” poiché non hanno utilizzato internet nell’ultimo anno. Se poi si guarda alla dispersione scolastica, l’Italia è ancora al di sopra della media europea pari al 10% e in merito a questo punto persistono delle disparità territoriali.

Gli autori danno poi conto delle misure di sostegno al reddito che l'Italia ha messo in campo negli anni, evidenziando come il concetto alla base degli strumenti più recenti è che il reddito da solo non basti ad uscire dalla povertà. Le origini di una condizione di privazione, infatti, possono essere diverse e di natura multidimensionale.

La consapevolezza della complessità e della multidimensionalità della povertà minorile può aiutare ad individuare politiche di contrasto al fenomeno che non dovrebbero esaurirsi nel sostegno (pur importante) al reddito familiare, anche nella sua forma più evoluta (quella collegata all'inclusione attiva). Esse devono agire in più direzioni: incentivando la partecipazione degli adulti, da cui i minori dipendono, al mercato del lavoro, rendendo il lavoro stabile e remunerativo, prevedendo forme di protezione quando la partecipazione cessa o il lavoro diviene intermittente o a bassa intensità o poco remunerativo; supportando la famiglia con politiche di sostegno al costo dei figli o di sostegno alla cura dei figli come consumatori di tempo (riequilibrando la ripartizione del lavoro di cura all'interno della famiglia); proteggendo i minori dai rischi della instabilità familiare; sostenendo i minori con politiche che ne salvaguardino la salute, ne promuovano lo sviluppo fisico, emozionale, cognitivo, ne incoraggino la partecipazione ad attività ricreative e/o sociali (*idem*, p. 156).

Quanto fin qui esplicitato conduce a considerare il fatto che i giovani a rischio di povertà educativa spesso crescono in situazioni di svantaggio socio-economico e in un territorio in cui le offerte ricreative e culturali sono poco diffuse o non abbastanza capillari da costituire un reale supporto per la loro crescita e per sostenere le competenze degli adulti che di loro si occupano. Inoltre, come sottolineato da Saraceno (2015), questi giovani sono spesso i figli di "lavoratori poveri", il cui reddito non basta a coprire le esigenze del nucleo familiare nel suo complesso. L'effetto di ciò, in termini di mancata capacità di coltivare le proprie aspirazioni e di uscire da una condizione che sembra predeterminata dall'origine familiare, rappresenta un'emergenza sociale di cui è molto importante tenere conto, per affermare la centralità dei diritti dei minori e rimuovere gli ostacoli che impediscono loro di fruire pienamente dei processi educativi in senso esteso, come si esplicherà nel procedere della trattazione.

## 2.4 Tabella riassuntiva

Nella seguente tabella si vogliono ripercorrere in maniera cronologica alcuni dei principali provvedimenti che possono contribuire a comprendere in maniera complessiva il fenomeno indagato. Si terrà conto di quanto già citato nel capitolo, aggiungendo alcuni riferimenti che si inseriscono in un discorso complessivo relativo al contrasto della povertà, della povertà minorile e della povertà educativa.

<b>1948</b>	Articolo 3 della Costituzione italiana. "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni"
-------------	---

	<p>personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.</p>
<b>1989</b>	<p>Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.</p>
<b>1991</b>	<p>L'Italia ratifica la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.</p>
<b>1997</b>	<p>Le Nazioni Unite pubblicano lo <i>Human development report</i>, che include una definizione di povertà in una prospettiva umanistica.</p> <p>Legge 285 - Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza. Istituisce il Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza nell'ambito del Fondo Nazionale per le Politiche Sociali.</p> <p>Legge 451 - Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia. La Commissione assolve a funzioni di indirizzo e controllo sull'attuazione degli accordi, mentre l'Osservatorio cura la definizione del Piano nazionale d'azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva (PAI), il quale costituisce lo strumento programmatico e di indirizzo per le politiche dell'infanzia.</p>
<b>2000</b>	<p>Strategia di Lisbona. Sancisce degli obiettivi di sviluppo per i Paesi membri dell'Unione Europea, da raggiungere entro il 2010:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10% - percentuale massima di dispersione scolastica;</li> <li>- 20% - percentuale massima di giovani di 15 anni con competenze basse in lettura;</li> <li>- 85% - media di studenti di 22 anni che hanno completato l'istruzione secondaria superiore;</li> <li>- 33% - quota di bambini tra 0 e 2 anni che possono usufruire di asili nido o altre unità di offerta.</li> </ul> <p>Legge 328 - Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.</p>
<b>2007/2008</b>	<p>Inizio della crisi economica e finanziaria a livello mondiale.</p>
<b>2010</b>	<p>Termine del programma europeo <i>Education and Training 2010 Work Programme</i> (sancito dal summit di Lisbona del 2000).</p> <p>Strategia “Europa 2020”. Sancisce degli obiettivi di sviluppo per i Paesi membri dell'Unione Europea, per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Migliorare l'efficienza economica, l'uguaglianza e la giustizia sociale;</li> <li>- Sollevare almeno 20 milioni di persone dalla povertà entro il 2020.</li> <li>- Perseguire gli obiettivi sanciti dal Summit europeo di Lisbona del 2000.</li> </ul>
<b>2011</b>	<p>Rilancio dei finanziamenti europei attraverso il “Piano di Azione Coesione”.</p> <p>Comunicazione dell'Unione Europea <i>Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori</i>. Dichiara l'importanza dell'educazione e della cura nella prima infanzia, ritenute fondamentali per l'apprendimento permanente, l'integrazione sociale, lo sviluppo personale e l'occupabilità futura.</p>
<b>2013</b>	<p>La Commissione europea adotta la Raccomandazione <i>Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale</i>. Ribadisce l'importanza di combattere la povertà e l'esclusione sociale dei minorenni promuovendo i diritti dei bambini, il loro superiore interesse, le pari opportunità e il supporto per i più svantaggiati.</p> <p>Costituzione dell'<i>Alleanza contro la povertà</i>, un insieme di soggetti sociali che hanno deciso di unirsi per contribuire alla costruzione di adeguate politiche pubbliche contro la povertà assoluta in Italia.</p>

<b>2014</b>	“Save the Children” avvia la campagna di <i>Illuminiamo il futuro</i> e pubblica il primo indice di povertà educativa (IPE).
<b>2014/2020</b>	Erogazione del FEAD (Fondo di aiuti europei agli indigenti). Grazie ad una dotazione finanziaria di oltre 788 milioni di euro sono stati avviati progetti per combattere la deprivazione materiale di bambini e ragazzi in ambito scolastico; la povertà educativa di bambini e ragazzi in contesti territoriali fortemente deprivati sia economicamente che socialmente; la povertà alimentare; la deprivazione materiale dei senza dimora e di altre persone fragili.
	Erogazione del FSE (Fondo Sociale Europeo). Ha una dotazione complessiva di oltre 83 miliardi di euro e comprende tra i suoi obiettivi, in aggiunta agli investimenti in capitale umano, anche la lotta contro l'esclusione sociale.
	Erogazione del FAMI (Fondo asilo migrazione e integrazione). Concorre, in parte, alle azioni di contrasto della povertà.
<b>2015</b>	Adozione a livello internazionale dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, che include diciassette Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) e 169 target da raggiungere entro il 2030. Tra questi obiettivi: - eliminare la povertà estrema; - ridurre almeno della metà la quota di bambini che vivono in situazioni di indigenza, in tutte le sue forme; - fornire un'educazione di qualità, inclusiva ed equa.
	Legge 208 - Legge di Bilancio dello Stato. Istituisce il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile.
<b>2016</b>	“Save the Children” pubblica un nuovo Indice di Povertà Educativa.
	L'impresa sociale “Con i Bambini” pubblica i bandi <i>Prima infanzia e Adolescenza</i>
	<i>Quarto Piano nazionale d'azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva (PAI).</i>
<b>2017</b>	Comunicazione del Parlamento europeo, del Consiglio Europeo e della Commissione Europea, <i>Pilastro europeo dei diritti sociali</i> . Stabilisce il diritto dei minori alla protezione dalla povertà e dal rischio di esclusione e il diritto di ogni bambino a un'educazione e cura di buona qualità dalla nascita fino all'obbligo scolastico.
	Dlgs 65 - Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Sancisce il progressivo consolidamento, ampliamento, nonché l'accessibilità dei servizi educativi per l'infanzia, anche attraverso un loro riequilibrio territoriale, con l'obiettivo tendenziale di raggiungere almeno il 33% di copertura della popolazione sotto i tre anni di età a livello nazionale.
	Introduzione del REI - Reddito di Inclusione.
	“Con i Bambini” pubblica il bando <i>Nuove Generazioni</i> e un bando a supporto delle organizzazioni che operano nelle aree terremotate.
	Legge 145 - Legge di Bilancio dello Stato. Il Fondo per il Contrasto della Povertà Educativa Minorile viene rinnovato.
<b>2018</b>	“Con i Bambini” pubblica il bando <i>Un passo avanti. Idee innovative per il contrasto della povertà educativa minorile</i> , oltre ad un'altra iniziativa di finanziamento rivolta ad organizzazioni che operano in aree terremotate.
	“Save the Children” pubblica un nuovo Indice di Povertà Educativa.
<b>2019</b>	“Con i Bambini” pubblica il bando <i>Ricucire i sogni</i> .
<b>2020</b>	Termine intermedio per la verifica del raggiungimento dei <i>Sustainable Development Goals</i> indicati dalle Nazioni Unite.
	Termine di “Europa 2020”.
	“Con i Bambini” pubblica il bando <i>Cambio rotta</i> .

	Decreto della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 4 marzo - Misure per il contrasto e il contenimento sull'intero territorio nazionale del diffondersi del virus COVID-19. Determina la chiusura delle scuole, che rimarranno chiuse fino alla fine dell'anno scolastico.
	Accordo tra il Ministero dell'Istruzione e "Con i Bambini" per la realizzazione della piattaforma <i>Superiamo i divari</i> , uno strumento attuativo del Piano per la riduzione dei divari territoriali in istruzione previsto per migliorare le competenze degli studenti delle scuole in difficoltà delle regioni Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia.
	"Save the Children" pubblica il rapporto <i>Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa in Italia</i> .
	"Con i Bambini" e la Regione Lazio promuovono il bando <i>Non uno di meno</i> per contrastare la povertà educativa in zone particolarmente svantaggiate del territorio. Inoltre, "Con i Bambini" pubblica i bandi <i>Un domani possibile</i> e <i>Comincio da zero</i> .
<b>2030</b>	Termine per il raggiungimento dei <i>Sustainable Development Goals</i> indicati dalle Nazioni Unite nell'Agenda 2030, sottoscritta dall'Unione Europea. L'obiettivo è anche quello di ridurre almeno della metà la percentuale di uomini, donne e bambini di ogni età che vivono in povertà secondo tutte le sue dimensioni.

### **3. Povertà educativa, territorio e attività extra-scolastiche**

Il capitolo intende procedere in una disamina sempre più approfondita del fenomeno della povertà educativa nell'ambito italiano, ricostruendo innanzitutto la questione della povertà materiale e le sue caratteristiche specifiche nel nostro territorio, definendo a questo proposito l'intreccio tra deprivazione economica ed esclusione sociale, condizioni che hanno portato a finanziare le progettualità del fondo per il contrasto della povertà educativa minorile (primo paragrafo). Successivamente, si darà conto degli effetti individuali della povertà educativa, intesa in termini multidimensionali, evidenziando i motivi che la rendono una condizione ingiusta nel qui e ora e per il futuro delle nuove generazioni; si dirà inoltre quale sia il legame tra povertà educativa, periferie urbane e scuola (secondo paragrafo). Il terzo paragrafo evidenzierà i contributi che hanno inteso specificare l'intreccio tra il contrasto della povertà educativa e la diffusione di attività extra-scolastiche, al fine di costruire "comunità educanti" responsabili.

#### **3.1 La specificità della povertà dei minori in Italia**

I contributi di Zanatta (2009) e di Moretti (2015) per le pubblicazioni dell'Istituto degli Innocenti di Firenze presentano il tema della povertà minorile in connessione con l'esclusione sociale, facendo riferimento al panorama europeo e italiano. Nei documenti citati, si afferma innanzitutto la necessità di una misurazione multidimensionale della povertà, al fine di dare conto non solo della privazione che i giovani subiscono in termini di reddito familiare e consumo, ma anche delle disuguaglianze socioeconomiche che la mancanza oggettiva di risorse determina, mettendo a tema le conseguenze attuali e future di questo fenomeno, indicando lo stretto intreccio tra la privazione materiale e l'emarginazione di tipo sociale e relazionale.

Le dimensioni dell'esclusione sono numerose: esse comprendono, oltre alla povertà, l'analfabetismo, il basso livello di istruzione, gli svantaggi nel mercato del lavoro, la disoccupazione, la cattiva salute, il disagio abitativo, la precarietà, l'incapacità di partecipare alla vita sociale. [...] La povertà e l'esclusione sociale dei minori hanno anche conseguenze dannose sulle loro opportunità future e sulla loro futura capacità di contribuire alla società di domani. I minori che sono cresciuti in condizione di povertà ed esclusione sociale hanno una maggiore probabilità di incontrare difficoltà di integrazione nel mercato del lavoro e di inserimento nella società (Zanatta, 2009, pp. 5-8).

E ancora, secondo quanto contenuto nel *IV Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva* del 31 agosto 2016<sup>29</sup>: «La privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità talenti e aspirazioni significa anche la limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo» (p. 32).

Questo modo di interpretare la povertà, nel suo intreccio con l'esclusione sociale, ha degli aspetti in comune con l'approccio delle capacità, descritto nel primo capitolo, con il quale condivide la centralità della «idea di partecipazione, di possibilità di accesso all'istruzione, al mercato del lavoro, alla vita sociale e politica» (Zanatta, 2009, p. 6). Al tema della povertà si lega, dunque, quello più ampio del benessere, considerato in termini olistici, introducendo una questione di giustizia e organizzazione sociale.

Più di quella degli adulti, la povertà dei bambini, e dei minori in generale, ci interroga dal punto di vista della giustizia. La povertà dei bambini e dei minori, infatti, non può essere “spiegata” con le loro caratteristiche soggettive o comportamentali. In nessun modo si può sostenere che sia “colpa loro”. Questa argomentazione è nel migliore dei casi semplicistica, nel peggiore dei casi fuorviante pure riguardo agli adulti, nella misura in cui non tiene conto del fatto che, pur riconoscendo l'importanza delle responsabilità individuali, anche nelle società aperte e democratiche le *chance* di vita sono socialmente strutturate. Il sistema di ricompense per gli sforzi che ciascuno fa è lungi dall'essere neutrale, così come non lo è quello delle punizioni in caso di scelte sbagliate (Saraceno, 2015 in Moretti, 2015, p. 2).

Mostrando un quadro comparativo della situazione di povertà dei minori in Europa, viene dato conto di tre determinazioni di questa condizione: (1) l'incidenza della povertà minorile, ovvero la quota di minori poveri sul totale dei minori (in Italia era al 25% nel 2009, rispetto a una media europea del 19% con un peggioramento di 5 punti percentuali nel 2015); (2) l'intensità della povertà minorile, che identifica la misurazione di quanto la condizione di deprivazione dei minori si trova al di sotto della linea standard della povertà (in Italia, nel 2009, essa era molto al di sotto rispetto a quella dell'intera popolazione povera); (3) le politiche sociali di sostegno alla povertà (*child benefit package*), che corrispondono all'insieme delle politiche pubbliche a favore dei minori e del loro nucleo, che si concretizzano in trasferimenti monetari, detrazioni fiscali, esenzioni dai pagamenti, fornitura di servizi.

Oltre a questi aspetti, come indicato già nella premessa di questa prima parte della tesi, per parlare di povertà dei minori, vanno esaminate la numerosità e la composizione delle famiglie

---

<sup>29</sup> Si veda: *Quarto Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/Piano-di-azione/Documents/IV-Piano-%20Azione-infanzia.pdf> (ultima consultazione 28/12/2020, h 19:00).

in cui vivono: il rischio di povertà si acuisce nei nuclei monogenitoriali o laddove i genitori siano giovani e con un basso livello di istruzione; anche il background migratorio influisce sull'esposizione alla privazione; un altro fattore di rischio è dato dalla disoccupazione o dalla condizione di *working poors* dei genitori, tale per cui essi non percepiscono un reddito adeguato a sostenere i propri figli o si trovano ad esercitare mansioni a bassa intensità lavorativa.

La disponibilità di servizi per la prima infanzia nel territorio e l'efficacia della spesa sociale sono considerati dei fattori protettivi rispetto alle varie dimensioni che assume la povertà. Per quanto riguarda la prima voce, l'Italia si caratterizza per forti diseguaglianze regionali, poiché la diffusione di unità di offerta per la prima infanzia non è equilibrata tra Settentrione e Mezzogiorno. Anche per quanto riguarda la spesa sociale, l'Italia soffre di una inefficienza nella distribuzione di sistemi di supporto al reddito e di un divario tra la spesa pubblica del Nord e quella del Sud. Inoltre, il persistere di un modello "mediterraneo" di *welfare*, centrato sulla solidarietà intergenerazionale, favorisce dei «comportamenti solidaristici delle famiglie [che] sono resi in qualche modo obbligatori dalla mancanza di interventi pubblici» (Saraceno, 2003, p. 13 in Zanatta, 2009, p. 19).

Considerate queste molteplici dimensioni, si può affermare l'esistenza di un «modello italiano di povertà», caratterizzato da una «forte concentrazione territoriale in una parte del Paese e [dall'] incidenza della povertà particolarmente accentuata tra le famiglie numerose con bambini» (Commissione di indagine sull'esclusione sociale, 2008, p. 47 in Zanatta, 2009, p. 14). A questi due fattori si aggiunge anche il basso tasso di occupazione femminile, che ostacola la crescita economica. Come evidenziato da altri contributi, l'insieme di queste condizioni provoca un nesso circolare tra povertà materiale, povertà di istruzione e condizioni psicofisiche.

Nessi [...] che connettono tra loro la povertà monetaria e gli altri tipi di deprivazione, in primo luogo la povertà formativa (l'indigenza in campo formativo) e la povertà nel campo della salute. Tra questi diversi aspetti esiste infatti una circolarità che vede ognuno di essi agire contemporaneamente come causa e come effetto dello stato di povertà, della sua incidenza e gravità (Commissione di indagine sull'esclusione sociale, 2008, p. 31 in Zanatta, 2009, p. 21).

Si può affermare, infatti, anche l'esistenza di una condizione di «povertà sanitaria», provocata da una privazione di tipo economico che causa una rinuncia nell'approvvigionamento di alcuni farmaci e cure, ma più in generale che rimanda ad una mancanza in termini di cultura della salute e ad ostacoli di tipo informativo «dati da bassi livelli di istruzione o condizioni di svantaggio sociale e scarsa integrazione nel contesto di vita, e da assenza o scarsità di informazione rispetto al funzionamento dei servizi esistenti e ai diritti di accesso alle

prestazioni»<sup>30</sup>. Anche in questo caso è da rilevare una situazione di disegualianza e ingiustizia sociale a livello territoriale, data dalla variabilità di effettivo accesso alle prestazioni nel territorio nazionale.

Esistono ricerche dinamiche sul fenomeno della povertà che evidenziano come essa non sia una condizione permanente nella storia di una famiglia, ma uno stato dal quale si può uscire a determinate condizioni. In questo senso, si parla di «povertà transitoria» e di «povertà permanente» (Zanatta, 2009, p. 18). Affinché la transizione sia effettivamente possibile, sono necessari interventi strutturali, di tipo educativo, economico, politico e culturale. Queste considerazioni introducono anche al tema delle *nuove povertà* e di una più generalizzata vulnerabilità sociale, che verranno trattati più diffusamente nel proseguire della trattazione. In questa sede, basti dire che si sta facendo riferimento a quelle condizioni di disagio non conclamato, che possono sfociare in una situazione di grave emarginazione, qualora l'intervento istituzionale non venga attivato per tempo. A tal proposito, Siza (2009) afferma che «le indagini ufficiali più comunemente utilizzate [sulla povertà], che privilegiano un approccio trasversale, non riescono a cogliere l'esistenza di un rischio di povertà esteso, la situazione d'incertezza, di precarietà, vissuto da una parte consistente delle famiglie italiane» (p. 193).

### ***3.1.1. Fondazioni bancarie e contrasto della povertà minorile ed educativa***

In continuità con quanto delineato nel precedente paragrafo, in questa sessione si vogliono ricostruire i presupposti che hanno determinato gli interventi delle fondazioni di origine bancaria a contrasto della povertà educativa, che si collegano con la specificità della povertà minorile in Italia.

Borgomeo (2019) evidenzia un dato che per il nostro Paese risulta particolarmente preoccupante: oggi, in Italia, più di un bambino su 10 vive in condizioni di povertà assoluta. Ciò corrisponde a un milione e trecentomila bambini, i quali risiedono prevalentemente al sud.

La povertà assoluta che, è bene ribadirlo, include la povertà economica, ma non si limita ad essa, in modi differenti determina una situazione di grave svantaggio in termini di formazione e crescita della persona: in assenza di opportunità di crescita, educazione, formazione, è a rischio la conoscenza e consapevolezza di sé e delle proprie capacità, le competenze che permettono di comprendere il mondo circostante e perfino le modalità di interazione con la società (p. 357).

---

<sup>30</sup> Si veda: Guidetti C. et al. (21 gennaio 2020), *Povertà sanitaria minorile: chi se ne cura? Numeri, volti e percorsi di aiuto dei bimbi in povertà*, <https://welforum.it/poverta-sanitaria-minorile-chi-se-ne-cura/> (ultima consultazione: 3/9/2020, h 10:30).

Alla condizione di povertà del singolo si associa una povertà in termini di offerta dei servizi per la prima infanzia (molto inferiore al 33% previsto a livello europeo) e una maggiore tendenza all'abbandono precoce della scuola (ben al disopra del 10% auspicato dagli obiettivi di sviluppo sostenibile per il 2030). A questo si sommano carenze sul piano dell'offerta culturale ed extrascolastica in genere. Borgomeo (2017) auspica un'inversione di rotta nel nostro Paese che ristabilisca eque opportunità per i giovani, lavorando per contrastare i fenomeni devianti nelle periferie, per contrastare la povertà educativa e per far crescere la “comunità educante”<sup>31</sup>.

Anche secondo l'ACRI (2018), associazione delle Fondazioni di Origine Bancaria, che rappresenta gli enti finanziatori del fondo per il contrasto della povertà educativa, le azioni messe in campo per il contrasto di essa evidenziano due dimensioni della privazione che toccano in particolare il nostro Paese: l'incidenza della povertà sui minori e la distribuzione geografica della povertà, che impatta in particolare al Sud. In generale, l'ente riscontra un nesso forte tra la povertà materiale e la povertà educativa.

La povertà educativa investe anche la dimensione emotiva, della socialità e della capacità di relazionarsi con il mondo. Si creano così le condizioni per lo sfruttamento precoce nel mercato del lavoro, per l'abbandono e la dispersione scolastica (nelle loro diverse manifestazioni), per fenomeni di bullismo e di violenza nelle relazioni tra pari. È evidente che in un contesto di deprivazione economica, la povertà educativa, che ne è diretta conseguenza, rischia a sua volta di divenire causa di futura fragilità, in una sorta di “trappola” in cui le due povertà si alimentano a vicenda e dalle quali risulta pressoché impossibile affrancarsi (ACRI, 2018, p. 234).

Nel testo citato si sottolinea l'importanza di lavorare per la maggiore ampiezza possibile della dimensione educativa coinvolta nei progetti finanziati, raggiungendo le varie manifestazioni della già richiamata povertà multidimensionale, che attengono all'apprendimento, alla socializzazione e al benessere psicofisico e sociale, sottolineando la responsabilità di diversi attori nell'affrontare la questione. «Solo attraverso un percorso di allargamento e di messa a sistema dello sforzo educativo collettivo è possibile dare vita a una vera e propria “comunità educante” in grado di generare un reale cambiamento» (ACRI, 2018, p. 235). L'obiettivo dell'azione di contrasto della povertà educativa, dunque, è quello di offrire ai bambini e agli adolescenti pari opportunità di crescita su tutto il territorio nazionale.

---

<sup>31</sup> Si veda: Borgomeo C. (31 maggio 2017), *Con i bambini per costruire opportunità*, <https://www.benecomune.net/rivista/numeri/maggio-2017-non-di-solo-pane/con-i-bambini-per-costruire-opportunita/> (ultima consultazione: 3/9/2020, h 11:00).

Parlare di “comunità educate” significa ampliare l’insieme dei soggetti responsabili dell’educazione dei minori, concependo così la possibilità di non delegare il compito della crescita solo alla famiglia e alla scuola.

Nelle strategie del Fondo, questo obiettivo, questo richiamo alla funzione “educante” delle comunità può avvenire attraverso il pieno coinvolgimento delle organizzazioni del terzo settore, radicate nei territori e spesso fortemente impegnate a leggere e a combattere i disagi. Per questo motivo, ai proponenti di progetti si richiede di essere “in rete” per affermare, sin dalla fase di gestazione dei progetti, una dimensione di partecipazione, di coinvolgimento, di condivisione (Borgomeo, 2019, p. 380).

Un’altra caratteristica del fondo riguarda l’opportunità di lavorare all’effettiva elaborazione di meccanismi di sussidiarietà orizzontale, che permettano di costruire risposte reali ai bisogni dei territori. Questo è possibile attraverso progettualità innovative, integrate e ad elevata complessità gestionale, ma anche attraverso le tradizionali attività di finanziamento portate avanti dalle fondazioni di origine bancaria, come la ristrutturazione di spazi aggregativi e di valore per il territorio.

L’azione delle fondazioni avviene in particolare attraverso finanziamenti erogati tramite bandi (bandi aperti o chiusi, bandi di idee, bandi di co-progettazione, ecc.) che consentono di entrare in contatto con coloro che conoscono le esigenze delle comunità, perché le vivono e in esse agiscono. Il lavoro di *partnership* tra le Fondazioni e le realtà sul territorio mette in campo risposte concrete alle criticità emergenti, soprattutto laddove sia necessario attivare progettualità complesse.

Nei prossimi paragrafi si darà conto degli effetti che l’attenzione crescente rispetto al fenomeno della povertà educativa, anche nella sua articolazione progettuale, ha avuto nel dibattito scientifico legato alle questioni più strettamente educative.

### **3.2 Una povertà educativa multidimensionale**

I contributi del centro studi della Fondazione Zancan<sup>32</sup> (Barbero Vignola e al., 2016; 2017) contribuiscono a fare luce sul problema della povertà educativa, indicando come non si possa intervenire su una condizione di privazione, contrastando solo la povertà materiale, ma piuttosto affrontando questo fenomeno nella sua dimensione plurale. Ci si deve occupare *delle* povertà e

---

<sup>32</sup> Sul sito si legge: «La Fondazione “Emanuela Zancan Onlus” è un centro di studio, ricerca e sperimentazione che opera da oltre cinquant’anni nell’ambito delle politiche sociali, sanitarie, educative, dei sistemi di *welfare* e dei servizi alla persona. Svolge le sue attività grazie alla collaborazione di molti studiosi ed esperti italiani e stranieri. Collabora con enti statali, regioni, province, aziende sanitarie, comuni, università, centri di studio italiani e internazionali e con soggetti privati per studi, ricerche, sperimentazioni» (<https://www.fondazionezancan.it>, ultima consultazione: 3/9/2020, h 11:00).

non *della* povertà, facendo riferimento alle molteplici aree dello sviluppo personale: non vi è un solo tipo di privazione, ma piuttosto un insieme complesso di componenti che come tali richiedono un intervento capace di attivare una rete ampia di soggetti.

In questi termini, si fa riferimento a una povertà che si lega al contesto sociale, culturale, relazionale che i minori sperimentano fin dai primi anni di vita e che si associa a componenti di disagio che riguardano salute, capacità cognitive, relazioni, valori e spiritualità (Barbero Vignola e al., 2016). Si tratta, perciò, di superare l'associazione diretta tra privazione materiale e povertà educativa e di evidenziare le diverse componenti di questo stesso fenomeno, delineando determinanti diverse e, di conseguenza, diverse risposte possibili.

Se [...] si mettono a fuoco i diversi determinanti, spesso legati tra loro, diventa più facile allargare lo sguardo e chiedersi cosa si può fare per ridurre svantaggi che possono trasformarsi in altrettanti danni per la salute, lo sviluppo cognitivo, i percorsi scolastici, le relazioni primarie, insieme fondamentali per lo sviluppo della personalità. I principali determinanti possono essere mappati in quattro aree: funzionale-organica, cognitivo-comportamentale, socioambientale-relazionale, valoriale e spirituale. [...] I poveri sono persone e i bambini poveri lo sono ancora di più, perché a loro viene chiesto di crescere bene, malgrado il SES [*Socio Economic Status*], le deprivazioni, gli svantaggi che hanno accumulato. [...] Nella lotta alla povertà, lo sappiamo, sono stati assecondati gli approcci prestazionistici che non valorizzano la relazione, l'incontro con le persone, le capacità e le forze. Il prestazionismo ha assecondato gli scambi di materiali: oggetti, denaro, beni di prima necessità e quindi incapaci di occuparsi di quanto sta oltre. Per i bambini è la vita davanti, con un presente che è il loro futuro (Barbero Vignola et al., 2016, p. 15).

La povertà dei minori, proprio perché mette in discussione il loro sviluppo, è diversa da quella degli adulti. Si potrebbe dire che essa abbia delle specifiche connotazioni temporali, in termini immediati e differiti. «La mancanza di opportunità e di risorse sociali, culturali, educative, si traduce in povertà educativa per i bambini e per gli adolescenti: una povertà ad effetto immediato, perché preclude l'accesso a beni e servizi fondamentali per la loro crescita e il loro sviluppo, ma anche ad effetto differito, perché determina poi carenza di competenze, abilità, opportunità professionali e sociali» (Barbero Vignola et al., 2017, p. 53).

Al fine di connotare questa dimensione temporale, gli autori interrogano i giovani rispetto ai motivi che li rendono preoccupati e sfiduciati rispetto al futuro. Tra questi rientrano le difficoltà economiche e la mancanza di fiducia nella famiglia, generata dalla condizione occupazionale dei genitori e dal giudizio degli altri ragazzi; vi sono poi degli indicatori di benessere che riguardano *in primis* il contesto scolastico, per cui si dà molta importanza alle relazioni con i compagni e con gli insegnanti. Concludono gli autori che «i ragazzi mettono al primo posto l'esperienza di essere felici e non le cose che rendono felici» (*idem*, p. 58).

Accanto a quella del Centro Studi Zancan, un'altra voce autorevole nel monitoraggio di quanto si sta facendo attorno alla questione della povertà educativa è quella di Marco Rossi-Doria (2013; 2017), che sottolinea gli effetti nefasti di una “cattiva partenza” e considera essenziale fare i conti con i rischi connessi al fallimento formativo e alla povertà materiale.

Come già indicato nella produzione del Centro Studi Zancan, anche per questo autore la povertà educativa è vista come un processo che, a partire da condizioni materiali sfavorevoli, può determinare una serie di conseguenze sulla vita della persona, sul piano dell'istruzione, ma non solo, perché può porre un limite a diverse dimensioni dell'esistenza, provocando una spirale di deprivazione molto ampia. Povertà materiale e mancato raggiungimento degli obiettivi di apprendimento sono due sfide imprescindibili per le politiche europee e nazionali, perché questa “cattiva partenza” ipoteca il presente e condiziona le possibilità di futuro (Rossi Doria, 2017):

È indispensabile che la comunità nazionale sappia analizzare con cura la questione della povertà educativa nel nostro Paese. Essa va intesa come ciò che impedisce la ricchezza formativa, come l'insieme complesso di fattori che generano il mancato o limitato accesso a istruzione e formazione nonché alle opportunità di apprendimento nel corso della vita, al pieno esercizio della cittadinanza e alla fruizione delle occasioni culturali. E queste, a loro volta, vanno intese in senso lato. [...] Per i bambini e gli adolescenti appartenenti a contesti fortemente marcati dall'esclusione multifattoriale è la mancata o povera istruzione, insieme alla povertà materiale e all'esclusione sociale - a determinare una “cattiva partenza” nella vita. La povertà combinata con la povertà educativa condiziona, dunque, il presente della vita infantile e adolescenziale e ipoteca le possibilità nella vita adulta di ciascuno. E', perciò, bene partire proprio dai dati da un lato sul fallimento formativo e, dall'altro, sulla povertà dei minori (p. 49).

Gli effetti nefasti di questa “cattiva partenza” attengono all'insieme molteplice dei fattori materiali, culturali e affettivi che impedisce ai giovani che nascono in contesti svantaggiati da un punto di vista economico di poter aspirare a una mobilità sociale che permetta loro di coltivare talenti e aspirazioni per il futuro.

Rossi Doria trova nella “comunità educante” e in particolare nella scuola il soggetto deputato ad affrontare questo fenomeno, attraverso la realizzazione di discriminazioni positive (Rossi Doria, 2013).

Vige ancora, quindi, il circolo vizioso tra povertà e povertà di istruzione: chi proviene da una famiglia povera ha più probabilità di non raggiungere i più alti gradi dell'istruzione e di formare una nuova famiglia povera. Una disuguaglianza pesante, che acuisce (e al contempo riproduce) i divari Nord-Sud, lo sviluppo duale del Paese. [...] Le cause di queste difficoltà sono state studiate e sono note da anni: la scuola iper standardizzata fatica a trattenere coloro che ne hanno più bisogno, che necessitano al contrario di più attenzioni entro un'idea avanzata di uguaglianza delle opportunità, capace di effettuare discriminazioni positive, di dare di più a chi parte con meno. Pesano i decenni in cui le classi dirigenti hanno perseguito un'idea povera di uguaglianza, consistente nel dare a tutti la stessa cosa, anche di fronte a bisogni profondamente diversi (p. 57).

Gli studiosi e gli enti fin qui citati convergono verso l'idea che le attività extra curricolari possano essere delle occasioni indispensabili per permettere il superamento del fenomeno della povertà educativa, essendo «ancoraggi e occasioni di *scaffolding* per lo sviluppo e la crescita dei bambini e delle bambine» (Dato, 2016, p. 56). Queste attività possono essere importanti per l'«allargamento degli orizzonti a disposizione dei ragazzi» (Rossi Doria, 2013).

La scuola dunque – seppure affaticata e con poche risorse – deve svolgere compiti sempre più complessi di fronte agli effetti della crisi. Sul terreno reale, quotidiano, delle relazioni sociali vi è, intanto, l'aumento dei divari: l'esclusione economica e sociale si cristallizza, rinchiudendo interi territori nella “poverty trap”: in queste aree la povertà multidimensionale abbraccia ogni aspetto dell'esistenza dei bambini e dei ragazzi che nascono e crescono ai margini delle nostre società. Parrocchie, centri sportivi e ricreativi, viaggi di istruzione, brevi esperienze di studio all'estero o in altre città, stage, laboratori e opportunità per un primo lavoro legale rappresentano la catena di esperienze che possono consentire l'allargamento degli orizzonti a disposizione dei ragazzi a rischio di esclusione, contribuendo all'autostima, al successo formativo e alla crescita multi-dimensionale della persona (*idem*, pp. 58-59).

### **3.3 Povertà educativa e interventi territoriali**

Secondo Maia (2018) il fenomeno della povertà educativa si può analizzare considerando due cause principali: l'incidenza della povertà assoluta e relativa e i risultati nei test OCSE-PISA dei quindicenni italiani. Per quanto riguarda le prime due, si rimanda alla premessa di questa prima parte. In riferimento ai test PISA, di cui si è dato conto nel secondo capitolo, può essere utile soffermarsi su alcune considerazioni generali sui risultati degli studenti italiani nell'ambito della rilevazione del 2018.

- L'Italia ha ottenuto un punteggio inferiore alla media OCSE in lettura e scienze e in linea con la media OCSE in matematica.
- La prestazione media dell'Italia è diminuita, dopo il 2012, in lettura e in scienze, mentre si è mantenuta stabile (e al di sopra del livello osservato nel 2003 e 2006) in matematica.
- Il rendimento in lettura è diminuito in particolare tra le ragazze (ed è rimasto stabile tra i ragazzi).
- Il rendimento in scienze è diminuito in modo più marcato tra gli studenti con i risultati più elevati, in misura simile sia per i ragazzi sia per le ragazze.
- In Italia, il 77% degli studenti ha raggiunto almeno il livello 2 di competenza in lettura (media OCSE: 77%). Come minimo, questi studenti riescono a identificare l'idea principale in un testo di lunghezza moderata, trovare informazioni basate su criteri espliciti, anche se a volte complessi, e possono riflettere sullo scopo e sulla forma dei testi se esplicitamente guidati.

- Molti studenti, soprattutto quelli svantaggiati, hanno ambizioni inferiori a quanto ci si aspetterebbe dato il loro rendimento scolastico.
- In Italia, circa due studenti svantaggiati su cinque che raggiungono alti livelli di rendimento – ma uno studente su otto di quelli avvantaggiati – non si aspettano di completare l'istruzione terziaria.

Le considerazioni presentate danno conto di una situazione in cui la preparazione scolastica si attesta in prevalenza su dei livelli minimi. Inoltre, afferma Maia (2018) che:

Tenendo in considerazione il *background* socio-economico e culturale, emerge una circolarità tra la povertà economica e quella educativa, le quali si alimentano vicendevolmente nutrendo una spirale di esclusione e marginalità sociale che investe prioritariamente i soggetti di minore età, ma anche le famiglie e la società civile, configurando a tutti gli effetti un fallimento sociale e politico che riguarda tutti (Maia, 2018, p. 158).

Il fenomeno della povertà educativa, secondo l'autrice, va considerato, dunque, in termini di garanzia del diritto allo studio e quindi di contrasto del fallimento formativo attuale e futuro, cercando di sostanziare progettualità volte a un'effettiva inclusione sociale e scolastica, che coinvolga vari soggetti territoriali. Questo richiede una condivisione di un orizzonte pedagogico e valoriale e quindi una messa in discussione più generale dei presupposti che informano le pratiche educative, declinando la possibilità di attivare una *città educativa diffusa*.

Per rimarcare l'importanza della relazione tra scuola ed extra scuola, l'autrice ricostruisce i presupposti che, negli anni Ottanta, hanno portato ad elaborare un modello di Sistema Formativo Integrato (SFI). Essi sono: «l'educazione per tutta la vita (sinonimo di *lifelong learning*), irrinunciabile cornice progettuale di qualsiasi disegno di riforma del sistema formativo; un sistema formativo pubblico unitario (capace di accogliere identità e differenze) e integrato (in grado di favorire reciprocità e interconnessione culturale tra le agenzie formali e non formali)» (pp. 161-162). Ciò determina una complementarità dei luoghi dell'educare e un complessivo diritto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Continua l'autrice affermando che le agenzie si possono integrare tra loro se soddisfano tre requisiti: strutturale, culturale e funzionale. Si vedano nel dettaglio:

#### *Piano strutturale*

Il sistema formativo si compone di agenzie educative scolastiche ed extra scolastiche. Queste ultime devono essere consapevoli di appartenere al sistema formativo.

Si può mettere in atto un censimento delle attività formative extra scolastiche, in base ad alcuni criteri e creare dei canali di diffusione della conoscenza di queste agenzie tra la cittadinanza.

Le agenzie possono essere mappate come segue:

- a) Funzione didattica (rispondono a bisogni educativi dell'informazione, della ricerca o dell'espressione).

- b) Tipologia di enti che erogano i servizi (enti locali, terzo settore o mercato).
- c) Caratteristiche degli utenti.

Il censimento consente un coinvolgimento della cittadinanza nella definizione delle priorità di intervento sul territorio.

#### *Piano culturale*

Le agenzie/opportunità educative devono individuare il proprio oggetto formativo.

Rispetto al curriculum scolastico, esso può essere:

- a) in continuità;
- b) in ampliamento;
- c) in alternativa.

Le agenzie/opportunità educative devono individuare la propria forma: unità didattica o progetto didattico.

#### *Piano funzionale*

Le agenzie educative devono garantire qualità pedagogica e didattica e assicurare adeguati livelli di apprendimento e socializzazione.

Il quadro proposto, secondo l'autrice, rappresenta un presupposto che permette una realizzazione fattiva di un'addizione formativa tra le agenzie territoriali, chiamate nel complesso a garantire la formazione dell'individuo. Il sistema deve puntare a un'integrazione/interconnessione tra gli enti a cui si aggiunge un'azione necessaria sul piano informativo-conoscitivo. L'ente pubblico dovrebbe avere un ruolo di regia che permetta di non riverberare anche sulla città-scuola le disegualianze territoriali. In questi termini, il suo ruolo è cambiato con la modifica del Titolo V della Costituzione e con l'affermarsi di un modello di sussidiarietà orizzontale, passando da un'azione di governo a una di *governance*.

Il territorio si è trasformato in un grande laboratorio di sperimentazione sociale in cui cercare strumenti e metodologie nuove in grado di ostacolare i fenomeni di esclusione e marginalità, che sta conducendo a insolite fisionomie del *welfare*, delineando equilibri altri tra Stato e società civile, fortemente orientati al protagonismo dei cittadini e all'autodeterminazione dei bisogni e delle domande; un *welfare* fondato sui valori comunitari, sulla riscoperta e la difesa dei beni comuni e della coesione sociale. Proprio all'interno di questa nuova configurazione si situa la possibilità di una rinnovata intesa tra le istituzioni intenzionalmente educative, che è maggiormente orizzontale e democratica, solidamente ancorata alle caratteristiche e alle vocazioni dei territori, il che costituisce un valore aggiunto nella lotta alla povertà educativa (Maia, 2018, p. 166).

Si afferma così un solido ancoraggio tra contrasto della povertà educativa e sistema formativo integrato, che consente una lettura ravvicinata dei bisogni dei cittadini. Con questa chiave di lettura, ci si inserisce in un progetto politico complessivo, tale da generare una cultura condivisa dei luoghi educativi, intesi come spazi fisici, ma anche occasioni formative realmente inclusive e aperte.

Affinché i progetti di contrasto di questo fenomeno non rischiano di perpetrare le diseguglianze dei territori e di rimanere limitati nello spazio tempo del finanziamento, è importante che le scuole diventino dei *laboratori di umanesimo*, ovvero delle centrali operative,

antidoto al pressapochismo e all'inautenticità, alla parcellizzazione delle offerte e alla precarietà esistenziale (la quale affligge in primo luogo gli operatori che navigano nel mare magnum del "bandismo" bulimico e in secondo luogo le famiglie spesso strette nella morsa della sofferenza materiale). Un umanesimo, per dirla con Bertin, "della 'possibilità' e della 'ragione', per contrapporlo all'umanesimo della 'necessità' (o dell'alienazione) e dell' 'irrazionalità'" (Maia, 2018, p. 168).

In questo panorama, che affronta la povertà educativa ricostruendo le occasioni di coesione territoriale che i finanziamenti hanno attivato, facendo una valutazione complessiva degli effetti dell'integrazione tra scuola ed extra-scuola, si può richiamare anche il contributo di Casartelli e Dodi (2018) che affermano la necessità di diversificare l'indagine attorno a questo fenomeno da quella sulla povertà degli adulti, poiché la povertà educativa influisce su ambiti specifici.

Ambiti di vita e di esperienza nei quali il ruolo degli adulti e delle istituzioni è certamente centrale nell'allestimento della qualità dell'offerta educativa, ma dove è assolutamente prioritario riconoscere uno spazio di libertà e di "sमारco" del bambino la cui condizione, tanto di povertà educativa, quanto di potenzialità educativa, non può e non deve essere definita esclusivamente attraverso gli indicatori di povertà degli adulti e delle istituzioni con i quali è in relazione<sup>33</sup>.

Le autrici rilevano tre ordini di discorso utili a guardare con uno sguardo specifico la questione, ovvero: (1) la povertà minorile e la povertà degli adulti sono fenomeni differenziati che chiedono approcci specifici; (2) la povertà educativa non può ridursi alla povertà scolastica e ai problemi della scuola, ma è qualcosa di più ampio e radicale; (3) la povertà educativa non coincide con la povertà economica, sebbene quest'ultima sia un fattore di maggiore esposizione ad essa.

Secondo Dodi (2019) è necessario «intervenire sui meccanismi che alimentano le tante povertà educative di bambini, adulti e contesti, [prevedendo] investimenti importanti finalizzati a implementare tanto la quantità, quanto la qualità dell'offerta educativa per bambini e adolescenti, e riabilitare il "potenziale educativo" intrinseco in scelte programmatiche e interventi non specificatamente educativi» (p. 28).

La questione, secondo l'autrice, ha a che fare con la connotazione effettivamente educativa dei luoghi e delle proposte, che spesso risulta poco esplorata accanto alla questione della quantità

---

<sup>33</sup> Si veda: Casartelli A. e Dodi E. (23 maggio 2018), *Povertà educativa, povertà, dispersione scolastica, competenze. Cosa significa oggi investire sull'educazione?* <https://welforum.it/poverta-educativa-poverta-dispersione-scolastica-competenze/?highlight=elisabetta%20dodi> (ultima consultazione: 3/9/2020, h 12:00).

delle strutture che invece è più ampiamente trattata. E si chiede: «Quando, a quali condizioni, un'attività sportiva, un'attività culturale, un'esperienza scolastica si connotano come esperienze educative e quando, invece, si riducono a fruizione o prestazione?» Secondo l'autrice, riabilitare il potenziale educativo delle esperienze significa lavorare sulla dimensione dell'alterità e su quella dell'apprendimento. L'incontro con l'alterità è ciò che permette di riconoscere sé stessi e di attivare un cambiamento. La possibilità di imparare dall'altro e con l'altro può informare in maniera efficace anche l'apprendimento, per cui le scuole possono diventare “comunità pensanti” e sostenere competenze interculturali.

Sostenere comunità pensanti, favorire lo sviluppo di competenze interculturali significa assumere il valore evolutivo, conoscitivo e trasformativo di ogni relazione e contesto connotato da pluralismo culturale, laddove la cultura si connota come rielaborazione soggettiva di una storia culturale, laddove ogni individuo si riconosce in una molteplicità di riferimenti e identità culturali: di genere, familiare, professionale, sociale (Dodi, 2019, p. 33).

L'autrice attesta una carenza della scuola che ha a che fare con la sua rinuncia a promuovere nessi tra «linguaggi, possibilità e democrazia», perché volta a sostenere un apprendimento parcellizzato e semplificante. Questo chiama ad uno sforzo di ripensamento radicale della scuola stessa, ad una messa in discussione del dispositivo ad essa sotteso. Inoltre, si afferma la necessità di uno sconfinamento oltre la scuola, che attesti il valore educativo di tutto quello che sta al di fuori di essa, riallestendo «luoghi e contesti di relazione e di esperienza in cui bambini, adolescenti e ragazzi possano mobilitare, abilitare e condividere saperi, abilità, desideri» (Dodi, 2019, p. 38).

In continuità coi discorsi fin qui esposti, Moreno, presidente dell'Associazione “Maestri di Strada ONLUS”, associa alla povertà educativa e al tema più generale delle nuove povertà, una questione di povertà di cittadinanza.

Ci sono infatti persone con un discreto livello di istruzione ma che hanno una povertà di cittadinanza. I diritti formali non sono esigibili per particolari condizioni sociali o psichiche. Spesso esiste un *deficit* di istruzione e di educazione che alimenta l'inesigibilità dei diritti. I diritti sono esigibili quando il soggetto è in grado di esigerli. Quindi ci sono persone che diventano nuovi poveri perché gli mancano i mezzi culturali per esigere i diritti<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Si veda: Cuculelli F. (31 maggio 2017), *Intervista a Cesare Moreno: “Far uscire i giovani dal ghetto in cui vengono rinchiusi”*, <https://www.benecomune.net/rivista/numeri/maggio-2017-non-di-solo-pane/intervista-a-cesare-moreno-far-uscire-i-giovani-dal-ghetto-in-cui-vengono-rinchiusi/> (ultima consultazione: 3/9/2020, h 12:00).

Risulta importante, agli occhi dell'educatore, recuperare il ruolo della scuola come presidio di legalità e punto di partenza per la costruzione di legami sociali. Purtroppo, ad oggi, questo passaggio sembra difficile, perché le scuole sono isolate oppure risultano irremovibili nel loro ruolo esclusivamente didattico e poco aperto al territorio che può invece amplificarne il valore educativo, in termini di ampliamento di possibilità per gli individui:

Tutto è ridotto a “diagnosi” “segnalazioni” e quant'altro ma non a una fattiva collaborazione a gestire le difficili situazioni di classe, ogni cosa è pesantemente ingessata ed è difficile esercitare quella flessibilità creativa che è necessaria ad affrontare bisogni educativi sempre più differenziati, sempre più complessi. [...] Ai ragazzi bisogna far fare esperienze che li valorizzino, che li inseriscano con dignità nei luoghi e nei processi lavorativi. Credo che centinaia di ore di alternanza scuola-lavoro da Mc Donald non sia un'esperienza che si muove in questa direzione<sup>35</sup>.

Si sono delineati fin qui alcuni contributi che si avvicinano ad un'indagine qualitativa della povertà educativa, a partire da una definizione molteplice delle forme attuali di povertà. Nelle sezioni successive della tesi si darà spazio a un'analisi peculiare del fenomeno indagato in uno specifico contesto di riferimento.

---

<sup>35</sup> *Idem.*

## Parte Seconda - La povertà educativa. Rappresentazioni dal “campo”

### Premessa

Nella prima parte del presente lavoro si è messo a fuoco il tema di indagine. In questa Seconda Parte, si intende dare conto di una specifica localizzazione del problema di ricerca. Secondo Trinchero (2002):

Il *problema* fa riferimento a un *tema* di ricerca, ovvero un filone, un dibattito, un argomento di carattere generale all'interno del quale il nostro problema trova collocazione. Il problema di ricerca viene iscritto all'interno di uno specifico ambito disciplinare (pedagogico, psicologico, sociologico). I problemi di ricerca empirica in pedagogia sono quelli legati ai fini dell'educazione (l'azione volta a promuovere lo sviluppo integrale dell'uomo, con preminenza del piano spirituale) e dell'istruzione (l'azione volta al conferimento o acquisizione di una preparazione culturale o tecnica, con preminenza del piano cognitivo), ai metodi per raggiungerli (metodi educativi e didattici) e ai soggetti ai quali tali metodi vengono applicati per raggiungere i fini prestabiliti (p. 99, corsivo di chi scrive).

Il problema che di seguito verrà presentato si colloca nell'intreccio di queste tre questioni: i fini dell'educazione, i metodi per raggiungerli e i soggetti a cui vengono applicati. Mostrando i presupposti teorici di una specifica concezione di educazione e dando conto di quanto emerso dallo studio di caso di seguito esposto si intende comprendere in che senso si possa parlare di povertà educativa in termini di povertà di esperienze educative di qualità. Il presupposto è che questa chiave di lettura possa ampliare la conoscenza del problema stesso.

Nella prima parte si è evidenziato come la povertà educativa minorile venga affrontata dando conto degli effetti della povertà materiale sulle possibilità di sviluppo dei minori. La letteratura, sia legislativa che accademica, ascrive a questo fenomeno un insieme molteplice di fattori che compromettono il futuro delle nuove generazioni.

In continuità con queste concezioni e con lo scopo di ampliarle, analizzando il progetto “Sulla Buona Strada”, ci si è chiesti quali siano le caratteristiche della povertà educativa rilevate da educatori, volontari, insegnanti, pedagogisti, formatori, coordinatori di servizi educativi, *policymakers* e assistenti sociali a partire dalla loro pratica. Se la letteratura, infatti, si è ampiamente interrogata sugli effetti dei mancati apprendimenti scolastici e sugli effetti a lungo termine del circolo vizioso tra povertà educativa e povertà materiale, si intende, qui, aprire una riflessione attorno alla possibilità di considerare l'impatto sugli individui (siano essi minori o adulti) di un contesto povero di esperienze educative marcate da una specifica qualità.

Il contrasto della povertà educativa minorile, inoltre, nelle intenzioni dei legislatori, prevede l'ingaggio di molteplici attori che si occupano dell'educazione delle future generazioni

(“comunità educante”). Per costruire un osservatorio contestuale su questo concetto, ci si chiederà in che modo esso viene ricompreso nella pratica dei partecipanti e se e in che modo essi si occupano di allestire esperienze educative significative che ricadano sul contesto territoriale più ampio, sia in termini culturali che di mobilità sociale.

Date queste premesse, con la ricerca di seguito presentata, si è inteso costruire un’area semantica di tipo pedagogico sulla povertà educativa per comprendere se e come il contrasto di essa possa essere connesso con l’istituzione di una responsabilità educativa condivisa dalla “comunità educante”, elaborando questi concetti sia a livello teorico che empirico. Si mira dunque a comprendere se si possa parlare di povertà educativa non connettendola strettamente alla povertà materiale o alla povertà di istruzione, ma piuttosto dando conto di essa come di una mancanza più ampia di opportunità educative di qualità, in termini pedagogicamente orientati. In questo senso, si attuerà un parziale distanziamento rispetto alla produzione continua di materiale sul fenomeno da parte delle fondazioni e degli enti che se ne stanno occupando, per produrre una conoscenza situata su di esso, con la quale tornare al materiale stesso e generare nuovo sapere.

A tal fine, come si illustrerà nel quarto capitolo, predisporre uno studio di caso che coinvolga i partecipanti in un lavoro riflessivo sulle proprie precomprensioni e sulla propria azione, ha determinato la possibilità di dar loro voce all’interno del panorama attuale attorno all’oggetto di studio, attribuendo un valore trasformativo alla loro partecipazione (Mortari, 2003, p. 62). In questi termini, l’opzione metodologica di tipo qualitativo è risultata la più appropriata, poiché «non cerca generalizzazioni, ma si occupa di capire le situazioni nella loro unicità, tenendo conto delle relazioni con il contesto; [il suo] obiettivo consiste nel raggiungere una comprensione quanto più profonda possibile del punto di vista dei partecipanti» (Mortari, 2007, p. 64). Essa inoltre è risultata adeguata nel suo specifico legame con una visione costruttivista della conoscenza che «introduce nel “fare scienza” il problema di una “scienza con coscienza”, che impone al soggetto epistemico di interrogarsi sul senso della teoria che va elaborando e delle conseguenze che essa può comportare, non solo in termini epistemologici e scientifici, ma pratici, sociali e politici» (Mortari, 2003, p. 222).

Nel quinto capitolo, si darà conto in senso descrittivo dei contenuti emersi dal materiale di ricerca raccolto, partendo dalle rappresentazioni di povertà educativa e di “comunità educante” dei partecipanti, fino a comprendere se e in che modo il progetto considerato ha trasformato il territorio sul quale lavora, rinforzando le risorse del contesto, creando connessioni tra esse e generando un’apertura di possibilità per gli individui che partecipano alle attività.

La raccolta e l'analisi dei dati tengono conto di uno specifico sguardo sul concetto di educazione come esperienza, che informa il modo di guardare al progetto nel suo insieme. In tal senso, i quesiti prevalenti che hanno orientato lo studio e che hanno permesso di comprendere in che senso si possa delineare un'esperienza di qualità a contrasto della povertà educativa sono stati i seguenti: se l'esperienza educativa è un'esperienza complessa, quali sono i modelli pedagogici che stanno dietro agli interventi di contrasto predisposti da questo gruppo di lavoro? A quali condizioni educative un territorio si trasforma per affrontare il fenomeno della povertà educativa minorile?

La terza parte della tesi mirerà infine a definire delle prospettive pedagogiche di riflessione e di intervento che tengano insieme quanto delineato nel quadro teorico e le specificità emergenti dalla ricerca sul campo.

### ***Il progetto “Sulla Buona Strada”. Principali caratteristiche.***

Il campo di indagine della ricerca empirica di seguito presentata è il progetto “Sulla Buona Strada”<sup>36</sup>, finanziato nell'ambito del Bando “Prima Infanzia” dall'Impresa Sociale “Con i Bambini”. Esso ha preso avvio il 25 maggio 2018 e si concluderà nel dicembre 2021. Lo studio attinge ad alcune azioni specifiche del progetto. Nel presente paragrafo si presenterà il suo impianto in generale.

Il progetto “Sulla Buona Strada” viene descritto come segue nella sintesi proposta all'ente finanziatore da parte dei soggetti proponenti:

Il progetto, localizzato nella [città] di Genova con particolare riferimento al municipio V “Val Polcevera”, intende creare un presidio educativo itinerante che offra a scuole, famiglie e bambini della fascia d'età tra 0 e 6 anni, strumenti, servizi e risorse per sostenere il percorso educativo, di crescita e di apprendimento dei minori. Nello specifico, l'intervento intende realizzare una mappatura delle risorse e dei servizi pubblici e privati destinati all'infanzia, diffondendone i risultati attraverso attività di disseminazione. Si prevede di istituire un'*unità mobile* (furgone elettrico attrezzato) che offra servizi di orientamento e consulenza alle famiglie sulle opportunità educative e aggregative e in generale sui servizi del territorio. Sarà fornita assistenza e consulenza ai genitori e saranno avviati percorsi formativi rivolti agli insegnanti. È prevista, infine, la creazione di gruppi di lavoro per elaborare progetti di sostegno individuale rivolti a famiglie e bambini segnalati dalle scuole. I destinatari sono circa 2.000 bambini e le relative famiglie.

La *partnership* comprende:

- il *Circolo Vega*, che si occupa di aggregazione giovanile e nello specifico del progetto rappresenta l'ente capofila;

---

<sup>36</sup> Numero progetto: 2016-PIR-00002. Si veda: <https://percorsiconibambini.it/sullabuonastrada/> (ultima consultazione: 5/1/2021, h 16:30).

- sette Istituti Comprensivi, rappresentati da sette insegnanti della scuola dell'infanzia;
- il gruppo di lavoro che ruota attorno al portale *welovemoms.net* che ha come obiettivo quello di mappare le opportunità rivolte ai genitori sul territorio cittadino e in particolare su quello interessato dal progetto;
- l'associazione *Le Maree*, che offre consulenze ostetriche ai genitori nelle prime fasi di vita dei propri figli;
- l'associazione *Educere*, che coinvolge diversi operatori che si occupano di: supporto alla didattica; formazione degli insegnanti; *counselling* individuale o per le famiglie;
- l'Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione (AISTAP), che si occupa di formare gli insegnanti relativamente ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento;
- il Centro Studi Riccardo Massa (CSRM), che si occupa di ricerca e formazione e che, nell'ambito del progetto, porta avanti le attività di consulenza e supervisione per le insegnanti;
- l'associazione *Infanzia e Cultura*, che raggruppa insegnanti in pensione che supportano le colleghe attraverso attività di formazione;
- il Comune di Genova - Direzione Scuola e Politiche Giovanili;
- l'ente *Feguagiskia' studios*, che si occupa di letteratura per ragazzi e promuove il Premio "Andersen";
- l'associazione culturale *Teatro del piccione*, che propone spettacoli teatrali per ragazzi;
- il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano - Bicocca, che si occupa della valutazione del progetto;
- un esperto di monitoraggio.

Il progetto, oltre alle attività di coordinamento (*governance*), monitoraggio e valutazione prevede le seguenti azioni:

1. Unità mobile: un presidio educativo dinamico, che porta nei territori (davanti alle scuole o in altri siti frequentati da minori e famiglie) attività ludico ricreative e di informazione.
2. Mappatura: attività di raccolta dati e di orientamento sulle risorse locali rivolte alle famiglie, che convergono nel portale *welovemoms.net*.
3. Prese in carico individualizzate rivolte ai minori e alle loro famiglie: attività che prevede la collaborazione di una pedagoga e di un'educatrice, che lavorano in seguito a segnalazioni degli altri enti partner.
4. Consulenze, ricerca e supervisione per gli insegnanti a cura dei pedagogisti del progetto.

5. Consulenze, orientamento e supporto per genitori (individualmente o in gruppi) a cura dei pedagogisti del progetto e degli altri enti *partner*.
6. Formazione per gli insegnanti e gli operatori del progetto su temi specifici legati all'infanzia, a cura degli esperti della *partnership*.
7. Incontri tematici, laboratori ed eventi condivisi tra *staff* del progetto e/o insegnanti e/o genitori e/o bambini.
8. Visite e uscite con i bambini alla scoperta del territorio, in collaborazione tra le scuole e l'*équipe* dell'*unità mobile*.

In sintesi, dunque, il progetto opera in alcune zone della città di Genova attraverso l'attivazione di un presidio educativo mobile (*unità mobile*), con il quale intercettare le famiglie dei vari quartieri, caratterizzati da povertà in termini materiali o di opportunità ricreative e culturali. La cosiddetta *unità mobile* porta nei territori attività ludiche, laboratori e altre proposte e intende avvicinare i nuclei familiari con bambini nella fascia d'età 0/6 anni, al fine di comprendere quali possano essere le fragilità che vivono, rimandandoli poi alle altre offerte del progetto stesso, che prevedono:

- l'avvio di consulenze a supporto dei genitori (individualmente o in gruppi);
- l'organizzazione di incontri tematici, laboratori ed eventi rivolti ai genitori, ma anche agli operatori e agli insegnanti.

Un aspetto interessante del progetto riguarda il lavoro sinergico con le scuole e la dinamica di reciproco supporto, attraverso la quale l'istituzione si fa promotrice del lavoro dell'*unità mobile* e l'*unità mobile* dota la scuola stessa di un mezzo col quale costruire una "comunità educante" e una responsabilità educativa condivisa, ampliando l'offerta strettamente didattica. La sinergia tra enti *partner* e scuola si concretizza nelle seguenti attività:

- la costruzione di gruppi di lavoro tra professionisti per l'implementazione di progetti di sostegno individuale di bambini e dei loro nuclei familiari;
- l'avvio di consulenze, percorsi di ricerca e percorsi di supervisione rivolti agli insegnanti;
- la formazione per gli insegnanti e gli operatori del progetto, a cura di professionisti esperti, su temi specifici legati all'infanzia;
- l'organizzazione di visite e uscite con i bambini alla scoperta del territorio.

## 4. Il percorso di ricerca.

### 4.1 Il paradigma di riferimento

Secondo Mortari (2007),

la complessità del fenomeno educativo e la delicatezza con cui chiede di essere trattato impongono al ricercatore di esaminare in modo approfondito e critico il tipo di paradigma epistemico che assume come riferimento. Questo perché il paradigma performa l'attività epistemica, stabilendo in che cosa consiste una buona ricerca, quale dev'essere il suo oggetto, quale metodo di indagine applicare, quali i criteri per verificare l'attendibilità dei dati raccolti e la correttezza delle tecniche usate per elaborarli (p. 28).

Le opzioni metodologiche che verranno di seguito presentate sono ascrivibili a un paradigma di tipo ecologico e quindi a un'impostazione della ricerca che fa riferimento ad una razionalità postmoderna, che può essere riassunta secondo cinque presupposti (Mortari, 2007). (1) La realtà è evolutiva, soggetta a leggi immanenti; essa è improntata alla relazionalità tra gli enti e ad una logica sistemica con cui si organizzano le reti tra di loro (*presupposto ontologico*). (2) La conoscenza si struttura nel corso del processo cognitivo ed è condizionata dalla posizione del ricercatore rispetto all'oggetto di indagine (*presupposto gnoseologico*). (3) La complessità della realtà richiede una molteplicità di approcci epistemologici per l'analisi, per cui non solo procedure sperimentali, ma modalità improntate alla qualità e al principio di contestualizzazione (*presupposto epistemologico*). (4) Il ricercatore è responsabile del processo di ricerca che non ha un fine in sé, ma è orientato al miglioramento della qualità della vita (*presupposto etico*). (5) La ricerca ha un valore sociale, deve rispondere a una domanda di senso per la collettività (*presupposto politico*).

Dal punto di vista ontologico, l'oggetto di studio verrà indagato facendo riferimento alle teorie esistenti attorno ad esso e connettendolo alla realtà locale che ha rappresentato il campo di ricerca. Esso, quindi, assumerà una sua specificità nella forma e nel contenuto, a seconda degli individui, dei gruppi, delle culture e del contesto spazio-temporale in cui si svolge lo studio (Trincherò, 2002, p. 28). Il presupposto gnoseologico con il quale si è inteso approcciare il fenomeno oggetto di studio implica che sia la ricercatrice, insieme ai partecipanti, a delimitare la cornice concettuale e procedurale di indagine, optando per una visione costruttivista della realtà, nella sua variante costruzionista, che «corregge una visione troppo solipsistica del processo cognitivo, affermando che la conoscenza è socialmente situata» (Mortari, 2007, p. 41). Assumendo la complessità dell'esperienza umana come principio che orienta l'indagine, dal punto di vista epistemologico, la ricerca si è orientata verso un esame qualitativo del fenomeno

studiato. Se infatti è possibile rintracciare diversi dati quantitativi utili alla comprensione della povertà educativa come condizione ingiusta che ha degli effetti sulle future generazioni, l'ipotesi con cui si è scelto di organizzare la rilevazione è stata volta a un'emersione di essa come fenomeno contestuale, variamente condizionato da una molteplicità di fattori che attengono all'esperienza di vita di ciascuno. Piuttosto, dunque, che occuparsi delle variabili che occorrono a determinare una certa condizione in termini generali e ricorrenti, si è scelto di indagarla in un preciso contesto territoriale e professionale. A tal fine, l'opzione qualitativa è risultata la più appropriata. Come affermato da Semeraro (2011),

la ricerca qualitativa è un'attività situata, che colloca l'osservatore nel mondo. Consiste in un insieme di pratiche interpretative che rendono visibile tale mondo trasformandolo. [...] Si può affermare che questi molteplici percorsi interpretativi della realtà permettono indagini in profondità che rendono possibili interpretazioni plurime, oltre che legittimare la necessità di avvalersi di molteplici tecniche che possono favorire la conoscenza di soggetti e relazioni tra soggetti in contesti educativi e formativi di tipo informale, non formale e formale (pp. 100-101).

Questo impianto ha richiesto un progressivo consolidamento della collaborazione tra la ricercatrice e i partecipanti, maturando un'attenzione rivolta a

garantire una qualità etica della ricerca [...] che assume come imperativo qualificante quello del rispetto e della cura dei soggetti implicati in un'indagine. E la prima forma di rispetto consiste nel coinvolgere i soggetti che partecipano alla ricerca nella determinazione della sua organizzazione e soprattutto nel sottoporre alla loro valutazione i risultati cui i ricercatori pervengono (*participants'checking*) (Mortari, 2007, p. 57).

Facendo infine riferimento al valore politico che si è inteso dare al lavoro qui esposto, è bene dire che esso è stato organizzato secondo una logica dell'aver cura, strutturando una ricerca che potesse rispondere a una domanda di senso, alimentando quella saggezza che serve per migliorare le condizioni dell'esistenza (Mortari, 2007, p. 58).

La ricerca si inserisce dunque all'interno di un paradigma ecologico, in particolare in un orizzonte costruttivista e fa proprie modalità di indagine della realtà di tipo qualitativo. Essa ha un intento esplorativo (Lumbelli in Becchi e Vertecchi, 2003), poiché è volta all'accrescimento della conoscenza attorno al fenomeno studiato, affinché su di esso «pesino in misura sempre minore l'abitudine, la tradizione, il caso e le influenze transitorie ed accidentali» (Dewey, 1973).

Di seguito verrà dunque dato conto del metodo di indagine che si è scelto di adottare, a partire dalla consapevolezza che «i metodi non vanno intesi in senso prescrittivo come percorsi non modificabili, ma nella forma di una mappa che richiede di essere continuamente ridefinita. Si

tratta di intrattenere una forma di libertà rigorosa con i metodi: meticciano laddove se ne vede la necessità (libertà) e rendendo conto in modo analitico delle ragioni che hanno orientato la decisione» (Mortari, 2007, p. 194). L'impianto di ricerca prescelto riflette una concezione intermedia tra una visione indiziaria e sistematica del metodo stesso. «Secondo una distinzione che intende essere solo un dispositivo analitico che per nulla intende riflettere l'andamento reale del fare ricerca, si può affermare che quello sistematico è un metodo definito a priori, mentre quello indiziario è un metodo emergente nel corso del processo della ricerca» (Mortari, 2007, p. 147).

Considerando dunque il paradigma ecologico e una precisa presa di posizione rispetto al metodo di indagine, si è optato per lo svolgimento di uno studio di caso singolo (*holistic case study*) attorno al progetto "Sulla Buona Strada", per comprendere quali siano le modalità osservabili e rilevabili che permettono ai soggetti che lavorano in un determinato territorio di affrontare la povertà educativa, considerando le specifiche caratteristiche che essa assume nel loro contesto di riferimento. Nella ricerca basata sullo studio di caso il problema di ricerca, oltre ad essere ancorato ad una realtà concreta e situata, può evolvere sulla base dell'evidenza empirica acquisita durante la ricerca stessa e della sua teorizzazione. La concettualizzazione dei costrutti "povertà educativa" e "comunità educante" ha avuto, dunque, un andamento ricorsivo, in termini di rimando continuo tra fase teoretica della ricerca e lo studio sul campo.

#### **4.2 Il quadro teorico di riferimento**

L'intento esplorativo della ricerca ha reso il confronto con la letteratura di riferimento utile su due fronti: essa rappresenta il necessario panorama al quale accostarsi e costituisce un punto di partenza per un suo ampliamento in senso pedagogico. Lasciando dunque sullo sfondo le domande che hanno guidato l'organizzazione della prima parte del lavoro<sup>37</sup> e i relativi approfondimenti condotti a partire da esse, di seguito verranno specificati gli orientamenti pedagogici della ricerca, rimandando alla terza parte della tesi per un loro ampliamento in virtù dell'analisi dei dati.

Lo studio di caso che verrà presentato e che ha come scopo quello di indagare la povertà educativa come fenomeno contestuale, infatti, presuppone una visione peculiare della qualità dell'esperienza educativa, che verrà definita utilizzando dei riferimenti teorici specifici. La teoria sull'esperienza educativa è stata usata come una lente, che ha fornito un orientamento

---

<sup>37</sup> Esse si possono riassumere come segue: di cosa si parla quando si fa riferimento alla povertà educativa minorile? Quali sono i saprei che si sono occupati di questo fenomeno? Quali sono le linee guida nazionali e internazionali in merito? Di che cosa si parla quando si fa riferimento alla povertà educativa minorile, in particolare per quanto riguarda le famiglie con minori nella fascia d'età 0/6 anni?

alla ricerca, rappresentando una prospettiva che ha condizionato le domande da porre e le modalità di raccolta e analisi dei dati. Queste lenti d'osservazione hanno permesso a chi ha condotto l'indagine di comprendere quali questioni fosse importante esaminare e quali persone fosse utile coinvolgere, dando conto del posizionamento della ricercatrice nello studio (Creswell & Creswell, 2014, pp. 64-66).

Come indicato da Trincherò (2002), se il ricercatore ha finalità esplorative, le sue ipotesi<sup>38</sup> sono contenute implicitamente nel suo quadro teorico ed esperienziale e guidano la raccolta dei dati senza finalizzarla a un loro diretto controllo o confutazione. La dichiarazione esplicita delle premesse teoriche da cui parte il ricercatore dà conto delle ipotesi implicite che orientano il processo di interpretazione dei dati. Inoltre, nella ricerca basata sugli studi di caso, le ipotesi, così come il quadro teorico, vengono ricostruite e rimodellate man mano che la ricerca acquisisce nuova evidenza empirica.

Date queste premesse, è necessario esplicitare che il presente lavoro si colloca nell'ambito della pedagogia dell'inclusione sociale (Striano, 2010; Ferrante, Gambacorti-Passerini e Palmieri, 2020), che pone attenzione ai fattori materiali, ambientali e culturali che limitano o favoriscono la realizzazione e la partecipazione sociale dei soggetti. Essa rappresenta

un campo articolato di studi (teorici ed empirici) che hanno per oggetto il significato formativo dei concetti e delle pratiche di inclusione. La pedagogia dell'inclusione sociale si propone di indagare le condizioni, le azioni e i metodi che permettono di costituire dei contesti inclusivi e di promuovere percorsi di conoscenza e di riflessione critica sul senso, sulla progettazione, sulla valutazione e sulla documentazione di interventi educativi che adottano una prospettiva inclusiva (Ferrante, 2020, p. 105).

In particolare, l'indagine condotta nell'ambito del presente lavoro intende comprendere quali siano le dimensioni contestuali che la povertà educativa assume in questo territorio, dando voce ai professionisti coinvolti e attivando una riflessione sulla loro pratica, affinché questo processo possa contribuire a costruire esperienze educative inclusive e di qualità.

Dato conto della collocazione della ricerca nell'ambito della pedagogia dell'inclusione sociale, di seguito si espliciteranno, innanzitutto, i riferimenti con i quali si considera educativa un'esperienza, perché è partendo da questo presupposto che si intende comprendere quando ci si trovi in una situazione in cui essa, al contrario, possa dirsi diseducativa, determinando una situazione di povertà in senso pedagogico. Si farà riferimento alla nozione di apprendimento elaborata da John Dewey (2004, 2014), alla pedagogia fenomenologica (Bertolini, 1988; Bertolini e Caronia, 2015) e al concetto di dispositivo sviluppato da Riccardo Massa (1986,

---

<sup>38</sup> Qui si utilizza il termine "ipotesi", pur intendendo fare riferimento alle domande che hanno sostenuto l'indagine.

1987), pervenendo così a una definizione di esperienza educativa come accadere complesso, contingente e problematico (Palmieri, 2018). Si intende così ampliare il concetto di povertà educativa, osservando le varie forme che la privazione di esperienze di qualità assume, determinando una chiusura dell'orizzonte esistenziale di adulti e minori. Si parte dal presupposto, infatti, che il primo compito dell'educazione sia quello di dare alle persone degli strumenti per apprendere ad apprendere per tutto l'arco della vita, valorizzando «un'idea dell'essere umano come essere che, senza soluzione di continuità, è impegnato nel dare un senso alla sua identità, ai suoi rapporti con l'altro-da-sé [che] non approda mai definitivamente ad uno status certo, ad una chiusura delle sue possibilità di crescita e di mutamento» (Marescotti, 2012, p. 63).

In secondo luogo, il quadro teorico esplicherà i presupposti che consentono di comprendere in che senso si possa parlare di povertà educativa considerando l'indebolimento della cosiddetta “comunità educante”, intesa come l'insieme di individui che si fanno carico del futuro delle nuove generazioni. Per supportare l'inquadramento di questo concetto si farà riferimento ad alcuni modelli che, tradizionalmente, hanno proposto delle soluzioni collettive ai problemi legati alla povertà materiale e alla frammentazione sociale, a partire in particolare da un ripensamento dei contesti di apprendimento e dal disvelamento dei meccanismi di oppressione che li informano, escludendo alcuni dalla possibilità di realizzare il proprio percorso esistenziale. È un discorso che identifica innanzitutto delle fragilità nei soggetti che si occupano di educazione. Se infatti la persona può dirsi adulta quando «cominciano a svilupparsi in [lei] quelle caratteristiche che consentono di farne un educatore, oltre che un educando, un educatore per sé stesso oltre che per gli altri» (*idem*, p. 64) è bene domandarsi in che senso questa funzione possa essere messa in crisi perché proprio gli adulti, nel contesto contemporaneo, si trovano ad affrontare, con maggiore o minore frequenza, situazioni di emarginazione e frammentazione, oltre che «esperienze di debolezza economica, sociale, culturale, relazionale» (Tramma 2015, p. 68), che condizionano la loro capacità di proporre occasioni che siano davvero significative per i minori.

#### **4.2.1 La qualità dell'esperienza educativa**

Per poter dare conto di un modo specifico di intendere la qualità dell'esperienza educativa, si fa riferimento innanzitutto all'opera del filosofo statunitense John Dewey. In tal senso, è utile richiamare la distinzione che l'autore svolge tra lo scopo dell'educazione informale e dell'educazione deliberata.

Vi è una marcata differenza tra l'educazione che ognuno riceve nel vivere con gli altri, in quanto egli vive e non continua semplicemente a sussistere, e la deliberata educazione dei giovani. Nel primo caso l'educazione è accidentale; è naturale e importante, ma non è la ragione precisa dell'associazione. Mentre si può dire senza esagerazione che la misura del valore di qualsiasi istituzione sociale, economica, domestica, politica, giuridica, religiosa è la sua efficacia nell'allargare e migliorare l'esperienza, pure se questa efficacia non fa parte della sua causa originaria, che è limitata e più immediatamente pratica (Dewey, 2004, p. 7).

Inoltre, nell'ambito dell'educazione deliberata, è necessario affermare che l'esperienza è tale se combina un aspetto *sogettivo*, che la descrive come esperienza individuale, intima e interiore, con un aspetto *oggettivo*, per cui essa è associata a una situazione, a un momento storico e a un contesto precisi. Le condizioni oggettive dell'esperienza sono quelle che l'educatore può sistematizzare e regolare, predisponendo spazi, attività, proposte, «quell'ambiente che interagirà con le capacità e i bisogni che posseggono coloro a cui insegna, per creare un'esperienza che abbia valore» (Dewey, 2014, p. 32).

L'esperienza non si compie semplicemente nell'interno di una persona. Essa si svolge lì perché influenza la formazione di attitudini, di desideri e di propositi. Ma non è ancora tutto. Ogni esperienza autentica ha un aspetto attivo che cambia in qualche modo le condizioni obiettive sotto cui si compie l'esperienza (Dewey, 2014, p. 26).

L'esperienza educativa, inoltre, per essere di qualità, deve rispondere a due criteri: la *continuità*, perché è un'esperienza che «riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno» (Dewey, 2014, pp. 21-22) e l'*interazione* tra l'individuo e il suo ambiente: «un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transizione che si stabilisce fra un individuo e il suo ambiente. [...] L'ambiente, in altre parole, sono le condizioni, quali esse siano, che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie» (Dewey, 2014, p. 31).

L'ambiente consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono le attività caratteristiche di un essere umano. [...] Proprio perché la vita non significa semplice esistenza passiva (supponendo che qualcosa di simile possa darsi), ma un modo di agire, "ambiente" significa ciò che influenza questa attività come incentivo o come freno. [...] Noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. Fa una gran differenza che noi si permetta a un ambiente casuale di compiere il suo lavoro, o che si crei l'ambiente adatto allo scopo. E ogni ambiente è casuale, per quel che riguarda la sua influenza educativa, a meno che non sia deliberatamente regolato con riferimento alla sua efficacia educativa (Dewey, 2004, pp. 12-20).

Come già accennato, secondo l'autore, è necessario stabilire i criteri che fondano un sistema educativo *basato sulla viva esperienza*. Per rispetto del principio di continuità, le esperienze

dovranno tenere conto dei singoli e delle loro esperienze precedenti, influenzando le successive, dando così alle persone strumenti per conoscersi meglio ed esplorare nuove dimensioni di sé.

Questo principio è implicito, a quanto ho già detto, in ogni tentativo di distinguere le esperienze che hanno un valore educativo da quelle che non lo hanno. [...] Questo principio poggia sull'abitudine, se si dà dell'abitudine un'interpretazione biologica. [...] Così inteso il principio dell'abitudine va, è ovvio, più a fondo del concetto ordinario di un abito, vale a dire di un modo più o meno stabilito del fare le cose, sebbene lo assuma sotto di sé come uno dei suoi casi particolari. Esso comprende la formazione di attitudini, attitudini che sono emotive e intellettuali; comprende le nostre sensibilità fondamentali e i modi di rispondere a tutte le condizioni in cui ci imbattiamo nella vita (Dewey, 2014, pp. 21-22).

In questo senso, chi educa ha un ruolo fondamentale nel definire verso quale direzione orientare l'esperienza, altrimenti egli è infedele al principio dell'esperienza stessa:

ogni esperienza è una forza propulsiva. Il suo valore può essere giudicato solo in base all'oggetto verso cui o entro cui si muove. La maggior maturità dell'esperienza che dovrebbe possedere l'adulto in quanto educatore lo mette in grado di valutare ogni esperienza del giovane da un punto di vista in cui non può porsi chi non possiede un'esperienza meno matura. Tocca allora all'educatore rendersi conto in quale direzione si muove un'esperienza (Dewey, 2014, p. 24).

Secondo il principio dell'interazione, le esperienze dovranno collocarsi in uno specifico spazio-tempo e non rappresentare una risposta valida a prescindere dal contesto.

La parola "interazione", che ho usato, esprime il secondo principio essenziale, che permette di interpretare un'esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa. Essa assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza, le condizioni obiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo situazione (*idem*, p. 29).

Continuità e interazione rappresentano la latitudine e la longitudine dell'esperienza stessa. Fare riferimento a questo modo di intendere l'esperienza educativa permette di tenere conto della questione della povertà di esperienze non solo in termini quantitativi, ovvero afferenti ai livelli di istruzione raggiunti, al numero di scuole presenti sul territorio o alla quantità di attività culturali da esso offerte, ma piuttosto andando a osservare più da vicino in che termini i minori e le loro famiglie possano effettivamente fruire di esperienze che siano coerenti con il proprio mondo interno e l'ambiente in cui sono inseriti.

Non basta che certi materiali e metodi si siano mostrati efficaci con altri individui in altri tempi. Ci deve essere una ragione per pensare che essi funzioneranno nel provocare un'esperienza che ha qualità educativa con dati individui in un dato tempo. [...] L'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere. Se l'impulso in questa direzione viene indebolito anziché rafforzato, ci troviamo di fronte a un fatto molto più grave che a un semplice difetto di preparazione (*idem*, pp. 33-36).

Si pone così con chiarezza un'indicazione rispetto a che cosa connoti la qualità delle esperienze: esse sono tali se si articolano attorno ai principi della continuità e dell'interazione, permettendo all'individuo di vivere con consapevolezza le esperienze ulteriori in cui sarà coinvolto. Secondo il filosofo statunitense, inoltre, quello di esperienza è un concetto dinamico, poiché essa rappresenta un punto di incontro tra la storia in senso universale e lo spirito individuale. Ciò costituisce la base per concepire la democrazia come struttura non cristallizzata e per pensare all'educazione in senso prospettico e non precettistico, tale da permettere all'individuo di sviluppare le proprie inclinazioni e di sentirsi parte di un contesto storico-sociale ampio.

In continuità con questo pensiero, Bertolini (1988) concepisce l'esperienza umana come esperienza in situazione, non atomizzabile: «ogni suo momento è sempre legato ai momenti precedenti perché da essi è nato e si è sviluppato, mentre è ugualmente legato ai momenti successivi perché dirigendosi verso di essi, li prepara anzi e li determina» (p. 113). Per quanto attiene all'esperienza educativa, essa è esperienza in situazione, caratterizzata dal rapporto tra più fattori, che, attingendo al passato come archeologia del presente, «opera come molla irrinunciabile l'apertura verso il futuro in quanto campo del possibile» (*idem*, p. 114).

Secondo l'autore, a partire da questi presupposti, è necessario pervenire ad un'esplicitazione di ciò che si intende per esperienza educativa, al fine di individuare il campo dell'esperienza umana che viene affrontato dalla pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata, per «costruire un discorso pedagogico e una conseguente prassi educativa finalmente corretti, attraverso i quali cioè l'uomo di domani riesca a riconquistare una razionalità autentica, legata all'originarietà della propria vita cui attingere le fondamentali unità di senso, capaci di orientare opportunamente la sua stessa esistenza» (*idem*, p. 145). Si è di fronte dunque a una definizione di esperienza educativa non aprioristica, poiché essa si fonda su un'analisi fenomenologico-esistenziale, colta nelle sue variazioni storiche: è dunque al contempo esperienza biologica e culturale; è l'azione attraverso la quale l'individuo, da natura si fa cultura; richiede una relazione tra l'individuo e il dato (altri individui, un gruppo sociale; la società nel suo complesso).

Tra le varie forme dell'esperienza educativa, quella che più rispecchia un modello interpretativo utile alla ricerca qui presentata, è quella che fa riferimento ad un'esperienza educativa razionalmente fondata, «la quale associ al carattere di intenzionalità (di non estemporaneità o causalità) la capacità di riferirsi a contesti culturali, meglio a unità di senso originarie in quanto emergenti dalla sua stessa struttura, non presi a prestito cioè da altre forme o contenuti di

esperienza umana o, per essere più espliciti, non ideologicamente predeterminati» (*idem*, p. 160).

Se alla base dell'esperienza umana vi è l'intenzionalità soggettiva, scopo dell'esperienza educativa sarà quello di allargare l'orizzonte esistenziale dei soggetti, affinché la stessa intenzionalità d'agire possa essere ampliata o ripensata: l'intervento pedagogico, secondo l'autore, è volto dunque alla dilatazione del campo di esperienza degli individui e alla costruzione di visioni del mondo alternative e molteplici che amplifichino le possibilità esistenziali di coloro che vi accedono: «Non si tratta di fornire modelli indiscussi e indiscutibili ma di costruire con l'altro unità di senso che siano significative per lui e compatibili con il mondo che lo circonda» (Bertolini e Caronia 2015, p. 75). Ciò consente di declinare la povertà educativa non solo come fenomeno generale, ma piuttosto come realtà ogni volta diversa, ogni qualvolta si rilevino delle situazioni che limitano la crescita degli individui, l'apertura del loro orizzonte di possibilità e il campo di esperienza al quale possono accedere.

Un altro aspetto rilevante per la trattazione della povertà educativa in chiave pedagogica, riguarda la necessità di indagarla, osservando le «microfisiche dell'educazione» (Massa, 1986) ovvero il meccanismo all'opera nel processo educativo, inteso come insieme di elementi molteplici che lo costituiscono e che lo rendono ogni volta un evento peculiare: «un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento» (Massa, 1987, p. 17).

Tra i molteplici dispositivi in cui l'esperienza educativa si dispiega, il dispositivo strutturale risulta essere quello portante (*idem*). Esso è costituito da quattro dimensioni: temporale, spaziale, corporale e simbolica. L'architettura di queste quattro dimensioni sostiene l'accadere educativo nel suo darsi quotidiano e soltanto un'interrelazione dell'una con l'altra può garantire l'istituirsi di una progettazione intenzionale e sistematica. Ciascuna delle dimensioni di questa "microfisica dell'educazione" assume un significato *funzionale* che ne indica l'articolazione nella prassi e un significato *estatico*, che ne indica la ricaduta nel mondo della vita del soggetto. In queste funzioni sono racchiusi i termini della dimensione progettuale dell'educazione, intesa come «trascendenza attiva e intenzionale verso il mondo, verso quelle esperienze agite, per mezzo delle quali si forma l'individuo e si forma la società» (Massa, 1986, p. 214).

Ciò che distingue insomma un'autentica dinamica educativa, quale che sia, da altri fenomeni ad essa simili, è il paradosso di consistere in un ruolo ed in un rapporto, in un complesso di attività e in un contesto organizzativo che siano realmente agiti in modo diretto, e non soltanto elaborati istituzionalmente o psicicamente; al tempo stesso che non coincidono con l'immediatezza della vita sociale reale, in quanto artificio ed espediente ad essa disposto (*idem*, p. 210).

Si vedano dunque i caratteri di questo artificio, che è condizionato non solo dalle intenzioni, ma anche dall'attuarsi di un'indispensabile creatività pedagogica, che rende ogni esperienza differente perché propria di chi la vive e di chi la predispone.

La prassi educativa si caratterizza innanzitutto per una specifica dimensione temporale, composta da molteplici sfaccettature, poiché «il tempo dell'accadere educativo si staglia anzitutto sullo sfondo del tempo della vita reale e cioè su di una temporalità di tipo epocale. Da ciò deriva appunto la sua costitutiva storicità, la sua specifica dimensione storico-sociale e sociologica, che richiede d'essere regolata da una corrispondente dimensione politica» (ivi). In continuità con quanto esplicitato precedentemente, si tratta di osservare in che modo la prassi educativa acquisisca un valore in quanto pratica politicamente connotata, nel senso del suo essere condizionata dalle dinamiche e dai valori di un preciso momento storico.

Occorre poi che l'esperienza sia spazialmente collocata. Si tratta infatti di riconoscere come il luogo in cui essa si dà contribuisca a sostenerne la struttura simbolica e materiale. Vi è dunque un'interdipendenza tra il valore semantico dello spazio e l'effetto pragmatico dell'agire in esso, se intenzionalmente disposto. I luoghi educativi dovrebbero offrire materiali, strumenti e spazi adatti alle principali possibilità di produzione sociale, adattandosi a esigenze e occasioni differenti. In questo senso, dunque, si ribadisce la dimensione politica dell'educazione e il collegamento continuo con lo spazio esterno. Inoltre, lo spazio dovrebbe essere predisposto al fine di perseguire obiettivi comportamentali predeterminati. Lo spazio dell'educazione dovrebbe delinarsi, pensando a modi di contenere l'ignoto e l'imprevedibilità, garantendo al soggetto una serena sperimentazione di essi, costituendo apprendimento per l'inaspettato che potrebbe mostrarsi nella vita reale.

Non si dà relazione e prassi educativa senza tenere in considerazione la dimensione profondamente implicante del proprio essere corpo e quindi di un sentire in relazione all'altro. La dimensione corporale del dispositivo strutturale assolve alla propria funzionalità, mettendo in relazione i soggetti, secondo una modalità antropologica specifica, permettendo ad essi di muoversi sulla scena educativa in modo interdipendente. Sembra che essa possa determinarsi come destinazione primaria della materialità pedagogica, poiché l'accadere educativo si iscrive nel corpo, in termini di investimento relazionale e progettuale. Non si può prescindere da come il corpo comunica e dal portato storico sociale cui esso corrisponde.

Infine, riconoscere la dimensione simbolica della prassi educativa vuol dire avere coscienza del modo in cui in essa agiscono elementi rituali, metaforici e affettivi, propri di quello spazio-tempo specificatamente allestito. La prassi educativa, infatti, si struttura come un *setting* all'interno del quale valgono regole specifiche e condizionate dalle dimensioni che in esso si

articolano. Considerando, dunque, l'aspetto funzionale dei simboli utilizzati in una determinata scena educativa, si può dire che essi servano ad istituire la specificità del contesto, a mettere in relazione tra loro gli attori che in esso agiscono, costituendo riferimenti affinché quella prassi si articoli a seconda di precisi obiettivi di formazione della personalità. Indicandone poi il valore estatico, si può dire che i simboli, richiamando eventi e accadimenti della prassi intenzionale e strutturata, la mettono in connessione con la vita reale e divengono mediatori tra essa e il *setting* educativo.

Si sono dunque descritti dei modelli interpretativi dell'esperienza educativa, secondo i quali essa è tale se contempla l'intreccio dinamico tra una dimensione individuale e una dimensione storica, contestuale. Affinché sia possibile costruire delle condizioni che allarghino la visione del mondo dei singoli è indispensabile amplificare il loro campo di esperienza, restituendo loro la molteplicità possibile dell'essere. Si è detto infine come ciò sia possibile se si costruiscono occasioni peculiari di esperienza, in cui articolare la dimensione temporale, spaziale, corporea e simbolica.

La ricostruzione di questi presupposti teorici ha permesso di dare conto della complessità dell'esperienza educativa, del suo dispiegarsi su diversi piani e molteplici dimensioni; ha mostrato la sua contingenza e la sua collocazione nel qui e ora; ne ha fatto emergere la problematicità, che consiste nel considerarne gli aspetti imprevedibili e inattesi (Palmieri, 2018). Il fine ultimo di un'educazione di qualità, alla luce di queste considerazioni, è la costruzione di una traiettoria esistenziale che rinforzi l'attitudine di ciascuno ad "imparare ad imparare", come forma essenziale del vivere. Il presupposto della ricerca empirica qui presentata è che allestendo esperienze connotate in tal senso si possa inscrivere il contrasto della povertà educativa in un orizzonte specificatamente pedagogico.

#### ***4.2.2 L'educazione come pratica di emancipazione***

Lo studio di caso è stato supportato, oltre che da una specifica concezione di qualità dell'esperienza educativa, da un insieme di riferimenti con i quali si è inteso comprendere in che modo si possa pensare collettivamente all'educazione delle giovani generazioni, al fine di distribuire la responsabilità educativa tra diversi attori, dando forma alla cosiddetta "comunità educante" che attualmente sembra essere messa in crisi dall'impoverimento dei contesti educativi formali, non formali e informali (Tramma, 2009). Il presupposto è che, ripensando e dando concretezza a questo termine, si possano costruire le condizioni per garantire a ciascun individuo un punto di partenza egualitario, che lo metta nelle condizioni di realizzare i propri talenti e le proprie aspirazioni, a prescindere dal proprio contesto di provenienza. In particolare,

come verrà evidenziato nel procedere del paragrafo, si intendono esplicitare le caratteristiche di una “comunità educante” che sia innanzitutto una *comunità etica*, tale da garantire le condizioni attraverso le quali gli individui possano costruire il proprio percorso esistenziale, secondo la propria volontà e coscienza e non soltanto rispondendo agli assetti del sistema dominante di formazione.

A tal fine, si ricorrerà in particolare al pensiero di tre autori, la cui opera si colloca in orizzonti temporali tra loro distanti, ma convergenti verso l’idea di un’educazione che sia primariamente uno strumento di emancipazione. Si farà riferimento a Comenio, autore del Seicento e ispiratore di un’idea di un’educazione universale; all’opera di Paulo Freire, che valorizza l’importanza di un’educazione in comunione che consenta agli individui di riconoscere i meccanismi di oppressione del proprio tempo e liberarsi da essi; a quanto scritto dagli allievi di Don Lorenzo Milani, sostenitori di un ripensamento della scuola come luogo di disvelamento e necessario superamento delle diseguaglianze.

Un primo riferimento per la presente trattazione, dunque, si individua nel concetto di *pampaedia* di Comenius (1968)<sup>39</sup>, un’ideale di educazione che consente a tutti gli uomini di essere istruiti, affinché «comprendano le articolazioni delle cose, dei pensieri e dei discorsi; [...] gli scopi di tutte le azioni (proprie e altrui); [...] sappiano distinguere nelle azioni [...] l’indifferente dal nocivo» (*idem*, p. 26) L’autore è il teorico di quella che può essere definita un’educazione universale, rivolta a tutte le classi sociali, attraverso la quale costruire delle società più giuste, «assumendo [...] la cultura come centro unificatore dell’umanità» (Cammarota, 1968, p. 12).

È possibile raggiungere questo scopo attraverso un’istruzione *pansofica*<sup>40</sup> che secondo l’autore si protrae per tutta la vita e che permette agli individui di imparare ad usare la propria intelligenza.

[Adoperiamoci] perché nessuno viva come un bruto, ma secondo i dettami della ragione, della cui luce tutti hanno il dono. Ma non tutti sanno far uso di ciò che è posseduto da tutti, se non sono istruiti. Bisogna dunque istruirli, altrimenti sarà simile a stoltezza l’aver un campo e non coltivarlo, possedere strumenti musicali e non suonarli, gli occhi e non guardare, le orecchie e non udire, i piedi e non camminare, ecc.

---

<sup>39</sup> Si fa riferimento alla prima traduzione italiana del testo *Pampaedia*, redatto attorno al 1676 e completato dopo la morte dell’autore, il pedagogista ceco Johann Amos Comenius (1592-1670). Senza rischiare di «magnificare superficialmente Comenius considerandolo come una specie di miracoloso anticipatore di acquisizioni oggi trionfanti» (Cammarota, 1968), in questa sede si vuole richiamare il suo pensiero per indicare la centralità del tema dell’educazione universale nella storia del pensiero pedagogico.

<sup>40</sup> Pansofia s. f. [dal lat. mod. *pansophia*, comp. di pan- e -sophia «-sofia»; cfr. gr. πάνσοφος «che sa tutto»]. – Termine usato dal filosofo e pedagogista ceco [...] Comenius, per designare il suo ideale di un sapere enciclopedico che rendesse possibile un’organizzazione sistematica delle varie discipline e il loro più facile insegnamento e apprendimento (<https://www.treccani.it/vocabolario/pansofia> - ultima consultazione: 6/12/2020, h 9:00).

A che serve la natura razionale se non la si educa all'uso della ragione? Perché vorremmo volere che alcuni, forniti dell'intelligenza (e lo sono tutti) lo fossero invano? (p. 31).

Il pensiero di Comenius può essere attualizzato attraverso il riferimento al tema dei diritti universali, che sono tali se vi è uguaglianza di condizioni per la fruizione di essi e se si consente alle persone di coltivare la consapevolezza delle proprie scelte e delle proprie volontà.

È molto importante che gli uomini imparino e sappiano scegliere e ordinare liberamente secondo il proprio arbitrio le cose che hanno ben compreso. Affinché davvero in nessun punto sia distrutta la divina immagine dell'uomo, soprattutto nel campo dove essa tocca il culmine, cioè nella libertà delle scelte. Se si toglie questo, e gli uomini sono costretti a dare in possesso all'altrui arbitrio la propria volontà, dalla *voluntas* nasce la *noluntas* e dall'*homo* il *non-homo* (*idem*, p. 54).

L'autore immagina una società eticamente orientata, in cui la diffusione della cultura diviene il primo mezzo per superare i conflitti tra i popoli, a partire da un'educazione che deve riguardare tutti, indipendentemente dalle classi sociali. Il pedagogista teorizza che l'esito di questo processo possa consentire a ciascuno di trovare la propria salvezza spirituale, che si potrebbe rileggere come la capacità di comprendere la propria natura, a prescindere dai condizionamenti del contesto in cui vive.

In continuità con questi concetti, nell'opera di Paulo Freire vengono delineati i presupposti di una prassi pedagogica di emancipazione, attraverso la quale l'individuo possa dirsi libero e in grado di esercitare la volontà che gli è propria, partendo dal disvelamento della logica di oppressione che sta alla base dei sistemi sociali ed educativi dominanti. L'oppressione, infatti, ha delle ricadute concrete nell'esperienza degli individui, perché

ciò che interessa al potere oppressore è indebolire gli oppressi più di quanto già non lo siano, isolandoli, creando e rendendo più profonde le divisioni tra di loro, attraverso una gamma di metodi e processi. [...] Queste forme di azione, che focalizzano aspetti parziali, intensificano una maniera di esistere propria delle masse oppresse [...] che consiste nel percepire un particolare come fosse visione di insieme; ciò rende sempre più difficile la percezione critica della realtà e mantiene gli oppressi isolati dalla problematica di altri oppressi di altre aree che si trovano in rapporto dialettico tra loro (Freire, 1977, p. 139).

A partire dal disvelamento dell'oppressione, è possibile configurare una pedagogia come pratica di libertà, intesa come «sfida alla storia presente» (Freire, 1977, p. 14), volta a permettere agli individui di realizzare la propria vocazione naturale all'integrazione, superando il semplice adattamento, per assumere i temi e i compiti specifici del proprio tempo.

Il percorso di umanizzazione e coscientizzazione avviene secondo alcuni presupposti. Innanzitutto vi è un'interazione reciproca tra educatore ed educando, che si assume l'impegno

di riconoscere le dinamiche di oppressione. È importante che l'educatore non si senta solo come colui che educa, ma come colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa. L'educando è accompagnato all'esercizio della propria coscienza critica, che non viene contemplata nell'educazione depositaria dominante, nella quale chi educa

fa comunicati e depositi, che gli educandi, pure incidenze, ricevono pazientemente, imparano a memoria e ripetono. Ecco l'educazione depositaria, in cui l'unico margine di azione che si offre agli educandi è ricevere i depositi, conservarli e metterli in archivio. [...] Educatore e educandi si confinano nell'archivio perché, in questa visione deformata dell'educazione, non esiste creatività, non esiste trasformazione, non esiste sapere (Freire, 2011, p. 58).

Nell'educazione depositaria vi è un dualismo tra educatore ed educando; il fine di questo tipo di modello è quello di creare degli *autonomi* e non degli uomini, poiché non si dà spazio alla costruzione del proprio essere per sé, ma piuttosto si sollecitano gli educandi ad adattarsi, annullando o minimizzando «il potere creatore degli educandi, stimolando la loro aderenza alla natura e non la loro capacità critica, [per soddisfare] gli interessi degli oppressori» (Freire, 2011, p. 137). Secondo l'autore, è invece necessaria un'educazione coraggiosa,

che affronti la discussione con l'uomo comune circa il suo diritto alla partecipazione. Un'educazione che conduca l'uomo ad un atteggiamento nuovo di fronte ai problemi del suo tempo e del suo spazio, ad avere dimestichezza con entrambi; alla ricerca, invece che alla pericolosa e noiosa ripetizione di testi e di affermazioni slegate dalla sua vita reale. L'educazione dell'*io mi meraviglio* e non solo dell'*io fabbrico* (Freire, 1977, p. 113).

Il fine della pratica di liberazione è quello di deideologizzare, di «superare la coscienza falsa di sé e della realtà, [chiarendo] agli oppressi la situazione oggettiva in cui si trovano, che è mediatrice tra loro e gli oppressori, visibili o no» (Freire, 2011, p. 175). L'educatore problematizza e ri-fa costantemente il suo atto di conoscenza nella capacità che gli educandi hanno di fare atti gnoseologici. Costoro, invece di essere recipienti vuoti, sono adesso ricercatori critici, in dialogo con l'educatore, che è a sua volta un ricercatore critico.

Un altro aspetto fondamentale che distingue l'educazione liberatrice dall'educazione depositaria e che riporta l'attenzione sulla possibilità di immaginare una responsabilità educativa condivisa collettivamente, riguarda il fatto che essa avviene in comunione, per cui «nessuno educa nessuno, e neppure sé stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo» (Freire, 2011, pp. 71-74). Essa comporta la negazione dell'uomo astratto, isolato, senza legami col mondo e anche la negazione di un mondo slegato dagli uomini.

Nell'ottica di un ragionamento ampio relativo ai concetti di povertà educativa e di "comunità educante", il pensiero dell'autore brasiliano permette di riflettere criticamente sulle dinamiche di potere che permeano i contesti di crescita degli individui e sui meccanismi che mantengono tali le condizioni di svantaggio di una parte consistente della società. Inoltre, chiedersi come e se sia possibile fuoriuscire da una povertà educativa intesa in termini cognitivi, significa domandarsi innanzitutto che valore si intende dare alla conoscenza: essa è uno strumento con il quale l'individuo può prendere coscienza di sé e intraprendere un percorso di umanizzazione o piuttosto è asservita a una logica dominante che limita le possibilità di realizzazione delle persone? Ancora una volta, le parole del pedagogista brasiliano sono molto esplicite in tal senso, quando afferma che «è necessario soprattutto [...] che chi viene formato, fin dall'inizio della sua esperienza di formazione, si consideri egli stesso un soggetto che produce sapere, e si convinca una volta per tutte che insegnare non è trasferire conoscenza, ma creare le possibilità per produrla o costruirla» (Freire, 2004, p. 24). Riferendosi al ruolo dell'insegnante, aggiunge, che quando egli «pensa in modo corretto riesce a trasmettere agli educandi che una delle cose belle del nostro modo di esistere nel e con il mondo, in quanto esseri storici, consiste nella capacità di conoscerlo intervenendo su di esso» (*idem*, p. 29). Ciò deve avvenire nel rispetto dell'autonomia dell'educando (*idem*, p. 52).

Trasformare questi principi in orientamenti per l'azione significa osservare criticamente le situazioni concrete di oppressione, al fine di comprendere come e se sia possibile costruire situazioni oggettive di superamento delle stesse. In tal senso si esplica il valore politico dell'azione pedagogica:

Ogni pratica educativa richiede l'esistenza di soggetti: di uno che, insegnando, apprende, e dell'altro che, apprendendo, insegna. Da ciò deriva il suo carattere gnoseologico; l'esistenza di oggetti, contenuti da insegnare e appresi; implica l'uso di metodi, di tecniche, di materiali; implica, in funzione del suo carattere direttivo, oggettivo, sogni, utopie, idee. Da ciò deriva la sua politicità, la qualità di essere politica, di non poter essere neutrale che possiede la pratica educativa (*idem*, p. 60).

Questi presupposti consentono di giudicare una società superando «i criteri che si fissano nell'analisi dei suoi indici di entrate pro capite, [...] così come gli indici che si basano sullo studio del suo reddito lordo. Ci sembra che il criterio fondamentale consista nel sapere se la società è o non è un "essere per sé". Se non lo è, tutti questi criteri indicheranno la sua modernizzazione, ma non il suo sviluppo» (Freire, 2011, p. 160)

Reggio, nella sua introduzione al classico *Pedagogia degli oppressi* (2011), esplicita come sia necessario, oggi, ripensare le forme dell'oppressione, che riguardano il diffondersi di modelli

liberisti di realizzazione di sé, così da delineare le caratteristiche di una moderna “comunità educante” come un antidoto ad esse.

Accanto a persistenti e sempre più gravi bisogni di sopravvivenza economica per ampie fasce di popolazione del pianeta, si stanno affermando anche bisogni nuovi. Si tratta di bisogni legati alla domanda di beni relazionali appartenenti sia alla sfera affettiva e simbolica, sia a quella dell’emancipazione dell’individuo. Non solo nelle aree del pianeta dove storicamente maggiore è il benessere materiale, ma anche in Paesi dallo sviluppo più recente pare emergere una domanda di forme di socialità ricche di significato, una ricerca di sostegno di fronte alle difficoltà nell’affermare i propri diritti come attori sociali. [...] Si tratta di ripensare l’educazione (formale e informale) come contributo concreto al superamento di modelli riduttivamente liberisti di convivenza e alla costruzione di concrete condizioni di dialogo tra le persone e tra queste e le istituzioni (pp. 18-19).

Un altro riferimento che consente di sviluppare uno sguardo critico sui sistemi formativi è quello alla Scuola di Barbiana (1967) e in particolare ai contenuti della *Lettera a una professoressa* in cui gli allievi di Don Lorenzo Milani evidenziano le caratteristiche di una scuola che è strumento di differenziazione invece che di superamento delle disuguaglianze. L’opera è dirompente perché sollecita a pensare alla scuola come ad un contesto in cui portare avanti delle discriminazioni positive che consentano a ciascuno di accedere alle stesse opportunità, colmando le differenze determinate dalla provenienza familiare. Come espresso nel testo:

Quando i professori videro questa tabella<sup>41</sup> dissero che era un’ingiuria alla loro onorabilità di giudici imparziali. La più accanita protestava che non aveva mai cercato e mai avuto notizie sulle famiglie dei ragazzi: “Se un compito è da quattro io gli do quattro”. E non capiva, poveretta, che era proprio di questa che era accusata. Perché non c’è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra diseguali (*idem*, p. 55).

In particolare, la scuola dovrebbe contribuire ad educare i figli di coloro che non hanno gli strumenti per comprenderne l’importanza, permettendo anche a «Gianni»<sup>42</sup> di essere in futuro «un babbo migliore» (*idem*, p. 63). Un sistema che invece favorisce soprattutto l’istruzione di coloro che crescono in famiglie in cui il livello di scolarità è alto rischia di perseguire una forma di dominio in cui chi è istruito domina su chi non lo è. Infatti, come sostenuto nel testo, l’uguaglianza è possibile laddove le persone sanno «esprimersi» e intendere «l’espressione

---

<sup>41</sup> Si fa riferimento al grafico relativo ai bocciati di prima e di seconda media suddivisi per categorie sociali (mestiere del babbo [contadini (55%); non contadini (25%)]; luogo della casa [case isolate (61%); paese (17%)]) (*idem*, p. 55).

<sup>42</sup> All’interno del testo, *Gianni* è il nome attribuito all’allievo proveniente da famiglie povere di istruzione, mentre *Pierino* rappresenta il figlio della classe agiata.

altrui» (*idem*, p. 96), perchè «una scuola che seleziona distrugge la cultura. Ai poveri toglie il mezzo d'espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose» (*idem*, p. 105).

Riprendere questi riferimenti consente di sviluppare uno sguardo critico su una deprivazione in termini di istruzione, per comprendere i meccanismi che determinano il consolidarsi delle diseguaglianze, piuttosto che favorire lo sviluppo di modalità di inclusione che permettano anche a «Gianni» di sviluppare le proprie capacità. La scuola e l'ambiente intorno alla scuola, in tal senso, assumono un ruolo fondamentale, perchè «Pierino non è nato di razza diversa. Lo è diventato per l'ambiente in cui vive *dopo la scuola*. Il doposcuola deve creare quell'ambiente anche per gli altri (ma d'una cultura diversa)» (*idem*, p. 85).

Ricostruendo questi presupposti teorici, si è dato spazio a una riflessione ampia sui meccanismi sottesi ai modelli di educazione diffusi, con lo scopo di delineare quali possano delle direzioni di senso per pensare la “comunità educante” come un contesto di costruzione collettiva di strategie per contrastare la povertà educativa intesa come oppressione e disumanizzazione.

#### **4.3 La strategia di ricerca: lo studio di caso olistico**

Dichiarati i presupposti paradigmatici e le teorie di riferimento, in questo paragrafo si intende presentare quale sia stata la strategia di ricerca individuata per ampliare la conoscenza attorno all'oggetto di studio, nel rispetto dell'intento esplorativo del presente lavoro. Secondo Trincherò (2002), l'individuazione di una strategia di ricerca appropriata risponde alla questione metodologica di ogni ricerca empirica in educazione. Essa «prevede l'uso combinato di più metodi e tecniche sulla base dello specifico problema conoscitivo in oggetto e tende a superare preclusioni paradigmatiche in vista dell'obiettivo primario che consiste nella produzione di risultati validi, attendibili e rilevanti» (p. 53).

Nel presente lavoro, si è optato per la realizzazione di uno studio di caso che consente l'esame di *unità reali complesse* (Mortari, 2007, p. 204) e «si caratterizza come una strategia di ricerca che ha come obiettivo lo studio di unità di analisi ristrette [...] denominate appunto casi. I casi sono unità autonome dotate di una struttura propria, delimitata in termini di spazi e di attori [...] con caratteristiche di unitarietà e specificità che ne rendono sensato il loro studio come unità autonome» (Trincherò, 2002, p. 82).

La scelta dello studio di caso implica la selezione dei confini che lo determinano. Questo pone la ricercatrice a confronto costante con l'attualità della letteratura e la ricerca di una profondità concettuale per quello specifico caso, distinguendolo da ciò che lo circonda, inteso come contesto. Un'altra caratteristica che connota questa strategia, dunque, riguarda la flessibilità del quadro teorico di partenza, che viene messo a confronto con i dati emergenti dal processo di

ricerca. «Se si adotta la gnoseologia costruttivistica il “sistema circoscritto” [...] è un’unità di indagine definita dall’osservatore che decide la cornice entro la quale il caso trova la sua identità» (Mortari, 2007, p. 203).

Gli studi di caso possono essere singoli o multipli. In questo contesto, si è deciso di optare per l’analisi in profondità di un unico oggetto, ovvero il progetto “Sulla Buona Strada”, al fine di evidenziare le peculiari modalità che gli attori in esso coinvolti hanno di concepire e realizzare azioni di contrasto della povertà educativa e volte alla costruzione di una “comunità educante”. Esso rappresenta un “sistema” che viene messo a confronto con le teorie emergenti dalla letteratura (Stake, 2000; Yin, 2018) e che diviene strumentale alla comprensione dei fenomeni analizzati nel loro complesso. «Scopo dello studio di caso singolo è descrivere e comprendere la struttura complessa di relazioni che individuano e caratterizzano il caso in sé, nella sua unica e irripetibile specificità» (Trincherò, 2002, p. 83).

Attraverso l’utilizzo di questa strategia di indagine si è dato conto il più possibile della *complessità* della situazione concreta in cui gli eventi sotto esame si verificano, utilizzando un *approccio olistico*, ovvero considerando l’apporto dei diversi sottosistemi che compongono la realtà studiata, individuando i fattori più rilevanti per la comprensione del fenomeno d’interesse. È stata generata «una densa teoria locale, cioè una teoria che, pur avendo un valore limitato, coglie in profondità la specificità del fenomeno» (Mortari, 2007, p. 208).

L’indagine si configura come studio di caso *intensivo*, poiché è stata volta a definire una tipizzazione dell’intervento di contrasto della povertà educativa nel contesto di un progetto specifico che si realizza in due zone della città di Genova (Valpocevera e Centro Storico) e in particolare nelle aree di interesse di alcuni Istituti Comprensivi. Non si tratta dunque di uno studio di caso *comparativo*, poiché non si sono cercate similitudini e differenze tra casi, ma piuttosto, all’interno di esso, le singole azioni sono state ricondotte ad unica unità di analisi (il progetto “Sulla Buona Strada”). Quello portato avanti si potrebbe delineare anche come studio di caso di *ricerca azione*, poiché sono state individuate delle strategie di intervento che riguardano la specifica situazione (Yin, 1989, in Trincherò, 2002, p. 84).

Si è detto dunque che la strategia di ricerca prescelta si configura come studio di caso singolo, volto alla conoscenza intensiva della complessità e della profondità del progetto “Sulla Buona Strada”, attraverso modalità di ricerca che codificano le modalità di intervento in quella specifica situazione educativa. Esso dunque ha un fine esplorativo, poiché è finalizzato a migliorare la comprensione di una specifica realtà formativa. Nel complesso dell’oggetto di indagine, questa conoscenza arricchisce il patrimonio di teorie attorno alla povertà educativa e al concetto di “comunità educante” già in possesso della ricercatrice, permettendo una

ridefinizione continua del quadro teorico di riferimento, attraverso l'acquisizione di evidenze empiriche. Lo studio di caso si presta, infatti, ad essere utilizzato quando vi siano molteplici variabili di interesse, delle chiare prese di posizione a livello teorico, che sottendano comunque la flessibilità di esso e in quelle ricerche in cui si opti per modalità di raccolta dei dati multiple (Yin, 2018).

#### **4.3.1 Le domande di ricerca**

Si è scelto dunque di coinvolgere gli operatori del progetto in un lavoro di individuazione delle loro rappresentazioni della povertà educativa e della “comunità educante”, delle implicazioni di esse sulle loro azioni e sul contesto in cui il progetto stesso si svolge.

Si vedano nel dettaglio le due domande che hanno orientato lo studio e si considerino le loro implicazioni operative.

1. Quali sono le rappresentazioni dei professionisti coinvolti nel progetto “Sulla Buona Strada” rispetto al costrutto della povertà educativa? Quali dimensioni prevalgono in queste rappresentazioni? La dimensione materiale? Quella culturale? Quella socio-politica? Se l'esperienza educativa è un'esperienza complessa, quali sono i modelli pedagogici che stanno dietro agli interventi dei partecipanti?
2. Quali sono le caratteristiche di una “comunità educante” responsabile? Si è inteso far emergere se e in che modo il progetto considerato ha trasformato il territorio sul quale lavora, rinforzando le risorse del contesto e creando connessioni tra esse. Se l'esperienza educativa è un'esperienza complessa, quali sono i modelli pedagogici che stanno dietro agli interventi di contrasto della povertà educativa minorile in questo contesto? A quali condizioni educative un territorio si trasforma per affrontare questo fenomeno? E in che modo esso si trasforma?

#### **4.3.2 I partecipanti**

La ricerca ha previsto l'approfondimento intensivo di una realtà educativa composta, in cui diversi soggetti contribuiscono alla realizzazione di interventi per il contrasto della povertà educativa e per il consolidamento della “comunità educante”. Considerato lo scopo idiografico dello studio, si è proceduto ad un campionamento *non probabilistico*, in cui la scelta dei soggetti è stata eseguita dalla ricercatrice, in base ai propri scopi (*campionamento ragionato*). In particolare, volendo avere uno sguardo quanto più ampio possibile sulla questione, in termini spazialmente e temporalmente connotati, si è data voce a quei soggetti che hanno pensato il progetto e a coloro che ora, a diverso titolo, lavorano sul campo per implementarlo. Si può

parlare di campionamento ad elementi rappresentativi, in cui «il ricercatore sceglie a sua discrezione i soggetti che ritiene rappresentativi per le finalità della ricerca» (Trincherò, 2002, p. 191).

In particolare, per le interviste individuali sono stati ingaggiati:

- due componenti della *governance* di progetto: una pedagoga e un educatore che è anche responsabile della gestione amministrativa del progetto;
- tre insegnanti, due in servizio e una in pensione;
- due educatrici, che fanno parte anche dell'equipe dell'*unità mobile*;
- due pedagogisti, l'uno impegnato nelle supervisioni a scuola con le insegnanti, l'altra sull'attività di mappatura e aggancio dei nuclei famigliari;
- due formatrici, che si occupano di offrire agli insegnanti degli strumenti per lo *screening* di disturbi specifici dell'apprendimento e che supportano i minori nella didattica;
- un rappresentante del Comune e una dei servizi territoriali del Municipio I.

Nelle interviste di gruppo sono stati coinvolti i rappresentanti delle diverse azioni progettuali. Inoltre, è stato portato avanti un lavoro specifico con i membri dell'*équipe dell'unità mobile*, attività intesa come punto nevralgico e di riferimento per l'intera proposta. Lo staff era inizialmente composto da otto operatori, quattro dei quali ingaggiati nell'offerta e nell'organizzazione delle attività rivolte a bambini e genitori; due con un ruolo connesso ad attività di aggancio e orientamento rispetto al progetto complessivo rivolte ai genitori; due volontari. Nel procedere della ricerca l'*équipe* si è diversificata e in totale sono stati intercettati undici soggetti.

Ciascun partecipante alla ricerca ha espresso il proprio consenso all'utilizzo dei dati attraverso un apposito modulo<sup>43</sup>.

#### **4.4 Gli strumenti di raccolta dei dati**

In coerenza con il paradigma ecologico della ricerca e con l'intento idiografico di essa, la rilevazione dei dati è avvenuta attraverso l'utilizzo di tecniche qualitative, volte allo studio approfondito del contesto ecologico di riferimento. Le tecniche utilizzate sono state selezionate allo scopo di produrre nuova conoscenza, generando dati a bassa strutturazione e connessi con l'intento esplorativo del presente lavoro. Il progetto "Sulla Buona Strada" è stato analizzato non tanto in termini di proposta statica di cui misurare l'efficacia, ma piuttosto come processo, poiché si è monitorata l'evoluzione delle interazioni tra le sue componenti, considerando la

---

<sup>43</sup> Si veda: Allegati alla Seconda Parte - 7. Consenso informato.

valenza in ambito educativo delle questioni che la ricerca ha generato. In questi termini si può parlare di uno *studio di caso pedagogico* (Mortari, 2007, pp. 204-205).

Secondo Yin (2018), lo studio di caso è un metodo empirico che permette di approfondire un fenomeno contemporaneo (detto, appunto *caso*) nel suo contesto reale. Esso permette di analizzare molteplici aspetti della situazione considerata, facendo riferimento a un quadro teorico che guidi la progettazione della ricerca, la raccolta dei dati e l'analisi di essi, ricorrendo a una molteplicità di fonti di studio (triangolazione).

Le tecniche che di seguito verranno delineate mirano a costruire un'immagine situazionale e idiografica di povertà educativa e "comunità educante" che siano connesse con la pratica educativa di chi lavora all'interno del progetto "Sulla Buona Strada". Esse permettono di comporre un quadro composito della pratica stessa, che viene supportato dal confronto con i documenti a disposizione e dai riferimenti concettuali della ricercatrice sull'esperienza educativa. Le opzioni di ricerca, in tal senso, sono frutto di un "procedimento selettivo" (Mantovani, 1998, p. 113), che porta chi indaga a rilevare alcuni aspetti piuttosto che altri, tralasciando necessariamente alcune sfumature della questione oggetto di studio.

L'utilizzo di queste tecniche ha consentito non solo alla ricercatrice di raccogliere materiale finalizzato alla propria ricerca, ma ha permesso anche che i partecipanti rilegessero il proprio modo di agire e fossero coinvolti in un laboratorio riflessivo, inteso come momento di analisi della pratica a partire da un approccio che «impegna nell'analisi delle preconcezioni che tacitamente condizionano la propria teoria dell'educazione [e che] dovrebbe prevedere l'analisi delle ideologie che permeano l'ambiente in cui si agisce e dei vincoli che limitano il processo di strutturazione dell'attività educativa» (Mortari, 2003, p. 69), al fine di ripensare criticamente la pratica stessa.

Considerato che la ricerca parte da un posizionamento teorico e da una collocazione del problema della povertà educativa nel più ampio dibattito contemporaneo, per una caratterizzazione approfondita e contestuale di esso, è sembrato opportuno avvalersi delle seguenti tecniche di raccolta dei dati: interviste semi-strutturate; *focus group*; un percorso ispirato all'approccio di ricerca di Clinica della Formazione; osservazioni.

#### **4.4.1 Le interviste semi-strutturate<sup>44</sup>**

L'intervista è una tecnica volta a raccogliere i comportamenti, le opinioni e gli atteggiamenti sul tema oggetto di studio di quei soggetti ritenuti rappresentativi, definiti nella fase di

---

<sup>44</sup> Per il dettaglio sulla struttura delle interviste si veda: Allegati alla Seconda Parte - 1. Interviste semi strutturate / 2. Interviste per la valutazione *ex ante*.

campionamento (Kanizsa in Mantovani, 1998, p. 38). Nel caso del presente lavoro, si è optato per la conduzione di interviste sul campo strutturate (Trincherò, 2002, p. 218): esse sono avvenute in un ambiente appositamente predisposto, già conosciuto dagli intervistati (il servizio educativo o la scuola di appartenenza), in una situazione formale di colloquio faccia a faccia con l'intervistatrice.

Si è scelto un grado intermedio di strutturazione, che predisponesse ad un'interazione in cui «il ricercatore prefissa tema, linee guida e domande obbligatorie da porre, adattabili dall'intervistatore alla situazione particolare dell'intervistato» (Trincherò, 2002, p. 220). In questo caso, la centratura non è totalmente né sul punto di vista dell'intervistato, né sull'interpretazione dell'intervistatore. Utilizzando le interviste semi-strutturate «il ricercatore predispone una serie di domande su cui desidera ricevere risposta da parte dell'intervistato. Vengono mantenuti tuttavia anche criteri di flessibilità, nel senso che il ricercatore può utilizzare ulteriori domande rispetto a quelle previste, aumentando la quantità e qualità del materiale prodotto dall'intervistato» (Semeraro, 2011, p. 102).

Le interviste utilizzate nel contesto del presente lavoro hanno avuto lo scopo di far emergere le rappresentazioni di povertà educativa, di “comunità educante” e i modelli pedagogici impliciti ad esse conseguenti di coloro che hanno contribuito ad ideare e scrivere il progetto e di alcuni professionisti che lo stanno portando avanti. In questi termini, esse possono essere ascritte anche ad una tipologia di intervista definita ermeneutica, «che mira alla comprensione del sistema di significati, di norme e valori che sottende, spesso in modo automatico e inconsapevole, le attività quotidiane degli attori» (Trincherò, 2002, p. 239). In questo senso, durante le interviste, è stato chiesto ai partecipanti di portare esempi, in riferimento alla loro pratica lavorativa ed esperienza sul campo.

#### **4.4.2 Il Focus Group<sup>45</sup>**

La conduzione dello studio di caso ha potuto avvalersi di alcuni dati raccolti all'interno del monitoraggio complessivo del progetto richiesto dall'ente finanziatore. Questi dati sono serviti in particolare per dare conto del contesto in cui si colloca il progetto e degli effetti del progetto stesso su di esso. Oltre a due interviste a dei testimoni privilegiati (m1 e m2), si è attinto anche a dei *focus group*, che hanno coinvolto gli enti partner del progetto “Sulla Buona Strada”.

Il *focus group* si configura come un'intervista di gruppo, in cui vi è un ruolo direttivo da parte dell'intervistatore, all'interno del quale l'interazione tra i partecipanti e la strutturazione delle

---

<sup>45</sup> Per il dettaglio sulla struttura dei *focus group* si veda: Allegati alla Seconda Parte - 3. *Focus group* per la valutazione *ex ante* (1° annualità) / 4. *Focus group* per la valutazione *in itinere* (2° annualità).

domande sono alte. Esso avviene in un ambiente artificiale, in una situazione formale e preorganizzata. All'interno di esso, è importante che il moderatore tenga attivo il *focus* della discussione sui temi prefissati dalla scaletta dell'intervista.

L'obiettivo è quello che la discussione si focalizzi sull'argomento sul quale il conduttore intende raccogliere le opinioni (più che gli atteggiamenti) dei partecipanti. Il suo ruolo è dunque quello di stimolare la discussione in modo tale che le argomentazioni espresse abbiano come focus l'argomento prefissato. A questo scopo vengono usate dal conduttore domande "direzionali" che orientino la discussione, laddove questa dovesse allontanarsi dalla tematica che interessa approfondire (Semeraro, 2011, p. 102).

I *focus group* utilizzati nell'ambito di questa ricerca hanno avuto un fine esplorativo e sono stati utili nel complesso dello studio, perché hanno permesso di raccogliere una ricchezza di informazioni in tempi brevi e con le caratteristiche di dati non strutturati (Trincherò, 2002, p. 246).

Proprio per la loro dimensione grupppale, questi strumenti di raccolta dei dati hanno permesso di accedere a significati utili per comprendere meglio il concetto di "comunità educante" nel complesso di questa specifica progettualità. In particolare, nei primi due *focus group*, si è voluto comprendere quali fossero i bisogni del target di utenza che il progetto ha inteso intercettare. Si è chiesto ai partecipanti di dare una rappresentazione della Valpolcevera e del Municipio I e di ragionare attorno a un quadrante, che idealmente indicasse i bisogni dei minori e delle famiglie; le risorse del territorio per le famiglie e per i minori.

In un *focus* realizzato in una fase intermedia del progetto, si è cercato di capire che cosa avesse funzionato meglio e che cosa avesse funzionato meno fino a quel momento nel complesso delle proposte, al fine di ripensare alcune azioni o alcuni processi per meglio garantire gli obiettivi per cui il progetto è stato scritto.

#### ***4.4.3 L'approccio alla ricerca empirica della Clinica della Formazione<sup>46</sup>***

Lo studio ha previsto al proprio interno un lavoro ravvicinato di analisi e approfondimento dell'attività svolta dall'*équipe* dell'*unità mobile* nel complesso del progetto. Essa è composta da un gruppo di operatori che utilizzano un furgone elettrico, attrezzato con materiale informativo, giochi e materiali utili all'organizzazione di laboratori per i bambini e per le loro famiglie. Nello sviluppo della ricerca il gruppo di lavoro si è diversificato, ma le funzioni dei vari componenti sono rimaste invariate. Scopo di questo staff è quello di attivare diversi presidi

---

<sup>46</sup> Per il dettaglio sulla struttura di questa parte di ricerca si veda: Allegati alla Seconda Parte - 5. Clinica della Formazione.

educativi, muovendosi fisicamente nel territorio. L'*unità mobile*, nelle intenzioni del progetto, rappresenta il punto nevralgico dell'intera proposta, perché è in prima linea nell'incontro con le famiglie e i minori. Essa è stata pensata come un riferimento dinamico, che potesse mettere in connessione le proposte educative già attive in Valpocevera e nel Municipio I con quelle della *partnership* progettuale, facendole dialogare e contribuendo a rafforzare la "comunità educante".

In accordo con i responsabili della *governance* del progetto, si è scelto di mappare le caratteristiche delle pratiche pedagogiche di questa *équipe*, al fine di farne emergere gli elementi espliciti e latenti, generando una maggiore consapevolezza tra gli operatori rispetto al loro ruolo nel complesso della proposta educativa di "Sulla Buona Strada". Considerato questo scopo, la predisposizione di un *setting* di ricerca secondo l'impostazione della Clinica della Formazione (Massa, 1992) è sembrata appropriata, proprio per rendere visibili gli aspetti non ancora formalizzati della pratica educativa messa in campo e per contribuire a presentificare un'intenzionalità pedagogica, volta ad implementare la qualità dell'offerta territoriale, in termini di esperienze educative che siano complesse, contingenti e connesse alla problematicità dei singoli contesti.

La struttura dei percorsi di Clinica della Formazione prevede la presenza di un ricercatore (un clinico della formazione) con uno o più soggetti in piccolo gruppo (in questo caso, l'*équipe*), che svolgono incontri periodici a scadenza costante. In questo ambito, la ricerca si è svolta in due fasi, che hanno previsto ciascuna due incontri, immaginando di predisporre uno spazio di pensiero preliminare all'azione e uno successivo in cui riflettere attorno a quanto fosse stato messo in campo.

La ricerca empirica secondo la Clinica della Formazione prevede la disposizione frontale o circolare del gruppo intorno ad un tavolo di lavoro, in un luogo raccolto, con uso di «diari, schede, appunti, documenti scritti, testi letterari, specifici stimoli proiettivi, filmati, registrazioni verbali e visive, rendiconti di casi particolari, protocolli di ricerca e ogni altro sussidio risulti utile» (Massa, 1992, p. 31). La ricerca clinica si esercita

a partire dalla tematizzazione delle tre modalità fondamentali di indicazione o "deissi" comunicativa: [la deissi interna, che fa] riferimento a situazioni ed esperienze di cui il soggetto è stato professionalmente o esistenzialmente coinvolto, [la] "deissi esterna" [che fa riferimento] a situazioni simili o diverse dalla propria ma relative ad altri soggetti, [la "deissi simbolico proiettiva" che riguarda quanto] prodotto da reattivi volti a far proiettare simbolicamente il proprio mondo vitale e il proprio mondo della formazione attraverso la produzione di estroflessioni determinate, per il tramite di materiali o di situazioni a ciò predisposte (Massa, 1992, p. 32).

Nell'ambito di questa ricerca, i presupposti teorici richiamati hanno orientato ad un utilizzo di diversi materiali durante gli incontri, che permettessero la circolazione di riflessioni nel gruppo.

In particolare, si è optato per l'utilizzo dei seguenti supporti:

- Primo incontro: realizzazione di una fotografia condivisa del territorio del Municipio V e del Municipio I attraverso un *collage*<sup>47</sup>, a partire dalla domanda: «Con quale contesto entra in contatto il progetto? Da cosa è caratterizzato in termini materiali, geografici, umani...?»;
- Secondo incontro: racconto scritto di un episodio della propria esperienza professionale a partire dal seguente stimolo: «Racconta un episodio che ritieni significativo all'interno del lavoro svolto con l'*équipe* dell'*unità mobile*. Nel raccontare, ti chiedo di essere il più possibile dettagliato/a nel dare conto di elementi relativi alla collocazione spazio-temporale dell'episodio, alle modalità di svolgimento della tua/vostra azione, alla narrazione dei protagonisti, delle loro interazioni...»;
- Terzo incontro: rilettura delle esperienze raccontate attraverso l'utilizzo di uno strumento che richiama gli elementi del *dispositivo strutturale* (spazi, tempi, corpi, simboli) denominato *partitura educativa*;
- Quarto incontro: seconda rappresentazione del territorio, in seguito al seguente stimolo: «Alla luce di quanto svolto in questi mesi e tenendo presente che vi inserite in un progetto di contrasto della povertà educativa, che cosa aggiungereste alla rappresentazione del territorio che avete realizzato nel primo incontro, in termini di offerte, spazi, luoghi o quant'altro? Provate a realizzare questa rappresentazione in *équipe*. Raccontate quanto andate realizzando».

Il materiale di ricerca utilizzato nell'ambito di un percorso di Clinica della Formazione viene realizzato in seguito ad uno stimolo iniziale, come quelli indicati; successivamente viene chiesto ai partecipanti di narrare quanto realizzato. Nell'ambito del presente studio, ciò ha significato dare conto di quanto rappresentato coi *collage*; leggere l'episodio; riflettere con la ricercatrice attorno all'uso possibile di un *dispositivo strutturale* come chiave di lettura della pratica dei partecipanti. Lo scopo di questo primo passaggio è quello di cogliere lo scenario manifesto, ovvero gli elementi più significativi del testo in oggetto (latenza referenziale).

---

<sup>47</sup> A proposito del *collage* nella ricerca, Biffi e Zuccoli (2015) affermano che esso si adatta ad un lavoro di approfondimento delle pratiche educative, perché è una «pratica intuitiva, che non richiede particolari doti artistiche [e che] offre spazi di pensiero inediti e trasformativi (nel gioco di infinite ri-significazioni dei materiali e delle immagini scelte)» (p. 73).

Successivamente, lo scopo del ricercatore diviene quello di stimolare la riflessione attorno alle strutture cognitive latenti all'oggetto considerato, al fine di «addivenire a una “categorizzazione” esplicita e criticamente consapevole dell'esperienza di formazione in oggetto [latenza cognitiva]» (Massa, 1992, p. 36).

In seguito, si prova a far emergere il «codice affettivo» di volta in volta agente nella situazione formativa rappresentata o raccontata «come registro latente delle varie azioni comunicative e delle varie interazioni di gruppo che si danno in maniera manifesta nel mondo della formazione, insieme alle varie configurazioni progettuali di esse [latenza affettiva]» (Massa, 1992, p. 37).

Infine, si intende fare emergere una quarta dimensione, che permette di dare conto della strutturazione del dispositivo soggiacente alle situazioni formative, nella sua emergenza strutturale e pragmatica, rinviando a un ordine di simbolizzazione culturale e quindi a uno specifico codice pedagogico (latenza pedagogica).

I sistemi di azione formativa e qualunque situazione esistenziale stessa vengono analizzati in ordine al loro dispositivo latente. Tale dispositivo è quantificabile come oggetto pedagogico proprio in quanto, al di là di tutto ciò che attiene a metodi e attività determinate, a singoli mezzi e materiali, o più in generale alle strategie metodologiche e alle modalità di organizzazione e realizzazione di una certa azione formativa, consente di evidenziare la presenza (e quindi anche l'assenza) di alcune dimensioni strutturali. [...] È solo a partire dalla conoscibilità empirica di esso e delle sue invarianze strutturali [...] che si potrà elaborare una teoria dell'azione e della progettazione formativa (Massa, 1992, p. 39).

Attraverso alcuni accorgimenti procedurali che accompagnassero i partecipanti nella realizzazione dei materiali di lavoro, come l'invito ad essere espliciti nel nominare e descrivere gli spazi, i tempi e i protagonisti delle azioni rappresentate, narrate e rielaborate nei vari *step* di ricerca, si è cercato di pervenire a un'immagine il più possibile esaustiva del territorio sul quale l'*équipe* opera e di comprendere quali siano i modelli pedagogici sottesi, espliciti o latenti, alla pratica messa in atto.

Una delle caratteristiche di questa fase di raccolta dei dati ha riguardato la necessità di instaurare un clima di fiducia tra la ricercatrice e i soggetti coinvolti. Quanto messo in atto ha delle affinità con il procedere della ricerca-azione (Trincherò, 2002, p. 75). Essa, infatti

dovrebbe essere una ricerca-intervento mirata ad individuare problemi ed inefficienze nell'attività concreta di chi opera sul campo e nel delineare e sperimentare linee di intervento e soluzioni adeguate a quel preciso contesto, proprio perché concepite sulla base di una conoscenza approfondita, sistematica, scientifica, ma anche carica di coinvolgimento emotivo, “sentita”, “vissuta”, della realtà sotto esame (Trincherò, 2002).

Scopo della ricerca-azione è quello di produrre una conoscenza contestualizzata, volta a migliorare una realtà educativa; essa negozia i problemi di ricerca all'interno di una comunità educativa e li espone ad una continua ridefinizione; mira a generare consapevolezza negli operatori rispetto alla propria pratica lavorativa, che è condizionata da fattori sociali, politici e culturali, nonché dalla condizione emotiva di ciascuno, che deve essere supportata attraverso un'adeguata competenza metodologica. In questo senso, è indispensabile che i soggetti coinvolti abbiano un ruolo attivo nella realizzazione della ricerca stessa. Tra i partecipanti e il ricercatore si configura un rapporto di *scambio*: «il ricercatore fornisce agli operatori le competenze metodologiche, che egli è demandato per ruolo istituzionale ad acquisire e produrre, e da questi riceve in cambio competenze relative ai problemi e alle dinamiche concrete della pratica sul campo» (Trincherò, 2002, p. 77). La ricerca-azione presuppone la disponibilità ad un cambiamento esistenziale, in termini di prassi operative e professionali, così come un percorso di ricerca ispirato alla Clinica della Formazione dispone all'emersione di elementi latenti al proprio agire. L'intreccio di queste due modalità di ricerca è sembrato generativo per approfondire le pratiche pedagogiche del gruppo di lavoro selezionato.

#### **4.4.4 L'osservazione<sup>48</sup>**

L'osservazione è una tecnica di raccolta che punta a raccogliere dati «situati»:

il cui fine è la specificazione, la descrizione, la comprensione di una data realtà educativa, nei suoi aspetti più rilevanti. [...] Nell'osservazione i comportamenti rilevati vengono utilizzati come indicatori dei fatti latenti (ossia, non apertamente manifestati) sottostanti, costituiti da opinioni, atteggiamenti e abilità, i quali vengono ricostruiti mettendo in relazione i comportamenti osservati tra di loro e con le condizioni ambientali in cui essi si manifestano (Trincherò, 2002, p. 250).

Le osservazioni operate nell'ambito della presente ricerca sono avvenute in ambiente naturale (due plessi scolastici) in una modalità in parte strutturata, perché condotta con precisi scopi osservativi, la cui scelta è derivata dal confronto con l'*équipe* dell'*unità mobile* nel contesto degli incontri di Clinica della Formazione. Gli scopi sono coerenti con l'ipotesi di partenza relativa alla concezione dell'esperienza educativa: «nel caso dell'osservazione strutturata, il ricercatore utilizza protocolli di osservazione (altrimenti indicati come schede osservative) in cui vengono predefiniti gli specifici aspetti da osservare nei contesti di riferimento» (Semeraro, 2011, p. 102).

---

<sup>48</sup> Per il dettaglio sulla struttura delle osservazioni si veda: Allegati alla Seconda Parte - 6. Osservazione dell'azione dell'*unità mobile*.

L'osservatrice ha tenuto una postura volta a raccogliere dati anche in maniera libera. Le osservazioni, infatti, hanno assolto allo scopo esplorativo della realtà studiata, poiché hanno permesso di arricchire la descrizione dei contesti (*thin description*).

La ricercatrice ha assunto un ruolo intermedio, tra un'osservazione partecipante e non partecipante, poiché ha definito autonomamente gli strumenti osservativi, derivando questi stessi strumenti dalle istanze maturate negli incontri di Clinica della Formazione e condividendoli preliminarmente con i partecipanti. In questi termini, si può parlare di «osservazioni palesi» e di una «partecipazione osservante» (Trincherò, 2002, p. 249 e seguenti). Nel rispetto di quanto maturato dal confronto con gli operatori e nella determinazione del quadro teorico, si è scelto di strutturare una griglia di osservazione, intesa come guida contenente «indicazioni sui comportamenti da osservare, corredate da uno spazio in cui l'osservatore può annotare liberamente tutto ciò che riguarda quel determinato comportamento» (Trincherò, 2002, p. 258). Essa ha permesso di analizzare un *setting* relativo ad un intervento educativo (Semeraro, 2011), dando particolare attenzione agli stili pedagogici e alla loro collocazione in un determinato ambiente fisico, sociale e culturale.

Nell'ambito dello studio e in particolare nel percorso con l'*équipe* dell'*unità mobile*, si sono svolte due osservazioni, durante le uscite del gruppo di lavoro nel territorio, con lo scopo di descrivere la sua azione e di arricchire i dati a disposizione attorno ai modelli pedagogici che ne informano l'attività, al fine di condurre un'esplorazione qualitativa della situazione (Braga e Tosi in Mantovani, 1998). Si è inteso comprendere attraverso quali pratiche venga implementata la connessione tra il primo livello di lavoro (animazione; aggancio delle persone; diffusione del progetto) e il secondo livello progettuale (connessione con le altre azioni e con le proposte dei vari partner; emersione di domande specifiche da parte dei minori e delle famiglie intercettate).

Il campo osservativo ha riguardato l'attività nel suo insieme, con particolare attenzione alle proposte e alle attività implementate dai componenti dell'*équipe* e alle modalità di interazione di essi con adulti e minori presenti. Le tecniche di rilevazione sono state la documentazione fotografica, la rilevazione carta e matita e con note vocali. Successivamente, si è attivata una codifica a posteriori, attraverso la compilazione della griglia di osservazione precedentemente preparata e sono state redatte delle note di tipo narrativo. L'osservazione ha previsto una ricostruzione dei dati di contesto, con riferimento alle scuole interessate dall'attività, che è stata possibile attraverso la revisione di quanto raccolto in precedenza per il monitoraggio della prima annualità, oltre che con l'osservazione stessa.

Si ritiene che la criticità derivante dall'influenza della presenza dell'osservatrice sui comportamenti degli operatori e delle persone sia stata superata per la consuetudine di lavoro che i precedenti passaggi di ricerca svolti con l'*équipe* hanno determinato. Per quanto riguarda le famiglie e i minori coinvolti nelle attività, è stato indispensabile spiegare il motivo della presenza dell'osservatrice ed esplicitare il fatto che il suo sguardo si sarebbe posto soprattutto sugli operatori e sulle strutture, per cui non sono state realizzate foto di minori e famiglie.

Nel rispetto dell'impostazione qualitativa ed esplorativa della ricerca, si è utilizzato un linguaggio descrittivo nel dare conto dell'azione osservata ed è stato utilizzato un diario osservativo per descrivere aspettative e stati emotivi personali (prima, durante e dopo l'osservazione).

Infine, nell'osservare

occorre tenere sempre presente come il fine ultimo non sia descrivere i comportamenti in se stessi, ma servirsi dei comportamenti rilevati per indagare le possibili cause che li determinano, le rappresentazioni del mondo che guidano l'agire dei soggetti, il modo di porsi di ciascuno in rapporto agli altri, il modo di ciascuno di attribuire particolari caratteristiche e intenzioni agli altri, il modo di anticipare gli effetti che un dato comportamento potrà produrre sull'altro, il modo con cui ciascuno porta l'altro ad agire sulla base della rappresentazione che egli ha di lui e il modo di conformarsi dell'altro a tale rappresentazione, il riconoscere le strutture e le funzioni che operano nel gruppo considerato (Trincherò, 2002, p. 263).

#### **4.5 Gli strumenti di analisi dei dati**

«L'analisi dei dati è un processo di argomentazione logica applicabile a tutte le strategie di ricerca, che prevede una riflessione approfondita su tutto il materiale empirico raccolto allo scopo di giungere a una sua sintesi quanto più possibile corretta ed esaustiva» (Trincherò, 2002, p. 313). Nell'analisi dei dati la conoscenza teorica e la conoscenza empirica si devono fondere per accrescere il quadro interpretativo e la sua valenza teorica.

Nella ricerca qualitativa, l'analisi dei dati si poggia prevalentemente su principi interpretativi, che tengano conto della multidimensionalità degli oggetti di indagine. L'interpretazione, supportata da analisi di tipo induttivo, emerge dalla realtà indagata e permette di descrivere fenomeni complessi, prestando attenzione ai dati d'esperienza (Semeraro, 2011, p. 100).

Le esperienze vengono interpretate seguendo pratiche di tipo induttivo e procedure interpretative differenti, a tal punto che la "realtà" risulta un fenomeno socialmente costruito. Sotto questo punto di vista è importante collegare i metodi di ricerca di tipo qualitativo con il costruttivismo socio-culturale. [...] In quest'ottica il ricercatore è un soggetto che costruisce insieme agli individui, o ai gruppi che partecipano alle indagini, le conoscenze e le riflessioni sui dati di ricerca, per cui i processi interpretativi che tutti i partecipanti attribuiscono alle esperienze risultano dunque essenziali, non accidentali o secondari [...]. Nelle analisi di tipo induttivo sottostanti ai processi interpretativi si procede dunque alla

individuazione di concetti, di temi e di modelli che dovrebbero portare ad una lettura in profondità delle esperienze vissute (*idem*, pp. 100-101).

Una questione che si pone nella ricerca attraverso lo studio di caso riguarda la complessità dell'elaborazione dei dati. «Proprio perché lo studio di caso ha la caratteristica di essere *strong in reality* molti e di differente tipologia sono i dati che vengono raccolti e subito si presenta il non agevole compito della catalogazione» (Mortari, 2007, p. 210). Secondo Trincherò (2002), nell'ambito di questa strategia di ricerca «l'analisi dei dati consiste nell'esaminare il materiale empirico raccolto, costruire categorie, tabelle e schemi riassuntivi, dai quali ottenere altra evidenza empirica con la quale rivedere il quadro teorico e le ipotesi di partenza» (Trincherò, 2002, p. 85). Nell'analisi dei dati con metodo *explanation-building*, la teoria viene costruita progressivamente, fino a raggiungere un "punto di saturazione", in cui l'evidenza empirica raccolta non modifica ulteriormente la teoria elaborata.

Pur avendo condotto la presente ricerca a partire da un posizionamento dichiarato riguardo alla qualità dell'esperienza educativa, si è inteso assecondare l'emersione progressiva della complessità del fenomeno studiato, tenendo uno sguardo intensamente aperto su di esso. Si è scelto, dunque, «non semplicemente [di] osservare, [...] ma [di] tornare ripetutamente con lo sguardo sulle cose» (Mortari, 2007, p. 61). I partecipanti alla ricerca hanno contribuito a delineare gli aspetti essenziali dell'oggetto di indagine.

Nel rispetto del principio della trasparenza epistemologica (Mortari, 2007), si è voluto dare conto dell'impianto di ricerca come precedentemente illustrato, mentre di seguito si indicheranno le mosse finalizzate all'analisi dei dati, considerando prima il lavoro che è stato svolto sui testi delle interviste e successivamente quanto è stato realizzato sui materiali emersi dagli incontri di Clinica della Formazione.

#### **4.5.1 Analisi delle interviste e dei focus group**

Il procedimento di analisi che si delineerà in questa sezione riguarda le variabili testuali (Check & Schutt, 2012) rappresentate dai contenuti delle interviste e dei *focus group*. Questo materiale è stato interpretato secondo il significato ad esso attribuito dai partecipanti alla ricerca e ricondotto al tema generale di indagine e in particolare alle domande che la ricercatrice si è posta, a partire dal proprio quadro teorico di riferimento. In termini generali, questa analisi può essere riassunta secondo alcuni passaggi (Semeraro, 2011): (1) Individuazione di nuclei/codici di significato nei testi a disposizione. (2) Creazione di tipologie di relazione tra i codici. (3) Creazione di aggregazioni di codici.

Per rispondere alle domande di ricerca empirica e nel rispetto del fine esplorativo della presente indagine, la modalità di interazione con i testi ha fatto riferimento ad un approccio fenomenologico ermeneutico, attraverso cui si «mira ad acquisire una profonda comprensione di un fenomeno attraverso una penetrante descrizione del modo in cui esso è percepito dal soggetto che lo vive. È soprattutto nell'ambito di questo indirizzo che si sono sviluppate teorizzazioni della ricerca fenomenologica applicata all'educativo» (Mortari, 2007, p. 80).

In coerenza con questo approccio, l'indagine attorno alle rappresentazioni e all'esperienza sul campo dei partecipanti ha permesso di individuare delle reti di significato, che hanno fatto emergere la qualità del fenomeno studiato, attraverso un'interrogazione continua del metodo di indagine che si è formalizzata nell'impegno autoriflessivo da parte della ricercatrice. Infatti,

la ragione d'essere della ricerca educativa è quella di consentire a chi è impegnato in essa (sia ricercatori accademici che educatori) di acquisire quella pensosità critica sull'esperienza necessaria per valutare come agire in modo adeguato in una situazione educativa e tale competenza si costruisce nel tempo coltivando un'attenzione pensosamente riflessiva sul fenomeno educativo e sui processi discorsivi che lo istituiscono (*idem*, p. 81).

L'analisi fenomenologica dei contenuti (Trincherò, 2002, p. 374) prevede che ci si avvicini al testo operando un *epoché fenomenologica*, ovvero una sospensione dei propri giudizi e precomprensioni, al fine di operare una sintesi del significato del materiale empirico che si avvicini il più possibile a dare conto dei suoi aspetti essenziali, selezionando le unità di senso prevalenti nei testi e giungendo ad una loro sintesi. Ciò è possibile separando gli asserti interessanti per lo scopo dell'indagine da quelli considerati ridondanti, individuando un sistema di categorie e scegliendo tipologie appropriate che leghino gli asserti tra loro.

L'approccio ermeneutico prevede che i dati testuali vengano sottoposti a molteplici letture, «allo scopo di riflettere ed interpretare a posteriori i discorsi e i comportamenti [...], alla ricerca di punti salienti o affermazioni-chiave» (Trincherò, 2002, p. 372). Il ricercatore si fa collettore di informazioni e acquisisce sempre maggiore esperienza del campione studiato attraverso molteplici interazioni con i dati. Questo processo di interpretazione avviene con l'attivazione di una *spirale ermeneutica* che permette di comprendere il significato del testo muovendosi ricorsivamente dal particolare al generale. Si procede, dunque, all'individuazione di un punto di equilibrio che corrisponde con un'interpretazione coerente e univoca della base empirica e che permette di ricondurre le affermazioni e i comportamenti ad un significato globale, nel complesso delle informazioni che si hanno sui partecipanti e nel quadro di riferimento per la ricerca. «Secondo la prospettiva ermeneutica, un ricercatore va costruendo una "realtà" attraverso la sua interpretazione dei testi offerti dai soggetti della ricerca; altri ricercatori, con

un *background* differente, possono pervenire a conclusioni nettamente differenti» (Check & Schutt, 2012, p. 3).

Si è scelto, dunque, di svolgere alcune azioni ricorsive sui materiali raccolti, partendo dalla consapevolezza per cui, secondo un approccio qualitativo, quelle prescelte non sono delle formule univoche, ma piuttosto delle direzioni e delle linee guida per affrontare i dati (Check & Schutt, 2012). Il materiale è stato organizzato attraverso l'utilizzo del software di analisi dei dati NVivo (Gambacorti-Passerini, Biffi e Zannini, 2017). Al fine di pervenire a un'interpretazione del dato che potesse essere messa a confronto con l'orizzonte teorico di riferimento e consentisse di ampliare la conoscenza dell'oggetto di studio, ciascun testo è stato affrontato attivando delle azioni sequenziali e delle azioni longitudinali.

#### Azioni sequenziali sui testi

- a) Lettura complessiva del materiale e assegnazione di un titolo a ciascun contributo, per non perdere il profilo originale di ogni descrizione.
- b) Individuazione delle unità significative di descrizione per ogni testo raccolto, attraverso l'azione di "orizzontalizzazione" che consiste nel cercare le frasi che risultano importanti per i partecipanti, al fine di descrivere il loro orizzonte di significati.
- c) Realizzazione di una provvisoria descrizione sintetica di ogni unità significativa di descrizione, cercando di comprendere che cosa intendesse dire il parlante.
- d) Applicazione di un'etichetta concettuale ad ogni unità significativa di descrizione, al fine di sintetizzare il *quid* di ogni unità di significato, utilizzando il linguaggio dei partecipanti.
- e) Costruzione di una rete di significati per ogni testo, in cui le unità sono in relazione tra loro.

Al fine di ottenere un quadro coerente dei materiali a disposizione, per ciascuno di essi si è scelto di realizzare una mappa concettuale, i cui vantaggi possono essere riassunti

nella possibilità di una rappresentazione visuale del sistema di concetti e relazioni che descrive una data realtà oggetto di ricerca, e nella cumulatività dell'evidenza empirica proveniente da soggetti e fonti diverse. [...] La mappa concettuale diventa così uno strumento di interpretazione e di assegnazione di senso, che sedimenta un processo di continua concettualizzazione e riconcettualizzazione (Trincherò, 2002, p. 391).

Dotarsi di mappe concettuali consente di mettere a punto una comparazione qualitativa dei materiali e di elaborare un sistema di criteri di riferimento, che esplicitano le proprietà oggetto di comparazione e la relativa definizione operativa (Trincherò, 2002, p. 384).

#### Analisi trasversale dei testi

- a) Individuazione delle unità descrittive significative per ciascun testo e realizzazione di grappoli di significato.
- b) Elaborazione delle unità estensivamente condivise, per selezionare il significato essenziale che accomuna i testi.
- c) Definizione di una prima descrizione generale del fenomeno, dando conto sia della sua qualità e consistenza (*textural description*), che dei modi in cui esso viene vissuto (*structural description*).
- d) Elaborazione di una descrizione intensa e generale del fenomeno al fine di metterne in parola le specificità. Questo passaggio rappresenta l'esito del processo di ricerca nel suo complesso.
- e) Attivazione del processo in forma circolare-ricorsiva.

#### Azioni longitudinali

- a) Sottoporre il materiale ai partecipanti e ad altri ricercatori.
- b) Affrontare i dati tacitando precomprensioni e aspettative; lasciare che i dati ci sorprendano (attivare con consapevolezza l'*epochè*).
- c) Fondare il proprio discorso descrittivo sulle evidenze; tornare più volte sui fenomeni.
- d) Scrivere note riflessive sui processi mentali, sia cognitivi che emotivi relativamente all'emersione di contenuti significativi
- e) Rendere conto dei minuti eventi cognitivi ed emotivi occorsi al ricercatore.

#### **4.5.2 L'Analisi dei dati degli incontri di Clinica della Formazione: lo strumento della partitura educativa**

In questo paragrafo, si riprendono due concetti trattati nella parte del capitolo dedicata alla definizione del quadro teorico che ha guidato l'indagine empirica della ricerca, per esplicitare i riferimenti con i quali sono stati analizzati i materiali raccolti durante i momenti di ricerca con lo *staff dell'unità mobile*. In particolare, è necessario richiamare una parte della definizione che è stata data della qualità dell'esperienza educativa e la nozione di dispositivo.

Secondo Dewey (2014), l'esperienza educativa è la combinazione di un aspetto soggettivo (è un'esperienza intima, interiore) e di un aspetto oggettivo (è associata a una situazione, a un momento storico e a un contesto precisi). Essa, per essere di qualità, deve essere in continuità con le esperienze del soggetto e in interazione con l'ambiente in cui vive e tale da sostenere la sua capacità di "apprendere ad apprendere". Secondo questi presupposti, dunque, per definire la qualità delle pratiche educative è necessario considerare la loro collocazione in un ambiente di riferimento e dare conto degli effetti di esse sulle esperienze successive degli individui.

Per guardare invece all'articolazione minuta e pragmatica delle esperienze educative si è fatto ricorso alla nozione di dispositivo (Massa, 1987), che permette di evidenziarne le diverse dimensioni, siano esse oggetto di intenzionalità pedagogica o implicite. In particolare, si è fatto riferimento al concetto di *dispositivo strutturale*, in cui «la dimensione spaziale, quella temporale, quella corporale e quella simbolica [...] risultano appunto strutturate materialmente, [...] vale a dire come ciò che determina l'educazione nel suo accadere specifico» (Massa, 1987, pp. 23-24). Questo concetto si collega alla nozione di latenza procedurale (anche detta "pedagogica"), che rappresenta l'esito di una riflessione sull'intenzionalità formativa attribuita dai professionisti alle proprie esperienze sul campo.

A partire da questi due concetti in particolare, nell'analisi dei dati derivanti dai momenti di lavoro con l'*équipe* dell'*unità mobile*, che si sostanziano nella trascrizione degli incontri durante i quali i materiali di ricerca sono stati prodotti, si è inteso mettere in luce in quale ambiente l'azione si svolga, se essa abbia degli effetti soggettivi sulle persone a cui è rivolta e in che modo l'esperienza venga articolata pragmaticamente.

A tal fine, ci si è avvalsi di una formalizzazione grafica della nozione di dispositivo, che permette di leggere le esperienze educative secondo un insieme composito di elementi, denominata *partitura educativa* (Prada, 2018). Essa permette di mettere idealmente in asse le seguenti dimensioni: contesti, significati, affetti, attrezzi. Se essi sono iscritti all'interno di rituali di inizio e di fine vengono a comporre l'articolazione strategica dell'esperienza stessa.

Seguendo una visione complessa, una visione che articola l'esperienza educativa su molteplici piani tra loro interagenti, saremo indotti a pensare [...] a una partitura che contempra non solo gli attori, ma anche la loro disposizione nello spazio, gli oggetti coinvolti, le macchine educative e con queste anche le dimensioni affettive, la ritmica e i significati che transitano immediatamente: le informazioni che gli attori si scambiano, ma anche quelle che transitano in modo mediato (Prada 2018, pp. 43-44).

### Costruzione grafica della *partitura educativa*

- Ciascun incontro di Clinica della Formazione è stato trascritto.

- In una tabella Excel, è stato creato un foglio di lavoro costituito da una riga per ciascun partecipante e da una colonna per ogni incontro di Clinica della Formazione.
- Per ciascun incontro, si sono individuati dei prodotti (il *collage* del primo e del quarto incontro; gli episodi del secondo; gli scambi avvenuti nel terzo).
- Il foglio di lavoro ha permesso di visualizzare le descrizioni dei partecipanti per ciascun prodotto<sup>49</sup>.
- Dalle parole dei partecipanti sono stati estrapolati gli elementi che rimandavano a ciascuna sezione della partitura (contesti, affetti, significati, attrezzi).
- Per ogni sezione della partitura (contesti, affetti, significati, attrezzi) è stato creato un ulteriore foglio di lavoro, in cui sono state trasposte le parole dei partecipanti<sup>50</sup>.

La predisposizione di questi quattro fogli di lavoro ha permesso di attivare una rielaborazione sulla complessità dell'esperienza allestita e sui significati espliciti e latenti che la connotano, come si evidenzierà nel capitolo successivo.

---

<sup>49</sup> Per il dettaglio si veda: Allegati alla Seconda Parte - 8. Materiali di Clinica della Formazione.

<sup>50</sup> Per il dettaglio si veda: Allegati alla Seconda Parte - 9. Partitura educativa.

## **5. I contenuti emersi dalla ricerca sul campo**

### **5.1 Contenuti emersi dalle interviste (interviste individuali e *focus group*)**

In questa sezione si darà conto dei contenuti emersi dalle interviste realizzate nello studio, considerando sia quelle individuali che quelle di gruppo.

Le interviste ai singoli partecipanti hanno avuto come obiettivo quello di ricostruire innanzitutto il loro osservatorio professionale, quale punto di partenza per comprendere: (1) le loro rappresentazioni di povertà educativa e le dimensioni in essa prevalenti (materiale, culturale, socio-politica...); (2) i significati e le configurazioni che può assumere la “comunità educante” in generale e nello specifico del progetto; (3) i modelli pedagogici assunti nell’intervento di contrasto della povertà educativa, sia all’interno del progetto che in altri ambiti. I *focus group* hanno coinvolto i rappresentanti della *partnership* e si sono collocati all’inizio e durante lo svolgimento del progetto, per comprenderne gli effetti e per valutare eventuali riprogettazioni. Questi materiali hanno permesso di ricostruire una “fotografia” del territorio sul quale lavora “Sulla Buona Strada”, dalla quale sono emerse delle specifiche rappresentazioni di povertà educativa. In tal senso, si è ottenuta una lettura situazionale dell’oggetto di ricerca. A questa rilettura è stata associata un’analisi critica della questione della “comunità educante”, per come emerge dalle parole degli intervistati. Si è inteso così porre le premesse per comprendere le pratiche pedagogiche adottate in questo specifico contesto, da questo particolare gruppo di professionisti, per affrontare il fenomeno della povertà educativa e per costruire la cosiddetta “comunità educante”.

La presentazione dei contenuti alternerà riflessioni di carattere generale con il ricorso a citazioni dirette dalle interviste. Si darà conto delle unità di senso prevalenti in maniera descrittiva, destinando alla terza parte della tesi una trattazione più ampia delle loro implicazioni in termini pedagogici.

#### **5.1.1 Il contesto**

##### *La Valpolcevera e il centro storico*

Il progetto “Sulla Buona Strada” insiste in particolare su due territori di Genova, la Valpolcevera e il centro storico: il primo vede la partecipazione di sei Istituti Comprensivi, mentre il secondo di uno soltanto. Si può quindi dire che il territorio maggiormente interessato dagli interventi sia quello della Valpolcevera, sebbene ricorra spesso, tra le parole degli intervistati, l’auspicio di poter espandere la proposta progettuale a tutta la città, come se queste

due zone potessero in effetti “contenere” molte caratteristiche riscontrabili in altre parti di Genova. In generale, infatti, dalle parole dei partecipanti, emerge un’immagine di una città composita, in cui le categorizzazioni nette rispetto alle caratteristiche dei territori sono prevalentemente strumentali e non rispecchiano necessariamente il reale. Di fronte a queste descrizioni, la ricercatrice, proveniente da un’altra città, ha sempre cercato di porsi con sguardo curioso e attento, mettendo tra parentesi le proprie precomprensioni.

Per quanto riguarda la Valpolcevera, dal dialogo con gli intervistati, emergono le seguenti caratteristiche:

- L’alto tasso di povertà: «La Valpolcevera è fatta di tante zone diverse, tutte problematiche. È una delle zone più problematiche della città. Come municipio, dal punto di vista socio-economico è sicuramente il più problematico» (m1).
- Il carattere post industriale, che rende frequente la presenza di grandi insediamenti produttivi abbandonati o che hanno lasciato spazio ai centri commerciali. «Era una delle zone industriali più forti, c’era l’ITALSIDER nella prima parte della valle, a Campi, poi più a sud c’era tutta una parte di altre fabbriche dalla Miralanza, alle raffinerie di Garrone, c’erano fabbriche grandi, di industria pesante, che si è smantellata pian piano... Adesso non c’è più niente, adesso ci sono i centri commerciali...» (m1).
- L’età media della popolazione che è inferiore rispetto al resto della città. «È una delle zone con più alta percentuale di giovani, relativamente alla città, cosa che è un po’ strana da dirsi, perché sono comunque pochi rispetto alla percentuale del territorio nazionale. A Genova i giovani sono pochi. I bambini sono molto pochi. Se confrontate Genova e Napoli sono mondi, Genova è una delle città con il più alto tasso di vecchiaia» (m1).
- La presenza di immigrati stanziali, di prima e seconda generazione, che sono giunti in queste zone per l’accessibilità delle abitazioni. «In Valpocevera il fenomeno migratorio è arrivato un po’ più tardi, con alcune famiglie più insediate, con un’idea più familiare, più di insediamento stabile, perché si andava a cercare una abitazione più accessibile in termini di prezzi e che fosse a disposizione... Lì le case costano meno, poi ci sono anche dei servizi in Valpocevera. [...] Le provenienze più forti son sempre state degli albanesi, dei rumeni e anche dei maghrebini. Gli Albanesi sono sempre stati prevalentemente lì [in una] dimensione di riconoscimento reciproco. Tra le famiglie di sfollati del Ponte Morandi ci sono tantissimi di loro. [...] Le famiglie arabe un po’ meno, le famiglie arabe continuano a essere lontane dalla vita della scuola. Infatti, in alcune di queste scuole, si è cominciato a fare un lavoro interessante di coinvolgimento delle donne...» (m1).

Si tratta di un territorio in cui si riscontra una mancanza di proposte ludico-animative per i bambini e in cui, se ci si appropria alla cittadinanza proponendo attività attrattive, come possono essere dei giochi motori, vi è una partecipazione molto ampia. Si vedrà successivamente come questo sia un tema di riflessione significativo per il progetto nel suo complesso, che deve presidiare l'alternanza tra l'intrattenimento e gli altri livelli di intervento. In un'intervista si rileva: «E' un territorio privo di servizi alla persona, e come servizi alla persona intendo luoghi ricreativi, come cinema, teatri, luoghi di ritrovo, luoghi pensati in modo specifico per le persone» (1). In un'altra emerge quanto segue:

Sicuramente stiamo parlando di un territorio in cui, essendoci così poco, se si fa qualcosa di "folkloristico" [...] colpisce molto, inevitabilmente poi hai un ritorno, ma secondo me quello che è importante è puntare su un certo tipo di progettazione. Bisogna prevedere in anticipo un certo numero di uscite per poi immaginarle, progettarle, implementarle, farle... [...] Mancano degli spazi gratuiti e sottolineo gratuiti, perché magari poi c'è la ludoteca... Degli spazi che possano essere utilizzati dalle famiglie del territorio... Se ci sono, non sono conosciuti dalle famiglie del territorio, perché dalle uscite che io ho fatto, alla mia domanda: "Ma voi mamme, coi vostri bimbi, dove andate dopo la scuola, che attività potete fare, eccetera eccetera..." La risposta è quasi sempre il "nulla cosmico". L'assenza [di spazi gratuiti di aggregazione] nel territorio del Municipio della Valpolcevera è qualcosa di estremamente forte (5).

Se si guardano le caratteristiche del centro storico emergono degli aspetti differenti e in parte contigui rispetto a quanto rilevato per la Valpocevera. In questa zona vivono fasce di popolazione economicamente molto povere, che abitano in contesti degradati, accanto ad altre che risiedono in zone esclusive, situate nella parte alta della città o riqualficate e per questo rese interessanti per i cittadini più benestanti. «Il centro storico è un luogo molto ricco e molto problematico insieme, è uno strano miscuglio, dove trovi la famiglia acculturata e benestante e il tugurio coi dieci [persone] che dormono sui materassi» (m1). In particolare, il processo che ha portato alla realizzazione degli Istituti Comprensivi ha reso ancora più evidenti le diverse caratteristiche che animano zone contigue della città. Come indicato dallo stesso partecipante: «[Questa scuola] è l'esempio di che cos'è il centro cittadino, perché mette e mischia insieme contraddizioni profonde, di territori molto degradati, anche molto degradati, con altri posti che invece si sono riqualficati in una maniera da diventare i posti più ambiti della città» (m1).

Anche nel caso di questa zona, si riscontrano alcune carenze che potrebbero essere definite "strutturali": «Manca il verde... Qualcosa c'è, qualche giardino, ma pochissima roba, poca roba, sparpagliata... Ma anche nella parte nord, che è più montana non è che c'è... Qualche giardino, ma è comunque poca roba. Nella parte sud c'è qualche giardino e la rivoluzione è stata il Porto Antico, quella è stata una rivoluzione proprio, perché ha cambiato completamente tutto... [...] C'è una vivibilità che non è paragonabile [a prima]» (m2).

Questa variabilità territoriale fa emergere delle caratteristiche peculiari che rendono la zona del centro storico strategica per la realizzazione del progetto:

Questa collaborazione [con gli Istituti Comprensivi del centro storico e della Valpolcevera] ha anche delle funzionalità, offre spunti di senso, perché ci permette di osservare il progetto, in una situazione in cui ha un massiccio impatto e in un'altra dove ha un impatto più ridimensionato, ma che è anche un punto importante delle città, un luogo ricco, dove se si fa un evento... È ricco di opportunità, è più facile fare eventi. [...] Se dobbiamo fare una conferenza sulla prima infanzia viene più facile farla in centro, per una disponibilità di luoghi, piuttosto che in luoghi isolati. Questa conformazione offre ricchezza al progetto (2).

L'interlocuzione con una professionista che lavora quotidianamente a contatto con la cittadinanza del centro storico permette di rilevare, in termini generali, le problematiche sociali e familiari che affronta, evidenziandone la variabilità: «Se io dovessi dire: “Negli ultimi nove anni, ho percepito delle vere emergenze sociali, delle vere questioni?” Ti dovrei dire di no, perché il territorio è talmente complesso e talmente articolato che porta sempre tanto, senza picchi particolari» (m2).

### *Le famiglie*

La descrizione del contesto territoriale di riferimento per il progetto si associa ad una serie di constatazioni che riguardano una più ampia definizione della situazione socio-culturale in cui le famiglie e i minori che vivono in queste zone sono immersi.

Chi lavora nelle scuole della Valpolcevera delinea un disagio tra le famiglie che comprende: la povertà economica; l'affidamento ai servizi sociali; la precarietà della condizione abitativa; la disoccupazione.

Quando parliamo di disagio e degrado in cui vive la famiglia, si intendono più elementi insieme, non solo una povertà economica, ma si intende anche un'assunzione in carico ai servizi sociali... È altissimo il numero dei nostri bambini seguiti dai servizi ed è molto alto il numero di bambini affidati al Comune. [...] C'è talmente tanta povertà di risorse, anche in termini di qualità degli alloggi, dei luoghi in cui abitano le famiglie (1).

Laddove questi nuclei vengono avvicinati attraverso il dialogo, si crea un rapporto proficuo tra la famiglia stessa e l'istituzione.

Laddove c'è un'utenza difficile, per disagi economici, per mancanza di lavoro, per una sorta di delusione che a volte si traduce anche in aggressività verso le istituzioni, ho scoperto con piacere che aprirsi al dialogo ed essere realmente accoglienti induce a una forma di rapporto molto più dialogico e meno chiuso negli aspetti più rigidi e in molti casi produce e apre nuove frontiere, perché i genitori trasformano il loro tempo libero, in assenza di lavoro, in un impegno importante, perché vanno a scuola e aiutano

per esempio a ripulire gli spazi verdi, per cui, anche rispetto alla dignità della persona, è un modo per vivere anche la scuola e i figli come motivo di orgoglio (1).

Per quanto riguarda il centro storico, chi lavora nei servizi, attingendo in parte anche alla propria esperienza personale, dà conto di una genitorialità affaticata da una mancanza di canoni di riferimento univoci; da una frammentazione sociale diffusa; dall'espandersi della povertà; da una spinta alla realizzazione personale che non sempre si concilia con la gestione di una famiglia; da una tendente solitudine nell'affrontare i problemi, per un'assenza o una non conoscenza delle istituzioni di riferimento. Si evidenzia inoltre un problema legato agli agiti violenti intra familiari.

Io [...] penso che persone come me si siano trovate in una situazione molto complicata da questo punto di vista, con dei canoni familiari che oggettivamente non esistono più; una spinta anche sulle donne molto forte di realizzazione personale, studi e quant'altro, con sempre i viraggi per cui a un certo punto, però, devi fare i figli... Non è stata proprio una passeggiata, con una frammentazione culturale molto importante, un impoverimento culturale complessivo di un certo rilievo e anche banalmente la povertà... L'agito violento all'interno delle famiglie è un altro elemento: che sia tra genitori e figli o tra genitori, soprattutto come violenza sulle donne, è un'altra grande caratteristica. [...] L'altra cosa che troviamo tanto sono le donne vittime di violenza (m2).

Approfondendo il tipo di problematiche che si riscontrano in questo contesto sociale, si possano rilevare le seguenti questioni che ricorrono nelle parole degli intervistati: vi sono genitori che faticano a dare dei limiti ai propri figli e scontano le conseguenze di questo comportamento; vi sono molteplici separazioni difficili, in cui gli adulti non riescono a gestire il conflitto; vi sono genitori che stentano ad inquadrare il loro ruolo, che avrebbero bisogno di comprendere meglio che cosa esso comporta e di ripensare al proprio progetto di coppia.

A volte sembrano davvero delle schegge impazzite e con una difficoltà a gestire le separazioni, i conflitti e di conseguenza a gestire i figli in queste separazioni che è davvero molto alta. E questa è davvero una polarizzazione che ho notato. [...] Li fanno che non sono nemmeno fidanzati e intendo che non hanno neanche un progetto di vita insieme, che spesso non hanno nemmeno convissuto, che spesso non hanno nemmeno intenzione di convivere. Parlo di gente... Di professionisti (m2).

Dall'esplicitazione di queste problematiche si ricavano dei possibili orizzonti progettuali, che sollecitano ad una riflessione pedagogica, come per esempio: è possibile trasformare l'assenza di canoni familiari prestabiliti, in un'opportunità volta a costruire delle traiettorie esistenziali davvero rispondenti ai desideri di ciascun componente della famiglia? Qual è il ruolo delle istituzioni e del terzo settore, nel ricucire il tessuto sociale, nel garantire un sostegno alle famiglie in difficoltà e a coloro che faticano a conciliare le aspirazioni professionali con la

costruzione di una famiglia? Si rimanda alla terza parte per una maggiore definizione di queste questioni.

Nel raccontare quali siano i nuclei intercettati dal progetto, chi, tra gli intervistati, ha modo di incontrarli attraverso colloqui individualizzati, ne delinea due tipologie prevalenti: le famiglie che versano concretamente in una situazione di povertà materiale ed economica dalla quale discende una difficoltà concreta nel garantire ai propri figli l'accesso alle risorse utili ad arricchire il loro bagaglio esistenziale; le famiglie in cui non si riscontrano carenze di tipo materiale o relative all'offerta educativa per i propri figli, ma che vivono comunque un disagio nella gestione della prole, dalla primissima infanzia (esempio ne è l'allattamento) fino all'adolescenza (esempio ne è il difficile dialogo e l'abbandono scolastico). Si vedrà successivamente in che modo l'incontro con queste famiglie permette di ampliare il significato della povertà educativa.

Anche chi opera nel territorio con l'*unità mobile* ha modo di conoscere diverse famiglie, che raggruppa in tre tipologie:

- Famiglie con difficoltà linguistiche e di inserimento nel tessuto sociale. «Sono famiglie che hanno una difficoltà con la lingua, difficoltà ad ambientarsi sul territorio e quindi ad orientarsi rispetto ai servizi sul territorio, non li usano, non li sfruttano e rimangono comunque isolate o [...] all'interno della propria comunità e quindi questi bimbi hanno difficoltà nel loro percorso educativo: intanto, crescono tra due culture e crescere tra due culture è difficilissimo [...] e poi spesso non crescono neanche tra due culture, crescono con la propria e poi a scuola si trovano in un mondo in cui non parlano...» (6).
- Famiglie italiane «che hanno grandi difficoltà, perché ci sono tanti genitori separati, mamme molto giovani, nonne molto giovani che si occupano di questi bambini e vengono anche loro ai laboratori. [Queste famiglie hanno] percorsi alle spalle non troppo limpidi, di illegalità, di dipendenza... O comunque ci sono le difficoltà dei genitori che si trovano un po' spesati davanti alla crescita di un figlio o non hanno gli strumenti...» (6).
- Famiglie con un ampio bagaglio culturale. «Famiglie che hanno gli strumenti, e sono quelle che vengono sempre, che ci sono, perché vogliono sfruttare tutte le possibilità che il territorio gli dà, per l'educazione dei propri figli, per alzarne la qualità e che magari non hanno gli strumenti economici per sostenere questo percorso, perché poi queste zone sono così, soprattutto nella Valpocevera, già il centro storico è un po' più misto... Ci sono famiglie che hanno entrambe le cose, che economicamente stanno bene,

che hanno un livello alto di cultura, seguono i loro figli e aggiungono questa alle altre opportunità che già comunque hanno» (6).

Tra gli intervistati, alcuni più di altri richiamano dei comportamenti dei genitori e, attraverso di essi, esplicitano la loro visione di povertà educativa. I comportamenti richiamati riguardano innanzitutto le difficoltà che gli adulti hanno nel reperire e gestire le informazioni, al fine di utilizzarle in maniera pertinente e adeguata e senza che esse si sommino ad altre senza un'organicità. In tal senso, un accompagnamento competente, che restituisca al genitore la capacità di osservare e "sentire" ciò che è meglio per sé e per i propri figli sembra essere significativo.

Ci siamo resi conto che le persone, i genitori, le mamme che avevano un buono status, un buon livello, quello riconosciuto da un punto di vista socio-economico, in realtà erano molto povere dal punto di vista educativo, una quasi incapacità, ad essere genitori, ad essere... a reperire anche delle informazioni, a creare rete... quindi anche a utilizzarle... (3)

C'è un desiderio incredibile di voler essere "saputi", di voler avere una marea di informazioni riguardo a uno specifico tema e quindi [si] prendono un sacco di informazioni, ma poi [i genitori] non sanno capire e filtrare le fonti; dall'altra parte non riescono nemmeno a fidarsi di sé stessi, del proprio, diciamo "sesto senso", ma nemmeno di un professionista e questo crea un grandissimo minestrone [...], per cui il risultato finale è un genitore insicuro che non riesce a trasferire nella relazione con il proprio figlio la sicurezza che è uno dei requisiti di cui un bambino, soprattutto nello 0/3, ha bisogno: ha bisogno di sapere che per carità il genitore non è infallibile, ma ha bisogno di sapere che con il genitore è al sicuro ed è protetto (5).

Un altro aspetto critico, strettamente intrecciato al precedente, riguarda la difficoltà dell'adulto nel fare rete e nell'avere dei punti di riferimento diffusi sul territorio di appartenenza.

Per cui sono famiglie a cui manca questo, manca un supporto non per integrarsi, perché non è che devono integrarsi per forza, ma per essere incluse nel mondo sociale... Per saper usare i servizi, sapersi orientare nei servizi e sul territorio, soprattutto per sapersi rapportare con la scuola... (6)

La povertà economica ma non solo, il contesto povero di risorse o l'insicurezza dell'adulto sembrano determinare nel bambino un sentimento di autosvalutazione, come indicato anche nel primo capitolo relativamente agli aspetti psicologici della povertà educativa. A tal proposito, si vedano le parole di una professionista che lavora a scuola.

C'è spesso un atteggiamento, parlando per grandi numeri, [perché] lo specifico può essere diverso, c'è spesso un atteggiamento passivo, a volte di frustrazione, di demotivazione, di autocommiserazione e questo produce nei bambini che abbiamo nelle scuole, fin dalla più tenera età, qualcosa che io segnalo sempre: l'implicita idea di sé di non avere più nulla da perdere (1).

Di fronte a questa molteplicità di questioni, si auspica un ruolo del servizio sociale che non intervenga solo nell'aggravarsi delle situazioni, ma che crei le condizioni per prevenire dei comportamenti che poi portano conflitto nei nuclei familiari, predisponendo dei contesti di riflessione e delle occasioni di orientamento nelle offerte della città per i genitori. Come indicato da un'intervistata: «Se noi avessimo la possibilità di lavorare un po' su questi concetti, su cosa vuol dire fare il genitore, su cosa puoi offrire, su come muoverti nella città, su come entrare in relazione con altre situazioni che ti possono dare una mano su un piano più concreto, di riflessione, sarebbe una buona cosa...» (m2).

Nel fare riferimento al crollo del Viadotto "Polcevera" si rinforza questo discorso che attiene alla necessità di rinsaldare un rapporto di fiducia tra i cittadini e le istituzioni, come riportato da un'insegnante.

[Dopo la caduta del Ponte "Morandi"] era difficile anche intercettare le famiglie perché comunque [erano] con la testa altrove, anche se non erano direttamente coinvolte, anche se la cosa non le aveva riguardate sul piano personale... Ma c'era questo senso di abbandono da parte delle istituzioni, del non potersi fidare (7).

### *La scuola*

Nel definire l'articolazione progettuale, i partecipanti fanno costante riferimento alla scuola, come punto di partenza per la progettazione e per l'implementazione delle azioni. Infatti, senza una consistente risposta da parte di sei Istituti Comprensivi della Valpolcevera e di un Istituto Comprensivo del centro storico la proposta progettuale non si sarebbe potuta pianificare concretamente. La scuola è importante, dunque, sia come istituzione, che si apre alla collaborazione con le realtà del terzo settore, che come composizione effettiva degli Istituti Comprensivi, che partecipano secondo stili gestionali specifici e che per questo divengono più o meno un punto di riferimento per la progettazione complessiva, favorendo o rallentando l'implementazione delle proposte. «Alcune di queste scuole qua sono molto avanti su questo [sulla collaborazione con enti esterni], altre molto meno... Alcune di queste scuole sono avanti su questa logica, altre un po' meno perché gli stili gestionali non sono gli stessi, le maestre non sono le stesse... Quindi non è una cosa molto semplice...» (m1).

La variabilità del territorio si riflette nella composizione degli Istituti Comprensivi:

Per esempio, [c'è una scuola] che è dalla parte opposta del Polcevera rispetto [ad un'altra] e non vede per esempio alunni stranieri e vede un tipo di utenza più agiata rispetto al resto delle scuole, è più stanziale, ci sono famiglie che nella loro vita hanno visto meno trasferimenti e sono praticamente della vallata; mentre [nell'altra], che è la sede della direzione e in cui ci sono una primaria, una scuola

dell'infanzia e una secondaria di primo grado, è altissimo il numero di stranieri ed è molto alto il numero di alunni che arrivano e ripartono nell'arco dello stesso anno scolastico (1).

Gli stessi Istituti Comprensivi si sono formati secondo annessioni non sempre facili, che a volte comportano la mobilità della cittadinanza e un indebolimento del ruolo della scuola come punto di riferimento per la famiglia nel tempo.

Ancora adesso si sentono delle frizioni su come sono costruiti gli Istituti Comprensivi, su quali sono i plessi che dovrebbero stare insieme e altri invece da un'altra parte. Questo è un tema di dimensionamento della scuola, che anche in Valpolcevera si sente e che ha creato alcune spaccature tra dirigenti, tra personale delle scuole, non sempre pacificate... [...] Adesso devo dire cominciano ad esserci delle filiere un po' più lunghe di bambini che stanno traghettando il percorso verticale e allora cominciano a stabilizzarsi e allora [hai] la riconoscibilità dell'istituzione scolastica sul territorio, perché fino a poco tempo fa... [...] Lo stesso è successo qui, in centro storico, dove si è litigato in maniera pazzesca tra dirigenti su come accorpate le scuole (m1).

La complessità di questo processo richiede al professionista che collabora con la scuola di comprendere in quale specifico contesto la propria azione si colloca: qual è il rapporto tra la scuola e la cittadinanza? Quanto la scuola è effettivamente un punto di riferimento territoriale o piuttosto affaticata da dinamiche organizzativo-gestionali che non le consentono di porsi come tale? Ci si appropria ad un istituto aperto al territorio, che intesse con esso un confronto o la frequente mobilità delle famiglie non lo consente? L'intervistato precedentemente citato fa emergere bene quale possa essere il ruolo della scuola, oltre quello didattico: «La scuola è un luogo di riferimento per la comunità locale. Ed è un luogo di riferimento non solo per il tipo di servizio che dà, ma anche perché è un luogo dove si fanno degli incontri, dove ci si vede, dove si fanno amicizie tra famiglie, cioè ci si rinforza veramente reciprocamente, se non si vive la scuola come un adempimento» (m1).

Scuola e terzo settore possono dunque allearsi, per costruire dei presidi territoriali significativi, in cui l'istituzione non sia lasciata sola nell'affrontare le problematiche che riguardano le famiglie: «Perché comunque la scuola è un grandissimo osservatorio del territorio e di come è messa la realtà... Il fatto è che, per come è messa oggi, in termini di risorse umane e risorse che ci sono, tutto viene fatto per quanto possibile, nel modo più... Nel modo che si riesce...» (5). La stessa constatazione si ritrova anche nelle parole di un'insegnante, che richiama l'importanza di costruire reti collaborative tra professionisti, per dare risposta, come richiamato precedentemente, alla molteplicità delle domande che vengono dai cittadini:

La cosa importante è la rete, è fare rete. La scuola da sola non può, sia per ruolo sia per funzione, sia per professionalità esistenti all'interno della scuola, non può essere l'unico ente al quale le famiglie si

rivolgono per avere aiuto. Non è possibile perché io [come insegnante] ho dei limiti professionali e umani, poi lo so benissimo che in qualche modo mi vado a insinuare in tanti spazi che non sono esattamente e strettamente quelli della trasmissione di saperi codificati ma sono saperi emotivo-relazionali, ma non posso sopperire, perché poi a noi capita anche che ci chiedano un lavoro: “Maestra conosci qualcuno che ha bisogno?” Vuol dire che non hanno trovato nessuna risposta da chi aveva la funzione [di offrire un lavoro] [...] Diventa difficile insegnare se sei oberato da una serie di richieste che vanno al di là della tua possibilità di fornire risposte. E ti senti anche un po' impotente (7).

La scuola, dunque, viene descritta come un contesto in cui convergono le domande delle famiglie, alle quali questa istituzione non sempre può rispondere, per mancanza di risorse materiali e umane. In tal senso, l'intervento convergente del terzo settore, che a sua volta collabora con il Comune e i Servizi Sociali, può attivare un sistema di sussidiarietà orizzontale, che risponde alle dimensioni molteplici che la povertà può assumere, come si vedrà nella descrizione delle strategie di intervento.

### *Le strategie di intervento*

Attraverso le parole degli intervistati è stato possibile ricostruire le strategie di intervento tramite le quali si articola la proposta progettuale. Esse si intrecciano con i temi richiamati in precedenza: la configurazione territoriale, la descrizione delle famiglie incontrate e il ruolo della scuola.

“Sulla Buona Strada” si articola su due livelli di attivazione principali: si incontra la cittadinanza andando fisicamente nei territori con l'*unità mobile*, che crea un presidio educativo mobile (primo livello di attivazione), attraverso il quale si costruiscono dei contesti ad alta intensità educativa (Milano, 2016) che favoriscono l'incontro tra i professionisti e le famiglie. Grazie all'animazione proposta con l'*unità mobile* si avviano le altre esperienze progettuali, che dovrebbero rispondere in maniera puntuale alle fragilità che le famiglie esprimono (secondo livello di attivazione). L'animazione deve consentire di accedere agli altri livelli di supporto educativo, perché, diversamente, in termini di qualità della proposta, rischia di non aprire ad altre dimensioni di esperienza e di appiattirsi sugli aspetti ludico ricreativi di essa.

Diciamo che il presidio aggregativo e animativo è strategico per poi passare agli altri livelli. Però, ripeto, secondo me bisogna lavorarci ancora su questo passaggio, perché il presidio aggregativo dovrebbe evitare quella logica per cui tu apri uno sportello su un determinato tema ma non ci viene nessuno. Invece il presidio dell'*unità mobile* dovrebbe servire per poi attivare tutte delle altre risorse. Secondo me sta iniziando a funzionare rispetto al consolidamento, rispetto a una sinergia con le scuole... Questo sta funzionando. [...] A volte in uscita le famiglie scappano e non hanno tanta disponibilità a fermarsi, però normalmente il lavorare alla fine dell'orario scolastico e dentro la scuola ci sta permettendo di lavorare molto con le famiglie e da lì prendere contatti per le azioni di secondo livello, perché cerchiamo di spiegare il più possibile che il progetto non è solo quello ma che se vogliono possono partire da noi

per fare delle richieste e rispetto a questo si sta creando un passaggio per attivare delle azioni di secondo livello (2).

Il primo livello di attivazione dell'*unità mobile*, dunque, dovrebbe favorire l'avvicinamento della cittadinanza, la costruzione di un rapporto di fiducia e la realizzazione di un intervento pensato per quello specifico nucleo.

Io l'ho incrociata con l'*unità mobile*, le faccio firmare la delibera della *privacy* e mi dice: "Senti, mia figlia ha quattro anni a maggio e io la sto ancora allattando." E io ho pensato: "Uno firma prima il foglio, prima di dirmi una cosa così..." Era evidentemente un bisogno che c'era e non sapeva dove cercare risposte... (4).

L'*unità mobile*, quindi, è pensata come un riferimento strategico, per aiutare la famiglia a definire il proprio problema, sebbene questo aspetto debba essere meglio inquadrato dagli operatori, come sostiene una di loro:

cioè, il fatto che una mamma ci potesse dire: "Io non so come fare questa pratica..." E noi potessimo dire: "Fai così così così..." Non era chiaro... Il fatto che io ti spiegassi dove devi andare, come devi fare... Nella mia testa l'*unità mobile* era uno strumento di orientamento legale, sanitario, con conoscenze trasversali degli operatori che potessero orientare le mamme, rispetto a come si svolge una pratica, perché di questo hanno bisogno, soprattutto, per poi dedicarsi in maniera tranquilla a un percorso educativo dei figli, perché lì è soprattutto questo... (6).

Lo stesso tema è richiamato durante uno dei *focus group*:

Nel momento in cui c'è [un laboratorio] più semplice molte mamme hanno tempo per parlare e in quel confronto escono fuori i problemi e quindi avviene anche la richiesta di presa in carico e quindi si passa a un'altra azione. Quindi l'*unità mobile* ultimamente è tornata ad essere, diciamo, il pronto soccorso... Il rilancio per tutte le altre azioni, perché arriviamo lì, abbiamo il confronto con le famiglie e con i bambini che sono gli utenti, destinatari del progetto. Noi iniziamo a capire quali sono le problematiche e poi quando arriva la richiesta, la possiamo "passare" al pedagogo, agli esperti del progetto... Il dubbio ancora che ci rimane è come fare per migliorare il servizio. Ho mandato un messaggio alle maestre, per dire: "Cerchiamo di far venire quelle famiglie che sfuggono a questo progetto". Nel senso che è sempre lo stesso gruppo di genitori, carinissimi, interessati... [...] E ci stiamo riuscendo. [...] Perché giustamente, con questa mediazione tra noi e le maestre, è stato possibile far venire qualche famiglia che non aveva bisogno solo del laboratorio (Unità mobile\_FG\_3).

Questa predisposizione determina un'apertura dell'*équipe* verso i bisogni, intesi come forme di esperienza (Palmieri, 2011), che le famiglie portano e che possono essere diversi e peculiari. Spetta al professionista, in sinergia con le persone che incontra, saper attivare la rete territoriale utile a costruire una possibile risposta alle criticità condivise dai cittadini.

Questo lavoro di individuazione di altre risorse è ancora un po' da fare... Poi, ci sta che si faccia anche man mano che viene fuori il bisogno, man mano ti documenti... Un'altra famiglia ci ha chiesto aiuto rispetto al reddito di cittadinanza, ci sta che noi quella cosa la impariamo man mano che arriva la richiesta. Però poi va capitalizzata, in modo che non si debba ogni volta imparare da capo... Sarebbe bene che una volta che io imparo una cosa, una volta che il mio collega si trova nella stessa situazione poi ha già la strada tracciata (2).

Ricorre, dunque, un concetto di risposta progettuale che si declina a seconda delle famiglie incontrate. La risposta non è fissa e immutabile, bensì flessibile e declinabile secondo le situazioni. Come indicato da una partecipante: «Dalla piccola chiacchiera andiamo piano piano verso un altro problema. Nello *staff* c'è qualcuno che riesce comunque a cogliere le problematiche sociali e educative e questo permette di iniziare un rapporto col genitore. Nella piazza è più difficile. Ci vuole assolutamente e a Teglia lo stiamo facendo, abbiamo contatti con il comitato di quartiere, con un circolo, quindi stiamo cercando anche di fare rete sul territorio» (Unità mobile\_FG\_3).

A tal fine, il secondo livello di attivazione può riguardare diversi aspetti, dal sostegno alla genitorialità in termini individualizzati, alla realizzazione di incontri tematici su richiesta dei cittadini, al sostegno offerto nelle scuole o attraverso la formazione delle insegnanti che rinforza la loro preparazione e la loro capacità di lettura delle situazioni.

In ogni singola azione del progetto... Sembrano delle azioni fisse, invece se si guarda al loro interno sono molto malleabili, declinabili, che si possono applicare a varie problematiche e criticità che vengono fuori, non sono rigide... Per cui, noi di Casa Maternità [*Le Maree*] abbiamo potuto fare un corso di massaggio infantile, che però è agganciato a un libro di Andersen, che ha una duplice valenza... [...] C'è tutto il discorso delle emergenze pediatriche, delle regole, delle tecnologie... che sono nate da un'esigenza... Come ti dicevo prima, l'azione di cui parlavo l'abbiamo potuta cucire addosso, personalizzare alle esigenze che la scuola aveva in quel momento. E anche questa secondo me è una cosa molto importante... (3)

Si evidenziano così i meccanismi che danno organicità all'intervento progettuale: la famiglia conosce il progetto in occasione di specifici eventi (le uscite dell'*unità mobile*, gli incontri pubblici nelle scuole, gli spettacoli teatrali); in quei contesti, gli operatori danno conto alle famiglie delle opportunità a cui possono accedere (identificate come secondo livello di attivazione) o dialogano in modo informale con loro; così, il nucleo che si trova in difficoltà o che sente il bisogno di approfondire alcuni aspetti di fragilità si rivolge agli operatori o utilizza il materiale informativo per comprendere meglio che cosa possa offrire il progetto.

Abbiamo aiutato una mamma che era disperata e non riusciva a smettere di allattare. Era entrata in un meccanismo e non sapeva come venirne fuori, non sapeva neanche a chi rivolgersi. Diceva: "Come faccio a togliere l'allattamento? Me lo chiede, ma io allo stesso tempo non riesco, non sono riuscita

forse a trovare un altro canale di comunicazione, se non questo...” E quindi in questo caso le ostetriche hanno fatto una consulenza all’interno del progetto, che ha risolto... (3).

Una tale organizzazione progettuale, composta da un primo e da un secondo livello di attivazione, necessita di una fiducia che si costruisce nel tempo tra operatori e cittadinanza, che, nel caso di questo progetto, è possibile grazie alla flessibilità dell’*équipe* dell’*unità mobile*: i nuclei familiari conoscono progressivamente il progetto e gli operatori, interrogando la propria azione, predispongono contesti sempre più adatti alle esigenze delle persone che incontrano.

Stiamo cercando ultimamente [di organizzare] insieme [i laboratori]: [la collega] si occupa dell’attività laboratoriale, io riesco a parlare un po’ di più con le famiglie e le famiglie riescono ad esprimere un po’ di più i loro bisogni, come per esempio: “Abbiamo una situazione conflittuale con mio marito, il bambino ne risente, al mattino non vuole andare a scuola...” (7).

Da una parte, si riconosce l’importanza della territorialità, intesa come presenza e vicinanza coi cittadini; dall’altra si intende offrire ai genitori un presidio virtuale<sup>51</sup> attraverso il quale individuare facilmente le opportunità di supporto diffuse nella propria zona, costruendo un punto di riferimento significativo nella mole di informazioni reperibili *on line*, che spesso, come indicato precedentemente, creano confusione.

Per noi l’aspetto della territorialità è centrale, perché crediamo che un portale [per le famiglie] ci debba essere in ogni città, perché in un momento così particolare della vita, dove già il tempo a disposizione... [in cui] la risorsa tempo diminuisce, perché sei impegnato a dover unire tutti i nuovi ruoli che hai, come quello di genitore... sapere cosa c’è intorno a te è qualcosa di estremamente importante. [...] Quindi è importante che comunque, e questo è il grande potere che l’*unità mobile* potrebbe avere [...], che le attività si possano ripetere e spargere in tutto il territorio... Per permettere dei presidi itineranti che possano coprire un territorio ampio... (5)

Per rispondere ad una tale organizzazione, è necessaria una *partnership* composita, in cui le professionalità siano diverse e significative. In generale, la diversa caratterizzazione dei *partner* coinvolti influisce sulla loro integrazione più o meno forte rispetto all’ordito progettuale complessivo. A tal proposito, nelle parole degli intervistati, ricorre una dualità: da una parte il progetto è stato pensato per attivare diversi presidi sul territorio, grazie all’azione di aggancio dell’*unità mobile*, dall’altra esso è effettivamente implementato attraverso delle modalità che non sono sempre coerenti con quanto predisposto in fase istitutiva. La discrepanza tra questi due livelli chiama a una riprogettazione delle azioni e ad un consolidamento della *partnership*, come indicato da una partecipante:

---

<sup>51</sup> Si fa riferimento all’azione di mappatura delle opportunità sul territorio implementata grazie al portale *welovemoms.net*.

[Mi ero immaginata] l'*unità mobile* che va fuori dalle scuole, con un tavolino, una struttura, un gazebo, a far giocare i bambini come qualcosa di collaterale, per cui, se devo parlare con l'adulto, nel frattempo [posso] far giocare il bambino... Ma [mi sono immaginata] che [l'*unità mobile*] soprattutto indirizzasse l'adulto verso dei servizi non solo educativi, [ma a seconda] dal bisogno che ha la famiglia: alla famiglia dici quello che gli offri, a livello di percorso educativo per il figlio, ma gli offri anche, a livello di supporto per la famiglia, [un orientamento], passando davvero anche dai bisogni primari.. [...] Quindi, che cosa può fare il progetto? Può tenere il rapporto con le famiglie con l'*unità mobile*, i rapporti con le scuole, con queste supervisioni che fanno con le insegnanti, avere un *link* tra famiglia e scuola, per capire i problemi di quelle famiglie... (6)

Questa citazione permette, tra l'altro, di focalizzare nuovamente il ruolo della scuola, che può essere aiutata dal progetto "Sulla Buona Strada" ad avere uno sguardo sistemico sul contesto in cui è inserita. Questa dinamica permette di attivare le forme di ricchezza presenti sul territorio, in modo tale che possano davvero coadiuvare il compito educativo della scuola stessa. Il progetto, allo stesso tempo, diviene un contesto in cui i problemi dei singoli trovano una loro ricomposizione e delle risposte possibili, che possono essere mediate, rilanciate e sostenute dall'istituzione scolastica. Così, la collaborazione tra terzo settore, privato sociale e scuola può rafforzare il ruolo di tutti gli attori, evitando che ciascuno assuma il compito educativo in modo isolato o in maniera disgregata rispetto al contesto di riferimento.

È difficile che le scuole si mettano a... È difficile perché non ce la fanno... È difficile che si mettano ad avere uno sguardo più sistematico su quello che è il territorio, su quello che loro possono dare al territorio o ricevere dal territorio: ognuno fa un po' il suo, ha i suoi utenti, i suoi problemi interni di gestione, eccetera eccetera... La mia idea è che la via di uscita e in questo il progetto lo trovo molto coerente con quello che penso: l'idea che questo tipo di progetti dovrebbero partire da forme di ricchezza sul territorio, diffuse e potenzialmente universaliste, dentro cui i problemi dei singoli allora trovano una loro... Come dire... Ricomposizione... (m1).

La scuola è dunque uno snodo e il progetto è un'occasione attraverso la quale le persone possono trovare degli agganci con le istituzioni, che non sempre le insegnanti riescono a presidiare: «Magari invece, attraverso delle persone esterne ma specialiste [come i componenti dell'*unità mobile*], che ti danno una loro opinione, ma in realtà non possono far niente e quindi non sono pericolose, può esserci il *trait d'union* con le istituzioni, mentre la scuola [può fare da] punto di captazione» (7). Il fatto che la scuola possa contare su una serie di professionisti, con i quali organizzare incontri specifici per i genitori, le permette di non essere percepita come soggetto che giudica, ma piuttosto come attivatore di possibilità.

Abbiamo creato delle occasioni di formazione per i genitori con degli incontri sulla psicomotricità - quest'anno lo faremo con l'associazione *Educere* sulla logopedia [...]: si danno delle nozioni base, su come riconoscere un qualcosa che non funziona perfettamente, che non è propriamente fisiologico,

diciamo così, e quindi magari poi chiedi al pediatra, che tramite CUP ti fa fare una visita logopedica se non vuoi passare attraverso l'istituzione scuola... Oppure, abbiamo fatto appunto degli incontri con l'*unità mobile* anche la scorsa settimana... Nei nostri due plessi c'è stato un laboratorio, in quel caso sulla rabbia, quindi con una lettura e poi la creazione della scatolina della rabbia e altre occasioni di questo genere... (7)

Il fatto che si instauri una reale collaborazione tra scuola e territorio può rispondere in modo significativo al bisogno di allargare il campo di esperienza dei minori, creando occasioni per affrontare la povertà educativa in termini cognitivi e non cognitivi, attivando contesti peculiari di supporto. Ci si chiede come questo possa divenire programmatico e costruire prassi che si possono mantenere nel tempo. Non sempre, infatti, questa dinamica si realizza e la scuola rischia di rimanere una “cattedrale nel deserto” (1) che centralizza tutte le istanze educative delle famiglie. Se infatti la progettazione tramite bandi permette di realizzare occasioni molteplici di crescita per la cittadinanza e le istituzioni, la breve durata dei finanziamenti rischia di predisporre dei meccanismi non sempre replicabili nella realtà delle associazioni.

Si pone una questione di sussidiarietà: attraverso quali meccanismi un progetto può indirizzare delle *policies*?

Succede una cosa paradossale, quando manca questa idea di sistema e di priorità e questo lo metto lì come riflessione, però... cioè la sensazione che la logica dei bandi non sia una logica sempre fruttuosa, perchè la logica dei bandi rincorre un tempo breve e rincorre l'accesso a delle risorse molto vincolate, quello che manca è una capacità di progettazione e di programmazione dell'attività sui territori, che è un problema politico, è un problema che viene dall'Europa, scende (m1).

Questa tematica si lega ad un'altra, che verrà approfondita successivamente e che riguarda la “comunità educante”: in che modo questi progetti creano davvero una rete collaborativa o piuttosto un contenitore in cui ciascuno opera secondo le proprie abitudini, indipendentemente dal *focus* del progetto? In questi termini, dalla voce di chi ha pensato e attualmente governa “Sulla Buona Strada”, emerge una visione ambivalente rispetto al ruolo dell'ente finanziatore, che rischia di essere percepito essenzialmente come un soggetto che controlla e non incentiva la sperimentazione. Trovare strategie che concilino un intento aggregativo, in cui le proposte arrivino ai grandi numeri, con momenti in cui si coinvolgono piccoli gruppi, attraverso attività peculiari, può essere una proposta coerente sia rispetto alle richieste del finanziatore che alle aspirazioni progettuali della partnership. Allo stesso tempo, però, si riconosce all'ente finanziatore un ruolo come soggetto che ha permesso di innescare il progetto stesso e di attivare una collaborazione efficace tra gli operatori.

C'è un finanziatore molto attento, ma secondo delle logiche che inibiscono la sperimentality. Come se ti dicesse: "Tu hai dichiarato queste cose, io ho uno strumento anche tecnico per rilevarle e me le devi confermare altrimenti non ci siamo". Questo mi genera sicuramente un malessere però mi induce anche a individuare delle strategie [...]. Si potrebbe pensare a una situazione in cui l'*unità mobile* fa delle cose tipo [...] grandi eventi e si cerca di promuovere il progetto in maniera più superficiale e pubblicitaria e si raggiungono più destinatari e altri momenti in cui si lavora più sul dettaglio con destinatari più limitati eccetera e questo secondo me salva, rimane coerente rispetto ai numeri e agli impegni presi col finanziatore... [...] Tutta questa situazione è stata condizionata anche dal bando di "Con i Bambini" che dava molta importanza alla collaborazione con le scuole. Abbiamo seguito quello che era il mandato del bando (2).

### ***5.1.2 Le rappresentazioni di povertà educativa***

Dato conto del contesto di riferimento, delle famiglie intercettate, del ruolo della scuola e delle strategie di intervento, in questo paragrafo si intende approfondire il concetto di povertà educativa, secondo le unità di senso che sono apparse prevalenti dalle parole degli intervistati, con i quali si è inteso descriverne i caratteri contestuali, derivanti dalla loro consuetudine con la cittadinanza con cui si relazionano. Ne sono emerse quattro descrizioni prevalenti, che riguardano:

1. Le capacità genitoriali;
2. La deprivazione socio-culturale;
3. Le alleanze territoriali;
4. Il benessere e la partecipazione.

#### *Povertà educativa e capacità genitoriali*

Il primo ordine di discorso riguarda una concezione di povertà educativa che si intreccia con la composizione particolare delle famiglie e si riflette sul rapporto tra genitori e figli. Chi si occupa dei sostegni individualizzati delinea una deprivazione "da manuale", che attiene a una mancanza di risorse materiali, che si riflette sulla crescita dei minori; accanto ad essa se ne trova un'altra non del tutto codificata, che riguarda quelle famiglie che hanno una disponibilità economica e investono sui propri figli in termini di tempo e attività, ma incontrano comunque delle difficoltà nel relazionarsi con loro. Si tratta di una povertà educativa, dunque, che va al di là della fragilità economica.

Ci sono [...] un cinquanta per cento di situazioni "da manuale". Ad esempio, ho una famiglia in cui lavora solo il papà, lavora in nero, ha perso il lavoro a fine mese, [...] hanno davvero pochissimi strumenti, quindi anche andare a cercare di implementare le capacità genitoriali e cercare di farli uscire da questa dimensione di povertà educativa, è estremamente difficile, perché si scivola molto e lì sono quelle situazioni "da manuale"... [...] Ma la cosa che mi ha colpito di più è ho delle famiglie che sono così, [...] che assolutamente non appartengono a quel comparto sociale, che hanno un'istruzione e hanno anche delle competenze e hanno una capacità di trovare risorse e opportunità, cioè: sono famiglie che i

figli al museo ce li portano, in montagna i bambini ce li portano, se c'è un'opportunità, i bambini ce li portano, prendono e portano in giro i bambini in bicicletta. Fanno tutta una serie di cose che noi, teoricamente, diciamo che la povertà educativa ha quei buchi lì... [...] Sì, è più infida... Nel senso che la povertà educativa è anche proprio educativa, espressamente educativa (4).

Si riscontra una povertà educativa laddove si incentivano percorsi volti al successo a tutti i costi:

La povertà educativa non è solo del degrado, la povertà educativa è anche delle eccellenze apparenti familiari, la povertà educativa che ti impedisce di guardare tuo figlio e quella povertà educativa che vuole la prestazione ed è quella povertà educativa che è incapace di ritrovare la funzione genitoriale, quindi a volte sono i genitori tra virgolette “con più talenti”, sia da un punto di vista strutturale che da un punto di vista emotivo, ad essere i più poveri. Un esempio tra tutti gli “anticipatori”: c'è il pensare che bisogna sempre correre, hanno fatto i figli già di corsa e già stavano pensando a quale master in quale paese del mondo fargli fare... Non aspettare il tempo delle cose è una grande povertà educativa. Spesso tra l'altro coincidente con un rischio della scuola (IC Teglia 2\_FG\_3).

Le azioni progettuali permettono innanzitutto alle famiglie di comprendere quale sia il nucleo della loro fragilità: in certi casi esso è codificabile e riconducibile a un disagio di tipo economico; in altri ha bisogno di essere compreso entro altre dimensioni.

L'altra cosa che possiamo fare rispetto all'idea di povertà educativa, è portare questi nuclei a definire un percorso di cose utili a un cambiamento positivo. E questi percorsi toccano moltissime dimensioni e sono molto impegnativi, perché ci confrontiamo con tantissime dimensioni, ci confrontiamo con difficoltà economiche, genitori che non lavorano, coi bambini tiranni, coi bambini che i genitori non riescono a gestire, i contrasti tra l'uno e l'altro genitore, le difficoltà [...]. Io credo che, già fare un lavoro con queste famiglie, cioè dare un nome a tutte queste cose, ovvero accettare che ci sia un contrasto, accettare che ci sia qualcosa che non funziona eccetera è già un lavoro importante, perché altrimenti si fa una diagnosi, un'autodiagnosi che va tutto male e non si mette in ordine (2).

Per descrivere la fenomenologia di quella povertà educativa riconducibile a una carenza nelle competenze genitoriali, gli intervistati delineano alcuni aspetti: si riscontra nei genitori la difficoltà ad incarnare il proprio ruolo di adulti e si dà conto di una debolezza dei servizi che non sempre riescono ad essere di supporto nei loro confronti.

Perché poi quando io penso alla povertà educativa, tendo a pensare alla povertà educativa del genitore più che del bambino, perché il bambino non è che ne può niente. Se è in un contesto di povertà educativa, crescerà come riuscirà a crescere... Dobbiamo confidare nella resilienza... Sono i genitori tendenzialmente... [...] Io per povertà educativa intendo una scarsità di capacità di riflessione e di utilizzo degli strumenti. Questa per me è una povertà educativa, che quindi può pesare tanto sull'educazione dei figli, sulle relazioni di coppia e familiari. Ecco, questo. [...] Secondo me in maniera così strutturata ed elaborata all'interno del mio servizio, parlo del mio servizio, non c'è [una definizione], con questa consapevolezza. Se io vado dai colleghi e dico: “Parliamo di povertà educativa” possiamo aprire delle riflessioni, ma che qualcuno abbia una competenza anche più teorica, o quant'altro non direi. E poi forse, a giustificazione, se no mi sento anche un po' povera educativamente... La nostra spinta,

putroppo, sull'area del grave maltrattamento, della grave marginalità, è una spinta che ti porta ad abbandonare anche un po' di pensieri di più ampia veduta (m2).

Si è dunque di fronte a una povertà educativa che riguarda la gestione del contesto familiare, che si associa alla difficoltà, già precedentemente richiamata, di reperire informazioni e farle proprie in modo critico.

È una mancanza nella capacità di codifica del sentire del proprio bambino... [È una] mancanza di ascolto, non per menefreghismo, questa è una madre attentissima [...]. Il problema è che poi non ha capito che quell'idea doveva essere declinata nel suo caso specifico... [...] Questo è un esempio di povertà educativa, ma di una persona che se tu la vedi è assolutamente [...] adeguata, non le manca niente, però, qualcosa... Questa secondo me è povertà educativa (4).

Un altro sviluppo derivante da una riflessione ampia sul tema della povertà educativa in termini di mancanza di competenze genitoriali riguarda il rischio che in alcuni contesti si impoverisca il linguaggio e il contatto tra le generazioni, in termini di capacità di narrare sé stessi e la propria quotidianità.

Putroppo i genitori hanno poco tempo e sono poco abituati a raccontare. Infatti, una delle tante forme di contrasto della povertà educativa, riguarda l'incontro e la condivisione con le famiglie. [...] Emerge prepotente, nell'incontro con le famiglie in direzione, il disagio reale delle famiglie nel dialogo e soprattutto nell'aver argomenti... Emerge tantissimo la povertà di narrazione delle famiglie... Emerge che durante la cena, durante il tempo libero, si fanno delle cose, ma che non sia per nulla in uso il tempo del raccontare delle favole quando sono piccoli oppure del condividere la giornata. [...] A volte i genitori sono accusatori perché elencano i problemi ma non raccontano com'è a loro vita, ma non dicono come si trovano nelle dimensioni lavorative o professionali, non raccontano le loro esperienze di quando erano ragazzi; molte volte i figli non sanno come la mamma e il papà si sono conosciuti, come si sono innamorati, cosa hanno pensato le loro famiglie... La narrazione, intesa come: "Ti racconto come sono andate le cose" vale sia per i racconti storici, sociologici, che per quelli familiari e individuali... (1).

La tematica nasce in particolare nell'approfondire le dinamiche di comunicazione tra la scuola e la famiglia, attraverso la quale si rileva come i contesti familiari siano sempre più luoghi in cui si riduce il tempo dello scambio. Questo indebolisce la capacità di dialogo tra genitori e figli, generando una difficoltà nel comunicare, tra gli altri, i propri sentimenti negativi anche in altri contesti.

Noi abbiamo fatto tantissima formazione per i rapporti scuola-famiglia e anche per essere in grado di leggere, rispetto al significato di povertà educativa, il senso di arrabbiatura e di contestazione con cui spesso i genitori vengono a scuola. Io posso dire che questo è "il trend", il copione normale con i genitori (1).

### *Povert  educativa e deprivazione socio-culturale.*

In questo gruppo di riflessioni, si entra nel dettaglio di una povert  educativa che riguarda l' intreccio tra le difficolt  che alcuni genitori incontrano nell' offrire ai propri figli delle opportunit  di crescita ed educazione e l' effettiva volont  politica di colmare queste mancanze. Nel parlare di povert  educativa, infatti, come delineato nella prima parte di questo lavoro, non si pu  prescindere dalla necessit  di affrontare alcuni aspetti strutturalmente e socialmente ingiusti, come la povert  materiale e la difficile mobilit  sociale, che lasciano indietro chi proviene da contesti svantaggiati da un punto di vista economico e socio culturale. In questa prospettiva, il progetto pu  svolgere un ruolo nel determinare delle condizioni di giustizia sociale, che consentano alle famiglie di essere accompagnate nella costruzione di una risposta peculiare alle fragilit  che attraversano.

È il disegno che ho fatto [nel *collage*]: se do a tutti uguale, poi qualcuno oltre il muro non ci va. E per me è un concetto base: se do a tutti secondo quello che possono fare, allora tutti vedono [oltre il muro]. [...] Vai in queste scuole della Valpocivera dove ci sono queste mamme, donne straniere che non parlano una parola di italiano, che hanno la loro rete, ma è fatta solo di connazionali, che quindi non parlano una parola di italiano nemmeno loro, vanno a scuola, ma le maestre si lamentano che i bambini non parlano una parola di italiano, hanno problemi di logopedia... [...] Non è che [i laboratori] non sono importanti [per loro], ma prima hanno bisogno di pensare ad altre cose, che sono i bisogni primari, e poi, forse, se tu riesci a pensare in qualche modo ai bisogni primari, poi puoi pensare anche al resto... (6).

Riflettere sulla povert  educativa, dunque, significa, tra l' altro, prendere atto delle difficolt  economiche che alcune famiglie vivono. Come indicato da una partecipante: «È vero che molto spesso chi non ha possibilit  materiali, poi ha tutta un' altra serie di... La mancanza di possibilit  materiali ti preclude certi spazi, certi luoghi, certe frequentazioni, la possibilit  di far fare a tuo figlio determinate cose e anche tu stessa...» (3)

Si sviluppa un discorso che attiene alla povert  educativa intesa come povert  contestualizzata, che va associata alle effettive possibilit  dei nuclei. Se questi non possono accedere a determinate risorse, di conseguenza faranno fatica ad educare i figli in modo da allargare le loro possibilit : il tipo di proposta educativa che si pu  portare avanti è fortemente influenzata dalla cultura e dal contesto di riferimento, poich  non vi è educazione a prescindere da essi, come sottolineato da un' intervistata.

In questo si colloca proprio un po' il mio concetto di povert  educativa, nel senso che per me proprio l' educazione non pu  essere pensata staccata dal contesto in cui la si fa: cio , l' educazione non è un pacchetto, dei principi, delle regole universali che vengono riversate sulla realt , ma, partendo dalla conoscenza e dall' analisi di quel contesto, per me anche l' educazione deve essere declinata in maniera diversa [...]. Ecco perch  ad oggi è molto importante la figura dell' etnopsichiatra, perch  tutte le nostre

convinzioni occidentali, etnocentriche, a livello psicologico, ma anche educativo, crollano di fronte a queste nuove comunità e non funzionano (6).

La povertà educativa, dunque, è il riflesso del contesto in cui la si affronta. Come già richiamato, si pone un tema di giustizia sociale, per cui non si può prescindere dal dare a tutti secondo le proprie esigenze, costruendo dei percorsi che garantiscano a tutti i minori delle condizioni di partenza paritarie rispetto ai propri coetanei, che tengano conto, laddove necessario, del bisogno di colmare delle mancanze di tipo socio-economico, accanto o in alternativa a percorsi di sostegno genitoriale. Di fatto, si rende sempre più evidente la necessità di pensare a dei modelli di intervento che contemplino tutte queste dimensioni, proprio a partire dalla constatazione che non sia sufficiente una compensazione materiale della mancanza per migliorare le condizioni dei minori che crescono in ambienti connotati da fragilità genitoriale e deprivazione culturale.

Cioè, la situazione sociale e culturale che hai davanti, ti declina anche la povertà educativa, se no è un concetto astratto, che rimane sopra la realtà, un po' generale... La povertà educativa... Combattere la povertà educativa... Ok? In che contesto la combatti? Vediamo... E a seconda del contesto fai educazione... Per cui non viene dall'alto, ma viene contestualizzato rispetto alla realtà che affronti, per cui per me la povertà educativa è la mancanza degli strumenti per far sì che i propri figli, i minori della propria famiglia, abbiano un percorso educativo idoneo e di qualità, però è anche l'impossibilità di accedere a quegli strumenti che per me è importante. [...] Per me la povertà educativa va declinata rispetto al contesto, cioè la povertà educativa per me va di pari passo, anche se so che molti dicono di no, con la povertà culturale, sociale e a volte economica, la metto per ultima... Però per prima sociale e culturale... Ci sono comunità, gruppi etnici, alcune realtà per cui la scuola non è importante, la scuola non è importante, per cui se anche hanno tanti soldi non investono nella scuola, per cui quella è povertà educativa, per cui bisogna fare dei percorsi con quelle realtà (6).

### *Povertà educativa e alleanze territoriali*

Di fronte alle difficoltà molteplici che il progetto permette di rilevare, si delinea una povertà educativa che riguarda la complessa connessione tra le istituzioni (scuola, servizi sociali, presidi sanitari) e le famiglie, che rischiano di trovarsi isolate nei loro problemi.

[Si può creare] una sinergia, un passaggio per [...] quelle situazioni dove le istituzioni esistono e magari i genitori non sanno come rivolgersi a loro, o quali canali percorrere o [non sanno] cosa e chi troveranno. [Il progetto può] essere un po' il *trait d'union* tra la solitudine, perché poi la povertà educativa è fondamentalmente solitudine, tra la solitudine e l'istituzione, che ha il dovere, direi, di fornire aiuto (7).

Sembra che le famiglie abbiano l'esigenza di conoscere meglio le persone, i luoghi e i servizi ai quali rivolgersi in caso di bisogno. Questo, nuovamente, pone l'accento sulla necessità di creare le premesse per una reale giustizia sociale, che consenta a ciascuna famiglia di comprendere a chi rivolgersi, a partire da una specifica situazione di bisogno e di migliorare così la propria condizione, qualunque essa sia.

Se sei un genitore che vorrebbe anche fornire al proprio figlio dei libri, ma magari non sai leggere la lingua italiana, [e non hai] più di tanto un'alfabetizzazione di base, indipendentemente che tu sia italiano o meno... [Magari] non hai le competenze sociali tali da dire: “Vabbè, non posso comprare il libro perché per me è una spesa, ma potrei rivolgermi a una biblioteca e prenderli in prestito. Perché no?” [Se sei in una determinata condizione] non ti viene neanche in mente (7).

Le figure professionali che si occupano dell'accompagnamento delle famiglie nei primi tempi della nascita dei loro figli, introducono un concetto di povertà educativa che riguarda sia la capacità di stabilire alleanze con le istituzioni, ma anche di entrare realmente in contatto con il proprio sentire, al di là delle influenze esterne.

Perché anche quella è povertà educativa, tu non sai... Deleghi continuamente a delle figure professionali... Quindi la “Casa Maternità” è nata con l'idea dell'empowerment, con intento maieutico... [...] Abbiamo anche un numero elevato di donne che poi dicono: “Non ce la faccio più”. E quindi da lì, bisogna in un certo senso, praticamente, prendere le fila e anche questa secondo me è povertà educativa, perché proprio mancano dei pezzi e quindi [è necessario] chiedere: “Quindi, di cosa hai bisogno ora? [...] Cosa vuoi veramente? Cosa vorresti fare, al di là di tutto quello che hai sentito?” (3)

È l'osservatorio-scuola che delinea in modo evidente la necessità di creare delle alleanze territoriali diffuse che si configurino come un insieme di opportunità che tra loro interagiscono nel supportare le famiglie e i minori. Laddove il territorio offre delle opportunità in termini di proposte educative di tipo ludico, ricreativo, sportivo e di intrattenimento si riscontra anche la necessità di dare organicità a questo insieme di attività. Il rischio, altrimenti, è che ciascuno porti avanti il proprio lavoro, senza che questo crei le condizioni per una reale giustizia sociale e per un allargamento in termini qualitativi delle opportunità per i minori.

Questo è un altro degli aspetti difficili che non costituisce povertà educativa, ma, vorrei dire, che [si lega alla] povertà educativa, per come la intendo io, per la visione che c'è nella nostra scuola. [Spesso c'è] poca capacità di creare alleanze educative tra la scuola e il territorio e quindi, laddove la scuola rischia di essere una cattedrale nel deserto, è ancora più importante creare dei patti di intesa tra le realtà del territorio. [...] Coordinare tutti è qualcosa di davvero davvero complesso e difficile. Però bisogna provarci, altrimenti la povertà educativa sarà sempre un modo consolatorio per dire: “E' così, non ci sono risposte, perché qualcun'altro non fa qualcosa” (1).

### *Il benessere e la partecipazione*

In questa sezione si è deciso di raccogliere le dimensioni che riguardano una povertà educativa intesa come mancanza di cura nei confronti dei minori, in termini di tutela del loro benessere complessivo e di promozione della loro capacità di partecipare al contesto in cui sono inseriti.

L'osservatorio-scuola delinea un concetto di povertà educativa che si sviluppa laddove non si predispongono le condizioni per offrire ai minori, tramite l'istruzione, le basi per costruire un atteggiamento critico verso il mondo. Questo ha a che fare con la cura della persona in senso lato e con la consapevolezza che essa passi anche attraverso gli strumenti di emancipazione che le vengono offerti.

Condivido le linee di Morin, della "testa ben fatta", dei saperi essenziali, una visione che non sia ovviamente nozionistica della scuola, perché, ritornando alle povertà educativa, quella che è la mia idea di povertà educativa è una trasmissione dei saperi avulsa da qualsiasi capacità critica. Povertà educativa non significa essere in un territorio di frontiera, ma significa essere in una scuola che non produce reale cultura, una capacità, come richiesto dalle sette competenze chiave, che è la madre di tutte, ovvero "imparare ad imparare". Tu la ottemperi entrando in classe non dando un'istruzione nozionistica, ma creando un sistema di orientamento negli alunni che gli faccia capire perché gli stai spiegando certe cose. Se non gli spieghi che utilità avranno nella loro vita, ovviamente non creerai alcuno interesse (1).

In continuità con quanto detto in precedenza, un altro partecipante afferma che andrebbero moltiplicate le occasioni di partecipazione per i minori, così da favorire la loro capacità di costruirsi un'opinione e di dire la propria rispetto al contesto in cui sono inseriti.

C'è sì tutta una dimensione di privazioni, ma anche tutta una dimensione di strutture che noi diamo per scontate che poi in qualche modo indirizzano il pensiero degli individui. [...] Che cosa manca allora? Manca una vera possibilità di partecipazione e di protagonismo nel proprio percorso formativo in senso lato, non solo imparare delle nozioni, apprendere delle competenze, ma fare delle scelte, dire la propria e così via... (2)

In termini di mancanza di cura intesa come attenzione al benessere dell'individuo nel suo complesso, si riscontra una povertà di tipo sanitario, che ha a che fare con l'alimentazione dei minori. È un tema che riguarda in particolare quelle famiglie che non possono permettersi di offrire ai propri membri un pasto adeguato e che contano sulla mensa scolastica per fornirlo, laddove abbiano la disponibilità economica per accedere a questo servizio. Si è di fronte a una questione concreta di accessibilità e giustizia sociale.

Molti dei nostri genitori, per problematiche economiche evidenti, acquistano prodotti alimentari scadenti e non adatti all'alimentazione dei bambini... I nostri bambini mangiano in modo sano solamente in mensa, se le famiglie hanno i soldi per mandarli in mensa... Perché moltissime famiglie non se lo possono permettere. [...] Questa è povertà educativa. Non è solo un problema economico o lavorativo, è un problema che ricade netto anche sull'alimentazione dei propri figli e sulla loro salute (1).

Si riscontra, poi, una povertà di tipo educativo che riguarda una modalità scorretta di fruire di alcuni oggetti del quotidiano, laddove si fa un uso superficiale di questi ultimi. Questo discorso

si intreccia fortemente con il tema delle difficoltà che vivono i genitori, che possono fare fatica a conciliare i tempi dedicati alla gestione familiare con quelli del lavoro.

Non è che per forza deve essere legato a una condizione economica, perché in questo mondo così veloce, in cui il bambino non ha i suoi tempi, non ha i suoi spazi, si traduce molto spesso... nelle classi in cui i genitori non hanno tempo, sono liberi professionisti, arrivano a casa stanchi e preferiscono “parcheggiarlo” davanti alla TV, o dargli il telefonino... Tutto questo ti alleggerisce molto il lavoro all’inizio, perché dici: “Finalmente un attimo, glielo do...” Poi, [alla lunga], dà veramente dei frutti che sono marci (3).

Si parla, poi, di povertà educativa laddove vi è un’eccessiva disponibilità di strumenti tecnologici dei quali si rischia di abusare, poiché non vi è coscienza del limite da porre alla loro fruizione.

Una riflessione che sto facendo grazie a questo progetto, ma non solo, è proprio quello che pensare alla povertà educativa in termini di privazione, privazione di opportunità e [privazione] materiale è sicuramente limitante. Addirittura, una cosa su cui sto un po’ riflettendo è che la povertà educativa, anziché essere legata al concetto di privazione di qualcosa, può essere addirittura legata al concetto di disponibilità, di accessibilità di qualcosa che in realtà limita le prospettive dell’individuo [...] La cosa che non manca sono i telefoni e i tablet e quindi la possibilità anche dei bambini di accedere alla tecnologia. Questo è un esempio in cui non vi è una privazione, anzi, c’è un accesso a qualcosa, ma proprio il fatto di accedere in maniera inconsapevole e automatica e anche di abusare di determinate cose, limita le prospettive dell’individuo rispetto all’accesso ai musei, alle biblioteche, alla lettura, eccetera... (2)

### **5.1.3 L’analisi critica del concetto di comunità educante**

L’ultima dimensione di cui si intende dare conto nel ricostruire i contenuti emersi dalle interviste individuali e dai *focus group* riguarda un’analisi critica e riflessiva attorno al concetto di “comunità educante”, che, nei documenti riguardanti la povertà educativa, sembra essere un termine ricorrente e una strategia risolutiva di una condizione ingiusta come quella data dalla povertà educativa.

Si è scelto di raggruppare quanto emerso utilizzando tre categorie:

1. La “comunità educante” agita;
2. La “comunità educante” pensata;
3. La comunità professionale.

L’idea di comunità e di rete che verrà di seguito esposta non è un concetto nuovo nei contesti educativi, per cui ci si domanda: in che modo un progetto come “Sulla Buona Strada” può rilanciarla? In che modo questo pone le basi per consolidare un *welfare* diffuso?

### *La comunità agita*

Un'intervistata esplicita le varie forme che secondo lei assume il concetto di “comunità educante” in questo progetto: un'azione concreta di avvicinamento alla cittadinanza attraverso l'*unità mobile*; l'insieme molteplice di risorse professionali per rispondere a forme diverse di privazione; lo sviluppo di una postura riflessiva da parte degli operatori che crea le condizioni per interrogare la pratica.

Quindi, il fatto che ci sia questa idea di andare a raggiungere “sulle strade”, non a caso il titolo “Sulla Buona Strada” racchiude molto bene il senso... Non è un autoincensarsi, ma “essere sulla buona strada” significa essere in cammino verso qualcuno e verso qualcosa. [...] Il qualcosa era un progetto di “comunità educante” ricco di risorse che possano contrastare le varie povertà che siano sociali, familiari, relazionali, che siano di conoscenza, che siano di cura e quindi il fine ultimo è questo. “Sulla buona strada” perché non sono obiettivi mai raggiunti, ma si è sempre in cammino e non solo, l'incontro anche con l'utenza stessa ti aiuta ad aprire nuove frontiere, nuove necessità, che vanno ad accrescere la tua conoscenza, le tue capacità, il tuo modo di aggiustare il tiro e ottimizzare le risorse (1).

Si valorizzano, dunque, le declinazioni concrete e quotidiane del progetto, che mette in campo azioni tangibili per consolidare una rete territoriale diffusa ed efficace, in cui ciascun *partner* può contribuire alla crescita dell'individuo e al rafforzamento delle famiglie. Il fatto che una caratteristica importante del progetto sia la possibilità di muoversi nel territorio e incontrare, attraverso canali ricreativi, ludici, educativi e didattici, le istanze delle famiglie rende concreto un ideale di rete e di comunità che educa avvicinandosi alla cittadinanza.

Io credo che “Sulla buona strada” sia un progetto estremamente concreto, nelle sue declinazioni progettuali, ma che all'origine abbia avuto una riflessione che abbia visto tutti i partner molto solidali nel condividere un'idea di rete, che mi sembra la risposta principale non solo alla povertà educativa, ma al far sentire le nuove generazioni, quindi gli alunni delle scuole, protetti da un lato e supportati dall'altro da una rete di soggetti adulti che si preoccupano, si occupano e si attivano per la loro crescita. [...] Io credo che il progetto sia stato riconosciuto e sia vincente, che abbia una sua reale struttura per questo pensiero di fondo e che nella sua progettualità vede tutti i partner attivi su segmenti che costituiscono la realizzazione puntuale del significato del progetto stesso. [...] Il lavoro di rete con altri soggetti per me è fondamentale e trovo che appunto questi soggetti presenti nel progetto “Sulla Buona Strada” rappresentino, tutti quanti, nel loro insieme, una risposta concreta, non solo teorica, ma declinata in una realtà quotidiana (1).

In un'altra intervista, vengono ricostruite le modalità di intervento che presuppongono una collaborazione tra i vari componenti della partnership progettuale e che permettono effettivamente di rispondere alle situazioni di privazione educativa. Come indicato da un'intervistata: «Per cui in questo caso, io ho intrecciato il mio lavoro con il lavoro delle “Maree”. Perché? Perché io faccio la parte pedagogica, ho aperto un po' la pista, dopodiché tu

ti vai a fare delle consulenze con l'ostetrica che si occupa proprio di questo, parlate di questo» (4).

### *La comunità pensata*

La “comunità educante” si riconosce in una comunità di intenti, nell’idea di poter aiutare gli adulti nel capire come svolgere il proprio compito genitoriale e a chi rivolgersi nel momento in cui dovessero avere bisogno di aiuto, contrastando l’isolamento che spesso caratterizza le famiglie e restituendo loro competenza.

Ma nella vita di tutti i giorni, nella vita professionale e nella vita lavorativa, è necessario avere una “comunità educante” consapevole che faccia un lavoro di *empowerment*, il lavoro deve essere maieutico, maieutica pura... Nel senso che io ti do... Ma nemmeno ti do... faccio arrivare te a un grado di consapevolezza in cui tu tiri fuori le risorse e questo è un traguardo talmente prezioso che ti servirà per tutto il resto della vita, quando tu arriverai a questa consapevolezza e dirai: “Ok, io so dove attingere le risorse per risolvere questo problema, non sarò sempre dipendente, non dovrò sempre delegare...” (3)

La “comunità educante”, inoltre, è tale se delinea una cultura condivisa, che va oltre una visione esclusivamente territoriale di essa.

Non è il territorio in sé che dà... ma è la comunità di intenti, è la capacità di capirsi, di usare uno stesso linguaggio, il condividere obiettivi, l’andare tutti nella stessa direzione... La capacità anche di altri di rimodulare il proprio lavoro secondo le tue indicazioni... (4)

Per “comunità educante” io intendo plurimi soggetti che da un lato devono educare e che da un lato sono portatori di una forma culturale e che nel loro incontro debbano trasformare in un progetto collettivo qualcosa che non è più mio, non è più tuo, ma si è trasformato in qualcosa di differente che può essere nostro, in un nostro di plurimi soggetti, *hic et nunc* (1).

### *La comunità professionale*

Si declina, poi, una comunità che comprende i soggetti coinvolti nel progetto di costruzione della stessa. La scuola ne è parte integrante, con tutti i suoi componenti (insegnanti, personale ausiliario, alunni). Essa interagisce con le famiglie e con i professionisti, facendo da raccordo per l’avvio di forme di sostegno specifiche, ma anche per divenire punto di riferimento rispetto alle esigenze educative dei genitori e degli adulti in generale, favorendo un dialogo circolare tra le diverse figure educative.

Il Nuovo Contratto Nazionale Scuola, per la prima volta, scrive “comunità educante” intendendo tutti i soggetti interni alla scuola. [...] Quindi le famiglie hanno un ruolo determinante e questa è una partita molto difficile, perché sia come scuola che come genitori abbiamo tutti davanti una sfida educativa molto complessa, per dirla alla Cerruti, “la sfida della complessità”, in cui non è facile capire a che cosa si debbano educare e formare i nostri ragazzi (1).

La scuola, la scuola prima di tutto. E poi tutta una serie di organismi del terzo settore che hanno al proprio interno una serie di figure professionali che si spendono molto. E come dicevo prima finiranno per collaborare sempre più gomito a gomito con il pubblico... I genitori, gli educatori, chi ha la responsabilità in quel momento... (3)

La “comunità educante” si dà nel momento in cui si crea una circolazione condivisa delle informazioni e si mette anche l’insegnante nelle condizioni di poter comprendere meglio le necessità dei propri alunni e dei loro nuclei di riferimento, attivando un canale di fiducia tra le famiglie e le istituzioni.

“Comunità educante”, sì, serve. Perché se noi prendiamo questo tipo di azione [la presa in carico individualizzata], la prima intuizione ce l’ha l’insegnante, sì, c’è il genitore, ma chi può intercettare il malessere del bambino ed eventualmente il malessere del genitore è l’insegnante... [...] Lo diventiamo veramente solo se costruiamo una triangolazione di fiducia: l’insegnante intercetta; il genitore comunque si fida dell’insegnante, che si fida del professionista, del consulente, che quindi te lo manda, a quel punto tu, consulente, crei la relazione con la famiglia e questa cosa quindi diventa una circolarità che diventa davvero un punto di forza, un contenitore, una culla, una cosa che ti rasserena, una cosa in cui ti ritrovi, diventa un’unità di intenti e diventa anche un modo comune di leggere l’educazione che quindi passa, filtra, ce lo condividiamo, allora sì, in questo senso, quella è “comunità educante” (4).

La supervisione delle insegnanti, che rientra tra le proposte progettuali, è un ponte per attivare delle prese in carico condivise che riguardano le famiglie che necessitano di un supporto individualizzato. L’insegnante conosce la pedagoga e questo le dà modo di orientare la famiglia verso di lei con fiducia.

Se a quel punto [l’insegnante] ha consapevolezza che quel tipo di problema è un problema educativo, sa di avere una risorsa e con quella risorsa ha un rapporto di fiducia... Questi sono gli insegnanti con cui io faccio supervisione, quindi anche lì si salda un rapporto di fiducia, ti segnalo qualcuno, ma non lo segnalo a non so chi, lo segnalo a qualcuno che si sta prendendo cura anche di me... Mi piace come lo fa, per cui penso che lo possa fare anche per una famiglia (4).

Infine, in alcune interviste, si fa riferimento a componenti della “comunità educante” che permettono una migliore diffusione delle attività.

È stata molto carina, ha attivato una serie di mamme che conosce, con cui è in rete, e ad un certo punto: “Wroom, orda di mamme”! Dieci mamme [a cui] prima, arrivando lì, volevamo spiegare il progetto e magari avevano difficoltà con la lingua e allora chiamavano i figli, che tradussero per loro [...]. In quel caso sono arrivate super entusiaste perché c’è stato questo filtro di mezzo e io ho pensato: “Lei fa parte della “comunità educante”. Perché tutte le persone che permettono di facilitare, di far fruire i messaggi, di mettere in connessione, fanno parte della “comunità educante”. Sono un pezzettino che permette di andare avanti e migliorarsi (5).

### 5.3 I contenuti emersi dagli incontri con l'equipe dell'unità mobile e dalle osservazioni

Nel capitolo precedente, si è dato conto di quali siano stati i momenti che hanno articolato le fasi di ricerca ispirate alla Clinica della Formazione e realizzate con i componenti dell'*équipe* dell'*unità mobile*. Si sono esplicitati, inoltre, i presupposti alla base dell'osservazione sul campo delle uscite di questo gruppo di lavoro. Di seguito, si mostreranno i contenuti emersi dall'analisi dei dati testuali derivanti da questi momenti<sup>52</sup>, per i quali ci si è avvalsi dello strumento della *partitura educativa*. L'analisi si è articolata attraverso quattro quesiti principali: (1) In quale contesto avviene l'esperienza allestita dal gruppo di lavoro? In che modo esso agisce sui soggetti che partecipano all'esperienza stessa? (2) Quali sono gli attrezzi/strumenti di cui si dota questa *équipe*? (3) Che significato viene attribuito alle attività svolte? (4) Quali sono le implicazioni affettive dell'azione di questo gruppo sul territorio?<sup>53</sup>. La questione che ha guidato la rilevazione di questi dati e che tiene insieme gli interrogativi esposti riguarda la possibilità di rintracciare una strategia educativa specifica nell'azione di questi operatori. Ci si è chiesti se essa sia leggibile o se invece sia latente rispetto alle pratiche agite e in che modo essa possa essere esplicitata e ripensata.

#### *Contesti*

Il lavoro svolto ha preso le mosse dalla richiesta di rappresentare, attraverso un *collage*, il territorio nel quale l'*équipe* lavora. A questa domanda, non è seguita una rappresentazione in termini di oggetti visibili, luoghi e persone, ma piuttosto, una raffigurazione in chiave simbolica.

Mi verrebbe da disegnare, anche per incapacità grafica, un rettangolo che copre quasi tutti il foglio perché c'è anche un po' di spazio per il metafisico che non si sa mai... [Un rettangolo] che rappresenta la città e poi degli altri rettangoli, cerchi, possiamo... Che possiamo decidere che siano più grossi o più piccoli a seconda di quanta, tra virgolette, attenzione siamo in grado di dargli in questo momento, che rappresentano gli altri territori, anche a seconda, nel senso che possiamo rappresentarli più grandi o più piccoli a seconda di quanto contenuto riguardo al passato al presente e al futuro pensiamo di poterci mettere... (4\_CF\_1).

[Potremmo] partire da una serie di aspetti razionali che possono anche andare a colpire l'aspetto più emotivo... Per cui, il mare... (8\_CF\_1).

---

<sup>52</sup> I dati testuali sono i seguenti: trascrizione della descrizione effettuata dai partecipanti dei materiali elaborati durante la composizione del *collage* del primo incontro (a); episodi condivisi dai partecipanti (b); trascrizione della rilettura condivisa del lavoro svolto attraverso la lente della *partitura educativa* (c); trascrizione della descrizione effettuata dai partecipanti dei materiali elaborati durante la composizione del *collage* del quarto incontro (d). Ad essi vanno aggiunti i dialoghi dei singoli incontri, le note riflessive e narrative derivanti dalle osservazioni, nonché quanto elaborato attraverso la compilazione delle griglie di osservazione.

<sup>53</sup> Si veda nuovamente: Allegati alla Seconda Parte - 8. Materiali di Clinica della Formazione / 9. Partitura educativa.

Sembra che si possa dire che il territorio intercettato dal progetto sia difficile da confinare, poiché fa i conti con le aspettative dei professionisti che vi agiscono e che desidererebbero allargare l'azione a tutta la città, sebbene il progetto coinvolga in particolare solo alcuni quartieri.

Questo è il desiderio e quello che stiamo cercando di fare... Fin dall'inizio sapevo che questa non era una descrizione di un territorio in particolare, però in questo ci sta anche la consapevolezza che, come dire, noi [...] partiamo da una volontà di attivare un processo, che forse potrebbe valere per tutti i territori, visto che comunque ci siamo dati un obiettivo di impatto che è piuttosto variegato e vario... [...] E in generale la vedo un po' come immagine trasversale a tutto il territorio (4a).

L'effettiva realizzazione del *collage*, poi, consente di addentrarsi in alcuni elementi più puntuali che riguardano luoghi e persone intercettati dall'*équipe*. Si ritrovano, così, alcuni aspetti richiamati anche nelle interviste: «ci sono un sacco di cose, ma non c'è nulla per i bambini» (2a), si vedono «mucchi, mucchi di spazzatura che non venivano nemmeno raccolti» (6a). Anche gli episodi permettono di descrivere un territorio in cui «il degrado è abbastanza tangibile, [ci sono] cumuli di spazzatura ai lati delle strade [e si vede] il Ponte Morandi, diviso in due, che sovrasta il quartiere» (6b).

Sempre attraverso il *collage* del primo incontro e tramite gli episodi, si può dare conto di coloro che partecipano alle attività, ovvero i bambini, i genitori e il personale scolastico. I primi possono essere «in piccoli numeri» (4b) o «un numero molto alto» (5b). I genitori, invece, formano uno «schieramento [...], il più lontano possibile [dall'*équipe*], mentre i loro piccoli [giocano]» (8b), oppure, in altri casi, «vengono a chiedere come funziona» (1a).

I cittadini sono descritti come destinatari delle attività, ma anche come attivi costruttori delle stesse. È quanto emerge in particolare in un episodio:

Nonostante il freddo iniziano ad arrivare i primi bambini accompagnati soprattutto dalle mamme, sono attratti dai giochi. [...] [I genitori] sono molto diffidenti, soprattutto all'inizio, soprattutto nel lasciare i dati, che chiediamo per essere ricontattati. Un ostacolo molto importante è rappresentato dalla lingua, per cui non capiscono bene il progetto che tentiamo di spiegare, finché non ci viene presentata una mediatrice culturale algerina a cui spieghiamo il motivo per cui siamo lì. Lei si muove per tutto il campetto, parlando e spiegando in lingua araba e improvvisamente alcune mamme iniziano a fidarsi, si avvicinano e lasciano i loro dati, mentre i loro bimbi [...] giocano tranquillamente... Addirittura ci mettono in mano la loro carta di identità per riportare correttamente i loro nomi sul nostro foglio di rilevazione (6b).

L'incontro con questa persona apre a molteplici possibilità e porta a riflettere sull'opportunità di allargare lo sguardo affinché ciascuno, professionista o cittadino, possa contribuire a costruire una responsabilità educativa condivisa.

Sebbene della scuola venga dato conto come di un'istituzione molto significativa nell'organizzazione dell'intera proposta progettuale, essa rischia di non essere sempre «alleata» per coloro che propongono l'attività: «Lo spazio che ci avevano consentito era molto poco» (1b); qualcun'altro richiama «lo spazio ridotto dell'aula assegnata» (5b).

Nel *collage* del quarto incontro, che si colloca in un momento in cui l'azione dell'*unità mobile* si va consolidando, invece, la scuola appare come un soggetto che si può dare quasi per scontato, mentre altri rimangono ancora difficili da coinvolgere. In questo senso, un partecipante afferma che: «[Le scuole] non sono una vera e propria rete, perché ci sono già. I punti esclamativi rappresentano gli elementi della rete che ci sono già. Ci sono tanti punti interrogativi, che rappresentano gli elementi della rete che ancora non si riesce ad agganciare» (4d).

In questa fase di ricerca, si svolgono una serie di riflessioni rispetto al gruppo di lavoro, in cui ciascuno è chiamato ad una «prova d'attore» (2d) o ad agire come un'equilibrista «che deve fare attenzione agli imprevisti e non fermarsi» (2d). In queste parole si può riscontrare una maggiore consapevolezza del ruolo che gli educatori e i volontari di questo gruppo di lavoro hanno rispetto all'implementazione dell'intera proposta progettuale.

Il Viadotto Polcevera, più volte richiamato in tutte le fasi di supervisione, nel quarto incontro, assume un valore simbolico rispetto al territorio, che è «quello dove si sta ricostruendo il Ponte Morandi, ma anche il luogo in cui l'*unità mobile* prova a creare dei ponti tra chi ha delle possibilità e chi non le ha» (4d).

#### *Attrezzi/Strumenti*

Gli strumenti che il gruppo porta con sé per organizzare delle attività sul territorio sono stati oggetto di un lavoro di riflessione in tutti gli incontri con lo *staff* dell'*unità mobile*.

Dal primo *collage* e dagli episodi emerge in maniera ricorrente la descrizione di un'attività in cui ci si dota principalmente di materiali di animazione, come giochi motori, elettronici e di costruzione, che servono per incontrare i minori. I genitori vengono intercettati soprattutto per raccogliere dei dati anagrafici.

Come evidenziato da una partecipante, in alcuni casi la priorità diviene quella di ideare delle attività che rispondano in modo immediato al bisogno dei minori di giocare e di divertirsi: «Il contesto è la frenesia e uno spazio che per come è strutturato oggi non è adatto a dei bambini, il bisogno è quello dei bambini di essere bambini e quindi di giocare e divertirsi all'aria aperta in uno spazio che sia a loro misura e quindi basta il primo elemento che trovano a disposizione

per buttarcisi a ruota libera...» (8a). Lei stessa, però, afferma: «Per lavorare con loro [indica i bambini] dobbiamo prima lavorare [...] con i genitori» (8a).

Emerge, dunque, la necessità di presidiare la complessità dell'azione educativa, affinché essa abbia una reale ricaduta sui territori e non si configuri solo come un evento estemporaneo che non sedimenta un rapporto tra la cittadinanza e i professionisti. È possibile che si decida di utilizzare un determinato gioco, che costituisce «un'attrazione che non è detto che sia sempre educativamente e pedagogicamente profonda» (4a), alla quale i bambini si avvicinano con molto fervore, ma bisogna anche domandarsi in che modo esso possa diventare un aggancio per quanto può avvenire successivamente, in termini di accrescimento delle competenze genitoriali e di consolidamento di una rete sul territorio.

Si apre una riflessione sulle modalità attraverso le quali poter davvero lavorare con i genitori. Come rilevato durante le osservazioni, un'occasione intenzionalmente predisposta per gli adulti manca e il materiale divulgativo rischia di non essere adatto a un dialogo con la cittadinanza, ma piuttosto a un lavoro con i servizi territoriali. Si utilizza, infatti, un volantino recante la scritta: “Insieme per contrastare la povertà educativa minorile”. Guardandolo, è un'operatrice a dire alla ricercatrice: «Io non sono d'accordo con questa scritta. Se fossi una mamma penserei che non mi riguarda» (O\_1).

Queste riflessioni sono state oggetto di scambio soprattutto nel terzo momento di lavoro, durante il quale è stata proposta ai partecipanti una rilettura di quanto emerso fino a quel momento attraverso la chiave di lettura della *partitura educativa*.

In quella stessa occasione, i partecipanti hanno condiviso alcune considerazioni maturate al proprio interno rispetto alla possibilità di predisporre un questionario utile a comprendere meglio le esigenze della cittadinanza incontrata:

Le scuole hanno chiesto di modificare le attività, di non avere [i giochi motori], un po' per motivi di clima e di spazio; un po' perché hanno notato un po' di caos e in generale anche l'anno scorso hanno preferito le attività “genitori e bimbi”, dei momenti di gioco più strutturato, [di] lettura, laboratorio. [...] Il questionario è strutturato in modo anonimo, per cui chi vuole lo compila... Per cui ci dà l'immagine della scuola, piazza, piuttosto che del luogo in cui andiamo, rispetto ai bisogni dei genitori, rispetto a quel territorio... [...] Se esce magari il bisogno di avere un confronto non in gruppo, ma più individualizzato, col pedagoga, ci sono [i pedagogisti] che possono avere un rapporto individualizzato, la famosa presa in carico insomma... [...] [Così] noi non solo abbiamo i loro dati anagrafici, ma sappiamo anche qual è il bisogno su quello specifico territorio, per poi organizzare degli eventi dedicati a quell'argomento che lì manca, che c'è bisogno di approfondire, con la figura adatta (10\_CF\_3).

Per presidiare il lavoro di aggancio tra la cittadinanza e le altre proposte territoriali, servono, dunque, degli strumenti per mantenere un legame nel tempo tra i professionisti e le persone

incontrate. Un questionario può essere opportuno in alcuni frangenti, mentre in altri si dovrà attingere a risorse umane, organizzative e progettuali differenti, adeguate alla specifica situazione.

In questo senso, la riflessione aperta con il gruppo di lavoro sul senso da attribuire al fenomeno della povertà educativa intesa come povertà di esperienze educative, consente di dare ai partecipanti degli strumenti con i quali identificare le caratteristiche di una proposta che non riguardi soltanto l'allestimento di attività che riempiano degli spazi e dei tempi, ma che siano di qualità, tali cioè da aprire campi esperienziali ulteriori per i minori e per gli adulti che le attraversano.

### *Significati*

Un'altra riflessione emergente dal materiale di lavoro riguarda i significati dell'esperienza, che si collegano strettamente con quanto finora esplicitato.

Se il contesto manca di risorse ricreative e culturali per la popolazione in crescita, l'*unità mobile* offre occasioni di novità e leggerezza, che si discostano dalla *routine*. Come indicato da uno dei partecipanti durante la prima sessione di lavoro: «Questo [un astronauta] può essere un operatore qualsiasi che va dai bambini e comunque i bambini lo o la vedono come una persona estranea o comunque molto misteriosa che porta roba nuova...» (1a). In un episodio si legge quanto segue: «In un contesto connotato da sporcizia, l'*unità mobile* porta qualcosa di spensierato e colorato» (8b).

Come già evidenziato, affinché l'esperienza sia di qualità, non è sufficiente organizzare momenti ricreativi, ma agire strategicamente, in modo tale che l'attività proposta ai bambini sia organizzata come l'apertura di un campo di esperienza, come un rituale istitutivo di azioni educative successive che intercettino la famiglia e il territorio nel suo complesso. È quanto emerge soprattutto nel terzo incontro, in cui precipitano una serie di considerazioni rispetto alla necessità di riorganizzare l'*équipe* affinché possa presidiare diversi livelli di intervento. Un partecipante, a tale proposito, si esprime come segue: «L'*unità mobile* io la vedevo così, un primo soccorso, un primo orientamento ai servizi, per individuare i servizi sul territorio e poi per indirizzare effettivamente la famiglia rispetto ai servizi sul territorio, che possono rispondere a un loro specifico bisogno. Una macchina che sta lì, che non solo raccoglie i dati, ma che da lì ti indirizza verso quello che c'è sul territorio» (10\_CF\_3).

Questa riflessione si pone in un momento di sviluppo del lavoro in cui si è preso atto di una disorganizzazione complessiva: «siamo disorganizzati, non ci siamo preparati, non c'è una progettualità rispetto all'evento. [...] [Questo] ha portato alla luce il bisogno di programmare e

strutturare al meglio le future attività» (8b). Riconosciuta la necessità di ripensare alla configurazione del proprio intervento, nell'ultimo *collage*, da questo punto di vista, ci si sofferma sui significati ulteriori che il lavoro di questo gruppo può avere. Qualcuno immagina un “secondo tempo” (2d), che rimanda ad una nuova progettazione e alla necessità di guardare a ritroso per capire cosa è stato fatto e cosa si può migliorare.

Si tratta, dunque, di predisporre un'attività che sia allo stesso tempo organizzata, ma anche in grado di rispondere al bisogno specifico portato dalla popolazione incontrata. Si viene così a delineare quello che può essere definito un “dilemma educativo” per l'*unità mobile*, che, da una parte, ha lo scopo di orientare le famiglie verso le altre azioni progettuali, col rischio di incasellare i problemi che portano nelle offerte dei singoli *partner*; dall'altra ha l'opportunità di creare delle condizioni in cui le famiglie possano condividere la propria esperienza, senza che i professionisti ne anticipino le richieste.

### *Affetti*

Ciò che viene rimandato in termini di circolazione degli affetti, in una prima fase, riguarda il caos del territorio (5a); si riscontra anche un sentimento di frustrazione dato dalle difficoltà incontrate nell'allestire la proposta, perché il collegamento con la scuola può essere difficoltoso o perché vengono assegnati spazi troppo piccoli per l'attività e di essa si ha una percezione poco chiara. Come indicato in un episodio:

Tutto sembra procedere bene, tanto che anche i genitori si uniscono a noi, finché ad un certo punto sentiamo una signora lamentarsi della nostra organizzazione con alcuni genitori. [...] A quel punto F. si avvicina alla signora, scoprendo poi essere un'insegnante dell'istituto, per capire il perché del suo malcontento. L'insegnante, con atteggiamento un po' supponente, ci fa notare che avremmo dovuto portare con noi anche i [giochi motori], visto che facevano parte del “pacchetto” (9b).

Durante una delle osservazioni, un'operatrice esprime disappunto per lo svolgimento dell'attività al chiuso, durante una giornata di clima sereno, dovendo però constatare, come indicato dal collega, che quello è lo spazio che è stato assegnato dalla scuola (O\_1).

Si incontrano, poi, dei genitori diffidenti, che resistono nel farsi coinvolgere (8b). Le attività, però, risultano efficaci, perché fanno divertire i bambini.

Si pone di nuovo la necessità di riflettere sull'opportunità di allestire contesti in cui non solo sia possibile passare del tempo, ma anche costruire una dimensione di fiducia tra i professionisti e la cittadinanza. Un episodio è esemplare in tal senso:

Finisce l'attività di religione e lo *staff* allestisce gli spazi: una zona lego e un'attività multimediale, perché la stanzetta è proprio piccola e colma di cose. Nel frattempo i bimbi sono usciti tutti, ne arrivano all'attività solo tre, due fratelli sudamericani, maschio e femmina [...] e una bimba africana, la cui mamma passa praticamente tutto il tempo al telefono. «Me escusi... Posso preguntarle una cosa de esto projecto?» dice la mamma a un referente dello *staff*... «Estoy un poco preocupada, porque [...] mia figlia temo abbia difficoltà a leggere e scrivere... Vorrei sapere se c'è qualcuno che me puede ayudar a capire che cosa ha mio figlio e se mia figlia necesita aiuto». «Ma certo signora, noi abbiamo degli operatori che possono aiutarla ad approfondire le questioni da lei esposte e aiutarla a trovare eventuali consulenti e strutture che possano darle le risposte più appropriate». «Meno male... Grazie... Perché vorrei capire se i miei bimbi hanno bisogno di aiuto o se va tutto bene». La signora compila il modulo “Teniamoci in contatto”, prende i nostri recapiti e ci lascia il suo. A volte, il senso del progetto si trova di più lavorando con i piccoli numeri che allestendo un mirabolante baraccone dell'*unità mobile* (4b).

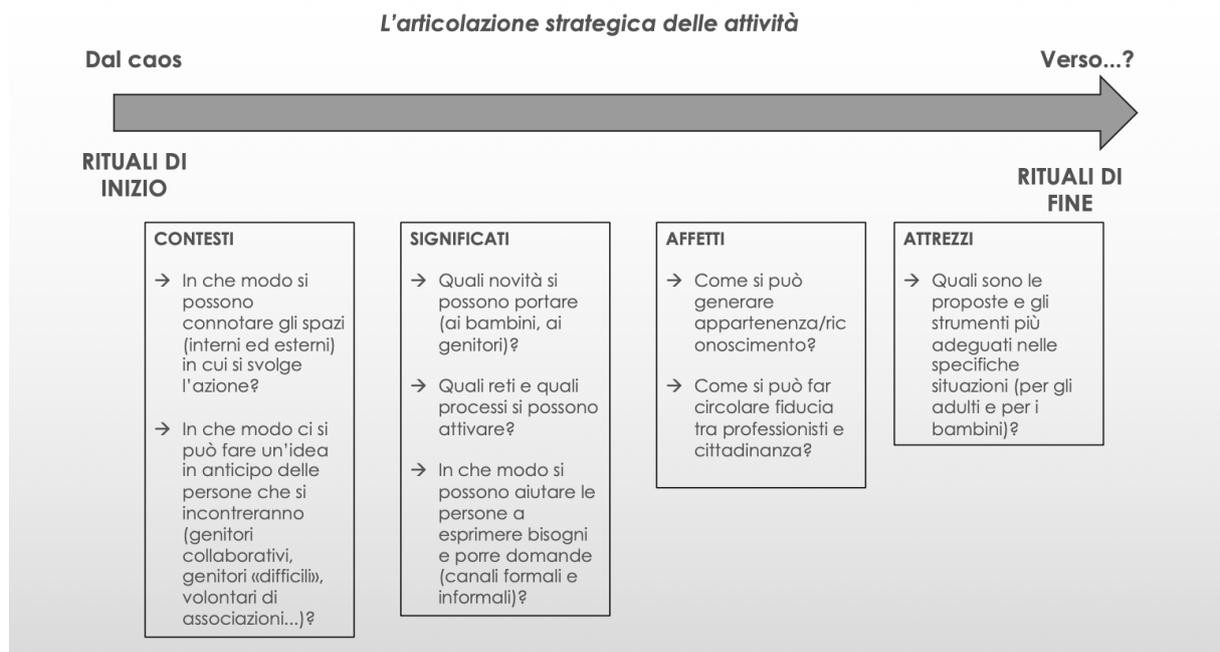
### *Allestire strategicamente l'esperienza*

La chiave di lettura della *partitura educativa* è stata utilizzata per rielaborare l'esperienza allestita dall'*équipe* e per comprendere come, all'interno di essa, si configurino una serie di elementi, materiali e immateriali, che ne costituiscono la complessità. Con questa analisi si è inteso dare al gruppo di lavoro uno strumento per articolare intenzionalmente la propria azione, affinché essa possa dirsi di qualità e in grado di aprire ad esperienze ulteriori.

Il carattere mobile di questo presidio educativo, infatti, rischia di dare spazio ad occasioni di incontro tra i cittadini e i professionisti di tipo estemporaneo, che non si connotano per continuità e interazione con le altre esperienze che i minori e i loro familiari vivono. Si è inteso dunque fornire agli operatori uno strumento attraverso il quale esercitarsi nell'impiego di una funzione strategica, che sollecita a disporre in modo intenzionale gli elementi della scena educativa. In tal senso, usando una metafora teatrale, l'educatore, che è regista e attore, «chiama la scena a modificarsi grazie agli ingressi che volta per volta dispone, quinte, maschere, significati, disposizione di corpi e così via, consapevole di non avere un pubblico: sono gli attori presenti in scena a corrispondere o meno al copione che si sta mettendo in atto, seguendo un discorso che subisce le necessità dell'improvvisazione» (Prada, 2018, p. 53).

Queste considerazioni tracciano i presupposti per accompagnare i professionisti ad interrogarsi sulle caratteristiche del proprio agire, affinché essa possa dirsi, appunto, di qualità, li sollecita a domandarsi in quale contesto si articolerà il proprio intervento e a chi intendono rivolgere la propria azione. A partire da ciò, ma nell'ottica di una ridefinizione continua, sarà possibile comprendere quali significati si vorrà portare e quali affetti smuovere, utilizzando gli strumenti volta per volta più appropriati. L'articolazione di questi elementi si iscriverà in una riflessione rispetto a quelli che possono essere i rituali con i quali dare avvio e chiudere l'esperienza, affinché essa si connoti come spazio “altro” rispetto al fluire della quotidianità delle famiglie.

Lo schema che segue è stato proposto al gruppo di lavoro, per accompagnarlo a riconfigurare le proprie attività a partire da un'articolazione pragmatica e intenzionale di esse. Partendo dalla constatazione diffusa nel gruppo di lavoro del caos che connota i territori e certe situazioni in cui essi si inseriscono, si è inteso proporre un insieme di quesiti utili ad organizzare un'azione educativa che possa costituire un'esperienza di qualità per le persone che la attraversano, dando loro competenza e strumenti per orientarsi nel proprio contesto.



Fonte: rilettura del lavoro svolto con l'*équipe* a cura della ricercatrice (Clinica della Formazione - Seconda fase - Primo incontro).

## **Parte Terza - Una rilettura pedagogica del concetto di povertà educativa**

### **Premessa**

Nella prima e nella seconda parte di questo lavoro si è inteso inquadrare il tema oggetto di indagine, attraverso la revisione della letteratura e dando conto di una ricerca sul campo, caratterizzatesi come uno studio di caso, di cui si sono esposti in maniera descrittiva i risultati. Nella presente sezione, si intende ampliare gli orientamenti pedagogici della ricerca in virtù dell'analisi dei dati. Le questioni delineate nel quinto capitolo verranno approfondite e rilanciate, attraverso uno sguardo interpretativo e riflessivo. A tal proposito, è bene affermare che quella di seguito esposta non può che essere una rilettura parziale di quanto emerso dallo studio, di cui si sono scelti degli aspetti particolari da riprendere. Per un approfondimento ulteriore di quanto emerso, si auspica di poter intraprendere successive ricerche.

L'articolazione della presente sezione intende rispondere alle motivazioni della ricerca, che riguardano la possibilità di ampliare la fenomenologia della povertà in senso pedagogico, in seguito all'interrogazione dei professionisti e all'osservazione del loro lavoro sul campo. Per dare rilevanza pedagogica allo studio, lo scopo di questa parte del lavoro è quello di dare conto di che cosa esso possa rappresentare per altri contesti territoriali. Nella ricerca di tipo qualitativo, infatti,

la figura del ricercatore assume un suo rilievo e la valutazione dei risultati della ricerca è resa tanto più adeguata, quanto più il ricercatore assume criteri analitici sempre più raffinati. Questo è possibile rendendo accessibili ad altri interlocutori le sue procedure di indagine e scoprendo con loro altri piani analitici della ricerca. [...] I contesti educativi possono essere sempre più adeguatamente conosciuti proprio attraverso la scoperta sempre più profonda e articolata delle varie caratteristiche che ne definiscono la complessità, evidenziata dall'insieme degli eventi ambientali e culturali che attraversano tali contesti. Per questa ragione non è possibile ipotizzare solo procedure di ricerca che semplifichino tale complessità [...] e rendano difficile l'individuazione di diversi piani di lettura delle situazioni educative, ma è necessario far emergere prospettive nuove e non previste che possono essere individuate applicando metodi di ricerca di tipo qualitativo (Semeraro, 2011, p 106).

La ricerca ha inteso dare conto delle rappresentazioni di povertà educativa dei partecipanti e del loro ruolo, in quanto componenti della "comunità educante", nell'affrontare in maniera sinergica e consapevole questo fenomeno, così da arricchire quanto emerso dal quadro teorico di riferimento. È stata attuata una costante condivisione coi partecipanti di quanto emerso e si ha in mente una restituzione finale dei risultati della ricerca. Questo rispetta il principio della ricerca naturalistica per cui i risultati sono negoziati (*negotiated outcomes*) e tali da favorire l'emersione degli sguardi molteplici presenti all'interno del contesto studiato (*emic views*).

Come indicato da Mortari (2007), se si fa riferimento ad una epistemologia naturalistica, l'obiettivo che si persegue non è la generalizzabilità dei risultati, «ma la trasferibilità delle procedure di indagine, nonché la significatività dei dati raccolti» (p. 67), per cui si auspica che alcuni elementi della teoria generata in questo contesto possano aiutare ad illuminare fenomeni analoghi a quelli per cui essa è stata costruita. Si è inteso produrre una conoscenza localizzata, che si basa su *working theories*, tali da funzionare in una precisa situazione, che possano costituire dei modelli di confronto per altre circostanze simili. Inoltre, si è inteso rispettare i seguenti criteri: *credibilità*, per cui la teoria deve essere convincente rispetto alla procedura utilizzata per costruirla e per questo i risultati devono essere condivisi coi partecipanti; *affidabilità* rispetto ai fenomeni indagati; *confermatività*, ovvero un'adeguata generazione della teoria a partire dalle evidenze empiriche raccolte.

Il sesto capitolo amplifica il concetto di povertà educativa, ricorrendo a una definizione plurale del fenomeno e ascrivendolo primariamente all'impovertimento dei contesti di esperienza attraversati dagli individui. Si evidenziano, inoltre, gli effetti di ciò sulle figure adulte, rese fragili e incerte dal contesto sociale complessivo in cui sono inserite. Si dà conto di un possibile contrasto di questa dinamica riflettendo sulla possibilità di ripensare in modo peculiare il sostegno alla genitorialità, dando forma a delle comunità territoriali che siano dei contesti concreti in cui sviluppare una responsabilità educativa condivisa.

Nell'ultimo capitolo, dopo aver puntualizzato quali siano le caratteristiche che rendono un'esperienza diseducativa, si dà conto di come sia necessario allestire esperienze educative di qualità per contrastare una deprivazione educativa intesa come povertà dei contesti di esperienza. Questo discorso si intreccia con la costruzione consapevole della postura dei professionisti dell'educazione, che possono essere accompagnati nell'apprendere un approccio *ametodico* alla pratica, attraverso il quale implementare la propria capacità di affrontare in modo peculiare le situazioni che incontrano e a gestire gli imprevisti, che costituiscono una dimensione irriducibile del loro lavoro. Si darà conto, inoltre, dell'importanza di allestire contesti di secondo livello attraverso i quali accompagnare questi stessi professionisti a costruire esperienze generative e pedagogicamente orientate, con le quali contrastare le varie forme di impoverimento della contemporaneità.

## 6. Dalla povertà educativa alle povertà educative

Un elemento che ha caratterizzato l'interazione con i professionisti coinvolti nella fase empirica della ricerca ha riguardato la descrizione del contesto territoriale e culturale in cui si svolge la loro azione. Se infatti il quadro teorico a supporto della ricerca implica una visione specifica delle caratteristiche che definiscono la qualità delle esperienze educative, non si può prescindere dal dare conto delle condizioni circostanti l'esperienza stessa, che possono facilitarne o impedirne la fruizione. Allo stesso tempo, dare conto delle caratteristiche del *milieu* all'interno del quale l'esperienza si realizza permette di presidiare il carattere attivo di essa, ovvero di comprendere se e in che modo contribuisce a modificare le condizioni obiettive nelle quali si compie (Dewey, 2014).

Una delle principali responsabilità dell'educatore è che egli non solo deve essere attento al principio generale della formazione dell'esperienza mediante le condizioni circostanti, ma che riconosca pure in concreto quali sono le condizioni che facilitano le esperienze che conducono alla crescita. Soprattutto, egli dovrebbe conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore (*idem*, p. 27).

Affinché l'esperienza si realizzi nella sua efficacia educativa dovrà tenere conto dell'interazione reciproca tra gli attributi interni ed esterni all'individuo. Questi ultimi sono le condizioni che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie.

Quali sono, oggi, le condizioni obiettive in cui si svolge l'esperienza e perché esse rischiano di non facilitare la fruizione di essa? Per rispondere a questo quesito, di seguito si approfondiranno quegli elementi riflessivi proposti dai partecipanti che danno conto di una condizione sociale di precarietà e di crisi, con la quale si intende identificare la povertà educativa come povertà del *milieu* educativo diffuso. Con questa espressione Massa (2000) indica un fatto sociale, il venir meno di un'atmosfera, tale da determinare la modifica dei «contesti di esperienza, di appartenenza, di vita, per cui i ragazzi oggi crescono al di fuori di un contesto educativo, al di fuori di un ambiente dal quale trarre valori che consentano un inserimento e anche un raccordo con le generazioni adulte» (p. 61). Secondo l'autore si tratta di quel contesto che dà senso alle proposte della scuola, dei gruppi, delle associazioni e che, nel momento in cui «espone costantemente alla sofferenza, al disagio, al senso di inadeguatezza e di competizione feroce» (p. 63) non assolve più al compito di ricomprendere in un orizzonte di senso più ampio quanto appreso nei contesti educativi.

Si tratta di comprendere quale sia, oggi, l'intreccio tra esperienze educative formali, non formali e informali, per capire come sia possibile ridare senso alle occasioni educative e alla loro

intenzionalità, affinché le persone acquisiscano strumenti validi per risignificare gli apprendimenti che emergono da «quelle esperienze relazionali e comunicative, riguardanti soggetti collettivi o individuali, in cui si registrano apprendimenti senza che vi siano istituzioni od organizzazioni manifestamente proposte allo scopo e senza che vi sia un'intenzionalità pedagogica» (Tramma, 2009, p. 36).

Si focalizzeranno, dunque, alcune questioni emerse dal confronto coi partecipanti, precisandone le premesse teoriche, evidenziando così le molteplici dimensioni che connotano la povertà educativa e che spostano l'attenzione sulla pluralità di questo costrutto, se letto in senso pedagogico e come crisi complessiva dei contesti di esperienza. Successivamente, si darà conto del potenziale trasformativo di quanto emerso, per comprendere in che modo la situazione che circonda l'esperienza educativa possa essere ripensata.

### **6.1 Le caratteristiche del contesto in cui si svolge l'esperienza educativa**

I partecipanti alla ricerca danno conto da più punti di vista di un insieme di caratteristiche che connotano l'ambiente della loro azione. Esse riguardano principalmente il caos delle situazioni; il disordine degli spazi; il disorientamento nell'accedere ai contesti. Inoltre, evidenziano lo spaesamento di alcune figure adulte nell'affrontare le situazioni. Esemplare in tal senso è quanto espresso da un'intervistata: «La rivoluzione copernicana che noi dobbiamo fare come scuola e come famiglie è molto alta, perché, la tecnologia e la velocità per cui tutti siamo in contatto con tutto, richiedono un'alta consapevolezza, dei sistemi di orientamento. [...] Io credo che sia una matrice che segna il nostro tempo, ovvero: tutti noi adulti, che ci occupiamo di educazione e di formazione, facciamo fatica a capire in quale direzione muoverci» (1).

Allargando lo sguardo, questi elementi permettono di riflettere attorno agli aspetti che connotano il tempo presente e che costituiscono la cornice entro la quale ricomprendere una visione plurale di povertà educativa come povertà dei contesti di esperienza.

Per delineare le caratteristiche dell'ambiente sociale attuale in cui l'esperienza educativa si svolge, si ricorrerà innanzitutto ai tre elementi che caratterizzano il disagio della modernità secondo Taylor (1994):

1. l'individualismo;
2. il primato della ragione strumentale;
3. la perdita della libertà in quanto cittadini.

Il primo fenomeno riguarda il configurarsi di un atteggiamento individualista che porta le persone a rincorrere essenzialmente la propria realizzazione senza curarsi dei beni comuni. Si tratta di una conseguenza negativa della perdita degli orizzonti morali e delle nozioni

tradizionali di gerarchia che limitavano l'individuo, ma, allo stesso tempo, davano un senso al mondo e alla vita sociale, provocando quello che l'autore definisce il «disincantamento del mondo» e realizzando il lato oscuro dell'individualismo che «appiattisce e restringe le nostre vite, ne impoverisce il significato, e le allontana dall'interesse per gli altri e la società» (pp. 6-7). Un'altra conseguenza della perdita degli orizzonti di riferimento tradizionali riguarda il prevalere della ragione strumentale (economica e legata all'efficienza) su qualunque altra prospettiva di riferimento. Ciò provoca il timore che «cose che dovrebbero essere determinate da criteri diversi vengano decise in termini di efficienza o di analisi di costi e benefici, che i fini indipendenti che dovrebbero guidare le nostre vite si trovino eclissati dall'esigenza di massimizzare la produzione» (*idem*, p. 8). Riferendosi alle diseguaglianze sociali e alle catastrofi naturali, l'autore mostra due esempi di come la ragione strumentale prevalga sul rispetto degli altri esseri umani e delle altre specie. Il ripiegamento nella sfera individuale e il prevalere della ragione strumentale determinano un affievolirsi dei meccanismi che generano partecipazione politica tra i cittadini. Sostiene l'autore che «nel nostro mondo politico altamente centralizzato e burocratizzato sta forse avvenendo qualcosa che assomiglia a questa alienazione della sfera pubblica e alla conseguente perdita del controllo politico. [...] Ciò che rischiamo di perdere è il controllo politico sul nostro destino, ossia una facoltà che potremmo esercitare in comune in quanto cittadini» (*idem*, pp. 13-14).

Un altro riferimento per dare conto della crisi della società attuale si deve a Bauman (2000) e al suo costrutto di *modernità liquida*. Con questo concetto si identificano le caratteristiche di una contemporaneità in cui i modelli di riferimento tradizionali si sono indeboliti, senza che questo abbia generato delle alternative valide. Questa dinamica determina una situazione in cui gli individui si misurano costantemente con il cambiamento e l'incertezza. Il paradosso della modernità liquida, infatti, è insito nell'ideale di libertà assoluta che essa promuove: ci si sente liberi, perché privi di vincoli e nelle condizioni di poter accedere ad un'ampia gamma di possibilità, ma non si può essere certi che le condizioni rimangano costanti, affinché quanto desiderato si verifichi effettivamente: «tutto è possibile, ma nulla può essere fatto con certezza. L'incertezza è il risultato combinato dell'ignoranza (impossibilità di sapere ciò che accadrà) e dell'impotenza (impossibilità di evitare che ciò accada) e di una paura sfuggente e diffusa, definita in modo vago e difficile da localizzare: una paura che fluttua alla disperata ricerca di un punto fermo» (*idem*, p. XIII).

La fluidità del mondo attuale produce molteplici effetti: i legami sociali sono deboli e instabili; le forme di solidarietà nei contesti di lavoro e nelle relazioni interpersonali si affievoliscono; la possibilità di pianificazione a lungo termine è messa in crisi e il tempo individuale è sempre

più frammentato e ridotto a micro progettazioni di breve durata; il futuro non è più una fonte di speranza e di assicurazione, ma piuttosto di ansia; si estremizzano i concetti di flessibilità e adattabilità; si allarga la distanza tra i cittadini e la politica, la quale si trova schiacciata e indebolita dalle esigenze di mercato sovra territoriali.

Un aspetto strutturale della modernità liquida, che è una conseguenza di quanto precedentemente esplicitato, riguarda l'individualizzazione dei percorsi di vita: ogni individuo cerca con compulsività il proprio specifico spazio di realizzazione, facendo riferimento ad un immaginario proprio, che non gli permette di riconoscersi negli altri e condividere con essi le proprie sofferenze. Questo stesso processo porta ad interessarsi di ciò che riguarda essenzialmente sé stessi e non dei beni comuni e condivisibili, configurando «l'altra faccia dell'individualizzazione [che] sembra essere lo scardinamento e la lenta disintegrazione della nozione di cittadino» (*idem*, p. 29).

Laddove ci si sente soli nell'affrontare le proprie sofferenze, si rende urgente ricorrere ad esempi per trovare delle strategie adeguate ad affrontarle. In questo senso, poter assistere al racconto intimo altrui, messo in scena in contesti pubblici (come quello televisivo) sembra essere una soluzione. Ma anche questo processo sembra non recare conforto, perché ad un'illusoria condivisione della sofferenza attraverso la fruizione di essa tramite i *media* non segue un'effettiva possibilità di contatto con altri.

Un altro elemento della struttura sociale attuale, infatti, riguarda l'illusorietà del raggiungimento individuale dei propri desideri. Essi si pongono come obiettivi fini a sé stessi, che non si colmano nel momento del loro raggiungimento, talmente vasta è la gamma di possibilità di scelta e di strumenti per realizzarla. Non vi è appagamento né realizzazione, ma piuttosto una tendenza a un consumo continuo degli stimoli che il contesto sociale offre.

Il desiderio diventa un obiettivo fine a sé stesso, l'unico obiettivo incontestato e incontestabile. Ruolo di tutti gli altri obiettivi, inseguiti solo per poi essere abbandonati alla curva successiva e dimenticati a quella ancora dopo, è tenere in corsa i corridori, mantenerli sulla scia di quelli che "dettano il passo": corridori assoldati dai promotori della gara per correre solo alcuni giri ma a tutta birra, e quindi ritirarsi una volta trascinati gli altri concorrenti a un ritmo da record (*idem*, p. 75).

Secondo gli autori citati, dunque, sono molteplici le forme che la crisi attuale assume:

- L'individualismo e l'individualizzazione dei corsi di vita lasciano le persone sole nell'affrontare gli snodi critici della propria esistenza. Questo è un aspetto che si riverbera in modo evidente sui percorsi dei minori, delle loro famiglie e della cittadinanza in generale, perché è sempre più difficile trovare nel proprio contesto dei punti di riferimento.

- Il prevalere della ragione strumentale e l'indifferenza verso il bene pubblico portano ad un ripiegamento sul sé, ma anche a un bisogno di trovare in altri lo specchio delle proprie fatiche, per cui i *media* diventano un'arena all'interno della quale ricercare il conforto che non si dà nei contesti reali di relazione.

In continuità con quanto affermato, Palmieri (2012) offre una trattazione ampia per connettere le questioni poste al panorama pedagogico. Secondo l'autrice, infatti, le attuali manifestazioni del disagio esistenziale (fragilità psichiche, isolamento dei nuclei, povertà materiale e relazionale) sono espressioni sintomatiche di una «crisi nella crisi [...] di cui occorre individuare alcuni elementi strutturali, comprendere logiche e implicazioni» (*idem*, p. 153). Questa crisi può essere descritta ricorrendo alle fenomenologie che caratterizzano il disagio attuale e che permettono di darne conto come di un elemento che appartiene all'esistenza dei singoli e che trae origine dal periodo storico in cui si è immersi e dal confronto che ciascuno intrattiene con il proprio ambiente di riferimento.

In questo quadro, Orsenigo (2012) configura un disagio strettamente legato all'esistenza, alla ricerca sfrenata di felicità che rischia di non essere che una fuga dall'angoscia che è connaturata all'esistenza stessa, di fronte alla quale ci si trova senza strumenti. La sofferenza, dunque, assume le caratteristiche di qualcosa «che deve passare, essere rimosso, soppiantato, [perché] lo stare bene nella vita, questo è quello che conta; il benessere in tutti i sensi di questa parola. Il resto è scarto, cioè è da rifiutare, non considerare, lasciar cadere» (*idem*, p. 61). L'esistenza si misura costantemente con questo desiderio di benessere assoluto, che non aiuta a comprendere quali possano essere le proprie risorse nell'affrontare le difficoltà.

Un'altra condizione di disagio che deriva dagli elementi che compongono la crisi sociale attuale e in particolare dal cambiamento nelle coordinate di spazio e tempo e dall'individualizzazione dei percorsi di vita, attiene a una modifica delle modalità di stare in relazione: laddove si hanno molteplici strumenti che rendono possibile allargare i propri contatti (piattaforme virtuali, *social network*), spesso manca un tempo prolungato e profondo per coltivarli, definendo così un modo di stare con gli altri che richiama il moto del surfista, che si muove sulla superficie dell'acqua.

Ciò che è in gioco oggi è proprio la possibilità effettiva di costruire e mantenere relazioni interpersonali più che comunicare con gli altri. Possiamo effettivamente moltiplicare i nostri contatti, ma una volta contattata una persona è necessario dedicarle del tempo per coltivare la relazione. E, se non abbiamo tempo, a che serve questa moltiplicazione dei contatti senza poter disporre di una relazione stabile? (Prada, 2012, p. 133).

L'autore, dunque, sostiene che sia la mancanza di tempo a generare questo modo di stare nelle relazioni, che valorizza la loro numerosità piuttosto che la loro profondità. Bauman (2000), in tale senso, individua nel modo attuale di stare con gli altri l'effetto di una maniera di paragonare il legame umano a qualsiasi oggetto di consumo, per cui esso «non è qualcosa che va costruito attraverso sforzi continui e occasionali sacrifici, ma qualcosa da cui ci sia attende soddisfazione immediata, istantanea» (p. 190).

Come si evidenzierà successivamente, si tratta di comprendere se e in che modo nei contesti deputati alla crescita dei minori (famiglia, scuola, agenzie educative territoriali) sia possibile emanciparsi da questi modelli o dotarsi degli strumenti adeguati a riconoscerli. Questo significherebbe superare una povertà educativa, relativa alle condizioni che ostacolano un'appropriazione consapevole del proprio percorso esistenziale e rispondere ai desideri della persona e non alle oppressioni della società attuale. Questo processo è estremamente difficoltoso laddove l'adulto è il primo ad essere influenzato dalle spinte del contesto in cui vive e fatica ad affermare la propria posizione come punto di riferimento.

### ***6.1.1 Dalla società iper-flessibile e precaria alle nuove forme di povertà***

Se nella parte iniziale di questa tesi si è voluto fare riferimento alla condizione di povertà materiale per inquadrare il fenomeno specifico della povertà educativa, l'intreccio tra la fase empirica e la rilettura in chiave pedagogica del fenomeno, in continuità con quanto affermato dai partecipanti, indirizza il discorso verso una povertà educativa che è l'effetto della crisi dei contesti di esperienza e si lega all'emersione di quelle che la letteratura identifica come *nuove povertà*.

Si veda quanto riportato da una partecipante: «Sono famiglie di vecchi operai, un proletariato urbano che ormai non ha più neanche la fabbrica, per cui i figli di queste persone spesso, non dico tutti, lavorano di lavoretti improvvisati, di espedienti, c'è un tessuto sociale molto problematico» (6) o ancora: «Sono dati che ci sono serviti anche per capire come sono fatti questi territori, perché sono territori in cui si sa che ci sono dei problemi, però quali problemi, come individuarli nel dettaglio e in modo un po' più raffinato... Quella è una cosa un po' complicata» (m1).

Con il termine *nuove povertà* si fa riferimento, come evidenziato nelle citazioni riportate, ad una gamma molteplice di problematiche e ci si discosta da una condizione di deprivazione che riguarda solo la mancanza di beni primari, per accedere ad un ordine di discorso che attiene alla mancanza di beni immateriali, strettamente connessi con le difficoltà che i singoli incontrano nel proprio percorso esistenziale.

Si può parlare di povertà date dall'abbondanza, dove il problema non è più la mancanza in termini economici, ma la difficoltà ad affrontare le molteplici complessità del mondo attuale.

Nella società moderna vi sono articolazioni sempre più numerose di modi in cui il soggetto cerca di trovare la propria identità; tra queste infinite probabilità di essere o non essere socialmente accettati, i soggetti devono comunque districarsi in una continua individuazione di percorsi e di progetti, espliciti od impliciti che siano. Queste premesse ci permettono di chiarire che nelle società ricche, l'abbondanza di risorse può anche trasformarsi in malessere e quindi in comportamenti di povertà. Questo non significa ovviamente che i soggetti di cui stiamo parlando si possano definire poveri secondo i criteri tradizionali (Scanagatta, 1992, p. 68).

L'autore dà conto di due manifestazioni prevalenti di questo *mal di vivere*, ovvero la tossicodipendenza e il disagio psichico, che suggeriscono come le dimensioni di privazione, di malessere e benessere debbano essere comprese nella specificità dei percorsi di vita.

Si dà conto così di una disegualianza che non nasce dall'essere esclusi dall'avere, ma che diviene una disegualianza dell'essere. Ciò che permette all'esistenza di avere quel qualcosa in più risulta irraggiungibile per alcuni e questo non permette all'individuo di realizzarsi e di trovare il significato e il valore per sé nella società.

La situazione complessiva di precarietà, inoltre, espone molte persone che non vivono necessariamente in una condizione conclamata di povertà materiale ad un'incertezza costante e a un possibile scivolamento verso la deprivazione finanziaria.

I processi avanzati di globalizzazione e di impoverimento hanno come effetto l'affacciarsi di una condizione sociale nuova, intesa come *vulnerabilità degli inclusi* (Iori, 2008). Nell'attuale contesto caratterizzato da incertezza, le condizioni esistenziali sono contraddistinte da precarietà e da debolezza e «neppure le categorie sociali tradizionalmente più “garantite” possono oggi ritenersi veramente “al riparo” dal possibile scivolamento nella povertà e nella precarietà» (*idem*, p. 15). Si diffondono i lavori iperflessibili o a bassa intensità, la disoccupazione giovanile, ma anche le situazioni di solitudine, di abbandono e di perdita di fiducia in sé, generando una condizione di esclusione multidimensionale. In tal senso, viene a configurarsi un insieme di nuove povertà, che «non sono identificabili con la dimensione economica *tout-court*, ma hanno sempre una componente (spesso preponderante) di disagio affettivo-relazionale, legato anche alle mancate occasioni di apprendimento degli alfabeti della vita emotiva e alla poca consapevolezza di sé» (*idem*, p. 17). La tonalità emotiva con cui si affrontano le difficoltà mette in crisi anche la possibilità di partecipare al proprio contesto sociale di riferimento.

In continuità con questo discorso, Rampazi (2008) identifica un duplice ordine di fattori, che caratterizzano l'attuale condizione di vulnerabilità. Prima di tutto, come già delineato, l'instabilità si traduce in percorsi occupazionali incerti, in legami familiari fragili e nella perdita di un sistema di solidarietà, mettendo le persone nelle condizioni di dover rinunciare a ciò che, in passato, rendeva tollerabile il controllo sociale, ovvero «la fiducia di poter trovare sempre qualcuno con cui condividere problemi quotidiani e dilemmi identitari» (*idem*, p. 38). In secondo luogo, sebbene l'individualizzazione delle esistenze abbia permesso di tracciare nuove traiettorie di vita, marcate da un maggiore senso di libertà rispetto ai percorsi standardizzati delle epoche precedenti, essa ha portato ad un iper-responsabilizzazione dell'individuo, in mancanza di un sistema di appartenenze forti. In questo quadro «il soggetto è più solo nella ricerca di un riconoscimento sociale, che non soltanto non è garantito a priori, ma è anche precario, perché precario è il contesto strutturale in cui si sviluppano le relazioni e l'agire sociale» (*idem*, p. 39).

L'attuale società, dunque, espone a molteplici minacce diffuse e il fatto che «queste minacce diffuse si trasformino o meno nell'effettivo scivolamento verso situazioni di marginalità sociale dipende in buona parte dalle risorse materiali, identitarie, relazionali che i singoli hanno saputo costruire nel loro percorso biografico» (*idem*, p. 41).

Queste nuove forme di povertà raramente esitano in domande poste ai servizi territoriali, perché si tratta di situazioni di disagio *socialmente compatibile* (Tramma, 2015), una

condizione intermedia tra benessere sufficientemente conclamato e malessere altrettanto sufficientemente conclamato, [...] la condizione di coloro che sono portatori di disagio [...] economico, sociale, fisico, psichico, relazionale, che non oltrepassa alcune soglie di (teorico) accesso ai servizi. Una condizione caratterizzata quindi da tratti che, se non collocano i soggetti ai margini dello scenario sociale, non li collocano neppure al centro [...] e, per molti aspetti, risultano essere degli effettivi invisibili, anzi i veri invisibili (pp. 66-67).

Anche Mac Fadden (2014) inserisce il tema delle *nuove povertà* nelle dinamiche connesse alla configurazione post-moderna della nostra società, in cui si assiste ad una progressiva bipartizione tra coloro che vivono ai ritmi della città-mondo e coloro che ne restano ai margini. La *surmodernità*, caratterizzata da accelerazione della storia, dal restringimento degli spazi e dall'individualizzazione dei destini, trasforma il luogo in non luogo, disperdendo le identità, le relazioni e le scansioni temporali.

La scomparsa sempre più evidente di luoghi che caratterizzano le città tradizionali ci trascinano quindi nell'impossibilità di leggerle come luogo di memoria, incontro e stimolo immaginativo. La distinzione tra luoghi e non luoghi in qualche modo più che una distinzione di spazi richiama a quella che è una distinzione di mondi, una diversità di mondi sociali. [...] Il moltiplicarsi di non-luoghi [pregiudica] la

possibilità di creare comunità in grado di realizzare un progetto collettivamente pensato e condiviso, prerogativa propria dei Luoghi. Solo i luoghi sono infatti *humus* per creare risorse di strategie di azione finalizzate a rompere le dinamiche di marginalizzazione (Mac Fadden, 2014).

L'autrice si addentra in una spiegazione relativa ai meccanismi sottostanti a questo modello organizzativo delle società: all'interno di esse la condizione dei soggetti poveri e marginali è funzionale a un più complesso disegno di mantenimento dello *status quo*. «Si viene a creare una nuova classe di soggetti, l'*urban underclass*, che vive in aree spazialmente isolate, la cui difficile esistenza oscilla tra la disoccupazione e la sottoccupazione cronica. La difficoltà nel trovare un lavoro stabile e l'isolamento fanno accrescere il processo di autoriproduzione di esclusione in un circuito chiuso di povertà» (*idem*).

La povertà nell'abbondanza intesa come povertà di beni immateriali, le dinamiche di emarginazione e di isolamento condizionate da un crescente diffondersi di non luoghi, sia fisici che metaforici, sono questioni che interrogano da vicino l'educazione intesa come organizzazione intenzionale di esperienze di qualità. In questi termini, per comprendere la povertà educativa in chiave pedagogica, è indispensabile analizzarla non solo in quanto difficile accesso ai sistemi di istruzione e formazione, ma anche come condizione strutturale, che è l'effetto di un modello organizzativo della società che rende effettivamente difficile l'emancipazione da essa.

### **6.1.2 La fragilità delle figure adulte**

Il quadro generale di precarietà delineato precedentemente e in particolare quanto definito rispetto all'incertezza dei percorsi di vita e all'affacciarsi sulla scena sociale di nuove forme di povertà identifica una particolare complessità nell'indebolimento dei legami affettivi, soprattutto per quanto riguarda i contesti familiari, sempre più ristretti e isolati, con scarse reti parentali o amicali, in cui il tempo dell'aver cura è sempre più ridotto. È un aspetto più volte richiamato dai partecipanti alla ricerca empirica.

Se la povertà educativa, dunque, può essere ascritta alla crisi più generale dei contesti di esperienza che le persone attraversano, una sua specificità riguarda la fragilità delle figure adulte, che faticano, in un contesto caratterizzato da individualismo e precarietà, ad essere dei punti di riferimento per le nuove generazioni.

Palmieri (2012a), nel delineare il disagio come connaturato all'esistenza nel tempo presente, descrive gli effetti della crisi del *milieu* educativo sul patto tra le generazioni e sulle modalità di trasmissione culturale. Il ripiegamento sul sé, l'incertezza e la fluidità del tempo presente, in

questo senso, influenzano fortemente il ruolo degli adulti, perché mettono in crisi le loro stesse esistenze e la loro capacità di essere dei punti di riferimento stabili.

Gli adulti appaiono quantomeno disorientati, e in particolare il loro modo di vivere: refrattari a mettere radici, perennemente di corsa, collezionisti di sensazioni, incapaci di tessere una continuità differente da quella di un *serial tv*, schiavi del bisogno di affermare la propria libertà individuale a ogni costo, costantemente esposti alla precarietà e al rischio di esclusione sociale, appartenenti alla società e quindi esistenti solo se in grado di esercitare potere di acquisto e di consumo, tragicamente soli (Palmieri, 2012, p. 93).

Con questo paragrafo si intende ricomprendere le rappresentazioni che emergono dai dati delle difficoltà che incontrano gli adulti nell'assolvere il loro ruolo nel quadro della crisi sociale precedentemente descritta. Come indicato da un'intervistata, infatti, essere educatori, attualmente, «non è [...] proprio una passeggiata, con una frammentazione culturale molto importante, un impoverimento culturale complessivo di un certo rilievo e anche banalmente la povertà...» (m2).

Si afferma, dunque, una povertà educativa intesa come fragilità delle figure parentali. Così come indicato da una delle intervistate essa è strutturale e assume le caratteristiche di una povertà di relazione: «Lavorando in un territorio vastissimo, la povertà è veramente spalmata, spalmata in contesti dove non te lo aspetteresti, per quello che intendo io con povertà educativa, cioè una mancanza di relazione, una situazione in cui l'adulto è assente, quindi l'adulto non è accudente nella sua funzione di guida nella crescita, per cui è come se ci fosse un vuoto e questo vuoto è strutturale in tante famiglie» (9).

Le questioni poste si collocano in un quadro relativo alle trasformazioni che hanno investito il primo nucleo di socializzazione in epoca contemporanea. Attualmente, l'idea di famiglia include esperienze, aspettative e circostanze molteplici e diversificate, perché si sono modificate le modalità di sperimentare e fare famiglia, di vivere la relazione genitoriale e il rapporto di coppia, anche all'interno di una stessa comunità di riferimento: si è modificata la sequenza temporale degli eventi matrimonio-convivenza-filiazione; sono aumentati i divorzi e le separazioni, rendendo permeabili i confini dei nuclei famigliari; si è affermata la co-genitorialità allargata in virtù di una multi appartenenza familiare; si sono diffusi i matrimoni misti, che hanno permesso il confronto, già tra le mura di casa, di diversi modelli culturali (Saraceno, 2017).

Questo quadro diversifica ed amplifica il concetto di famiglia, aprendo la possibilità che essa sia sempre più somigliante alle persone che vi appartengono, ma mostrando anche come essa sia soggetta agli smottamenti che investono la società. Sempre secondo Saraceno (2016), infatti,

anche i genitori fanno i conti con «un mondo diventato sempre più incerto nelle sue regole, nella sua sostenibilità, nei suoi confini», in cui gli adulti ogni giorno affrontano la responsabilità di essere generativi, di «far crescere e insegnare a stare al mondo, guidare e lasciare libero chi si è scelto di accogliere come figlio» (p. 7).

La capacità di dare senso a questi cambiamenti costituisce una postura essenziale per i genitori di oggi. È a partire da una lettura delle criticità che essi attraversano nell'esercitare questa stessa postura che i partecipanti alla ricerca danno conto di una povertà educativa che si configura come una povertà di competenze genitoriali, accanto alla quale va rilevata una povertà di strumenti concreti per esercitarle.

Vi sono famiglie che versano in una situazione di povertà materiale ed economica dalla quale discende una difficoltà effettiva nel garantire ai propri figli l'accesso alle risorse utili ad arricchire il loro bagaglio esistenziale. Per gli operatori questa si configura come una «povertà educativa da manuale» (4), alla quale rispondere con una compensazione sul piano materiale, che permetta il successivo accesso ad una gamma molteplice di occasioni di sostegno genitoriale. Chi lavora in una delle scuole dell'infanzia coinvolte nel progetto delinea un disagio tra le famiglie che comprende, oltre alla povertà economica, una carenza genitoriale e il conseguente affidamento ai servizi sociali, la precarietà della condizione abitativa e la disoccupazione. Di fronte a queste mancanze sembra che i servizi abbiano delle strategie di intervento e delle reti professionali consolidate.

Vi sono, poi, delle famiglie che vivono un disagio nella gestione della prole, dalla primissima infanzia fino all'adolescenza, in cui questo non si associa necessariamente ad una deprivazione di tipo economico. Si tratta, secondo gli intervistati, di una povertà educativa non del tutto codificata, che riguarda quelle famiglie che hanno una disponibilità economica e investono sui propri figli in termini di tempo e attività, ma incontrano comunque delle difficoltà nel relazionarsi con loro. Questi nuclei riflettono l'incertezza del tempo presente: la mancanza di canoni di riferimento univoci; la frammentazione sociale; la precarietà lavorativa che porta all'espandersi della povertà; l'individualizzazione dei corsi di vita che genera solitudine nelle situazioni di difficoltà.

A queste fenomenologie di genitorialità in crisi si associa un'altra criticità che gli operatori rilevano nell'esercizio del ruolo adulto. Essa riguarda le difficoltà che i familiari di riferimento hanno nel reperire e gestire le informazioni, al fine di utilizzarle in maniera pertinente e adeguata. «Ci siamo resi conto che le persone, i genitori, le mamme che avevano un buono status, un buon livello, quello riconosciuto da un punto di vista socio-economico, in realtà erano molto povere dal punto di vista educativo, una quasi incapacità, ad essere genitori, ad essere...

a reperire anche delle informazioni, a creare rete... quindi anche a utilizzarle...» (3). E ancora: «C'è un desiderio incredibile di voler essere “saputi”, di voler avere una marea di informazioni riguardo a uno specifico tema e quindi prendono un sacco di informazioni, ma poi non sanno capire e filtrare le fonti; dall'altra parte non riescono nemmeno a fidarsi di sé stessi, del proprio, diciamo “sesto senso”, ma nemmeno di un professionista e questo crea un grandissimo minestrone [...], per cui il risultato finale è un genitore insicuro» (5).

Secondo Saraceno (2016) questo è l'effetto della diversificazione del sapere esperto che riguarda, in particolare, il ruolo materno. Secondo l'autrice, attualmente, si assiste alla diffusione di un modello che vede nella buona riuscita dei figli un obiettivo politico-sociale, per cui «sempre più i genitori, ma soprattutto le madri e le loro specifiche competenze cognitive e intellettuali, sono valutati come un *asset*, una risorsa, o viceversa una *liability*, uno svantaggio, per lo sviluppo dei figli» (p. 29), con ricadute evidenti sul senso di adeguatezza o inadeguatezza che questa aspettativa può causare.

Inoltre, l'amplificarsi delle fonti di informazione e la loro eterogeneità ha un doppio effetto: da una parte si configurano spunti e strumenti che favoriscono l'appropriazione di un modo individuale di essere genitori; dall'altra si rischia la sovraesposizione rispetto al materiale informativo. Di fronte alla gamma molteplice di indicazioni a cui possono accedere, infatti, gli adulti non sempre riescono ad orientarsi e capita che ricorrano all'opinione altrui, piuttosto che trovare spunti pertinenti e fondati rispetto alle proprie esigenze. Come sostenuto da Prada (2012), «una sovrabbondanza di informazioni le riduce a rumore. [...] Alla fine non sapremmo che farcene di questa ipertrofica disponibilità di informazioni; così se qualcuno ci comunica le sue scelte la complessità viene in qualche modo risolta e le grandezze sterminate della rete diventano di nuovo amichevoli» (p. 146). Ci si espone così ad un'informazione senza filtri, che non si radica nell'esperienza di ciascuno e nell'approfondimento. Questo genera una grande confusione e toglie energie alla possibilità di creare reti al di là dei contesti virtuali.

Secondo Loiodice (2011), infatti, «l'overdose di notizie che i media trasmettono a ciclo continuo e con martellante ripetitività più e più volte al giorno sta progressivamente anestetizzando le menti e i cuori delle persone» allontanandole le une dalle altre ed esasperando quella forma di disagio della contemporaneità che è data dalla perdita dell'incontro con l'altro. Il progetto analizzato prevede il coinvolgimento di alcune agenzie territoriali orientate al supporto della genitorialità in una modalità che restituisca all'adulto la capacità di osservare e “sentire” ciò che è meglio per sé e per i propri figli, al di là del rumore provocato dalla mole di informazioni a cui ha accesso. In tal senso, si risponde ad una povertà educativa che attiene ad un utilizzo acritico e non contestualizzato degli strumenti di informazione. Come indicato da

una delle intervistate: «anche questa secondo me è povertà educativa, perché proprio mancano dei pezzi e quindi [è necessario] chiedere: “Quindi, di cosa hai bisogno ora? [...] Cosa vuoi veramente? Cosa vorresti fare, al di là di tutto quello che hai sentito?”» (3).

La complessità generata dal difficile orientamento nella mole di informazioni a disposizione si lega ad un'altra delle forme di disagio che la contemporaneità configura e che riguarda l'intrinseca ambiguità del rapporto tra l'essere umano e la tecnologia. Come indicato da un intervistato: «La cosa che non manca sono i telefoni e i *tablet* e quindi la possibilità anche dei bambini di accedere alla tecnologia. Questo è un esempio in cui non vi è una privazione, anzi, c'è un accesso a qualcosa, ma proprio il fatto di accedere in maniera inconsapevole e automatica e anche di abusare di determinate cose, limita le prospettive dell'individuo rispetto all'accesso ai musei, alle biblioteche, alla lettura, eccetera...» (2).

La tecnologia, dunque, può essere intesa come uno strumento che favorisce la conduzione delle attività quotidiane, ma anche come un dominio ineludibile del nostro tempo. In relazione alle sue caratteristiche essenzialmente problematiche, essa richiede che si mettano in campo degli strumenti per usarla con competenza e senso critico, per non rischiare che si sostituisca completamente nel rapporto tra l'essere umano e il mondo.

Proprio l'importanza rivestita dalla tecnica nella storia dell'umanità, [...] la sua incidenza nell'organizzazione delle attività giornaliere, la possibilità di impiegarla come rimedio al disagio, la rendono così essenzialmente e intrinsecamente problematica. Essa infatti si colloca sul crinale di alcune delle dimensioni antropologiche più profonde e rilevanti, che si intrecciano con le questioni del vivere e del morire, della felicità e del dolore (Ferrante, 2012, p. 120).

Un'altra dimensione di povertà educativa che emerge dalla riflessione dei professionisti e che riguarda le famiglie attiene all'impoverimento delle pratiche di narrazione al loro interno. Come indicato da un'intervistata: «Non sono solo i figli che parlano poco e raccontano poco. Purtroppo i genitori hanno poco tempo e sono poco abituati a raccontare. Infatti, una delle tante forme di contrasto della povertà educativa, riguarda l'incontro e la condivisione con le famiglie. [...] Emerge prepotente, nell'incontro con le famiglie [...], il disagio reale delle famiglie nel dialogo e soprattutto nell'avere argomenti... Emerge tantissimo la povertà di narrazione delle famiglie... Emerge che durante la cena, durante il tempo libero, si fanno delle cose, ma che non sia per nulla in uso il tempo del raccontare delle favole quando sono piccoli oppure del condividere la giornata» (1).

La contrazione del tempo dedicato al racconto di sé e della quotidianità, sembra riflettere una condizione post-moderna che ha a che fare con la perdita delle grandi narrazioni e delle meta-narrazioni, per cui è sempre più difficile affermare il valore della cultura e del sapere, poiché

esso viene associato quasi esclusivamente con le competenze tecniche, «la cui pertinenza non è il vero, né il giusto, né il bello, ecc., ma l'efficiente: una "mossa" tecnica è "buona" quando produce di più e/o quando spende meno di un'altra» (Lyotard, in Broccoli, 2019, p. 12).

Si impoverisce il linguaggio, non solo in termini di lessico, ma nelle sue dimensioni storiche e sociali; esso rischia di non essere valorizzato nei contesti familiari, che dovrebbero allenare al dialogo e al confronto. Questo non riduce soltanto la capacità di affrontare altre occasioni di scambio (a scuola, con i pari, con altri adulti, nel contesto sociale allargato), ma anche il senso di proiezione verso il futuro.

Se oggi ogni evento è trasformato in pochissimi secondi in notizia fruibile da chiunque in qualsiasi posto nel mondo; se le distanze (e quindi i tempi) si accorciano sempre più fino a diventare nulle, l'esperienza quotidiana del tempo è anche quella dell'istantaneità e della simultaneità: tutto può essere accessibile a tutti immediatamente e nello stesso momento; la tecnologia lo consente [...] Quando si spezza la «continuità tra passato e futuro» (Luhmann, citato in Natoli, 2010, p. 96), ci si disabituava a fare memoria e a proiettarsi in un futuro possibile perché queste due dimensioni si assottigliano fino a scomparire (Palmieri, 2012, p. 164).

Si configura così una povertà educativa che corrisponde con una povertà dei soggetti adulti in generale e delle figure genitoriali in particolare, che si lega ad una povertà materiale, ma anche alla difficoltà di orientarsi nella mole di informazioni a disposizione, ad un uso acritico della tecnologia e ad un indebolimento delle pratiche di narrazione nei contesti quotidiani di esperienza familiare.

## **6.2 Stato sociale, comunità e rapporto tra scuola ed extra-scuola. L'impoverimento del territorio**

La qualità dell'esperienza educativa si sostanzia laddove essa rispetta il principio dell'interazione con l'ambiente in cui è inserito l'individuo e quello della continuità tra le sue esperienze passate e quelle che verranno. Spetta a coloro che ricoprono il ruolo di educatori presidiare questi principi nel presente.

La relazione tra presente e futuro non è un "aut-aut". Il presente fa sempre sentire la sua influenza sul futuro. Le persone che dovrebbero avere un'idea del nesso fra i due sono quelle che sono pervenute alla maturità. A loro, dunque, spetta la responsabilità di creare le condizioni per un genere di esperienza presente che abbia un effetto favorevole sul futuro. L'educazione in quanto crescita o maturità dovrebbe essere un processo sempre presente (Dewey, 2014, p. 37).

Che cosa accade, però, laddove le figure preposte all'educazione delle giovani generazioni sono immerse nelle criticità del tempo presente, come delineato precedentemente? Per poter

rispondere a questo quesito, innanzitutto, in questo paragrafo, bisognerà continuare a delineare una caratterizzazione plurale della povertà educativa, esplicitando una lettura di essa connessa con la crisi del *welfare*, della comunità diffusa e del rapporto tra scuola ed extra-scuola. Nell'ultimo paragrafo, invece, si darà conto di una lettura costruttiva di questi stessi termini di discorso.

I partecipanti al lavoro di ricerca portano all'attenzione un insieme di fattori contestuali, che determinano una distanza tra il cittadino e le istituzioni, alla quale consegue un'incertezza nel capire a chi rivolgersi per affrontare eventuali fasi critiche del proprio percorso esistenziale, in un panorama in cui la scuola rischia, allo stesso tempo, di essere poco riconosciuta e di essere la depositaria di tutte le istanze educative.

Sono le premesse per identificare un discorso di senso attorno al concetto di “comunità educante”, anch'essa messa a rischio dall'eccessivo moltiplicarsi delle agenzie educative e da una loro frammentazione, che genera una forma di *entropia pedagogica* (Tramma, 2009a). A tal proposito, Zamengo e Valenzano (2018) affermano che «la [...] crisi della “comunità educante”, piuttosto che giocare sul terreno più ampio e sfuggente della società, pur riconoscendone gli impliciti condizionamenti, sembra piuttosto esprimersi a livello di “corpi intermedi”: da un lato, in merito alla consapevolezza del proprio specifico ruolo pedagogico, dall'altro, sul piano delle reciproche relazioni» (pp. 353-354).

### **6.2.1 Il depauperamento dello Stato sociale**

Franzoni e Anconelli (2018) evidenziano come i modelli tradizionali di *welfare*, universalistico e selettivo, in anni recenti, siano stati messi in crisi da diversi fattori. In primo luogo, si sono modificate le premesse economiche su cui si basavano, con una conseguente riduzione delle risorse rivolte alla tutela della cittadinanza, che sottende almeno due fattori di rischio: l'erogazione delle prestazioni solamente alle classi meno abbienti e la loro conseguente ghettizzazione; la diminuzione del sostegno alla classe media. Inoltre, i sistemi di protezione sociale hanno subito il cambiamento dei dati demografici, relativi al progressivo invecchiamento della popolazione; al cambiamento del ruolo della famiglia; all'aumento dell'occupazione femminile; all'affermarsi del fenomeno migratorio. Le autrici sostengono che si è assestata una «crisi [che] derivava e deriva [...] dallo squilibrio tra bisogni e risorse disponibili (quindi tra domanda e offerta di prestazioni), ma anche dall'incapacità del sistema di adattarsi ai nuovi bisogni emersi» (p. 24).

Accanto a questi fenomeni, l'affermarsi di approcci economici neo liberisti ha messo in dubbio i principi fondanti dello Stato sociale, reclamando un ruolo dello Stato residuale rispetto

all'iniziativa privata. In tal senso, secondo Tramma (2015), la scarsa valorizzazione delle prestazioni welfaristiche è «espressione e conseguenza delle teorizzazioni e delle prassi neoliberiste, privatistiche e neocomunitaristiche» (p. 49). L'effetto di questi fattori è l'indebolimento dei servizi e la tendenza di essi a lavorare prevalentemente sull'emergenza, non riuscendo a cogliere le difficoltà di coloro che sono portatori di un disagio *socialmente compatibile*, come delineato nel paragrafo precedente.

Questo è un tema che emerge in maniera ricorrente dai dati. Un'intervistata afferma che: «C'è [...] una volontà di smantellare tutto il settore pubblico, quindi stanno chiudendo i consultori, anche quelli che facevano un grande lavoro, anche di aggregazione delle mamme. [...] C'è uno smantellamento dello stato sociale» (3). E così prosegue: «Ci siamo rese conto che ci sono zone della città... Delle famiglie povere dal punto di vista culturale, proprio per mancanza di informazioni, che vivono nell'isolamento, per cui non sanno che in realtà c'è quello, che potrebbero usare, sfruttare, quel servizio, a loro piacimento, quando ne hanno bisogno...» (3). Aggiunge un'altra partecipante: «Sono famiglie a cui manca questo, manca un supporto non per integrarsi, perché non è che devono integrarsi per forza, ma per essere incluse nel mondo sociale... Per saper usare i servizi, sapersi orientare nei servizi e sul territorio, soprattutto per sapersi rapportare con la scuola...» (6).

Storicamente, il *welfare state* nasce per rispondere a forme di grave marginalità in un mondo stabile, per cui non sempre esso riesce a riconfigurarsi in virtù della complessità dei bisogni della società contemporanea. In tal senso, Rampazi (2008) afferma che, di fronte alla molteplicità delle forme di impoverimento, economico e relazionale, non è più possibile adottare un modello prevedibile di tutela, ma occorre adottare un punto di vista *processuale*, «un punto di vista che metta in primo piano i percorsi, anziché gli “stati” dei soggetti, la complessità delle relazioni, in luogo di astratte definizioni di ruolo e di *status*» (p. 40). Ciò significa non negare la povertà materiale, ma riconoscere anche la *deprivazione relativa* e «conoscere i percorsi delle persone; il modo in cui le risorse materiali si intrecciano con quelle identitarie e relazionali, in alcuni momenti critici della biografia, creando o scongiurando, processi di progressivo scivolamento; il tipo di trasformazione che il bisogno stesso subisce per effetto dell'intervento dei servizi» (Rampazi, 2008, p. 44).

In un contesto di depauperazione del *welfare*, nonché di moltiplicazione dei bisogni, si constata l'affermarsi di una povertà educativa intesa come difficile connessione tra i servizi e la cittadinanza, che rischia di rendere molto faticoso intercettare le fragilità esistenziali che non esitano in una povertà conclamata. Come indicato da una partecipante, si rischia di non avere

la possibilità di «tenere un po' la mente aperta» e di «rimanere [...] troppo ingaggiati nelle situazioni [emergenziali]» (m2).

### **6.2.2 La complessità e la polisemia del concetto di comunità**

Nel paragrafo precedente, si è dato conto di un progressivo impoverimento dello Stato sociale. Un altro livello di riflessione che emerge dall'indagine empirica riguarda l'attuale variabilità del termine *comunità*. Come indicato da un'intervistata: «Non c'è più quel sostegno che c'era prima di... comunità. È un po' mancato il concetto di comunità» (3).

Indagare il tema della povertà educativa inserendola in una chiave più ampia relativa all'impoverimento dei territori significa, tra l'altro, porsi una domanda sui significati e le forme che oggi la comunità assume. In prima battuta, essa potrebbe essere definita come quell'entità che si frappone tra il soggetto e lo Stato, inteso come ente regolatore dei rapporti sociali.

Come indicato da Tramma (2009a) interrogarsi attorno a questo costrutto rappresenta un processo non neutro, perché significa revisionare i tratti dominanti della società, fin dai primi anni del Novecento, «in cui si assiste, nello stesso tempo, al trionfo e alla crisi della modernità, [...] in cui si verifica uno smisurato raffreddamento delle relazioni umane a opera di astrazioni meccaniche, commerciali, politiche [...] che determina uno smisurato contraccolpo: l'ideale di una comunità fiorente, traboccante in tutti coloro che ne sono depositari» (Tramma, 2009a, p. 37).

Queste prime indicazioni rendono esplicita la necessità di confrontarsi con il carattere polisemico del termine *comunità*, per comprenderlo realmente e per poterlo declinare in senso educativo. A tal proposito, si possono richiamare due principali tradizioni che hanno inquadrato questo termine: la tradizione romantica tedesca e la tradizione anglosassone.

Secondo la prima, la comunità è un'entità sovraindividuale, che permette al soggetto di realizzare i propri scopi, perché trascende i limiti dei singoli, «andandosi a configurare come un collettivo che garantisce la vita e il perseguimento di un bene comune» (Zamengo e Valenzano, 2018, p. 348). Si deve a Tönnies<sup>54</sup> una sostanziale distinzione tra *società* e *comunità*: la prima è effetto dell'istituzionalizzazione dei rapporti; mentre la seconda risponde ad esigenze di convivenza genuine e durature. Il sociologo tedesco a distinguere tra tre tipi di comunità (Tramma, 2009a, p. 32):

1. di sangue/parentela: è legata alla necessità di vicinanza, ma può andare anche oltre il luogo e persistere come stato mentale e affettivo;

---

<sup>54</sup> Si fa riferimento all'opera *Comunità e società* del 1887 e all'inquadramento che di essa dà Tramma (2009a) nel suo testo *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*.

2. di luogo/vicinato: si basa sulla vicinanza di luogo ed è scandita da una ritualità che può essere quotidiana o occasionale (in assenza di effettive frequentazioni);
3. di spirito/amicizia: è fondata su un comune fine, progetto o impresa. È una comunità che deve essere costantemente curata e rivitalizzata, è unita da un qualcosa in comune più immateriale che materiale, ed è anche la comunità più moderna, essendo possibile anche nel luogo, per certi versi, più anti-comunitario che esista, cioè la città.

Si deve, invece, a Weber<sup>55</sup> la differenziazione tra *associazione* e *comunità*: la prima sottende «un'identità di interessi razionalmente motivata», mentre la seconda «una comune appartenenza soggettivamente sentita», sebbene «la distinzione tra [le due debba] essere colta senza schematismi e riconoscendone tutte le possibili contaminazioni, poiché nelle relazioni si verifica spesso la copresenza di caratteri della comunità e dell'associazione» (Tramma, 2009a, p. 39).

Nella tradizione anglosassone, invece, la comunità indica la *comunità locale* ed è collegata ad una determinata appartenenza geografica, per cui «il legame comunitario è concepito come il tessuto connettivo, l'elemento intermedio tra l'individuo e la società e, pertanto, la condizione alla base della vita in comune» (Zamengo e Valenzano, 2018, p. 349). Tramma sottolinea che

*community*, in inglese, significa quasi sempre “comunità locale, cittadina, villaggio, suburbio” ed è con tale accezione di significato che in Italia è prevalentemente utilizzata quando la si connette con il territorio, le politiche sociali, ecc. [...] Si parla allora di *comunità locale*, identificandola come dimensione territoriale, come luogo di vita e ambito di relazione, come spazio privilegiato per la partecipazione sociale (*idem*, p. 45).

Nelle sue diverse accezioni, attualmente, il concetto di comunità sottende una forte ambivalenza, poiché si inserisce nel dibattito più generale attorno al liberalismo che informa i rapporti della società odierna: da una parte la comunità è osteggiata perché rischia di minare le libertà personali, secondo «una concezione antropologica che si oppone in modo idiosincratico a tutte le forme di interferenza sociale, interpretate come intrusioni illegittime nella sfera della scelta privata» (Zamengo e Valenzano, 2018, p. 350); dall'altra essa si pone come antidoto alla strumentalizzazione delle relazioni e ad un'eccessiva centratura sulla realizzazione personale. In continuità con queste considerazioni, Tramma (2009a) identifica tre grandi trasformazioni della società attuale che presentificano un forte bisogno di comunità: le trasformazioni del lavoro; il processo di mondializzazione; la crisi dello Stato sociale.

---

<sup>55</sup> Si fa riferimento all'opera *Economia e società* del 1922 e all'inquadramento che di essa dà Tramma (2009a) nel suo testo *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*.

Per quanto riguarda il primo aspetto, si evidenzia come «la riduzione delle dimensioni collettive dovute alla trasformazione del lavoro ha accentuato l'individualizzazione dei corsi di vita e la maggiore responsabilità e solitudine delle persone nel costruire progetti e pratiche professionali, ponendo conseguentemente anche un diffuso bisogno di comunanza» (*idem*, p. 49). L'autore rilancia quindi la necessità di costruire relazioni basate sulla stabilità di una comune appartenenza territoriale, che renda più sostenibili le nuove forme di flessibilità e incertezza professionale.

Il processo di mondializzazione, invece, «influenza il locale, ma innanzitutto riformula e pone in termini completamente nuovi il problema delle appartenenze identitarie di vaste dimensioni, cioè quelle che vanno oltre il locale, il regionale, il nazionale» (*idem*, p. 51). Laddove la globalizzazione attiva movimenti comunitari, perché sollecita a mettersi in relazione con il principale dei suoi volti, ovvero la migrazione, favorisce il ripensamento del singolo in termini globali. Diversamente, la società rimane schiacciata nei piccoli grandi conflitti quotidiani e nella percezione di una pericolosità diffusa.

Per quanto riguarda la terza dimensione, connessa con la crisi dello Stato sociale, la comunità può emergere come attore e soggetto nuovo, che può contribuire a ripensare il *welfare*, senza che esso ritorni a configurazioni ormai desuete, ma allo stesso tempo, senza che esso si voti completamente alla privatizzazione. Si tratta di percorrere «una terza via che comprende un mix tra soggetti, finalità, prestazioni e livelli di governo, all'interno della quale la comunità locale trova [...] uno spazio e un ruolo importante come risorsa per rispondere alle esigenze dei cittadini, specialmente quelli meno abbienti» (*idem*, p. 57). Questa accezione vede nella comunità un sistema che, all'insorgere di nuovi bisogni, «può esprimere forme migliori di cura e tutela» (*idem*, p. 58).

Da questa breve ricostruzione, si ricavano alcune dimensioni che sono alla base del concetto di *comunità*: una dimensione strutturale, che fa riferimento alla condivisione degli scopi e dei fini ad essa sottesi e una dimensione territoriale, che riguarda la condivisione di spazi vitali e relazionali per i membri che vi appartengono. Inoltre, si è visto come il termine assuma un carattere peculiare a seconda del contesto storico sociale nel quale si colloca. Essa, dunque, può essere concepita innanzitutto come contesto di riferimento per l'individuo in termini valoriali, in opposizione o in parallelo ad altre forme di associazione che hanno fini strumentali. In secondo luogo, la comunità definisce un'appartenenza territoriale e assume i caratteri di *comunità locale*. Essa, infine, incarna l'intrinseca ambivalenza del tempo presente, poiché può essere pensata in contrapposizione o in compensazione delle derive individualistiche della società attuale.

L'allargamento del concetto di povertà educativa deve fare i conti con le visioni molteplici che caratterizzano la comunità e con gli effetti negativi di un ripiegamento su di essa in termini esclusivi e rigidi, perché la sua configurazione ha degli effetti sulle traiettorie esistenziali degli individui e sulle possibilità che essi hanno di significare ciò che apprendono nei loro contesti di esperienza.

### **6.2.3 Le caratteristiche e le criticità del rapporto tra scuola ed extra-scuola**

La disgregazione dei contesti di esperienza, la vulnerabilità delle traiettorie esistenziali, la crisi del *welfare* e la polisemia del concetto di comunità rappresentano le condizioni all'interno delle quali bisogna leggere anche la costruzione dei rapporti tra scuola, famiglia ed agenzie educative extra-scolastiche, che rischia di produrre una situazione di povertà educativa laddove determina una frammentarietà delle occasioni educative nei territori.

Come emerge nelle interviste: «La scuola è un grandissimo osservatorio del territorio e di come è messa la realtà... Il fatto è che, per come è messa oggi, in termini di risorse umane e risorse che ci sono, tutto viene fatto per quanto possibile, nel modo più... Nel modo che si riesce...» (5); ma anche: «La scuola da sola non può, sia per ruolo sia per funzione, sia per professionalità esistenti all'interno della scuola, non può essere l'unico ente al quale le famiglie si rivolgono per avere aiuto» (7); «[Spesso c'è] poca capacità di creare alleanze educative tra la scuola e il territorio e quindi, laddove la scuola rischia di essere una cattedrale nel deserto, è ancora più importante creare dei patti di intesa tra le realtà del territorio» (1).

Se la povertà educativa si configura come un fenomeno non solo individuale, ma relativo ai molteplici contesti di esperienza che il soggetto attraversa, quello del rapporto tra scuola ed extra-scuola rappresenta uno snodo essenziale di comprensione.

La relazione tra la scuola e il contesto territoriale riguarda sia il piano didattico, perché attiene alla necessità di superare l'isolamento della scuola dalla vita, per rinsaldare il legame organico che essa dovrebbe avere con la società (Dewey, 1967); ma riguarda anche il ruolo della scuola e delle altre agenzie educative sul territorio nel formare cittadini capaci di abitare il tempo presente nella sua irriducibile complessità. In questo paragrafo ci si soffermerà in particolare su questo secondo aspetto.

Il fermento culturale degli anni Sessanta e Settanta ha visto l'affermazione di molteplici offerte sul territorio, orientate a dare alla cittadinanza occasioni di aggregazione, tutela dei diritti e risposta ai nuovi bisogni allora emergenti, generando, come affermato da Bonometti (2016) «un arcipelago di agenzie educative (o quasi educative), raramente in competizione, ma altrettanto raramente in comunicazione l'una con l'altra» (p. 98). La successiva formalizzazione di queste

stesse agenzie, avvenuta negli anni Novanta, ha generato un nuovo fermento culturale, ma ha anche alimentato una disgregazione del sistema. Come indicato dall'autore:

La molteplicità delle proposte che il soggetto si trova dinanzi, che vanno dall'educativo al ricreativo occasionale, provengono da contesti istituzionali (servizi pubblici socio-sanitari, scolastici, comunali) formali (associazionismo, parrocchie, fondazioni, circoli, cooperative), informali (aggregazioni saltuarie, amici, gruppi di famiglie, di quartiere, *community on line*) raramente coordinati tra loro. Il cittadino, dal bambino all'adulto, vive contemporaneamente in una pluralità di contesti che per un lato accrescono l'offerta di proposte sempre più variegata, ma per l'altro presentano il rischio che ciò che ne rimane è un'estrema polverizzazione dell'offerta, lasciando a lui l'onere di ricercare un senso e un significato alle proprie esperienze di vita (Bonometti, pp. 98-99).

Successivamente, negli anni Duemila, con l'affermarsi della cosiddetta *welfare society*, si è enfatizzata la necessità di attivare queste stesse agenzie per rispondere ai bisogni della cittadinanza, in un'ottica di sussidiarietà orizzontale, nel tentativo di avvicinare i cittadini alle istituzioni, ma col rischio che questo meccanismo non sia sempre efficace nel dare un senso di unitarietà alle persone coinvolte. È in questo contesto che si afferma l'ottica del *lavoro di rete*, che permette di riconoscere la molteplicità degli attori sul territorio e di collegare la dimensione formale delle istituzioni con quella informale delle relazioni, ma che può avere come punto debole il fatto di rappresentare un modello ideale, che «fa perdere le occasioni di costruire rete nel contesto educativo, non valorizzando le risorse disponibili per sostenerla nel lungo periodo» (*idem*, p. 101).

La frammentazione delle agenzie educative sul territorio si riflette anche nelle proposte che arrivano alle scuole, che rischiano di moltiplicarsi, producendo un sovraccarico progettuale. Come indicato da un partecipante a un *focus group*, si rischia di offrire, paradossalmente, troppe occasioni, rischiando che esse siano incoerenti o poco efficaci: «La scuola riceve moltissime offerte di attività al di fuori anche del progetto, le insegnanti aderiscono a tante cose diverse e quindi non c'è soltanto il progetto "Sulla buona strada", ma tutta una serie di altre cose e se un plesso o alcune sezioni hanno deciso di fare una certa cosa, magari dicono no all'altra» (IC Tegliu\_FG\_3).

Si genera così uno scollamento tra il piano ideale e il piano effettivo di attivazione delle proposte, alimentando una povertà educativa che deriva dal rapporto tra contesti educativi formali e non formali, che rischiano di essere giustapposti e di non dare alle persone degli strumenti per presidiare gli effetti dell'educazione informale diffusa.

Si confermano, così, i sentimenti di disaffezione verso le dimensioni comunitarie e si rafforza il desiderio di «conservazione dell'autonomia dinnanzi al rischio di restare imbrigliati in legami di interdipendenza e dove la dimensione informale dell'educazione compete, prevale e

contraddice quella formale nella trasmissione di orientamenti e valori» (Brambilla e Oggionni, p. 326).

Questo panorama ha degli effetti sui rapporti tra la scuola e le famiglie, perché, come indicato da Gigli (2007), si indebolisce «la prospettiva di una solida alleanza scuola/famiglia, auspicabile in quanto veicolo di potenziamento reciproco delle funzioni educative, [...] lasciando il campo a relazioni tra genitori e insegnanti connotate da distanza, vicendevoli pregiudizi, possibili incomprensioni, discontinuità di modelli educativi proposti ai giovani» (p. 8). Come affermato in un'intervista: «I genitori sono disorientati nei loro modelli educativi. Da un lato, tendono a delegare alla scuola, dall'altro c'è spesso un attacco alla scuola perché è troppo ingerente rispetto all'educazione familiare, per cui i genitori sono fondamentali, ma è fondamentale per la scuola e i genitori trovare forme di confronto leale» (1).

Il rischio è che si rafforzino i processi di individualizzazione, l'enfasi sulla responsabilità individuale e sulle dimensioni di successo e di realizzazione personale che informano i rapporti tra gli individui, per cui i genitori faticano a ricomprendere in un'unitarietà le proposte e si concentrano «sui bisogni del proprio figlio/della propria figlia, [perché] non sono più presenti dimensioni collettive altre [e si fa fatica a] riconoscere come ancora importanti e centrali le dimensioni sociali e di gruppo connaturate all'esperienza educativa e il loro essere *conditio sine qua non* per l'apprendimento» (Brambilla e Oggionni, 2018, p. 327).

Si assiste così a una fatica nel dare senso alla scuola come contesto educativo che si collega al territorio, perché prevale il valore assegnato all'educazione informale, che diviene pervasiva, allargandosi in modo incoerente a tutto il contesto territoriale. In tal senso:

La critica (semplice e diffusa, ormai cronica) alla scuola è parte di una sempre più manifesta mancanza di fiducia verso le istituzioni educative (e non) e una diffusa sensazione di confusione e disagio che spesso attiva fenomeni di reciproca accusa e deresponsabilizzazione, di lagnanze e chiusure, di paura e solitudine sul fronte educativo, e racconta infatti di un'educazione (informale e diffusa) che mina l'autorevolezza delle figure educative, sia dentro che fuori la scuola, inficiandone a monte il mandato come qualsivoglia proposta di supporto e stimolo di legame e di collaborazione, che rischia di perdere quindi il suo senso appena oltre la soglia della scuola (Brambilla e Oggionni, p. 327).

Ci si trova di fronte a una povertà educativa che è l'effetto della disgregazione delle agenzie educative, che, paradossalmente, laddove dovrebbero intervenire, rischiano di lasciare gli individui soli nel dover ricomporre a unitarietà la molteplicità delle esperienze in cui sono immersi. Si perde, così, il potenziale trasformativo di quelle cordate progettuali che, periodicamente, si trovano a rispondere a bandi e a collaborare, in una sorta di *bandismo bulimico* (Maia, 2018), che non produce delle *policies* durature, ma piuttosto aumenta la percezione di frammentazione nei professionisti e nella cittadinanza a cui si rivolgono.

## **6.3 Ripensare pedagogicamente i contesti per contrastare le povertà educative**

### ***6.3.1 Aiutare gli adulti ad abitare l'incertezza***

Si è detto che la povertà educativa possa essere intesa come fragilità degli adulti nell'assolvere il loro ruolo. Essa si iscrive in una più generale povertà dei contesti di esperienza e assume le forme di una difficoltà nel fare i conti con l'attuale contesto di complessità, configurandosi come povertà materiale; come difficile relazione con i figli; come fatica nell'orientarsi tra le informazioni a disposizione; con il venire meno delle occasioni di scambio e di racconto intra familiare. Essa, inoltre, subisce gli effetti della disgregazione dello Stato sociale, di un contesto comunitario difficile da indentificare e con la frammentarietà delle agenzie educative formali e non formali.

La molteplicità di elementi che caratterizzano la povertà educativa evidenzia la necessità di una ridefinizione del ruolo genitoriale, affinché esso esprima una generatività radicata nel tempo presente, piuttosto che un modello di infallibilità ormai desueto. Come emerge dai dati di ricerca: «Sembra incredibile, ma laddove c'è un'utenza difficile, per disagi economici, per mancanza di lavoro, per una sorta di delusione che a volte si traduce anche in aggressività verso le istituzioni, ho scoperto con piacere che aprirsi al dialogo ed essere realmente accoglienti induce a una forma di rapporto molto più dialogico e meno chiuso negli aspetti più rigidi e in molti casi produce e apre nuove frontiere, perché i genitori trasformano il loro tempo libero, in assenza di lavoro, in un impegno importante, perché vanno a scuola e aiutano per esempio a ripulire gli spazi verdi, per cui, anche rispetto alla dignità della persona, è un modo per vivere anche la scuola e i figli come motivo di orgoglio» (1); «Se noi avessimo la possibilità di lavorare un po' su questi concetti, su cosa vuol dire fare il genitore, su cosa puoi offrire, su come muoverti nella città, su come entrare in relazione con altre situazioni che ti possono dare una mano su un piano più concreto, di riflessione, sarebbe una buona cosa...» (m2).

Seguendo Saraceno (2016), è possibile affermare che:

ciò che conta di più, per crescere bene, è avere nella propria crescita una o più persone che siano capaci di accoglimento, consentano l'attaccamento e anche la separazione, facciano accedere al linguaggio, perciò all'ordine simbolico e all'autocontrollo, siano di esempio, non tanto come modello, ma come persone che assumono la responsabilità della propria vita e delle condizioni in cui si possa espandere la vita dei figli: persone generative, per utilizzare l'espressione di Erikson (p. 22).

Come indicato da Cornacchia e Madriz (2014), è necessario ritrovare il senso di un'identità adulta smarrita nelle molteplici dimensioni della crisi del tempo presente. La crisi dello spazio sociale, secondo gli autori, ha generato un ripiegamento delle figure educative negli spazi

angusti del privato. Queste stesse figure hanno tralasciato il compito di dare ai bambini e ai giovani degli strumenti per orientarsi nelle insidie, ma anche nelle potenzialità, del contesto presente. Se la persona adulta è colui o colei che è capace di voltarsi indietro, per mettere ordine nella propria esistenza, per costruire una progettualità futura, nell'attuale tempo della crisi questo processo appare difficile.

La questione di fondo, ciò che mette in crisi, sembra essere la mancanza di una prospettiva, l'incapacità di scorgere nel futuro, più o meno immediato, forze in grado di governare i tumulti del presente. Ancora una volta [...] c'è di mezzo la percezione del tempo, sospesa tra un passato che non ritorna, ma che aveva anche alimentato speranze e illusioni, ispirato progetti e propositi, e un futuro denso di incognite, sempre più sfuggibile e lontano dal nostro incessante tentativo di controllo (*idem*, p. 74).

Si tratta, allora, di ripensare al ruolo degli adulti in questa fase storica magmatica e in continuo cambiamento, riconoscendo l'impatto di essa sulla loro stessa esistenza. Diviene necessario generare un'attitudine che porti la persona adulta a riconoscere i propri limiti e a fare della scelta una forma essenziale della propria maturità, perché

fragilità, tentennamenti e incertezze appartengono di diritto alla nostra identità e riemergono inesorabilmente ogni qualvolta siamo chiamati a scegliere per noi stessi e per gli altri: ribadito che da tale incombenza non ci si può sottrarre, solo la conoscenza dei nostri limiti può condurre a scelte responsabili, mentre è proprio l'ignorarli o, peggio, il tentativo di esorcizzarli che conducono [ad] atteggiamenti di irresponsabilità e deresponsabilizzazione (*idem*, p. 82).

Questo processo chiama in causa l'adulto stesso, ma anche l'educazione degli adulti, attraverso la quale si possono indicare delle strategie possibili per abitare il presente e superare la povertà educativa intesa come fragilità genitoriale, prevenendo l'impatto di essa sul futuro delle nuove generazioni. Come indicato da Loiodice (2011), si tratta di ripensare all'essere adulto oggi in una prospettiva «squisitamente pedagogica – che apra alla progettazione esistenziale in un'ottica di relazione e non di chiusura autocentrata, di partecipazione e non di solitudine, di coraggioso impegno e non di auto-distruttiva delega, [individuando] una precisa responsabilità educativa degli adulti a tutelare e a valorizzare le “capacità-azioni”».

L'autrice individua nella formazione permanente un'occasione per promuovere sia gli obiettivi di sviluppo economico-produttivi, ma anche la cittadinanza attiva, la coesione sociale e il dialogo interculturale, allargando lo sguardo non solo all'educazione delle singole persone che hanno bisogno di realizzarsi, ma considerando il valore della loro formazione in un contesto di riferimento allargato.

Secondo Formenti (2008), si tratta di affrontare il tema delle competenze genitoriali, dando conto di questo costrutto in una chiave «squisitamente pedagogica, che chiama in causa lo

specifico ruolo dell'educazione nei processi di formazione, nei saperi, nelle azioni che caratterizzano la relazione genitori-figli» (p. 78), sapendo che «nelle relazioni sociali, affettive, educative, non si tratta mai solo di un saper agire, né di garantire un prodotto, ma l'azione si accompagna al senso e questo ai vissuti, alle storie, allo sviluppo di teorie locali soddisfacenti, di saperi e conoscenze personali» (*idem*, p. 85). Come sostiene l'autrice, bisogna essere consapevoli del fatto che l'incompetenza o la competenza nascono in un preciso contesto, in un certo tipo di relazione e che è utile lavorare con la famiglia, per «concertare insieme le modalità di apprendimento utili, valorizzare il sapere personale [e] prendersi cura dell'esperienza» (*idem*, p. 90).

Come affermato in un'intervista: «L'altra cosa che possiamo fare rispetto all'idea di povertà educativa, è portare questi nuclei a definire un percorso di cose utili a un cambiamento positivo. E questi percorsi toccano moltissime dimensioni e sono molto impegnativi, perché ci confrontiamo con tantissime dimensioni, ci confrontiamo con difficoltà economiche, genitori che non lavorano, coi bambini tiranni, coi bambini che i genitori non riescono a gestire, i contrasti tra l'uno e l'altro genitore, le difficoltà [...]. Io credo che, già fare un lavoro con queste famiglie, cioè dare un nome a tutte queste cose, ovvero accettare che ci sia un contrasto, accettare che ci sia qualcosa che non funziona eccetera è già un lavoro importante, perché altrimenti si fa una diagnosi, un'autodiagnosi che va tutto male e non si mette in ordine» (2); «L'educazione non è un pacchetto, dei principi, delle regole universali che vengono riversate sulla realtà, ma, partendo dalla conoscenza e dall'analisi di quel contesto, [...] l'educazione deve essere declinata in maniera diversa» (6).

Se la famiglia attuale è il riflesso dei processi trasformativi che hanno attraversato la modernità, un lavoro pedagogico orientato al sostegno di essa, oltre a contemplare l'attuale diversificazione nei modi di vivere i legami intimi, dovrebbe «difendere, e in alcuni casi ricostruire, una rete sociale che possa rompere il muro di individualismo e autoreferenzialità attraverso il confronto, la comunicazione, la condivisione» (Gigli, 2007, p. 16). Secondo l'autrice si tratta di affermare un approccio preventivo e un'educazione *per* la famiglia, volta a far emergere la riflessività della stessa.

Affinché si possano affrontare le fragilità delle figure adulte in una chiave che permetta loro di apprendere degli strumenti per far fronte alla crisi del tempo presente, è necessario rendere concreta l'interazione tra le famiglie e le altre figure educative, costruendo occasioni reali di esercizio della cosiddetta “comunità educante”.

### **6.3.2 Pensare e agire la comunità che educa**

Per introdurre il paragrafo che segue, relativo alle strategie attraverso le quali è possibile dare forma concreta a una comunità che educa, si vuole partire dalle parole dei partecipanti alla ricerca empirica. «Io credo che “Sulla buona strada” sia un progetto estremamente concreto, nelle sue declinazioni progettuali, ma che all’origine abbia avuto una riflessione che abbia visto tutti i partner molto solidali nel condividere un’idea di rete, che mi sembra la risposta principale non solo alla povertà educativa, ma al far sentire le nuove generazioni, quindi gli alunni delle scuole, protetti da un lato e supportati dall’altro da una rete di soggetti adulti che si preoccupano, si occupano e si attivano per la loro crescita» (1); «Non è il territorio in sé che dà [la “comunità educante”] ma è la comunità di intenti, è la capacità di capirsi, di usare uno stesso linguaggio, il condividere obiettivi, l’andare tutti nella stessa direzione... La capacità anche di altri di rimodulare il proprio lavoro secondo le tue indicazioni...» (4); «La “comunità educante” per me ha senso se è una “comunità educante” reale, se le persone che poi, insieme, dovrebbero portare questi minori lungo il loro percorso educativo, cominciano davvero a comunicare, a muoversi sugli stessi principi e a collaborare...» (6).

Quanto citato introduce un discorso che riguarda le forme molteplici di praticabilità della “comunità educante”. Come si è già più volte ribadito, quella attuale è una contemporaneità in crisi, che condiziona le definizioni possibili di povertà educativa e chiama ad interrogarsi, tra gli altri aspetti ad essa collegati, sul carattere ambivalente e sfaccettato del costrutto *comunità*. Esso è stato precedentemente affrontato, evidenziandone il carattere specifico, a seconda del modello interpretativo e storico-sociale con il quale lo si analizza. In continuità con queste considerazioni, si può definire quella contemporanea come una comunità diversamente configurata rispetto a quella dalla tradizione tedesca o anglosassone, perché essa non può non includere l’importanza che oggi assume l’autodeterminazione individuale. Per cui, senza soffocarla, essa può essere considerata quell’entità che «sostiene la singola persona sia nella sua crescita personale che nel suo percorso di partecipazione allo sviluppo della collettività e di ricerca del bene comune» (Zamengo e Valenzano, 2018, p. 355).

Evidenziare i caratteri peculiari della comunità attuale costituisce un passaggio preliminare per comprenderne il possibile carattere *educante* e per «incoraggiare il recupero e il consolidamento della “comunità educante” ed educativa nella contemporaneità, [restituendo a questa questione pedagogica] una dimensione sociale e pubblica» (Zamengo e Valenzano, 2018, p. 347).

Il dibattito su questo tema è stato centrale soprattutto tra gli anni Sessanta e Settanta, all’interno di un confronto relativo al ripensamento degli spazi e dei tempi dell’educazione, sulla scorta dei movimenti di descolarizzazione e dell’affermarsi del principio della formazione

permanente. È un contesto in cui si attesta il valore di una *polis educativa* consapevole e responsabile (*idem*).

Faurè, nel 1974, all'interno del *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, afferma la necessità di pensare all'istruzione come ad un mezzo attraverso il quale «aiutare l'individuo a dominare non solo le forze naturali e produttive, ma anche le forze sociali e, con ciò, acquisire la padronanza di sé stesso, delle sue scelte e delle sue azioni» (p. 31). Secondo l'autore, se l'insegnamento si fa apprendimento, esso «si prolunga per tutta la vita, tanto nella durata che nella diversità dei suoi momenti, e impegna tutta la società nelle sue risorse educative, sociali ed economiche», costituendo un «progetto di una “comunità educante”» (p. 40). L'autore individua nella comunità educante l'insieme dei soggetti impegnati nel compito educativo e afferma la necessità che si strutturi come l'effetto di un processo dinamico:

Il punto di arrivo di un processo di intima compenetrazione tra scuola e tessuto sociale, politico ed economico in famiglia e nella vita del cittadino. La “comunità educante” comporta che siano messi a libera e permanente disposizione di ogni cittadino i mezzi per istruirsi, per formarsi, per coltivarsi. Così egli si troverà, in rapporto alla propria educazione, non più di fronte a un dovere che obbliga ma di fronte a una responsabilità (pp. 268-269).

Secondo Scurati (1986), la *pedagogia della comunità educativa* implica «un coinvolgimento intenzionale della comunità nella progettazione e nella realizzazione di esperienze educative extra-scolastiche intenzionalmente rivolte alla realizzazione della qualità della vita e della qualità dell'educazione» (p. 17). All'interno di questa concezione, la democrazia deve attivare un'interrogazione continua «sulla sua capacità di rispondere ai diritti delle persone e delle comunità» (p. 18), così da rispondere alla necessità di un'educazione continua e permanente.

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

Il concetto di “comunità educante”, dunque, si afferma all'interno di un dibattito attorno al prolungarsi dei tempi dell'educazione, che diviene *educazione permanente*, e dei suoi luoghi, per cui essa non è più solo appannaggio delle istituzioni scolastiche, ma piuttosto si realizza quale espressione locale di una *società educante*, in cui la responsabilità educativa è condivisa

tra le istituzioni private e pubbliche, che costituiscono l'elemento mediano tra individuo e società.

Si è parlato precedentemente di come oggi il moltiplicarsi delle agenzie educative rischi di non avere come effetto quello di generare una *polis educativa* consapevole, ma piuttosto quello di polverizzare l'offerta e creare una discontinuità educativa tra quanto appreso a scuola e quanto maturato in altri contesti, ampliando la distanza tra famiglia e scuola. A tal proposito, vista l'importanza data alla "comunità educante" dal soggetto finanziatore dei progetti per il contrasto della povertà educativa, è stato significativo porre su di essa uno sguardo critico, per fare emergere le rappresentazioni dei professionisti intorno ad essa e le pratiche pedagogiche attivate per realizzarla, per non affermare soltanto una sua presunta necessità, ma per guardarla da vicino come articolazione pragmatica e concreta. Alla luce di quanto emerso, si può affermare che ristabilire il compito educativo della comunità sia utile, non tanto per inseguire un ideale di società armoniosa, ma nell'ottica di ridare senso ad essa come insieme di soggetti impegnati a supportare l'individuo nel costruire la propria traiettoria di vita possibile e come contesto educante, in cui ciascuno sia accompagnato a sperimentare molteplici dimensioni di sé.

Per chi si occupa di affrontare la povertà educativa sul campo, riconoscendo innanzitutto la crisi del *milieu* educativo, si tratta di attivare pragmaticamente delle occasioni intenzionali in cui i cittadini, siano essi minori o adulti, possano scoprire dimensioni nuove di sé, allargando il proprio campo di esperienza. Come indicato da una partecipante alla ricerca empirica:

"Sulla Buona Strada" racchiude molto bene il senso... [...] significa essere in cammino verso qualcuno e verso qualcosa. Il qualcosa [è] un progetto di "comunità educante" ricco di risorse che possano contrastare le varie povertà che siano sociali, familiari, relazionali, che siano di conoscenza, che siano di cura e quindi il fine ultimo è questo. "Sulla buona strada" perché non sono obiettivi mai raggiunti, ma si è sempre in cammino e non solo, l'incontro anche con l'utenza stessa ti aiuta a capire nuove frontiere, nuove necessità, che vanno ad accrescere la tua conoscenza, le tue capacità, il tuo modo di aggiustare il tiro e ottimizzare le risorse (1).

I presidi educativi itineranti del progetto intendono essere dei contesti attraverso i quali i genitori possono recuperare le proprie responsabilità smarrite, perché colmano la lontananza tra i nuclei e le agenzie educative territoriali e favoriscono la costruzione di punti di riferimento per le famiglie.

[Si può creare] una sinergia, un passaggio per [...] quelle situazioni dove le istituzioni esistono e magari i genitori non sanno come rivolgersi a loro, o quali canali percorrere o [non sanno] cosa e chi troveranno. [Il progetto può] essere un po' il *trait d'union* tra la solitudine, perché poi la povertà educativa è fondamentalmente solitudine, tra la solitudine e l'istituzione, che ha il dovere, direi, di fornire aiuto (7).

Perché si realizzino queste prassi, servono delle consuetudini organizzative ricorrenti, dei momenti di confronto tra i componenti della *partnership* e delle occasioni di vicinanza tra chi quotidianamente incontra le famiglie (le insegnanti) e chi invece lavora con loro in occasioni specifiche (la pedagoga, l'*équipe* dell'*unità mobile*).

Si evidenziano, dunque, almeno tre articolazioni di “comunità educante” in questa proposta. In primo luogo, vi è una “comunità educante” *pensata*, che si riconosce in un fine comune, «non è tanto, quindi, un aspetto “già dato” a costruire una comunità, piuttosto il riconoscimento di una strada da percorrere, verso un comune “fine in vista”» (Zamengo e Valenzano, 2018, p. 354). In secondo luogo, la “comunità educante” si configura come una comunità *professionale*, come un insieme di soggetti che collaborano verso la realizzazione di un progetto educativo formalizzato rivolto ai minori e alle loro famiglie. Infine, si riconosce una “comunità educante” *agita*, che «diviene comunità educativa laddove si considerano [...] l'insieme dei soggetti, dei mezzi e degli strumenti che realizzano, nella pratica, l'intervento» (*idem*, p. 355).

La riflessione attorno al carattere molteplice della comunità e attorno al suo carattere educante conduce a ripensare anche al rapporto tra scuola e attività extra-scolastiche che, come delineato in precedenza, determina una povertà educativa che si concretizza nella frammentarietà dei contesti e nell'incoerenza degli intenti educativi delle agenzie formali e non formali, lasciando che l'educazione informale pervada in maniera preponderante le esistenze di ciascuno.

È in questo quadro che si inseriscono molteplici riflessioni attorno all'opportunità di analizzare il sistema di offerte educative extra-scolastiche, per comprendere in che modo esse integrino il compito educativo della scuola e amplifichino le opportunità degli individui.

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

La scuola a tempo pieno va intesa come tempo pieno educativo, e quest'ultimo non deve costituire una totalizzazione pedagogica del tempo e istituzionale dell'infanzia e della preadolescenza, ma un intreccio significativo di momenti formali e informali del processo educativo. Però non bisogna neppure [...] ridurre alla scuola soltanto i primi di essi. [...] Occorre [...] agganciare dialetticamente l'istituzione scolastica alle istituzioni educative extrascolastiche. [...] Il rapporto scuola-famiglia, scuola-società,

scuola-territorio e così via deve essere mediato da luoghi e figure specificatamente educativi in senso extra scolastico (Massa, 1977, p. 136).

L'autore auspica che tra scuola ed extra-scuola ci sia una mediazione e una continuità metodologica, pensando che nella prima ci sia una «prevalenza di aspetti logico-intellettivi e di formalizzazioni culturali [...], metodicamente emergenti e operativamente destinati a forme prassiche ed espressive che prevalgono invece [nel contesto] extrascolastico» (Massa, 1977, p. 138). L'interazione tra educazione scolastica ed extra-scolastica può generare una forma di ricchezza educativa laddove ricomprende il territorio e genera un'organizzazione educativa complessiva, costruendo un'alleanza pedagogica virtuosa tra scuola ed extra-scuola, valorizzando gli apporti professionali di tutti gli attori in gioco e costruendo un'alleanza che può «inserirsi solo entro il riconoscimento del rapporto tra scuole, famiglie e territori, intesi come contesti poliedrici costantemente interconnessi» (*ivi*).

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

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

## **7. Il lavoro educativo a contrasto delle povertà educative**

Considerando la pluralità del concetto di povertà educativa precedentemente delineata, in questo capitolo, si intende far emergere un approccio al contrasto di essa che parta da una lettura peculiare dei contesti e che sia volto a predisporre delle esperienze di qualità, pedagogicamente orientate. Questo implica soffermarsi sulla visione antropologica che informa le pratiche educative e sulla loro articolazione pragmatica; considerare l'imprevisto come carattere ineludibile dell'azione educativa; osservare gli effetti della crisi della contemporaneità sui professionisti dell'educazione e interrogarsi su come sostenere la loro azione.

### **7.1 Educare per imparare ad abitare il contesto presente**

#### ***7.1.1 Oltre le sovrastrutture, per una visione generativa dell'essere umano***

Nel capitolo precedente si è parlato di una povertà educativa che è innanzitutto una povertà dei contesti di esperienza, che riflette una più generale crisi della contemporaneità, in cui l'individuo è soggetto a spinte molteplici, come l'individualizzazione dei percorsi di vita e la disaffezione per le dimensioni comunitarie di relazione; la precarietà crescente e l'enfasi sulla soddisfazione immediata dei propri desideri; la competizione esasperata e le spinte all'autorealizzazione ad ogni costo. In questo paragrafo ci si soffermerà sui meccanismi attraverso i quali i contesti educativi formali e non formali possono confermare queste tendenze, laddove si attestino come agenzie volte alla riproduzione dei sistemi dominanti, che non danno a chi li attraversa degli strumenti per significare le esperienze ulteriori. A tal proposito, in un'intervista si afferma che: «C'è sì tutta una dimensione di privazioni, ma anche tutta una dimensione di strutture che noi diamo per scontate che poi in qualche modo indirizzano il pensiero degli individui. [...] Che cosa manca allora? Manca una vera possibilità di partecipazione e di protagonismo nel proprio percorso formativo in senso lato, non solo imparare delle nozioni, apprendere delle competenze, ma fare delle scelte, dire la propria e così via...» (2).

Questi presupposti inseriscono la ricerca e la riflessione qui avviata sulle molteplici forme di povertà educativa in un orizzonte filosofico di tipo critico, secondo il quale la società è un prodotto della storia e come tale essa va analizzata, tenendo conto delle asimmetrie di potere che la informano e che si pongono all'origine delle varie forme di ingiustizia sociale. I centri di potere che strutturano la società, tra cui la scuola e le forme di distribuzione della ricchezza, provocano una «erosione della libertà di autodeterminazione dei singoli, soprattutto in termini

di libertà e di pensiero, mirando a formare individui acritici e passivamente adattati alla logica della civiltà dei consumi» (Mortari, 2007, p. 116).

Secondo questa prospettiva, l'educazione è «ciò che determina strutturalmente il modo di essere dell'uomo e le sue stesse condotte intellettive, in quanto modo di essere materialmente e storicamente determinato» (Massa, 1986, p. 264). Essa diventa un oggetto privilegiato di indagine, perché, in modo latente, «determina con relativa autonomia l'accadere educativo, sulla base di determinazioni storico-ambientali dialetticamente esplicabili, [ma bisogna appropriarsi] di questa cosa allusa e taciuta, presente e non detta, parlata e assente, da cui si è invece continuamente giocati e parlati [...] per farne oggetto di scienza empirica particolare dell'educazione, e di corrispondente tecnologia sociale» (p. 267).

In quest'ottica, anche il concetto di povertà educativa va analizzato tenendo conto del sistema sociale all'interno del quale lo si osserva. L'educazione, infatti, può essere pensata come un mezzo volto a trasmettere le nozioni che consentono di riprodurre lo *status quo*, di formare cittadini in grado di trasformare il proprio bagaglio di conoscenze in un capitale utile a mantenere gli standard produttivi del contesto in cui vivono e la scuola può configurarsi come l'istituzione attraverso la quale riproporre questo concetto, lasciando indietro chi, per estrazione sociale, disposizione o motivazione non si conforma a quanto previsto. Le povertà educative, così, nelle loro dimensioni molteplici, si mantengono e si rinforzano.

Questi meccanismi di adattamento e replicazione sociale possono essere riletti a partire dalla metafora del dispositivo e in particolare del *dispositivo disciplinare*, che sottende un potere che ha come funzione principale quella di addestrare gli individui, che ne diventano oggetti ma anche strumenti (Foucault, 1976). Esso funziona come un meccanismo, che si traduce in una fisica precisa, in un insieme «di linee, di schermi, di fasci, di gradi» (*idem*, p. 194), il cui effetto è quello di adeguare gli individui a una norma generale di condotta. «Il potere di normalizzazione costringe», così, «all'omogeneità [e] individualizza, permettendo di misurare gli scarti, di determinare i livelli, di fissare le specialità» (*idem*, p. 202). Secondo questa lettura, il potere non è da descriversi usando solo termini connessi con la sovranità, la repressione e il divieto, ma riconoscendo la sua pervasività e gli effetti che esso ha nel produrre il reale, i campi di oggetti e i rituali di verità.

In tal senso, Massa, sulla scia della lezione foucaultiana, teorizza la possibilità di poter disporre una microfisica dell'educazione, utilizzando il potere di essa nel produrre effetti generativi e non solo soggetti mansueti. È all'interno di questa riflessione che si colloca anche il superamento della dicotomia tra *educare* e *istruire*. Massa (1986) constata «l'inefficacia d'una strumentazione didattica ridotta ad obiettivi, contenuti, mezzi e verifiche che non agisce a un

tempo, attraverso adeguati dispositivi motivazionali ed esperienziali, sulle interferenze tra prestazioni cognitive, condizionamenti culturali e fattori socio-emozionali» (*idem*, p. 264). Egli afferma la necessità di una dialettica pedagogica tra i sistemi educativi (formali, non formali, informali) che non destini solo alla scuola il compito di educare e che non riduca questo compito alla sola trasmissione di competenze cognitive.

Queste riflessioni sollecitano ad un'appropriazione critica dell'educazione in quanto prassi storicamente determinata che, come tale, va riconosciuta e risignificata, affinché il suo potere sia trasformativo, non volto cioè a formare l'individuo secondo schemi predeterminati, ma tale da allargare le sue possibilità.

Allo stesso tempo, la povertà, intesa come mancanza materiale, ma anche come privazione delle capacità emotive e relazionali utili a dare senso alla complessità del tempo presente, può essere inscritta in un modello interpretativo che la rende necessaria a mantenere lo standard di vita di coloro che si conformano ai modelli di sviluppo dominante. I processi di globalizzazione, in tal senso, configurano «un sistema mondo sempre più verticistico e piramidale, che alimenta la formazione di soggetti esclusi, marginalizzati, colpevolizzati e deprivati non solo dal punto di vista socio-economico ma anche dal punto di vista etico-culturale, col rischio di condurre alla “cosificazione” delle relazioni umane» (Sirignano, 2020, p. 112). L'autore sostiene la necessità di una pedagogia politica, «che sia in grado di decostruire criticamente i falsi miti conformanti ed omologanti imposti dall'ideologia neo-liberista, che fa leva sull'etica utilitaristica, per rilanciare e promuovere la formazione integrale del soggetto» (*ivi*).

Affinché sia possibile concettualizzare un'educazione che sia una pratica liberatrice, che sveli i meccanismi sottesi ai processi educativi e formativi, è necessario innanzitutto definire che cosa renda diseducativa e passivizzante un'esperienza.

### ***7.1.2 Dal concetto di esperienza diseducativa a un modello antropologico per un'esperienza educativa di qualità***

Come affermato da una partecipante: «Quella che è la mia idea di povertà educativa è una trasmissione dei saperi avulsa da qualsiasi capacità critica» (1). In che modo, dunque, la scuola e le altre agenzie educative possono costruire un'esperienza di qualità., che non si limiti alla trasmissione di nozioni e che non replichi il potere disciplinare dominante? Per rispondere a questo quesito, si ricorrerà al pensiero di due autori già richiamati nell'esplicitazione del quadro teorico della ricerca: si attingerà all'opera di John Dewey (2014) che, nell'attestare la necessità di costruire una scuola progressiva, spiega quali siano i difetti dell'esperienza educativa allestita nella scuola tradizionale; successivamente, si considereranno le teorizzazioni di Paulo Freire

sulla necessità di una pedagogia come pratica di libertà (1977), che dà conto dei meccanismi che rendono l'uomo soggetto all'oppressione della società in cui vive. Infine, si espliciteranno i modelli antropologici che invece informano un'esperienza educativa di qualità, volta a contrastare le forme molteplici che l'oppressione assume. Questo discorso è preliminare a un'analisi degli elementi pragmatici che connotano un'esperienza che voglia dirsi generativa e pedagogicamente orientata, volta all'esercizio di abilità utili per abitare il contesto attuale.

Dewey (2014) attesta la necessità di individuare una filosofia dell'educazione che supporti la realizzazione dell'educazione in quelle che denomina "scuole progressive", in cui ritiene sia necessario costruire occasioni in cui apprendere attraverso delle esperienze di qualità. Per fare ciò, egli delinea le caratteristiche che rendono un'esperienza diseducativa, affermando che: «è diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore» (p. 12).

Laddove l'educazione si limita a trasmettere dei contenuti, sconnessi rispetto all'esperienza del singolo, essa ha per effetto la diminuzione della sensibilità e della capacità di reagire dell'individuo, perché lo obbliga a replicare delle *routine*, piuttosto che ad esercitare il proprio pensiero. L'autore sostiene, infatti, che le esperienze diseducative implementano le capacità automatiche delle persone a cui sono rivolte e restringono le loro possibilità di movimento ulteriori. Questo tipo di educazione, poi, porta un beneficio immediato, preparando i soggetti ad applicare dei comportamenti prevedibili e a leggere la realtà in maniera univoca, generando, quindi, negligenza e fiacchezza.

Se si guarda poi all'insieme delle esperienze fornite da un'educazione di tipo tradizionale, si può notare come esse siano sconnesse tra loro e quindi, per quanto ciascuna possa essere gradevole e stimolante, non costituiscono un tutto ben saldo, in grado di generare nella persona la propensione ad esperienze ulteriori. In tal modo, gli individui dissipano le proprie energie e adottano abitudini dispersive, disintegrate e centrifughe.

L'effetto delle condizioni fin qui elencate è quello di diminuire la capacità del singolo di trarre il frutto dalle esperienze ulteriori, che «sono [...] prese come vengono, sia come oggetto di divertimento, sia come oggetto di esperienza e di rivolta. In questa situazione non si può parlare di autocontrollo» (*ivi*). All'educatore spetterà allora il compito di «disporre le cose in modo che le esperienze, pur non allontanando il discente e impegnando anzi la sua attività, non si limitino ad essere immediatamente gradevoli e promuovano nel futuro esperienze che si desiderano» (*idem*, p. 14).

L'altro autore che si è scelto per delineare le caratteristiche di un'esperienza diseducativa, il cui disvelamento costituisce il punto di partenza per una pratica pedagogica che invece vuole essere

volta all'emanipazione, è Paulo Freire (1977), secondo il quale chi «dice che l'educazione è l'affermazione della libertà e prende sul serio le proprie parole dando loro un significato reale, in questo stesso momento si impegna a riconoscere il fatto dell'oppressione, ed anche la lotta per la liberazione» (p. 14). L'educazione, secondo l'autore, infatti, consiste nel dare agli individui gli strumenti per riconoscere l'oppressione e «nell'assumere la libertà e la critica come il modo di essere dell'uomo» (p. 15). Perché questo sia possibile, bisogna innanzitutto che ci sia «un'apertura alla comprensione delle strutture sociali come mezzi di dominazione e di violenza» (p. 25).

Un'esperienza diseducativa è tale se ha per effetto l'adattamento dell'uomo alla propria realtà. Afferma l'autore che:

L'animale è soggetto di adattamento, mentre l'uomo è soggetto di integrazione. La sua lotta nel tempo consiste proprio nel superare le forze che tendono ad accomodarlo, adattandolo alla realtà. È la lotta per la sua umanizzazione, costantemente minacciata dall'oppressione che lo schiaccia proprio in nome [...] della sua stessa liberazione, [ma] nell'adattamento l'uomo non dialoga affatto, non partecipa; al contrario si accomoda a determinazioni che si sovrappongono a lui. In questo caso si creano disposizioni mentali rigidamente autoritarie, acritiche (*idem*, pp. 50-89).

Vi sono altre forme di oppressione, che limitano l'umanizzazione degli individui. Tra queste, vi è il *settarismo*, che porta ad un'assolutizzazione della verità priva di riflessione. Esso «ha le sue radici specialmente nel terreno emotivo e acritico. Si distingue per l'arroganza, per l'assenza di dialogo e perciò di comunicazione. [...] Il settario tende all'attivismo, cioè all'azione senza la guida della riflessione, ama gli slogan e difficilmente supera la sfera del mito per cui, affogando nelle mezze verità, si soddisfa del «relativo, cui attribuisce valore assoluto» (*idem*, pp. 59-60).

Un'altra spinta che limita la libertà degli esseri umani riguarda l'*assistenzialismo*, che impedisce di comprendere appieno le dinamiche di trasformazione della propria società, rubando «all'uomo le condizioni necessarie per vivere una delle esigenze fondamentali del suo essere: la responsabilità. Per soddisfare questa necessità [...] bisogna che l'uomo possa assumere costantemente tutte le decisioni, grandi e piccole che siano, riguardo ai problemi suoi e degli altri coi quali si sente impegnato» (p. 67). Un pericolo dell'assistenzialismo è l'antidialogo, che «imponendo all'uomo il mutismo e la passività, non gli offre le condizioni proprie per lo sviluppo e l'apertura della sua coscienza che, nelle autentiche democrazie, deve diventare sempre più critica» (*ivi*).

L'esperienza necessaria al mantenimento dell'oppressione sviluppa una coscienza semi-transitiva, impermeabile all'esistenza, che porta l'uomo ad uno scarso impegno verso di essa, limitando il contatto tra uomo e uomo, uomo e mondo e uomo e spiritualità.

Infine, un'altra conseguenza di una coscienza oppressa e acritica è data dalla massificazione e dall'enfasi sulle caratteristiche dell'uomo come soggetto produttivo, che apprende idee inerti «che la mente si limita a ricevere senza utilizzarle, senza verificarle, per trasformarle in nuove combinazioni» (*idem*, p. 113).

Partendo dal pensiero di questi due autori, al fine di dare conto di una povertà educativa intesa come deprivazione di esperienze educative di qualità, si può parlare di occasioni diseducative, laddove si verificano le seguenti condizioni:

- L'azione educativa si limita a trasmettere contenuti, arrestando le esperienze ulteriori ed enfatizzando i meccanismi di adattamento, le *routine* e le capacità automatiche. Si replicano, così, le condizioni di dominio.
- L'esperienza genera un beneficio immediato e una chiusura rispetto alle esperienze successive, provocando negligenza e fiacchezza. In conseguenza di ciò, ci si appropria della realtà senza una riflessione sulla stessa.
- L'esperienza non si lega ad esperienze precedenti e successive, per cui si instaurano nell'individuo delle abitudini dispersive, disintegrate e centrifughe.
- L'azione educativa non richiede all'individuo di assumere delle decisioni e un atteggiamento di responsabilità, ma lo blocca in un acritico assistenzialismo.
- L'esperienza non provoca il confronto tra le persone, ma piuttosto genera anti dialogo, mutismo e una coscienza semi transitiva, priva di riflessione.
- Per tutte le condizioni precedentemente elencate, l'effetto dell'esperienza non è generativo e creativo, ma piuttosto confermativo dell'uomo in quanto soggetto produttivo, che rappresenta un tassello del meccanismo più generale di oppressione e di riproduzione della realtà.

I riferimenti teorici fin qui delineati<sup>56</sup>, possono essere fatti risalire ad una specifica visione antropologica dell'individuo, che lo vede passivo e chiamato alla riproduzione dei modelli di azione dominante. Il presupposto pedagogico ad essi sotteso richiama i riferimenti politico-economici del potere disciplinare, che si basa sull'assunzione per cui «uno studente disciplinato oggi sarà un lavoratore affidabile domani, un utile granello dell'ingranaggio complessivo del sistema capitalista, nonché un cittadino onesto e riverente» (Ferrante, 2017, p. 19). Nella società

---

<sup>56</sup> Si rimanda al quadro teorico illustrato nel quarto capitolo per le definizioni di esperienza educativa dei due autori.

disciplinare, l'individuo «si trova assoggettato a discorsi, abitudini, regole, rituali, obblighi, ingiunzioni, organizzazioni del tempo e dello spazio che agiscono continuamente su di lui» (ivi). Il soggetto è dunque sottomesso a configurazioni dicotomiche e chi non rispetta la norma viene escluso. In questo quadro, diviene ancora più necessario comprendere in che modo sia possibile affrontare la povertà educativa, intesa come forma di esclusione sociale, allestendo contesti educativi volti all'allargamento delle possibilità individuali e non alla conferma dei ruoli attribuiti a ciascuno dalle dinamiche di disumanizzazione diffuse.

Come illustrato da Palmieri (2020), che riprende il pensiero di Dewey, alla base di un modo di concepire l'esperienza come un'esperienza educativa inclusiva e di qualità, al contrario, vi è un modello antropologico che presuppone, quale carattere essenziale dell'essere umano, la capacità di imparare e la propensione costante a farlo. Questo «modello antropologico [...] è [...] aperto e basato su una posizione pedagogica molto marcata: ciò che connota l'essere umano è in primo luogo la facoltà di imparare, di essere educato dall'ambiente e di educarsi; anzi, di continuare a imparare e quindi di continuare a formarsi» (p. 111). Si tratta, in questo senso, di allestire ambienti che stimolino la curiosità degli individui e il loro desiderio di sperimentarsi.

Fare educazione significa porre al centro l'esperienza che un soggetto – o un gruppo di soggetti – vive, chiedendosi se e come questa esperienza permetta a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità di crescita, ovvero il desiderio di continuare a imparare. L'attenzione non è dunque sul soggetto, e sulla necessità di portarlo a un cambiamento in qualche modo predefinito, magari “normale”, ma sul contesto con cui egli interagisce, in modo che questo possa stimolarne la curiosità, consentendogli di sperimentarsi e di scoprire così come poter imparare a imparare (*idem*, p. 114).

Prendendo spunto dallo sguardo fenomenologico-esistenziale, ricorrendo in particolare al pensiero di Heidegger in *Essere e Tempo*, l'autrice afferma, inoltre, che il soggetto è «definito dal rapporto tra un'effettività che non si sceglie – il mondo in cui si è gettati – e la possibilità, ovvero la facoltà di entrare in un rapporto mai predeterminato con quel mondo, ma sempre connotato da implicazione emotiva e dalla capacità di attribuire significati, [...] che si definiscono [...] sempre in situazione» (*idem*, p. 115). Secondo questa prospettiva, l'esperienza dovrà tenere conto dei limiti e delle possibilità di ciascuno, che non si possono definire a priori e chi educa dovrà esercitare una *cura autentica*, che consenta agli individui di sperimentarsi sul crinale tra effettività e possibilità, accompagnando l'educando ad esercitare la propria capacità di scelta. Questa concezione permette di presidiare il rischio che l'educatore si sostituisca alla persona di cui si prende cura, perché significa agire indirettamente, allestendo esperienze in cui l'educando possa sperimentarsi e scoprire chi poter essere.

Si afferma, dunque, un modello antropologico che attribuisce al soggetto la capacità di cambiamento e che allo stesso tempo mostra come essa debba essere accompagnata da una prassi intenzionalmente predisposta, che consenta di superare le determinazioni culturali, spaziali, temporali e sociali che chiudono l'individuo nella sua effettività. In questo senso, è utile pensare all'educazione come a una prassi che può essere istituita e sostenuta grazie ad una *partitura educativa*, attraverso la quale si agisce indirettamente, allestendo dei contesti pragmatici che permettano all'individuo di appropriarsi dell'esperienza vissuta per significare quelle che verranno. Sono questi i presupposti per generare esperienze educative di qualità, attraverso le quali disvelare i meccanismi diffusi di dominio e di oppressione.

### ***7.1.3 Presidiare la qualità dell'esperienza educativa***

Contrastare la povertà educativa nelle sue dimensioni plurali significa innanzitutto, come delineato nel paragrafo precedente, disvelare i meccanismi adattivi e di riproduzione della realtà sottesi alle molteplici forme che l'educazione informale, non formale e formale attualmente assume, per poter promuovere una visione antropologica dell'individuo come soggetto libero e capace di dare senso alla realtà. Affinché l'esperienza educativa non replichi i meccanismi di oppressione e di dominio della contemporaneità, giustapponendosi ad un insieme di offerte incoerenti, aumentando così la povertà delle esperienze attraversate dai minori e dai loro adulti di riferimento, le azioni di contrasto della povertà educativa dovranno rispettare i principi di *continuità e interazione*, ponendosi in un rapporto dialettico con la quotidiana esperienza delle persone a cui sono rivolte, offrendo loro degli strumenti per attraversarne la complessità.

In continuità con queste coordinate teoriche, secondo un approccio fenomenologico (Bertolini, 1988; Bertolini e Caronia, 2015), l'educazione non potrà essere aprioristica, ma dovrà fondarsi sull'analisi fenomenologico-esistenziale del tempo presente, predisponendo le condizioni affinché l'individuo da natura possa farsi cultura, ovvero acquisire quelle competenze che gli permettano di partecipare consapevolmente al proprio contesto. Ciò sarà possibile, costruendo occasioni con le quali si possano allargare le visioni del mondo dei singoli e diversificare la loro intenzionalità soggettiva.

Una prospettiva feconda in questo senso, per ripensare pedagogicamente la povertà educativa, riguarda la possibilità che i presupposti precedentemente richiamati incontrino il carattere pragmatico dell'esperienza e si traducano in una microfisica dell'educazione (Massa, 1986), ovvero nell'insieme di quegli elementi che formano il dispositivo strutturale dell'esperienza, assumendo un carattere *funzionale* all'articolazione delle attività e un carattere *statico*, che ricade sulla vita del soggetto. Il contrasto della povertà educativa, così, potrà essere possibile

delimitando un campo di azione in cui «l'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata» (Massa, 1987, p. 21).

L'assenza di occasioni di tale natura e la convergenza tra la crisi della contemporaneità, la povertà economica, la fragilità dell'adulto e il contesto povero di risorse, infatti, rischiano di non dare possibilità alternative di crescita ai minori e di portarli verso un futuro che è lo specchio del disagio vissuto dai loro adulti di riferimento.

In questo quadro e secondo un modello antropologico che vede nell'uomo un soggetto sempre capace di apprendere, il professionista dell'educazione potrà trovare una sua postura peculiare agendo con un metodo antidogmatico (Palmieri, 2018), che non si rifà a precetti e procedure, ma che consente di allestire esperienze, partendo da una conoscenza situata, che risponda alle caratteristiche, ai bisogni e agli elementi molteplici di una situazione peculiare. Infatti, «se abbiamo ragione di pensare che l'educazione sia un'esperienza complessa, che, nei servizi e a scuola si concretizza in pratiche professionali specifiche, allora abbiamo bisogno di comprendere in maniera ancora più approfondita cosa significhi adottare una visione del metodo che fa della stuzionalità, della processualità e dell'interpretazione i suoi punti cardine» (p. 97). Un agire che interpreti le condizioni di deprivazione, riconducendole a una pluralità molteplice, in questo senso, può contribuire a comprendere le azioni possibili da implementare, per permettere agli individui di fuoriuscire dalla loro situazione di povertà, sia essa materiale, relazionale o relativa ai contesti che giorno per giorno attraversano.

Chi educa, dunque, potrà allestire esperienze complesse (Palmieri, 2018), tali da poter essere predisposte nel loro carattere oggettivo, ma che si misurano costantemente con gli effetti che hanno sulle persone e quindi con nuovi bisogni, rimandi e sollecitazioni che le trasformano, le modificano e ne fanno un'occasione di reciproca implicazione tra educatore, educando e il contesto materiale di esperienza. Inoltre, l'esperienza sarà feconda laddove si presidi consapevolmente la sua problematicità, che la rende strutturalmente imprevedibile, perché nell'agire educativo si presentano «casi unici, differenti l'uno dall'altro, per i quali non sono disponibili linee precodificate di azione» (Mortari, 2003, p. 9). Essa, inoltre, non potrà prescindere dal contemplare un carattere situazionale, ovvero fortemente intrecciato con le condizioni di esistenza del soggetto che la vive. Non si tratterà, dunque, di costruire delle pratiche che siano valide a priori, il cui scopo sia la trasmissione di contenuti e la riproduzione di comportamenti acritici e routinari, ma piuttosto di generare delle occasioni che aprano a nuove dimensioni di sé e alla comprensione delle proprie capacità di emancipazione.

Dato conto di questo orizzonte concettuale, si intende ora ripercorrere alcuni aspetti del lavoro svolto con i componenti dell'*équipe* dell'*unità mobile*, per ricomprenderlo nelle caratteristiche precedentemente delineate.

Il progetto si sviluppa su un'area della città molto vasta, per cui l'ambiente in cui l'azione dell'*unità mobile* si innesta è molto sfaccettato. Affinché l'esperienza proposta sia in continuità e interazione con il contesto sociale e geografico in cui è disposta, diviene strategico il ruolo svolto dalle scuole, che possono configurarsi come osservatori privilegiati delle condizioni oggettive in cui l'esperienza avviene.

Come affermato anche nelle interviste, inoltre, le famiglie che partecipano alle proposte provengono da contesti tra loro molto diversi, per cui sarà utile esercitare una postura educativa volta alla comprensione dei loro bisogni, senza anticiparli. Ciò significa muoversi nel contesto potendo contare su alcuni strumenti pragmatici di azione, ma anche essere aperti e flessibili.

Un altro elemento da presidiare, per questo gruppo di lavoro, ha a che fare con il carattere estemporaneo dell'azione, che rischia di limitarsi a un evento gradevole e ad un'erogazione di informazioni, che non apre ad esperienze ulteriori. Perché l'esperienza sia autentica, invece, è importante ripetere le attività nel tempo, così da poter costruire un rapporto di fiducia con la cittadinanza e aprire a dimensioni di intervento sempre più complesse. La dinamicità dell'*unità mobile*, in questo senso, non si deve tradurre nel dare risposte immediate (senza la mediazione dell'esperienza, senza la mediazione dell'incontro con l'altro nella sua possibilità ed effettività), ma deve configurarsi come una strategia, che porta a costruire esperienze sempre diverse e peculiari, che permettano alle persone di allargare il proprio orizzonte di riferimento. Nel concreto, per gli operatori di questo progetto, ciò significa tenere conto dell'importanza di rendere attrattiva la loro pratica, come azione essenziale per "far partire" l'intervento, ma anche declinare una risposta progettuale a seconda delle famiglie incontrate, sapendo che l'attività predisposta non sarà fissa e immutabile, bensì flessibile e rispondente alle situazioni che le persone portano nella loro essenziale e irriducibile unicità.

Un'azione educativa declinata secondo questi presupposti avrebbe come effetto quello di contrastare la povertà educativa costruendo delle occasioni di sperimentazione di sé per le persone che vi partecipano. Da una parte, ciò comporta allestire dei momenti di aggregazione per i minori, strutturati attorno a spazi, tempi, strumenti e significati strategicamente orientati; dall'altra significa offrire anche agli adulti una dimensione comunitaria e intenzionale, in cui proporre loro degli strumenti, delle strategie e dei codici comunicativi che facilitino una comprensione di quale sia la propria specifica difficoltà, per delineare un percorso possibile che li faccia sentire capaci e responsabili del futuro delle nuove generazioni. Se posto in questi

termini, infatti, il progetto potrebbe contrastare, da una parte, quella povertà educativa che riguarda le offerte nei territori, allestendo esperienze educative di qualità; dall'altra potrebbe offrire degli strumenti per affrontare una deprivazione di marca specificatamente pedagogica, connessa con la complessità del contesto presente e con le difficoltà delle figure adulte nell'abitarlo.

Infine, affinché sia possibile che la "comunità educante" diventi un riferimento per la genitorialità in crisi e collabori fattivamente alla realizzazione delle traiettorie esistenziali dei minori, è fondamentale che progetti come quello analizzato si affermino come argini alla frammentazione e alla disgregazione tra le proposte educative territoriali, costruendo microcontesti di esercizio della vicinanza tra i cittadini e le istituzioni e realizzando occasioni di confronto tra i professionisti. In tal senso, essi possono attivare un lavoro dal basso, per ricucire una società frammentata, ristabilendo un principio di coerenza che garantisca un'armonia tra gli interventi dei vari enti, senza sacrificare la specificità dell'azione di ciascuno, ma ponendo un freno all'entropia pedagogica che rischia di sovrastare sia le famiglie che chi si occupa professionalmente di educazione.

## **7.2 L'irriducibile imprevedibilità dell'esperienza. Per una prassi pedagogica intenzionalmente orientata**

Il presente paragrafo sarà dedicato a dare conto delle conseguenze di alcuni eventi imprevisti sul progetto, secondo una lettura di tipo caleidoscopico, «vale a dire sfaccettata, complessa, poliedrica e polisemica, all'interno della quale si rendono evidenti diversi macrosignificati» (Isidori e Vaccarelli, 2013, p. 73). Affrontare un'emergenza, infatti, implica fare i conti con le dimensioni impreviste della pratica educativa e si connette con la necessità di maturare una postura consapevole rispetto a questa dimensione, quale elemento fondante del lavoro di tutti coloro che operano in ambito educativo. Si delineerà in che modo i professionisti hanno cercato di reagire agli eventi descritti, per rilanciare il valore di una pratica pedagogica orientata ad una lettura peculiare delle situazioni. La capacità di contrastare l'imprevisto, infatti, diviene una predisposizione essenziale, a tutti i livelli: per i singoli educatori ed insegnanti, per le istituzioni nel loro complesso e per la comunità territoriale. Ci si colloca nell'ambito di una riflessione più ampia relativamente alle possibili risposte educative di una *pedagogia dell'emergenza*, facendo «riferimento ad essa come fenomeno improvviso da un lato e come risposta tempestiva ad esso allo scopo di limitare, quanto più possibile, i danni e riorientare individui e sistemi verso l'equilibrio» (Isidori e Vaccarelli, 2013, p. 71).

### **7.2.1 Il crollo del viadotto “Polcevera” e le sue conseguenze nelle prassi organizzative**

Il 14 luglio 2018, viene chiuso al traffico il viadotto autostradale conosciuto come “Ponte Morandi”, che collega il centro e il sud-levante della città di Genova, a seguito della caduta di un pilone della struttura, che causa la morte di 43 persone. L’evento, oltre a rappresentare una tragedia per il nostro Paese e per i cittadini di altri Paesi rimasti vittime del crollo, ha reso necessario l’allottamento dalle proprie case di quasi 600 persone residenti nella cosiddetta “zona rossa”, tra via Fillak e via Porro e ha causato gravi danni alla viabilità internazionale, nazionale e quotidiana.

Questo avvenimento ha avuto delle ripercussioni anche sul progetto “Sulla Buona Strada”, visto lo stretto legame di esso con il territorio che sorge proprio attorno al torrente Polcevera. Inevitabilmente, dunque, questa tragedia è entrata nei discorsi dei partecipanti allo studio di caso, non tanto in termini strutturati, ma bensì in modo peculiare, ogni qualvolta si è fatto riferimento ad occasioni, eventi e conseguenze collegati al crollo.

Nell’ottica di una pedagogia dell’emergenza, si potrebbe identificare questo avvenimento come un *incidente complesso*, per la numerosità delle persone coinvolte e per la gestione delle sue conseguenze da parte di un intervento coordinato di più soggetti istituzionali (Isidori e Vaccarelli, 2013).

Un’insegnante, nel dare conto della fragilità della connessione tra cittadini e istituzioni, evidenzia come questa tragedia abbia contribuito ad esasperarla: «È stato un impatto grandissimo, lo scorso anno è stato molto difficile con le famiglie perché c’era un senso di inquietudine, di difficoltà a fidarsi delle istituzioni. Perché, se è potuto cadere un ponte, allora tutto è possibile, tutto può capitare, anche l’inverosimile» (7).

La figura tecnica del Comune intervistata, invece, fa risalire questa rottura della fiducia tra cittadini e istituzioni ad un altro evento tragico per questa città, ovvero l’alluvione del 2011:

È stato un momento tremendo per la città e per le scuole, ha rotto anche un patto tra il Comune e le scuole, perché non erano state chiuse le scuole quel giorno e c’erano stati i morti... [...] Come l’abbiamo ricostruita [la fiducia]? Lì si è visto chiaramente che mancava uno strumento di governo centrale, di raccolta di tutti i dati delle scuole... [...] Io mi sono detto: “Ma qui noi non abbiamo uno strumento di messaggistica massiva”, per dire una roba banale... Stupidaggine ma non tanto e quindi da quel momento abbiamo cominciato a costruire un’anagrafe delle scuole genovesi che oggi è pronta... (m1).

Nell’addentrarsi nella descrizione di questo “strumento di governo centrale”, l’intervistato fa emergere come esso sia stato reso urgente dagli eventi considerati, ma anche come esso sia divenuto efficace in situazioni di normalità, rispondendo a «un problema che ha delle ricadute

pratiche, che sono in emergenza di un certo tipo e in fase programmatica di un altro tipo» (m1).  
Infatti, il rischio è che

quando sei in emergenza, non sai come muoverti. [...] [Invece] noi con le scuole, grazie a questa rete che ormai è consolidata, abbiamo lo “scarico annuale” di tutti gli iscritti, dalla scuola dell’infanzia alle scuole medie [...]. Quindi abbiamo un panorama bambino per bambino, riga per riga: sappiamo dove abita, dove va a scuola, le cittadinanze... (m1).

Lo stesso partecipante ricostruisce gli effetti del crollo del viadotto Polcevera sulla viabilità degli studenti delle scuole e di come, in quel caso, aver già predisposto uno strumento per la mappatura degli alunni, sia stato molto efficace:

Su Ponte Morandi, noi avevamo la necessità di costruire in modo rapidissimo, subito dopo la caduta del ponte, prima dell’inizio della scuola, dei percorsi di accompagnamento dei bambini per farli andare a scuola... Diciamo... La città era spaccata, c’erano problemi di traffico pazzeschi, c’erano problemi di scuole isolate, di quartieri isolati. [...] C’erano bambini che abitavano a sud del ponte e andavano a scuola a nord del ponte, a una distanza di 500 metri, andavano a piedi... Bloccata quella via di accesso i bambini dovevano venire giù verso il centro, andare in su, prendere il metrò, andare su verso Certosa... Oppure prendere l’Autostrada, andare a Bolzaneto, che è ancora più su, venire in giù con la macchina... Cioè, un’ora e mezza, col traffico che c’era in quei giorni lì... Quindi i bambini piccoli che dovevano cambiare scuola. [...] Poi, bambini che andavano accorpati, messi assieme, perché molti bambini, soprattutto quelli più grandi, soprattutto della scuola elementare, volevano rimanere nella scuola di riferimento, e andavano organizzati dei trasporti ad hoc che li portassero in quella scuola. [...] Il grande problema del trasporto scolastico era per le scuole superiori (m1).

Una tale incidente complesso obbliga a progettare nell’immediato, ma anche a predisporre, in tempi non connotati dall’emergenza, degli strumenti pragmatici di programmazione. Una tale reattività alle emergenze fa da riferimento per quegli altri eventi imprevedibili di varia natura che possono occorrere durante la realizzazione di un progetto e che vengono a connotare un contesto in crisi (Isidori e Vaccarelli, 2013, p. 90). Il fatto di essere parte di una comunità che si assume sul campo la responsabilità educativa, allora, costituisce un’occasione per presidiare gli eventi inattesi che possono occorrere nei contesti formativi o più direttamente ai professionisti. Come riportato da una partecipante relativamente ad un lutto avvenuto in una delle scuole dell’infanzia coinvolte dal progetto, l’esistenza di una rete consolidata costituisce una sponda per reagire ad esso:

Come scuola, a dicembre, hanno subito un lutto, e ci hanno detto: “Abbiamo bisogno di voi”. Prima cosa, supervisione di emergenza per le insegnanti, un contenitore anche per l’ausiliaria... Stavamo tutti malissimo, avevamo bisogno di esprimere una roba che non era in nessun modo prevedibile dal progetto... Dopodiché, abbiamo avuto bisogno di lavorare con i bambini e questa roba l’abbiamo costruita insieme, abbiamo cioè attraversato un guado particolarissimo, unico, straordinariamente potente, che ci ha lasciato tutti scossi, questa roba qua l’abbiamo fatta insieme, perché si è costruito quel rapporto forte, autentico, di fiducia e di rete (ES\_FG\_3).

### **7.2.2 L'emergenza sanitaria da Sars-Covid 19 e la modifica delle prassi educative**

All'inizio del 2020, la diffusione del virus Sars-Covid 19 ha causato un'emergenza pandemica a livello mondiale che ha innestato in tutti i segmenti della società una crisi sanitaria ed economica. Le misure di contenimento sono arrivate fino alla chiusura di tutte le attività produttive e hanno determinato la sospensione delle attività scolastiche ed extra-scolastiche in presenza. In particolare, il DPCM del 4 marzo 2020 ha sancito, inizialmente fino al 15 marzo e poi per tutta la durata dell'anno scolastico, la sospensione dei «servizi educativi per l'infanzia [...] e le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado» stabilendo che tutti i dirigenti scolastici avrebbero dovuto attivare modalità di didattica a distanza. Si tratta di una situazione di emergenza che, in quanto tale, può essere osservata per le ricadute che ha avuto sugli individui, in relazione alle strategie attivate e in merito alle questioni territoriali che ha posto (Isidori e Vaccarelli, 2013).

Le conseguenze di questa situazione si sono fatte sentire su tutta la popolazione e in particolare in quei nuclei familiari colpiti dalla letalità del virus e dalla necessità di ristrutturare completamente la propria quotidianità, nella quale hanno dovuto conciliare lavoro e didattica a distanza, in una situazione generale di sofferenza economica e sociale. La sospensione delle attività ordinarie e il ricorso a modi di interagire di tipo virtuale hanno costretto famiglie e minori a ripensare alla propria normalità. In alcuni contesti questo ha determinato, in positivo, una nuova modalità di relazione (Gigli, 2020), mentre in altri ha causato una maggiore marginalizzazione. Come sottolineato da "Save the Children" (2020):

gli sforzi per raggiungere gli studenti con la didattica a distanza sono talora vanificati dalle condizioni abitative dei minori. Il 42% di loro vive in case sovraffollate, quindi prive di spazi adeguati allo studio. A ciò si aggiunge il numero consistente, il 12,3% dei 6-17enni, che, nel 2019, vive in abitazioni prive di dispositivi quali computer o tablet (850 mila in termini assoluti), percentuale che raggiunge quasi il 20% nel Mezzogiorno. Inoltre, il 57% di coloro che ne dispongono, li deve comunque condividere con altri componenti della famiglia per esigenze sia di studio che di lavoro. La didattica a distanza necessita, per l'utilizzo di piattaforme *online*, di competenze digitali. Solo il 30,2% dei ragazzi impegnati nella didattica a distanza presenta competenze digitali alte, mentre due terzi hanno competenze basse o di base (ed il 3% nessuna) (p. 9).

Tolomelli ha evidenziato come l'emergenza e il necessario allontanamento tra gli individui abbiano reso ancora più evidenti molte delle contraddizioni che attraversano la nostra società.

Tra tutte, il fatto che la casa, indicata come il luogo sicuro durante la pandemia, per alcuni abbia assunto le caratteristiche di un luogo di costrizione e di insicurezza<sup>57</sup>.

L'emergenza sanitaria ha avuto ed ha tuttora un impatto fortissimo sulle vite di molti, per l'elevato numero delle persone coinvolte e decedute, per le conseguenze a cascata dei problemi emergenti e per le procedure di carattere non ordinario che si sono dovute attivare nei territori (i presidi sanitari sono ingaggiati prevalentemente sull'emergenza; i presidi di sicurezza nelle strade aumentano; le persone si muovono solo se autorizzate e con i dispositivi di protezione). Di seguito, si intende ripercorre in che modo il progetto "Sulla Buona Strada" abbia dovuto ripensare le proprie pratiche per fronteggiare l'emergenza. In particolare, i materiali citati fanno riferimento alle ultime interviste raccolte, con le quali si sono approfonditi sia i temi di ricerca complessivi, ma anche gli effetti della pandemia sulla pratica dei partecipanti.

Si possono individuare le seguenti categorie concettuali emergenti dalle interviste: vi è un'attenzione relativa agli effetti dell'emergenza sui minori e sulle famiglie; si esplicita in che modo la pandemia abbia costretto a rivedere creativamente le modalità di contatto con i nuclei; si dà conto di come si siano riconfigurate alcune pratiche di lavoro dei formatori e dei supervisori; si ipotizza che l'emergenza abbia posto le basi per ripensare le modalità di interazione tra scuola e famiglia.

In primo luogo l'emergenza viene descritta come *vissuto psichico*, ovvero come l'insieme di energie che «in negativo o in positivo [...] spingono gli individui verso orientamenti, atteggiamenti, comportamenti fortemente diversificati» (Isidori e Vaccarelli, 2013, p. 74). L'effetto della crisi sui minori viene spiegato in particolare da un'intervistata che nella pratica lavorativa consueta si occupa di disturbi specifici dell'apprendimento e che si è impegnata, nel frangente legato alle conseguenze della pandemia sul progetto, di offrire alle insegnanti degli strumenti di comprensione.

Abbiamo un po' insistito sullo spiegare che cos'è un disturbo da stress o un disturbo post traumatico da stress, perché [i bambini] potrebbero aver vissuto una di queste situazioni in questo senso qua... Potrebbero essere nervosi, perché non sono più abituati [alla scuola], specialmente in questa fascia d'età, sarà un nuovo inserimento praticamente... [I bambini] potrebbero aver subito dei traumi, perché magari sono morti dei parenti, perché magari i genitori hanno perso il lavoro e quindi vivono in una situazione molto stressante a livello personale e anche se sono piccoli lo sentono... [Potrebbero aver subito] una deprivazione alimentare, una deprivazione anche affettiva, perché quando i problemi sono tanti, le preoccupazioni sono molte, l'affettività si ritira... È una forma di difesa in un certo senso... E poi i bambini sono come delle spugne, lo sentono. E quando sono piccoli, anche se non lo elaborano ancora a livello cognitivo, lo elaborano ancora di più a livello emotivo che quindi è ancora peggio... (8).

---

<sup>57</sup> Si veda Tolomelli A. (1° aprile 2020), *Paulo Freire: «Nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: ci si libera insieme»*: <http://www.minimaetmoralia.it/wp/paulo-freire-nessuno-libera-nessuno-nessuno-si-libera-solo-ci-si-libera-insieme> (ultima consultazione: 13/11/2020, h 16:00).

Per quanto riguarda, invece, gli adulti di riferimento, si rileva come la pandemia possa aver messo in crisi delle coppie, enfatizzando le problematiche al loro interno. Inoltre, l'emergenza avrebbe costretto i genitori ad entrare di più nel merito alla didattica dei figli e questo potrebbe aver generato vissuti negativi verso la scuola.

I genitori si sono trovati improvvisamente a stare a casa: sono emerse problematiche di coppia, alcune sono esplose, sono emerse consapevolezza importanti sulle difficoltà scolastiche dei propri figli, perché il genitore si è trovato improvvisamente a stare a fianco dei propri figli, cosa che non faceva prima, sono emerse consapevolezza sulle importanti carenze della scuola. Ovviamente sono emerse più quelle che quelle sull'efficienza e le potenzialità della scuola (9).

Sempre nel contesto familiare, i professionisti rilevano come vi sia stato un doppio effetto della crisi: da una parte, la pandemia può aver reso più acute le diseguaglianze; dall'altra, in nuclei che vivono in condizioni socio-economiche stabili, il fatto di avere avuto più tempo da trascorrere coi figli può aver rappresentato un fattore positivo. Questo perché «gli eventi traumatici possono certamente produrre, nella persona, delle conseguenze negative/distruttive, ma possono anche condurre ad un'evoluzione positiva nella consapevolezza di sé, delle proprie forze, capacità e risorse» (Isidori e Vaccarelli, 2013, p. 93).

Quindi, io penso che alcune cose sicuramente possono essere..., possono essersi un po' appesantite, ecco. Magari poi vi sono anche situazioni in cui il fatto, finalmente, di stare coi bambini, senza l'assillo del lavoro, della quotidianità, dei ritmi affrettati, può avere anche aiutato, però questo mi sa che siano le situazioni di privilegio. Il rischio di un appesantimento nelle situazioni più difficili, secondo me, purtroppo, ho paura che ci sia (11).

L'attenzione alle famiglie intercetta sia i bisogni di salute mentale, che quelli più orientati ad affrontare le criticità della didattica a distanza, come indicato da una partecipante: «Abbiamo aperto due sportelli di assistenza psicologica per chiunque avesse bisogno e poi uno sportello compiti perchè ci siamo resi conti che i genitori facevano fatica a stare dietro ai figli per le ragioni più disparate» (9).

L'emergenza, sul piano della pratica professionale, ha portato a re-immaginare le modalità di contatto coi genitori: «All'inizio, [c'erano] dei contatti delle insegnanti [con le famiglie] attraverso la rappresentante di classe; poi l'utilizzo della *chat* comune; poi il mandare ai bambini dei video; poi, piano piano, invece, progressivamente l'arrivo anche alla videochiamata, alla videoconferenza, al rapporto più interattivo» (10). Cambiando il *setting* della scuola, che durante la pandemia si realizza attraverso contatti a distanza, si modificano anche le modalità di interazione con gli alunni e si adottano dei modelli educativi informali:

«Abbiamo già cominciato a lavorare su questo, sul fatto, per esempio, di consigliare alle insegnanti dell'infanzia [di] chiamare ogni famiglia, per sapere com'è la situazione, come stanno, senza entrare nella *privacy*... Una telefonata di cortesia, per vedere, perché dico i bambini che ritroverete a settembre potrebbero non essere gli stessi che avete lasciato» (8).

Qualcuno evidenzia come, dopo un iniziale spaesamento, per le insegnanti, si siano delineate delle occasioni inedite per sperimentare la propria creatività pedagogica:

[Vi è stato] un aumento di una certa creatività educativa, mi viene da dire, non tanto, anche, ma non tanto per l'invenzione di chissà quali effetti speciali, ma per una certa disponibilità a rivedere le categorie con cui gli stessi insegnanti erano abituati a leggere la..., cioè progressivamente si è passati dal dire: «Ma, normalmente...», cioè dal pensare una sorta di ordinarità e normalità che andava assolutamente riconquistata, e quindi da pensare questo momento come un momento di emergenza tappabuchi, al pensare questo momento come un altro modo, e quindi a sfruttare tutte le possibilità di questo altro modo (10).

Si mette in discussione il concetto di normalità, come passo necessario per realizzare un nuovo tipo di comunicazione che non può sostituire la scuola nella sua funzione educativa, ma che in parte prova a compensare la sua assenza. Parallelamente, sembra che questa emergenza abbia mostrato la necessità di coltivare degli spazi di riflessività nei contesti scolastici.

Mi sembra che, anche questo, in proiezione, porti a pensare – così ho sentito anche degli insegnanti e dei dirigenti parlarne – sulla possibilità di attivare, nel momento in cui le scuole verranno aperte, modalità di inclusione più efficaci, e soprattutto più consapevoli. Ecco, l'impressione è questa anche – speriamo che non si perda, perché poi una delle abitudini, della scuola e non solo, è quella che poi, sotto la pressione del fare, tutti i pensieri o diventano opachi o schizzano via come schegge impazzite. Però, una delle sensazioni di questo momento è stata la possibilità di una maggiore riflessività sul come si fanno le cose (10).

Qualcuno ipotizza che si siano riconfigurati i rapporti tra scuola e famiglie e che si possa pensare a una nuova alleanza, in seguito a quanto implementato nell'emergenza:

Mediamente e diffusamente c'è stato il rilevare una buona disponibilità dei genitori e delle famiglie a rapportarsi con la scuola e con le insegnanti. E quindi, in qualche modo, è come se, ancora tutto da capire, tutto da dire, però ci sia stato l'inizio di una nuova maniera di pensare a un'alleanza scuola-famiglia. Questo ha retto, anzi questa cosa non solo ha retto, ma ha prodotto delle caratteristiche anche un po' nuove, di maggiore orizzontalità, se vogliamo chiamarla in questi termini (10).

In questa citazione si evidenzia un «un lavoro pedagogico sul senso della comunità [...] che può diventare, in un'emergenza collettiva, un importantissimo perno per riattivare negli individui, nei gruppi, nella/e comunità stessa/e, quelle energie utili a superare i momenti di stress e a

riproiettare nel futuro le esperienze di vita individuale e collettiva» (Isidori e Vaccarelli, 2013, p. 153).

Anche i professionisti impegnati nelle supervisioni e nelle attività di consulenza rivedono il proprio modo di lavorare, in seguito all'espandersi dell'emergenza.

Abbiamo aperto questi sportelli per tutto il territorio ligure, non solo per il progetto. Gratuiti. I nostri specialisti si sono messi a disposizione gratuitamente. I tutor hanno fatto un corso di informatica base e si sono messi a disposizione per un lavoro di tutoraggio dei loro casi on line. Per il progetto Vega abbiamo trasformato on line il corso della psicomotricista; io mi sono messa a disposizione come *counselor*, qualora ce ne fosse stato bisogno (9).

Anche quest'ultima partecipante evidenzia come si possano trovare, nelle situazioni di difficoltà, delle possibilità di ripensamento della pratica, utilizzabili anche al di là delle fasi di necessità.

Per il nostro lavoro di *équipe* è stato facilitante, [le riunioni] le abbiamo spostate on line e questo ci ha paradossalmente aggregato e ravvicinato, le troviamo molto produttive, funzionano molto bene e quindi in qualche modo abbiamo riscoperto un modo di lavorare che ha molti aspetti positivi. Non tutto deve essere tradotto [*on line*], non si deve esagerare, ma molto sì (9).

Chi nel proprio lavoro è abituato ad utilizzare una modalità di interazione specifica, nell'emergenza la ripensa e configura il proprio intervento con modalità che sembrano rispondere in modo più diretto alla situazione contingente:

[Le supervisioni sono ripartite] più *navigando a vista*: per cui [...] ci è sembrato a questo punto non del tutto utile chiedere che venisse portato un episodio<sup>58</sup>, ma [abbiamo stabilito] che ogni volta invece si partisse dall'aggiornamento di ciò che avveniva, anche perché di settimana in settimana c'erano cambiamenti, non soltanto per i cambiamenti delle direttive, ma anche perché c'è stato un progressivo cambiamento delle attività [delle insegnanti] (10).

Questa breve panoramica relativa a quanto avvenuto a partire dalla fine di febbraio 2020 non può essere certamente esaustiva delle conseguenze effettive che il periodo di isolamento ha avuto sui partecipanti e sul progetto nel suo complesso. Aver dato brevemente conto delle percezioni di alcuni attori che hanno vissuto in parte o in modo sostanziale gli effetti dell'emergenza sul proprio lavoro, però, dovrebbe aver contribuito a mostrare l'opportunità di ridefinire la pratica educativa a partire da una lettura attenta delle situazioni, immaginando configurazioni strategiche sempre nuove di significati, contesti, affetti e strumenti. Anche

---

<sup>58</sup> Si fa riferimento al metodo adottato dall'intervistato nel condurre le supervisioni.

questo elemento costituisce un aspetto imprescindibile per contrastare la povertà educativa, allestendo esperienze situate di qualità e pedagogicamente orientate.

### **7.3 Riflettere sull'esperienza e costruire delle mediazioni per accompagnare i professionisti dell'educazione**

Nella presente tesi si è fatto riferimento ai *professionisti dell'educazione* indicando coloro che, in generale, svolgono un lavoro in cui ci si relazioni con i minori, gli adulti e la cittadinanza in generale, allestendo occasioni che supportino le persone nella costruzione dei propri percorsi esistenziali. Questa espressione ha quindi incluso gli educatori socio-pedagogici, i pedagogisti, gli animatori, le insegnanti, i referenti dei servizi, i formatori.

Un *focus* particolare è stato dedicato a coloro che, all'interno del progetto, si occupano di interagire con la cittadinanza attraverso attività ludiche, ricreative e di aggregazione, con l'obiettivo che esse possano rappresentare un'occasione per avviare prese in carico particolari o incontri di gruppo, che consentano alle persone che vi partecipano di allargare le proprie competenze. Si tratta di una proposta sul territorio che prova a costruire delle forme diffuse di *welfare* e che rientra tra le molteplici attività che vengono svolte in particolare degli educatori socio-pedagogici, di cui ci si interesserà in questa sezione.

L'analisi della pratica degli operatori ha mostrato come essa sottenda due possibili modelli di educazione, l'una rivolta al restringimento delle possibilità degli individui, l'altra orientata verso l'allargamento degli orizzonti d'esperienza, con la quale consentire alle persone di costruire traiettorie esistenziali rispondenti alle proprie aspirazioni, che siano educativamente ricche e di marca specificatamente pedagogica e che sappiano generare significato anche dalle situazioni impreviste. Come è stato delineato nel sesto capitolo, però, la contemporaneità in cui ci si muove, è caratterizzata da molteplici fattori di disorientamento e di crisi, in cui dominano modelli di realizzazione volti al benessere economico e al successo individuale e in cui vi è una diffusa percezione di conflittualità tra gli individui. Una contemporaneità così connotata «non solo produce nuove forme di povertà, di emarginazione sociale, di fragilità diffusa, ma sembra anche mettere a disposizione strumenti culturali univoci e poveri, incapaci di consentire alle persone di far fronte a compiti ed eventi esistenziali, individuali e sociali, di per sé complessi e contraddittori» (Palmieri, 2018, p. 17). In che modo tutto questo abbia degli effetti anche sulla pratica dei professionisti dell'educazione, in particolare degli educatori socio-pedagogici, sarà oggetto di questo paragrafo.

Allargando lo sguardo sul carattere plurale della povertà educativa, infatti, si intende osservare questo fenomeno nelle dimensioni che lo connettono con le privazioni, le crisi e le difficoltà

dei contesti attraversati da questi professionisti. Questo perché, affinché sia possibile agire una pratica educativa consapevole e di qualità, che si orienti sul crinale tra effettività e possibilità, dando spazi di libertà alle persone, è importante che gli operatori siano i primi a mettere in campo consapevolmente delle chiavi di lettura del presente, accedendo a degli spazi di riflessione su di sé e sulla loro pratica.

### **7.3.1 Gli educatori nella contemporaneità**

L'incertezza della società attuale caratterizza anche le condizioni di lavoro degli educatori. Secondo Pozzo (2016), esse sono rese precarie dalle tendenze generalizzate del mercato del lavoro, da uno scenario più ampio segnato dal processo di smantellamento del *welfare* pubblico e dalla costruzione di un *mercato sociale*, effetto della contrazione della spesa pubblica in materia di politiche sociali. Un clima generale di instabilità e incertezza viene rilevato anche da Margiotta (2017), secondo il quale si vive in un tempo caratterizzato dalla «revoca [...] del mito della piena occupazione», in cui si diffondono «percorsi di vita e di lavoro discontinui ed incerti, che lasciano sempre aperta la porta verso la disoccupazione, la sotto-occupazione e l'insicurezza; [...] la evidente palingenesi dell'idea stessa del lavoro» (p. 450).

In questo panorama, la *flessibilità* diviene una possibile risorsa, perché «permette di evitare uno dei rischi connaturati alle professioni di cura, quello di “fossilizzarsi” in un ruolo, di “cristallizzarsi”, [...] di perdere quella strutturale incertezza che fa del lavoro educativo un lavoro di costante ricerca e ridefinizione, un lavoro flessibile per eccellenza» (Pozzo, 2016, pp. 2-3). Il rischio è che essa si traduca in una «mancanza di tutele e di garanzie [...] che finisce per risolvere la flessibilità in un limitato accesso ai diritti sociali» (*ivi*). In questa seconda accezione, la flessibilità genera vissuti di precarietà, incertezza economica ed occupazionale, segnando le scelte quotidiane e future dei professionisti dell'educazione, schiacciandoli sul presente e accentuando un vissuto di inadeguatezza e mancato riconoscimento sul piano personale e professionale (*idem*).

Questa condizione di insicurezza produce degli effetti anche sull'operatività degli educatori, perché si traduce in disagio e malessere, ma anche in una pratica che rischia di accentuare la frammentazione esistenziale delle persone a cui ci si rivolge. Il rischio è che

l'educazione si ripieghi su una pratica soltanto assistenziale, emergenziale, custodialistica, schiacciata sul presente tanto quanto i suoi precari professionisti, entrambi – gli educatori e l'educazione – imbrigliati in prospettive progettuali – esistenziali e parallelamente educative – a “breve termine”, che assimilandosi al diffuso clima di incertezza totalizzante rischiano di pregiudicare la possibilità di realizzazione di tutti i soggetti coinvolti, educatori e utenti (Pozzo, 2016, pp. 3-4).

Tramma (2017) individua tre livelli di trasformazione della società contemporanea che si riflettono sull'educare e sugli operatori del campo socio-assistenziale: un livello *macro*, che riguarda le nuove forme di produzione capitalistica e i movimenti finanziari, la mondializzazione, i processi migratori, gli equilibri politico-strategici regionali; un livello *intermedio*, che riflette le trasformazioni degli assetti economici, sociali e culturali dei territori e le politiche dei servizi sociali ed educativi; un livello *micro*, che ha a che fare con i servizi e i contesti relazionali entro cui il lavoro educativo si materializza. Secondo l'autore, è necessario riconoscere l'interazione di questi livelli, per comprendere in maniera complessiva le difficoltà che i professionisti educativi attraversano. L'autore, facendo riferimento alla sindrome del *burn out*, infatti, afferma che, diversamente, si corre il rischio di spostare «alcuni problemi dal piano delle macro e micro condizioni strutturali nelle quali si svolgono le professioni di aiuto, al piano intrapsichico e relazionale circoscritto; quasi a collocare nella biografia individuale contraddizioni e inquietudini invece sistemiche» (Tramma, 2016)<sup>59</sup>.

Quella educativa è una professionalità fortemente esposta, in cui la relazione di aiuto «può divenire ostaggio di sé stessa, senza avere, a differenza d'altre professioni, come contropartite compensatorie il prestigio sociale della professione stessa, una remunerazione rimotivante, il distanziamento schietto dal proprio lavoro, la razionalizzazione positiva dell'alienazione, cioè l'indifferenza riguardo al destino, all'uso, al gradimento dei propri prodotti» (*ivi*).

L'effetto di questa situazione complessiva è quello di impoverire il lavoro degli educatori, che vengono spinti a costruire degli interventi immediati e risolutivi, che non costruiscono consapevolezza. Vi è una tendenza alla semplificazione che non si concilia con la complessità del presente. Si corrobora un paradigma tecnicistico, allineato con il quadro contemporaneo dell'efficienza e della velocità e fatica ad affermarsi un intervento sostenuto da un paradigma costruttivista e della complessità in cui è centrale

la comprensione dei problemi attraverso l'esercizio di una razionalità limitata e situazionale (Lipari, 1987, p. 15), volta non a risolvere o cancellare qualcosa che appare come disfunzionale a un certo modo di vivere, ma a costruire “dal basso”, con le persone coinvolte, le strategie per affrontare al meglio le situazioni problematiche, agendo, nei limiti del possibile, sulle condizioni che contribuiscono ad alimentarle, cercando, per quanto possibile, di governare il caos (Palmieri, 2018, p. 43).

Il quadro fin qui delineato dà spazio ad una riflessione ampia su che cosa significhi, oggi, svolgere la professione educativa, definendo alcune questioni che divengono centrali per

---

<sup>59</sup> Si veda: Tramma, S. (13 luglio 2016), Burn out: sindrome lenzuolo?, *Pedagogika\_viii\_4\_Lavorare stanca*, <https://www.pedagogia.it/blog/2016/07/13/burn-out-sindrome-lenzuolo/> (ultima consultazione: 18/12/2020, h 16:30).

comprendere come formare e supportare gli educatori socio-pedagogici nel loro ruolo. Come si è inteso delineare con la ricerca svolta con i protagonisti del progetto “Sulla Buona Strada”, è necessario un accompagnamento che consenta di leggere il modo in cui si svolge la propria professione, interrogandosi riflessivamente sull’agire, in situazioni sempre connotate culturalmente, economicamente e socialmente, affinché questo permetta ai soggetti coinvolti di predisporre esperienze educative situate e di qualità.

### **7.3.2 Le pratiche riflessive**

Nel quadro di instabilità lavorativa precedentemente evidenziato, si pongono molteplici sfide per una professione educativa che non voglia essere schiacciata dalla liquidità della contemporaneità e che voglia dotarsi di strumenti utili per affrontare la povertà educativa come fenomeno plurale e multidimensionale, allestendo esperienze che non rischino di aumentare la frammentazione esistenziale delle persone, ma che siano occasioni articolate pragmaticamente, dotate di senso e orientate a una qualità pedagogica, che consentano a chi le attraversa di comprendere in che modo abitare il presente.

Pozzo (2016) individua alcune sfide che si pongono agli educatori e che rappresentano una possibile cornice per la loro azione. Esse riguardano la difesa, la promozione e la piena affermazione dei diritti dei lavoratori dell'educazione; il consolidamento di una cultura educativa che riconosca la dignità del lavoro educativo e operi per il suo riconoscimento sociale; l'impegno nell'assunzione di un ruolo attivo e partecipe da parte del mondo educativo nella definizione delle politiche sociali e dei servizi. L'autrice inoltre afferma che «la formazione permanente resta elemento costitutivo della professionalità educativa, strumento e insieme *forma mentis* di una professione che si interfaccia con sempre nuovi problemi, bisogni, normative, strumenti e metodi, e che si assume la responsabilità di nutrire la pratica attraverso spazi di riflessione, di apprendimento, di accrescimento di conoscenze e abilità» (Pozzo, 2016, p. 7).

Questa idea si salda con la necessità di costruire per i professionisti dell'educazione delle competenze trasversali, come indicato da Tramma (2017): delle competenze di *storico-sociali*, che permettano agli educatori di «posizionare il loro lavoro, e anche loro stessi, oltre la stretta dimensione professionale all'interno del tempo storico [...] nel quale operano e vivono (p. 115); delle competenze *pedagogico-politiche*, «se si vuole conoscere e analizzare [...] le forme e le dinamiche del governo della città, le politiche dei servizi sociali ed educativi agenti nei contesti territoriali» (*ivi*); delle competenze *relazionali*, intese come «capacità analitiche e di governo del complesso della relazione» (*ivi*); delle competenze *progettuali*, intese come «capacità di

pensare e attuare progetti di intervento, cioè di organizzare verso un obiettivo opportuno, giustificato, credibile ed effettivamente valutabile le risorse e gli strumenti a disposizione» (*ivi*); delle competenze *auto ed etero riflessive*, che riguardano la «capacità di affrontare alcune domande costitutive del fare educazione professionale [...] che si distinguono da quelle progettuali perché riguardano la propria collocazione nel lavoro educativo» (*idem*, p. 116).

Si tratta, inoltre, di offrire agli educatori che operano sul campo dei contesti attraverso i quali pensare riflessivamente alla propria azione costruendo un *sapere esperienziale* che, come tale, «si struttura attraverso un'indagine razionale su ciò che si vive concretamente, cioè attraverso un pensare che esamina il presente che si sta vivendo per decifrare di esso il senso» (Mortari, 2003, p. 13). A tal fine, come evidenziato nei paragrafi precedenti, l'agire educativo potrebbe fare riferimento ad un metodo anti-dogmatico, che consenta di allestire esperienze complesse, contingenti e problematiche, in cui attivare un'*ermeneutica della pratica*, ovvero un fare che legge criticamente la specificità del contesto per valutarne risorse e limiti, rispetto al fine cui si mira.

Per legittimare questa modalità di azione «è necessario approntare contesti di formazione intesi come laboratori di pensiero riflessivo che hanno come oggetto l'epistemologia della pratica, dove gli educatori interrogano criticamente e mettono in parola il proprio agire e il proprio modo di pensare che lo accompagna» (*idem*, p. 48). Questo contesto facilita la costruzione di un sapere che viene dall'esperienza, formando dei *pratici competenti*, che progettano pensosamente le proprie azioni, analizzando criticamente i contesti, registrando sistematicamente le conseguenze delle loro azioni e riflettendo sulle potenzialità e sui vincoli dell'ambiente.

Un laboratorio riflessivo siffatto combina un orizzonte teorico di tipo fenomenologico con uno di tipo critico: il primo consente di guardare all'esperienza educativa come ad un evento che si oppone ai riduttivismi e alle semplificazioni, per valorizzare invece un'attenzione minuziosa all'esperienza vissuta dagli educatori; il secondo profila la necessità di elaborare dei discorsi contro-egemonici sull'educazione e un agire trasformativo, che veda nell'educazione non un processo attraverso il quale riprodurre i meccanismi di dominio della società, ma volto a sostenere lo sviluppo di soggetti critici, capaci di interpretare la realtà e di non omologarsi ad essa.

Il laboratorio riflessivo restituisce autorevolezza al lavoro dei professionisti dell'educazione, laddove consente di mettere in discussione alcune assunzioni di tipo positivistiche che ne informano la pratica, semplificandola e orientandola all'efficienza. Al formatore spetta il compito di rendere fluidi i pensieri cristallizzati, di agevolare una riflessione che vada oltre le

precomprensioni e di problematizzare la pratica, considerando il proprio orizzonte teorico di riferimento come primo strumento di azione.

Secondo Palmieri (2018), l'educatore che voglia agire consapevolmente sul campo dovrebbe poi essere accompagnato nell'esercitare la propria competenza metodologica, che si basa sulla consapevolezza che la presenza educativa si esercita primariamente attraverso una mediazione, che si gioca continuamente attraverso l'allestimento di contesti finzionali e che chiama il professionista ad essere contemporaneamente attore e regista della scena educativa predisposta. Affinché una tale azione sia possibile, sarà necessario presidiare i retroscena del lavoro educativo, ripensando alla cura di sé come ad una risorsa essenziale, intesa come pratica individuale e collettiva, che necessita di «luoghi in cui comprendere insieme ai colleghi quale sia la regia condivisa, quali siano le criticità, le bellezze e le possibilità del lavoro educativo» (Palmieri, 2018, p. 163). In tal senso, secondo l'autrice, una delle azioni essenziali che consentono di reggere l'esperienza educativa come esperienza complessa, contingente e problematica attiene alla necessità di lavorare in *équipe*, costruendo una pratica condivisa di ricerca situazionale, processuale e interpretativa (*idem*, p. 180). «Si tratta di comprendere cosa si stia facendo e come, con un'attenzione metodologica costante. Si tratta [...] di fare del metodo un'esperienza di ricerca condivisa sul fare educazione quotidiano: [...] una ricerca che costantemente parte della pratica e ad essa ritorna, per costruire non solo nuovi significati, ma anche nuove opportunità di esperienza» (p. 180). Ciò significa assumere una postura di ricerca nell'agire educativo e rende necessario un lavoro di secondo livello che ne presidi la complessità, senza ridurla a procedure, ma piuttosto costruendo con i pratici un atteggiamento pensoso e attento alle condizioni di esperienza.

## **Conclusioni**

### ***Un campo semantico di matrice pedagogica***

Giunti al termine di questo lavoro, si intende presentare un bilancio di quanto emerso. La tesi ha preso le mosse dall'approfondimento dei significati molteplici di povertà educativa nell'attuale dibattito scientifico; successivamente è stata presentata una ricerca sul campo volta a dare conto di questo fenomeno attraverso l'osservazione di un progetto specifico, considerato significativo per i molteplici livelli di intervento previsti. L'indagine qualitativa di questo caso di studio è stata volta all'emersione di una definizione contestualizzata di povertà educativa e delle pratiche pedagogiche adottate in uno specifico contesto per contrastarla e ha portato ad ampliare le possibili definizioni del fenomeno dando conto in maniera peculiare della sua pluralità. L'ipotesi sottesa a questo impianto di ricerca è che fosse necessario individuare un campo semantico di matrice strettamente pedagogica per un fenomeno dalle caratterizzazioni molteplici.

L'ultima parte dell'elaborato rappresenta il punto di arrivo delle riflessioni avviate nelle sezioni precedenti, condensando alcune questioni specifiche, che derivano dalla ricerca sul campo, ma che possono fare da riferimento per una definizione complessa e plurale del fenomeno indagato. Secondo una matrice pedagogica, dunque, la deprivazione viene ascritta a una crisi complessiva dei contesti di esperienza; alla precarizzazione dei percorsi di vita; ad una povertà delle figure adulte nell'orientarsi nel tempo presente e nell'assolvere al loro compito educativo; ad un depauperamento dello Stato sociale; ad una diversificazione crescente del concetto di comunità; ad una disgregazione sul territorio delle agenzie educative formali e non formali. La povertà educativa, così, viene a configurarsi come una questione storicamente e socialmente determinata, il cui superamento parte innanzitutto dalla costruzione di occasioni pragmatiche attraverso le quali le persone possano imparare ad abitare e affrontare il presente.

Tali riflessioni attestano la possibilità di ripensare la povertà educativa a partire da una definizione specifica di educazione, fondando epistemologicamente un discorso su cosa sia educativo e che cosa, al contrario, non lo sia. Ciò significa osservare criticamente i modelli antropologici sottesi alle azioni educative: laddove l'esperienza si caratterizza come pratica omologante, essa tratterà delle condizioni esistenziali atte a replicare i meccanismi di oppressione del tempo presente e dei soggetti ad essi rispondenti; laddove essa sottenderà una visione delle persone come soggetti attivi e capaci di autodeterminarsi, tratterà delle condizioni liberanti e trasformative del sé. Nel primo caso, si sarà di fronte ad esperienze diseducative; nel secondo ad occasioni formative di qualità. Affinché sia possibile presidiare la peculiarità di una

prassi pedagogica strutturata in termini umanizzanti, che non si fondi su tecniche replicabili, ma su una lettura attenta delle situazioni e su un metodo antidogmatico, la tesi ha mostrato come possa essere utile costruire dei contesti di riflessione sull'agire, che supportino il rafforzamento delle professionalità educative, accompagnandole ad esercitare con consapevolezza un'ermeneutica della pratica, senza cedere a una logica strumentale di intervento che semplifica la complessità del presente.

Considerando l'intento esplorativo del presente elaborato, si può affermare che esso sia stato soddisfatto, perché è stato possibile giungere a dare conto di alcune peculiarità del fenomeno studiato secondo un posizionamento relativo ad una definizione specifica di esperienza educativa. Il convergere delle condizioni esplicitate nell'ultima parte della tesi amplia il quadro sulla povertà educativa, accostandosi, tra gli altri, a quegli osservatori che danno conto di essa come di una privazione di competenze cognitive e non cognitive e di una mancanza quantitativa di proposte ludico-ricreative nei territori.

Come esplicitato, la delimitazione di un campo semantico di matrice pedagogica attorno alla povertà educativa inquadra la questione evidenziando una difficoltà da parte delle figure adulte ad abitare il contesto presente, caratterizzato da precarietà e indeterminatezza. Se letta in questi termini, la povertà educativa necessiterebbe di un lavoro congiunto tra i servizi territoriali e le agenzie educative formali e non formali, volto all'accompagnamento delle forme di *disagio socialmente compatibile* (Tramma, 2015). Come evidenziato nella tesi, questo non è sempre possibile, perché i servizi sono i primi a soffrire di un depauperamento e di una mancanza cronica di risorse, che porta a lavorare prevalentemente sulla grave marginalità o sull'emergenza.

I progetti come quello studiato provano a costruire una risposta a questo tipo di privazione attivando delle reti e delle collaborazioni sul territorio, che non sempre trovano una risposta istituzionale che consenta loro di trasformare le innovazioni proposte in *policies* e prassi consolidate. Se infatti la progettazione tramite bandi permette di realizzare occasioni molteplici di crescita per la cittadinanza e le istituzioni, la breve durata dei finanziamenti rischia di predisporre dei meccanismi non sempre replicabili nel tempo. A livello politico, questo diviene un tema fondamentale da affrontare, per arginare l'*entropia pedagogica* (Tramma, 2009a) che caratterizza le proposte educative nei territori e per ricucire la fiducia tra i cittadini e le istituzioni, un altro elemento che caratterizza la povertà educativa nella sua dimensione pedagogica e plurale.

Il lavoro presentato, dunque, ha inteso contribuire al dibattito sulla multidimensionalità della povertà educativa, ponendo un'attenzione particolare sull'aggettivo *educativa*, indicando un

posizionamento specifico su cosa si intenda per educazione e in particolare su cosa si intenda per esperienza educativa. La tesi, infatti, presuppone una definizione ontologica dell'educazione e un collegamento inscindibile tra la prassi educativa, il sapere esperienziale che da essa deriva e quanto messo a punto attraverso il supporto teorico della riflessione pedagogica. In tal senso, la povertà in termini educativi non potrà essere definita in maniera univoca, ma considerando le possibili forme che essa assume nell'esperienza formativa di ciascuno e nella riflessione che si dispiega attorno ad essa. In questo quadro si inserisce l'istanza richiamata all'interno della tesi, che riguarda la necessità di pensare alla povertà educativa come ad un fenomeno plurale, che deve essere affrontato attraverso un intervento contestualizzato e peculiare, che si articola attorno ai principi della continuità e dell'interazione (Dewey, 2014), secondo una prassi fenomenologicamente fondata (Bertolini, 1988) e costruendo occasioni pragmatiche di esperienza (Massa, 1986; 1987).

### ***Consolidare le professioni educative per contrastare le povertà educative***

Se la prima parte della tesi ha ripercorso i saperi molteplici che hanno affrontato il tema della povertà e della povertà educativa, lo sviluppo del testo è stato volto ad affermare una caratterizzazione specificatamente pedagogica di quest'ultima, attraverso un'analisi epistemologica specifica di che cosa si intenda per educazione e per esperienza educativa. Questo discorso ha incrociato quello relativo al consolidamento e alla valorizzazione delle professionalità educative, come figure essenziali per sostenere un *welfare* inteso come *generativo*, che considera le persone beneficiarie in un'ottica attiva, creatrici a loro volta di nuovo *welfare*. Educatori e pedagogisti possono contribuire a costruire un intervento di contrasto della povertà e della povertà educativa che non si basi solo sull'erogazione di prestazioni economiche, ma che si strutturi attorno al rafforzamento delle capacità e delle competenze individuali.

Come affermato da Iori (2018, p. 11) è necessario un ripensamento sul piano scientifico del concetto di educazione, perché i cambiamenti della post-modernità rendono sempre più complessa l'azione educativa e condizionano una rapida evoluzione dei bisogni, delle domande e l'emersione di risposte idonee. Afferma inoltre Musai (2019):

Precisare e valorizzare il ruolo centrale svolto dalle figure educative e pedagogiche è [...] oggi una questione di promozione delle condizioni di crescita e di umanizzazione delle persone. In modo ancora più incalzante, tali finalità si pongono al centro di un contesto di accresciuta complessità sociale, in relazione a servizi chiamati a rispondere a bisogni e fragilità sempre nuove delle persone e tali da richiedere di saper esercitare uno sguardo professionale e non improvvisato verso i diversi mondi educativi (p. 9).

La valorizzazione delle competenze professionali di educatori e pedagogisti si intreccia con un ripensamento dell'organizzazione dei servizi, nei quali sarebbe opportuno superare la logica strettamente strumentale che attualmente rischia di caratterizzarli, come conseguenza della «crisi delle risorse, che produce una razionalizzazione di tipo anzitutto contabile, ma [che] in parte risente anche dell'eclissi dei fini cui sembra andare incontro una civiltà sempre più egemonizzata dalla tecnica» (Mari, 2019, p. 65).

Parlare di povertà educativa e affermare la necessità di un'attenzione strettamente pedagogica attorno ad essa, dunque, significa dare centralità alle professioni educative nel sistema integrato dei servizi, esplicitando chiaramente la complessità e il valore delle competenze che le caratterizzano. Ciò comporta portare avanti il processo avviato con l'approvazione dei commi 594-601 della legge 205/2017, tra i quali si afferma quanto segue: «L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale» (comma 594). Il consolidamento normativo di queste figure ha permesso di fare ordine tra i molteplici profili che da sempre si sono fatti carico della formazione e della cura degli individui, restituendo centralità all'educazione come ambito professionale specifico.

L'analisi del progetto citato nella tesi ha mostrato l'importanza della diffusione di figure competenti nei territori, intese come figure “di prossimità” che sappiano leggere la peculiarità delle privazioni che le famiglie vivono e sappiano attivare un insieme molteplice di risposte, innescando un lavoro sinergico tra le agenzie educative formali (le scuole, in particolare) e le agenzie educative non formali (gli enti del terzo settore).

Valorizzando la necessità di un processo di rafforzamento delle figure educative, in tempi recenti, a fine agosto 2020, sulla scia dell'emergenza educativa generata dalla pandemia da Sars-Covid 19, è stato stipulato un protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione e le associazioni di pedagogisti e educatori<sup>60</sup> per l'attivazione di progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa delle scuole.

---

<sup>60</sup> Si veda: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/protocollo-intesa-attivazione-progetti-finalizzati> (ultima consultazione: 22 dicembre 2020, h 11:00). Le associazioni coinvolte sono le seguenti: Associazione Nazionale dei Pedagogisti Italiani; Associazione Pedagogisti Educatori Italiani; Associazione Professioni Pedagogiche; Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione; Coordinamento Nazionale Pedagogisti e Educatori; Società Italiana di Pedagogia; Unione Italiana Pedagogisti.

Il Protocollo è interessante per il discorso trattato in questa tesi, perché sancisce la necessità di un lavoro congiunto tra coloro che operano quotidianamente nelle scuole e le figure di supporto educativo, quali educatori e pedagogisti. All'interno di esso, dopo una premessa che richiama i profili specifici di queste figure professionali, si dà conto delle funzioni che dovrebbero ricoprire: «L'educatore è un professionista di livello intermedio con funzione di collaborazione coi docenti e accompagnamento nei percorsi educativi progettati e concordati, il quale mette in atto azioni educative formali e informali con i docenti, gli studenti, i genitori» (p. 3). Il pedagogo, invece, è chiamato a costruire forme di responsabilità educativa diffusa, agendo come una figura di sistema:

È un professionista di livello apicale con funzione di progettazione, coordinamento e supervisione delle azioni formative; supporto al dirigente scolastico, al collegio docenti, ai singoli docenti, alle famiglie; orientamento, consulenza e intervento pedagogico per la piena inclusione di ciascun alunno e per favorire al massimo lo sviluppo negli apprendimenti, il benessere globale e sociale dell'alunno. [...] Facilita le relazioni e la comunicazione fra tutti i soggetti facenti parte della comunità scolastica, sostenendo e sviluppando una progettualità comune e condivisa (*ivi*).

L'intervento di entrambi «appare opportuno [...] nel migliorare e promuovere una cultura di attenzione in favore degli alunni, delle loro famiglie, degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e delle comunità educative, per meglio rispondere ai bisogni specifici di ciascun attore e agente educativo» (*ivi*). Oggetto della loro azione è quello di «ricercare e sperimentare modalità di raccordo ed interazione, anche al fine di intervenire nelle situazioni di emergenza o di particolare povertà educativa» (art. 2, p. 8). Si coglie, nell'evolversi del testo, una finalità di intervento peculiare, che si eserciti a seconda delle situazioni specifiche incontrate.

Nell'articolo 3, in tal senso, si dà conto delle finalità molteplici del lavoro congiunto tra questi due professionisti e il personale della scuola:

- a. l'attuazione di processi di collaborazione sinergica, nel rispetto delle proprie competenze, tra le professionalità educative e gli organismi del sistema educativo, per avviare percorsi di collaborazione pedagogico-educativa [...];
- b. il supporto consulenziale e operativo ai docenti;
- c. l'attivazione di progetti e percorsi educativi laboratoriali, finalizzati a promuovere l'educazione alla cittadinanza attiva e alla convivenza civile;
- d. lo studio, la ricerca e l'applicazione di metodologie e buone pratiche per sostenere i processi di apprendimento, ridurre e prevenire i fenomeni della dispersione scolastica [...];
- e. la sperimentazione di forme di sostegno pedagogico ed educativo alle famiglie, promuovendo azioni di sensibilizzazione nelle comunità locali;
- f. la promozione di interventi di orientamento formativo e iniziative che rafforzino e favoriscano lo sviluppo del potenziale individuale [...] nonché la partecipazione attiva ai processi formativi e decisionali (p. 8).

Il Protocollo di intesa va nella direzione di una collaborazione concreta tra le figure educative e afferma la necessità di costruire e consolidare un sapere che possa circolare tra le Parti e che serva per affermare buone prassi e intervenire in situazioni di particolare criticità. Ciò significa fare in modo che la scuola non si senta come una “cattedrale nel deserto”, quale unica depositaria delle istanze educative delle famiglie e dei minori.

Le conquiste legislative che riguardano le professioni educative e che sono solo l’inizio di un processo di consolidamento delle stesse richiamano ad un lavoro di contrasto della deprivazione anche in senso pedagogico, secondo un posizionamento che vede nella povertà educativa un fenomeno plurale e contestualizzato. Ciò dovrebbe significare, come evidenziato nel testo, trovare dei criteri per ripensare i contesti educativi in senso qualitativo e di ricchezza pedagogica, rafforzando il sapere esperienziale di chi vi lavora.

### ***Dal progetto “Sulla Buona Strada” alla pratica pedagogica***

La conoscenza contestualizzata, relativa al progetto “Sulla Buona Strada” e i principi teorici ad essa sottesi, hanno generato i presupposti per costruire delle possibili buone prassi con le quali affrontare, in contesti analoghi a quello considerato, la questione della povertà educativa in quanto fenomeno plurale.

In primo luogo, sembra importante riconoscere che un compito di chi educa sarà quello di comprendere quale privazione ciascun minore vive e intervenire ad allargare il suo orizzonte esistenziale, sapendo che la povertà educativa può avere molteplici dimensioni, per le quali ci si dovrà impegnare a individuare una risposta peculiare e di qualità. Si tratta di attivare una comprensione dell’altro in termini di giustizia sociale (Nussbaum, 2002), ripensando innanzitutto al modo in cui si osserva e si parla della povertà educativa, chiedendosi che cosa la determini e facendo attenzione a non agire ideologicamente, pensando che il superamento delle condizioni di svantaggio concreto sia secondario rispetto all’umanizzazione degli individui. Di fatto, i due aspetti si integrano ed ogni situazione necessiterà di un approccio specifico.

È auspicabile, inoltre, che l’intervento educativo, non sia solitario, ma si integri con delle prassi politiche ad esso coerenti, inserendosi in un contesto sociale e culturale ampio. Per questo, pensare il *welfare* in termini generativi e diffusi, potrebbe costituire un passo importante verso la costruzione di azioni attente alla specifica complessità della contemporaneità.

Un tale processo può prendere le mosse da un lavoro di costruzione di un dialogo reale con la cittadinanza, che rafforzi le reti già esistenti al suo interno e ne costruisca di nuove, attivando presidi educativi innovati e modalità di incontro diffuse.

Infine, un lavoro di contrasto della povertà educativa dovrebbe consolidarsi attraverso la costruzione di una “comunità educante” che sia una comunità etica, ispirata ad una pedagogia come pratica di libertà. Ciò significherebbe mettere in discussione i meccanismi di adattamento al tempo presente che ciascuno adotta, generando occasioni di scoperta di sé e del reale che siano in controtendenza rispetto alla cultura liberista e produttiva dominante, mettendo in discussione il modo diffuso di vivere la temporalità; l’approccio alle tecnologie; la vita nei contesti urbanizzati; le forme di socialità che ricalcano le appartenenze familiari e limitano l’accesso a forme diversificate di esperienza.

In continuità con queste riflessioni, sembra che si possa applicare agli interventi di contrasto della povertà educativa, una visione multilivello, con la quale accompagnare il lavoro degli educatori.

<b>Livello macro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attivare con i professionisti una riflessione attorno alle condizioni di ingiustizia sociale che strutturano il presente;</li> <li>- Attivare con i professionisti una riflessione attorno alle forme attuali di povertà (oppressione, emarginazione, solitudine, male di vivere);</li> <li>- Attivare con i professionisti una riflessione sulle dimensioni ontologiche dell’educazione: che cosa si intende per educazione? Cosa rende un’esperienza diseducativa? Cosa rende un’esperienza educativa?</li> </ul>
<b>Livello meso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supportare gli Istituti Comprensivi nella loro funzione strategica di osservatori del territorio;</li> <li>- Organizzare delle forme di <i>sussidiarietà pedagogica</i><sup>61</sup> nei territori: farsi conoscere attraverso l’azione dinamica di un presidio educativo mobile; costruire fiducia nel tempo tra la cittadinanza e gli enti coinvolti nei progetti;</li> <li>- Interrogarsi sulle innovazioni dei progetti attivati e su come esse possano trasformarsi in politiche durature.</li> </ul>
<b>Livello micro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indagare le condizioni di povertà materiale delle famiglie/dei minori;</li> <li>- Indagare le condizioni di povertà relazionale delle famiglie/dei minori;</li> <li>- Abituarsi a leggere nei minori gli effetti di una povertà educativa multidimensionale;</li> <li>- Predisporre esperienze educative pragmatiche e peculiari, che partano da un’analisi specifica delle situazioni.</li> </ul>

In un momento storico in cui l’emergenza sanitaria ha acuito le diseguaglianze, facendo emergere il ruolo della scuola e delle altre agenzie educative non solo in quanto contesti di istruzione, l’educazione e la pedagogia non possono che rivendicare il proprio ruolo, affinché, di fronte ad una povertà di marca specificatamente educativa, si intervenga riaffermando una visione olistica dell’individuo, che lo pensa come essere libero e capace di autodeterminarsi, al di là dei complessi meccanismi di dominio e di impoverimento delle pratiche sociali, culturali

---

<sup>61</sup> Il termine *sussidiarietà pedagogica* è stato suggerito a chi scrive durante l’esposizione della ricerca nella conferenza SIPed-Junior del luglio 2020.

e relazionali contemporanee. Se non si attiva questo movimento, il rischio è che l'educazione si riduca a tecnica e procedura, perdendo il suo valore trasformativo e depedagogizzandosi.

### ***Sviluppi futuri della ricerca e riflessioni conclusive***

Nella composizione del presente testo, si è inteso affermare la contestualità e l'aderenza ad una situazione specifica delle riflessioni presentate, pur auspicando di poter utilizzare gli stessi strumenti di ricerca per analizzare altre proposte progettuali, come evidenziato in particolare nella terza parte del lavoro e in queste conclusioni.

Sono diverse le possibili ulteriori modalità di approfondimento della questione della povertà educativa. Innanzitutto, in virtù della circolarità tra indagine teorica e indagine empirica, si auspica di poter interrogare nuovamente altri professionisti dell'educazione, utilizzando le categorie concettuali maturate nel presente lavoro. Secondariamente, sarebbe molto significativo attivare un'analisi discorsiva (Saarinen, 2008) attorno ai documenti sulla povertà educativa, per comprenderne i modelli antropologici sottesi e metterli a confronto con un concetto specifico di qualità dell'esperienza.

Il lavoro svolto è stato importante per attivare uno sguardo peculiare sull'educazione e per rivendicarne l'importanza laddove ci si trovi a confronto con un fenomeno che è certamente di natura sociologica, culturale e socio-politica, ma che deve essere detto anche da chi di educazione si occupa, sia a livello teorico che empirico.

La multidimensionalità della povertà e della povertà educativa ha messo chi scrive a confronto con molteplici orizzonti teorici, tra loro diversi ma tutti focalizzati sull'importanza di offrire alle nuove generazioni delle *chances* di crescita, siano esse di tipo produttivo, occupazionale, formativo o di tipo esistenziale. L'ampiezza del materiale a disposizione ha portato a svolgere una selezione consapevole, tale da determinare un orizzonte teorico di riferimento specifico che non vuole essere esaustivo, ma che vuole dare conto in modo trasversale dell'oggetto di studio. Un posizionamento epistemologico di tipo pedagogico ha poi fatto emergere alcune mancanze nei discorsi attorno al fenomeno studiato, che si sono volute colmare con lo studio di caso presentato.

Quello fin qui condotto è stato certamente un lavoro complesso e avvincente, che ha portato l'autrice a fare i conti con orizzonti teorici rispondenti a un modo diffuso di intendere l'educazione che ha bisogno di essere ampliato, diversificato e soprattutto smarcato da dei modelli di crescita orientati al profitto, alla produttività e ad una competenza di tipo strumentale.

L'emergere della pandemia, nel corso del lavoro, ha reso ancora più evidente questa necessità, perché ha mostrato con chiarezza le diseguaglianze materiali che la povertà economica provoca, ma ha anche palesato una deprivazione di tipo relazionale, enfatizzando il vuoto con il quale molte famiglie si confrontano e la necessità di un lavoro pedagogico di prossimità, che si configuri come una prassi storicamente e socialmente determinata, con la quale aiutare le persone ad attraversare il presente, nelle sue forme complesse e plurali di povertà.

## Allegati alla Prima Parte

### 1. Indagine sulle condizioni di vita. Le condizioni dei minori presenti in famiglia

Si presenta di seguito la sezione n°6 *Le condizioni dei minori presenti in famiglia* della più ampia indagine sulle condizioni di vita dei nuclei familiari che viene condotta annualmente dall'Istituto Nazionale di Statistica, per un progetto di rilevazione coordinato da Eurostat, denominato *Statistics on Income and Living conditions* (Eu-Silc). «Tale progetto risponde alla sempre più ampia e dettagliata richiesta di informazione statistica su argomenti come redditi, povertà, esclusione sociale, deprivazione, qualità della vita»<sup>62</sup>.

L'indagine intercetta i componenti della famiglia di almeno 16 anni di età, dedicando una sezione alla disponibilità di beni per i componenti al di sotto di quella soglia anagrafica. Di seguito, si riporta il testo della rilevazione.

Le domande che Le farò ora riguardano le condizioni dei minori presenti in famiglia, che nel [anno di riferimento] avevano età compresa tra 1 e 15 anni.

Il bambino/ragazzo presente in famiglia/ognuno dei bambini/ragazzi presenti in famiglia Dispone di: [Risposte possibili per ciascun ITEM: SI/NO, perché la famiglia non può permetterselo/NO, per altro motivo]

- Abiti nuovi, cioè non usati?
- Due paia di scarpe, in buone condizioni per tutti i giorni?
- Libri extrascolastici adatti alla loro età?
- Giochi da usare all'aria aperta, come bicicletta, pattini, ecc.?
- Giochi da usare in casa, come costruzioni, giochi elettronici e non, giochi da tavolo, ecc.?
- Frutta fresca e verdura una volta al giorno?
- Carne o pesce, o equivalente vegetariano, almeno una volta al giorno?
- Svolge con regolarità attività di svago fuori casa, come andare in piscina, frequentare corsi extrascolastici, partecipare ad organizzazioni giovanili, ecc.?

---

<sup>62</sup>Si veda: <https://www.istat.it/it/archivio/5663> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:00); <http://siqual.istat.it/SIQual/visualizza.do?id=5000170&refresh=true&language=IT> (ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:00).

- Festeggia il compleanno, l'onomastico, gli eventi religiosi, ecc.?
- Invita a volte amici per giocare e per fare merenda/spuntino/pranzo/cena?
- Partecipa a gite scolastiche ed eventi a pagamento organizzati dalla scuola? [Risposte possibili: SI/NO, perché la famiglia non può permetterselo/NO, per altro motivo/ Nessun bambino/ragazzo della famiglia frequenta la scuola]
- Dispone di uno spazio adeguato allo studio, all'interno della casa, che sia abbastanza silenzioso ed illuminato? [Risposte possibili: SI/NO/Nessun bambino/ragazzo della famiglia frequenta la scuola]
- Trascorre almeno una settimana di vacanza all'anno lontano da casa? [Risposte possibili: SI/NO, perché la famiglia non può permetterselo/NO, per altro motivo]

## **2. Le diverse edizioni dell'Indice di Povertà Educativa di "Save the Children"**

### **Edizione del 2014**

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

Fonte: Save the Children, 2014

### **Edizione del 2016**

1. Percentuale dei ragazzi di 15 anni che non raggiunge i livelli minimi di competenze in matematica misurati attraverso i test OCSE PISA.

2. Percentuale dei ragazzi di 15 anni che non raggiunge i livelli minimi di competenze in lettura misurati attraverso i test OCSE PISA.
3. Percentuale di dispersione scolastica misurato attraverso l'indicatore europeo "Early School Leavers".
4. Percentuale di minori tra i 6 e 17 anni che non hanno svolto 4 o più attività ricreative e culturali tra 7 considerate.
5. Percentuale di bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per l'infanzia.
6. Percentuale delle classi della scuola primaria senza tempo pieno.
7. Percentuale delle classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno.
8. Percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa.
9. Percentuale di alunni che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate per l'apprendimento misurato attraverso l'indicatore OCSE PISA.
10. Percentuale di aule didattiche senza connessione internet veloce.

Fonte: Save the Children, 2016a

### **Edizione del 2018**

1. Percentuale dei bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia.
2. Percentuale delle classi della scuola primaria senza tempo pieno.
3. Percentuale delle classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno.
4. Percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa.
5. Percentuale di dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore europeo "Early School Leavers".
6. Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro.
7. Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre.
8. Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti.
9. Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici.
10. Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo.
11. Percentuale di minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri.
12. Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet.

Fonte: Save the Children, 2018

### **3. L'indice di povertà educativa. Classifica delle regioni**

- Campania: 127,8
- Sicilia: 124,4
- Calabria: 119,0
- Puglia: 118,2
- Molise: 114,5
- Abruzzo: 108,1
- Basilicata: 104,3
- Marche: 102,0
- Sardegna: 100,4
- Umbria: 97,7
- Veneto: 95,6
- Lazio: 94,9
- Toscana: 94,9
- Liguria: 94,4
- Emilia Romagna: 92,5
- Piemonte: 92,1
- Lombardia: 90,2
- Friuli Venezia-Giulia: 87,8

Fonte: Save the Children, 2018, p. 27.

## **Allegati alla Seconda Parte**

### **1. Interviste semi-strutturate<sup>63</sup>**

#### **Domande - nuclei di riferimento**

Povert  educativa (non solo povert  materiale e povert  di istruzione):

- Il progetto “Sulla Buona Strada” lavora per il contrasto della *povert  educativa minorile*. Comincerei quindi chiedendoti se tu hai una definizione di questo fenomeno e in che modo l’hai costruita.
- Alla luce dell’idea che hai sviluppato di povert  educativa minorile, quali sono le azioni che il progetto mette in atto per contrastarla?
- Quali caratteristiche del territorio del Municipio V e del Municipio I secondo te giustificano l’azione progettuale?
- Oltre a questo progetto, nella tua esperienza professionale, hai incontrato altre situazioni che potresti ascrivere a questo fenomeno? Ti chiedo sia di pensare ad altri progetti relativi al contrasto della povert  educativa minorile, ma anche a situazioni non codificate in questo senso e che comunque ti sembra di poter includere sotto questa definizione.

*Comunit  educante* e responsabilit  educativa condivisa:

- I documenti descrittivi del fenomeno *povert  educativa minorile* e le organizzazioni che si impegnano a contrastarlo dichiarano di volerlo fare, sviluppando e consolidando la “comunit  educante”. Che cosa evoca nella tua esperienza questo termine? Potresti darmene una definizione?
- Secondo te, in che modo il progetto “Sulla Buona Strada” lavora nella direzione di sviluppare e rafforzare la “comunit  educante”?

Sulla buona strada e emergenza sanitaria:

- In che modo la tua azione nel progetto si   modificata, alla luce dell’emergenza sanitaria connessa alla pandemia di COVID-19?

### **2. Interviste per la valutazione *ex ante*<sup>64</sup>**

---

<sup>63</sup> Nella rielaborazione dei risultati sono citate con un numero da 1 a 11.

<sup>64</sup> Gli strumenti 2-3-4 rientrano tra quelli utilizzati nell’ambito del monitoraggio del progetto, come da richiesta dell’ente finanziatore. Le due interviste per la valutazione *ex ante*, nella rielaborazione dei risultati, sono citate come m1 e m2.

Il presente lavoro di tesi ha utilizzato le due interviste svolte per la valutazione *ex ante* nell'ambito del monitoraggio del progetto (m1 e m2). In generale, esso prevede delle interviste qualitative semi-strutturate con testimoni privilegiati per approfondire questioni di particolare rilevanza ai fini della valutazione dell'impatto delle azioni progettuali più significative.

Per ciascuna delle tre annualità di progetto sono stati o saranno intervistati:

- 1 capo-progetto o responsabile della cabina di regia;
- 2 responsabili per le diverse azioni progettuali.

### **3. Focus group per la valutazione *ex ante* (1° annualità)<sup>65</sup>**

Il presente lavoro di tesi ha utilizzato le due interviste di gruppo svolte per la valutazione *ex ante* nell'ambito del monitoraggio del progetto, il cui scopo è stato quello di delineare una mappatura dei bisogni e dei servizi esistenti (esperienze di lavoro positive e criticità nelle *policies*).

#### **Partecipanti**

Focus 1) i rappresentanti degli enti partner di progetto;

Focus 2) le rappresentanti degli Istituti Comprensivi coinvolti nel progetto.

#### **Domanda stimolo iniziale**

Oggi vorremmo capire con voi quali sono i bisogni del target di utenza che il progetto intercetta.

Vorremmo avere da parte vostra una rappresentazione della Valle e del Municipio.

Vorremmo ragionare attorno a un quadrante, che idealmente indichi:

- I bisogni dei minori;
- I bisogni delle famiglie;
- Le risorse del territorio per le famiglie;
- Le risorse del territorio per i minori.

È ovviamente una distinzione analitica, un po' "forzata", perché le due cose possono coincidere.

Noi siamo estranei a questo territorio e questo è allo stesso tempo un limite e una potenzialità.

### **4. Focus group per la valutazione *in itinere* (2° annualità)<sup>66</sup>**

Il presente lavoro di tesi ha utilizzato l'intervista di gruppo svolta per la valutazione *in itinere* nell'ambito del monitoraggio del progetto, il cui scopo è stato quello di delineare una mappatura rispetto all'andamento complessivo del progetto ed eventuali aggiustamenti necessari.

#### **Partecipanti**

---

<sup>65</sup> Nella rielaborazione dei risultati i sono citati come FG\_1 e FG\_2.

<sup>66</sup> Nella rielaborazione dei risultati è citato come FG\_3.

Rappresentati degli enti partner e degli Istituti Comprensivi coinvolti nel progetto.

### **Domanda stimolo iniziale**

La prima cosa che vi chiedo è come sta andando il progetto secondo voi nelle sue linee generali e di dare una valutazione di insieme di esso, per capire se sta raggiungendo gli obiettivi per cui è stato disegnato e costruito oppure se ci sono difficoltà su qualcuno di questi obiettivi; se sta andando troppo lentamente o se dovrebbe fare altro per cercare di raggiungere in modo più efficace gli obiettivi che si è posto.

### **5. Clinica della Formazione<sup>67</sup>**

I momenti di ricerca che hanno visto coinvolta l'*équipe* dell'*unità mobile* hanno inteso mappare le caratteristiche dell'azione di essa sul territorio, presidiando il ruolo che copre nel connettere l'azione di primo e di secondo livello dell'intero progetto. L'intento di questo approfondimento è stato quello di capire con quale *milieu* educativo il gruppo di lavoro si confronta e quali strategie progressivamente mette in campo per rispondere alle esigenze di esso.

Al fine di predisporre uno spazio di pensiero preliminare all'azione e uno successivo in cui riflettere attorno a quanto si è messo in campo, la ricerca si è svolta in due fasi, che hanno previsto ciascuna due incontri della durata di 3 ore.

#### ***Prima fase***

##### **Primo incontro**

Costruzione di una fotografia del territorio.

- Presentazione da parte della ricercatrice dello studio nel suo complesso e presentazione dei partecipanti.
- Realizzazione di una fotografia condivisa del territorio del Municipio V e del Municipio I attraverso un *collage*, a partire dal seguente stimolo: «Con quale contesto entra in contatto il progetto? Da cosa è caratterizzato in termini materiali, geografici, umani...?».
- Collocazione dei singoli partecipanti nel territorio. Motivazione della collocazione.
- Richiesta di una collocazione all'interno del *collage* dello *staff* nel suo complesso.
- Domande di chiusura: «Com'è andata? Cosa ci serve la prossima volta?»

##### **Secondo incontro**

Esplorazione delle pratiche educative messe in atto dall'*équipe* dell'*unità mobile*.

---

<sup>67</sup> Nella rielaborazione dei risultati, i momenti di Clinica della Formazione sono citati come CF\_1; CF\_2; CF\_3 e CF\_4.

- Ripresa dei lavori della volta precedente attraverso la riproposizione del *collage* e la domanda-stimolo: «Sono passate poche settimane dal lavoro svolto insieme, ci sono delle cose che desiderate dire, elementi che aggiungereste al *collage*, riflessioni emerse...?»
- Traccia di lavoro per l'incontro: «Racconta un episodio che ritieni significativo all'interno del lavoro svolto con l'*équipe* dell'*unità mobile*. Nel raccontare, ti chiedo di essere il più possibile dettagliato/a nel dare conto di elementi relativi alla collocazione spazio-temporale dell'episodio, alle modalità di svolgimento della tua/vostra azione, alla narrazione dei protagonisti, delle loro interazioni...»
- Indicazioni di scrittura: «È importante che l'episodio abbia le caratteristiche di un racconto, che permetta di cogliere l'andamento dell'azione nel suo inizio, nel suo svolgimento e nelle sue conclusioni. Inoltre, esso sarà scritto come se fosse rivolto a qualcuno che non ha in mente il progetto nel suo complesso ed è quindi importante che non siano dati per scontati elementi che permettano di capire chi siete voi, chi sono le persone che incontrate, qual è il vostro modo di lavorare in termini concreti...»
- Breve confronto
- Lettura di alcuni episodi e restituzione.
- Al termine di ciascuna lettura, è stato chiesto al gruppo: «Ci sono degli elementi di questo racconto che vi colpiscono, altri che invece non vi tornano?»
- La ricercatrice ha inteso restituire all'*équipe* gli elementi che hanno reso gli episodi significativi dal punto di vista della possibilità di dare conto delle pratiche educative messe in atto: in che modo fanno capire dove si svolgono le pratiche dell'*unità mobile*? Che cosa caratterizza quei luoghi? Quali sono i codici affettivi in atto? Quali sono le pratiche attivate, in termini di mediazioni e oggetti che gli episodi rendono presenti? Quali sono le ricorrenze, se ci sono, tra un episodio e l'altro?
- Domande di chiusura: «Cosa ci serve la prossima volta?»

## ***Seconda fase***

### **Primo incontro**

Passaggio progettuale e analisi dell'impatto delle fasi 1 e 2 sull'azione dell'*unità mobile*.

- Punto della situazione rispetto alla riorganizzazione dell'*équipe* dopo la pausa estiva.
- Restituzione al gruppo di lavoro di quanto raccolto durante le prime due fasi di ricerca e tramite le osservazioni, attraverso gli elementi che costituiscono la *partitura*

*educativa*. Il lavoro è stato presentato interagendo coi partecipanti e chiedendo loro che cosa pensassero di quanto esplicitato.

- Rilancio per la volta successiva attraverso il seguente stimolo: «Progettate un'uscita dell'*unità mobile* tenendo conto degli elementi indicati nella rilettura dell'articolazione strategica delle attività».

## **Secondo incontro**

Rielaborazione del percorso e rilancio.

- Breve confronto attraverso le domande-stimolo: «Com'è andata? L'*équipe* ha raccolto lo stimolo proposto al termine dell'ultimo incontro)? Come si è trovata nello svolgere questo compito?»
- Richiesta all'*équipe* di tornare sul *collage* realizzato nella prima fase: «Alla luce di quanto svolto in questi mesi e tenendo presente che vi inserite in un progetto di contrasto della povertà educativa, che cosa aggiungereste alla rappresentazione del territorio che avete realizzato il primo giorno, in termini di offerte, spazi, luoghi o quant'altro? Provate a realizzare questa rappresentazione in *équipe*. Raccontate quanto andate realizzando».
- Alla luce di questa rappresentazione, è stato chiesto al gruppo di aggiungere degli elementi che facessero vedere come agisse l'*unità mobile* sul territorio e come lo stesse modificando.
- Bilancio complessivo dell'attività attraverso la richiesta: «Attribuite un titolo al lavoro di ricerca svolto in questi mesi e annotatelo sulla mappa».

## **6. Osservazione dell'azione dell'*unità mobile*<sup>68</sup>**

Lo scopo della fase osservativa è stato quello di descrivere l'azione dell'*unità mobile*, al fine di arricchire i dati a disposizione attorno ai modelli pedagogici che ne informano l'attività. Si è inteso comprendere attraverso quali pratiche venga implementata la connessione tra il primo livello di lavoro (animazione; aggancio delle persone; diffusione del progetto) e il secondo livello progettuale (connessione con le altre azioni e con le proposte dei vari partner; emersione di domande specifiche da parte dei minori e delle famiglie intercettate).

### **Campo osservativo**

---

<sup>68</sup> Nella rielaborazione dei risultati, le osservazioni sono indicate come O\_1 e O\_2.

Si è osservata l'attività nel suo insieme, ponendo particolare attenzione ai componenti dell'*équipe* e alle modalità di interazione di essi con adulti e minori presenti durante le uscite.

### **Tecniche di rilevazione**

- Documentazione fotografica, rilevazione carta e matita o con note vocali (sul campo).
- Compilazione della griglia di osservazione e note di tipo narrativo (a posteriori).

### **Griglia di osservazione**

#### **Prima dell'uscita**

##### *Équipe*

- Chi sono gli operatori coinvolti nell'uscita.
- Che ruolo hanno nell'*équipe*?
- Come interagiscono tra loro (parole; spartizione dei compiti; regole organizzative).

##### Luogo

- Dove si riunisce l'*équipe*?
- Come viene organizzato (l'eventuale) spostamento?

##### Negoziazione preliminare dell'attività

- Ingaggio dell'*unità mobile*: come è avvenuto?
- Accordi presi in precedenza: ce ne sono stati?
- L'*unità mobile* conosce il luogo dove si svolgerà l'attività?
- L'*équipe* ha materiale informativo da portare?
- Che caratteristiche ha questo materiale?

##### *Comunità educante*

- In che modo le famiglie sono state informate dell'attività?
- Sono stati coinvolti degli attori della *partnership* nell'organizzare l'attività?
- Sono stati coinvolti attori esterni alla *partnership* nell'organizzare l'attività?

##### Materiali proposti

- Materiali scelti per l'attività.
- Eventuali motivazioni espresse per la scelta di essi.

##### Altri particolari rilevanti

#### **Svolgimento dell'attività**

##### Spazio

- In quale territorio si svolge l'azione? Il Ponte "Morandi" è visibile? Se ne parla?
- Che caratteristiche ha il territorio dove si svolge l'azione (edifici presenti; spazi verdi; strade; luoghi di aggregazione; servizi).
- Luogo nel quale si svolge l'attività (scuola, parco...).

- Che caratteristiche ha lo spazio a disposizione (dimensioni; coerenza tra quanto stabilito a priori e quanto effettivamente messo a disposizione; adeguatezza rispetto al numero di bambini e adulti presenti).

Comunità educante

- Quali professionisti interagiscono con l'*équipe* dell'*unità mobile*?
- Che scambi avvengono?
- A quale scopo?

Altri particolari rilevanti

### **Partecipanti**

Numero indicativo di bambini e bambine.

- Femmine
- Maschi
- Caratteristiche prevalenti (provenienza, lingua parlata, età...)

Numero indicativo di genitori.

- Madri
- Padri
- Caratteristiche prevalenti (provenienza, lingua parlata, età...)

Numero di altri adulti di riferimento.

- I componenti delle famiglie interagiscono tra loro? In che modo? Parlano?
- I componenti delle famiglie giocano tra loro?
- I componenti parlano/giocano/interagiscono coi componenti di altri nuclei?
- Ci sono conflitti? Come vengono gestiti?
- I bambini interagiscono tra loro? In che modo? Parlano? Giocano?
- I bambini partecipano alle attività proposte dagli educatori?
- Gli adulti interagiscono tra loro? In che modo? Parlano?
- Gli adulti giocano coi i bambini?
- Gli adulti partecipano alle attività proposte dagli educatori?

### **Attività**

- L'*unità mobile* è riconoscibile? In che modo?
- C'è un'attività per i bambini?
- C'è un'attività per i genitori?

### **L'attività per i bambini.**

- Ci sono dei rituali di inizio dell'attività?
- Quali sono i materiali che supportano l'attività?

- In quale luogo si svolge l'attività?
- Arco temporale in cui si svolge.
- Come viene presentata l'attività?
- In che modo i bambini vengono coinvolti nell'attività?
- Quali regole vengono negoziate? Sono chiare?
- Con quali tempi viene scandita l'attività?
- I bambini si fermano?
- Ci sono dei rituali di chiusura dell'attività?
- In che modo si crea un collegamento tra questa e precedenti attività?
- In che modo si crea un collegamento tra questa e future attività?
- Altri particolari rilevanti.

### **L'attività per i genitori**

- Ci sono dei rituali di inizio dell'attività?
- Quali sono i materiali che supportano l'attività?
- In quale luogo si svolge.
- Arco temporale in cui si svolge.
- Come viene presentata l'attività?
- In che modo i genitori vengono coinvolti nell'attività?
- Quali regole vengono negoziate? Sono chiare?
- Con quali tempi viene scandita l'attività?
- I genitori si fermano?
- Ci sono dei rituali di chiusura dell'attività?
- In che modo si crea un collegamento tra questa e precedenti attività?
- In che modo si crea un collegamento tra questa e future attività?
- Altri particolari rilevanti

### **Équipe**

- Come sono organizzati gli operatori?
- Che ruoli hanno nello svolgimento dell'azione?
- Che tipo di informazioni danno?
- Come interagiscono con i bambini?
- Come interagiscono con i genitori?

### **Altro**

- Ci sono degli imprevisti?
- Come si reagisce ad essi?

- Come avviene il congedo dell'*équipe* dal luogo dell'attività?

## **7. Consenso informato**

Con la presente esprimo il mio consenso all'utilizzo dei miei dati personali, ai sensi del Decreto Legislativo n. 196 del 2003 (Codice in materia di protezione dei dati personali) e sue successive modifiche e integrazioni, nonché del Regolamento UE 2016/679 (GDPR).

- Confermo di essere stato/a adeguatamente informato/a sul fatto che ogni informazione che mi riguarda sarà trattata con modalità idonee a garantire l'assoluta riservatezza, confidenzialità e sicurezza in conformità a quanto previsto dalle norme per la tutela dei dati personali e del diritto alla riservatezza.
- Dichiaro di essere stato/a informato/a sugli scopi della ricerca e in particolare sui contenuti del lavoro di Dottorato di Ricerca di Maddalena Sottocorno, presso l'Università di Milano - Bicocca.
- Mi dichiaro quindi d'accordo sull'utilizzo delle registrazioni audio, video e fotografiche, nonché delle trascrizioni da esse derivate per scopi di ricerca.
- Sono altresì informato/a che nel momento in cui i dati raccolti verranno pubblicati, potrebbero essere inseriti nel testo citazioni dirette e fotografie.

Con la presente prendo inoltre atto che la ricercatrice si impegna a condividere con me i materiali prodotti prima di un utilizzo di essi quale materiale per la pubblicazione.

Richiedo/non richiedo (cancellare la voce che non interessa) che sia preservato l'anonimato nell'utilizzo del materiale attraverso l'uso di pseudonimi, ecc.

# 8. Materiali di Clinica della Formazione

PARTECIPANTE	CF_1 (prodotto a)	CF_2 (prodotto b)	CF_3 (prodotto c)	CF_4	(prodotto d)
[1]	<p>Questa: che siamo chiaramente noi che approcciamo coi genitori per la privacy... [..] È il mio primo momento, la mia prima uscita con loro, mi è rimasto impresso questo: noi, i genitori che vengono a chiederci come funziona, così e così. Mi è piaciuto.</p> <p>Questo [un'attorcatura] può essere un operatore qualsiasi che va dai bambini e comunque i bambini lo o la vedono come una persona estranea o comunque molto misteriosa che porta roba nuova...</p> <p>[..] I bambini, anche se giocano, comunque qualcosa apprendono... Anche se noi non conosciamo apprendono che so... L'amicizia, perché sono abbastanza piccoli i bambini con cui lavoriamo... Quindi magari ancora non sanno cosa vuol dire amicizia, oppure che ne so, le regole di un gioco...</p>	Un genitore tecnologico			<p>Descrive un'immagine che rappresenta le diversità che fanno parte dell'equipe, in particolare facendo riferimento all'intesa tra lui, Fabio, Davide e Nicolas.</p>
[2]	<p>Io ho scelto questa immagine, perché mi ha subito richiamato quando abbiamo lavorato a Teglia, alla festa di Carnevale. Ci sono stati tutti i carri e la strada indica appunto tutti i carri, il percorso che abbiamo fatto.</p> <p>Poi ci sono varie immagini che stanno ad indicare i vari posti dove noi avremmo potuto fare un determinato tipo di attività, che già prima avevamo pensato.</p> <p>Cosa succede? Che poi, quando ci troviamo a fare l'attività, scopriamo che questi posti non erano poi tanto... Vuoi perché si fermava il carro proprio lì, dove avevamo pensato il tutto... Vuoi per mille altre cose... Non c'era un luogo effettivo dove poter fare la nostra attivazione fatta bene, perché non c'era un posto... Noi non avevamo previsto che potessimo fare dell'altro. E i luoghi che ci sono attorno sagrano appunto che ci sono un sacco di cose, ma non c'è nulla per i bambini. Poi, guardando, mi sono accorto che non c'era nulla che riguardasse i bambini, non c'era uno spazio vero e proprio. Abbiamo dovuto noi adattare uno spazio per quel motivo lì. Ma in quel luogo lì, non c'è uno spazio per i bambini... A parte la scuola. [..]</p> <p>Anche il fatto che sia meglio vuole rappresentare che per chi abita lì quel posto non offre grandi opportunità, per quello che ho percepito io e anche per noi, lavorarci è stato difficilissimo da un certo punto di vista. Anche se noi avevamo l'idea, è stato difficile esprimerla...</p>	Un'allega giornata di vento			<p>Oltre all'immagine di un trampolino, utilizza tre scritte: la prima è "Arrivano i giganti" e rappresenta le grandi aspettative del territorio rispetto a quello che l'unità mobile porta, come se l'unità mobile risolvesse dei problemi nell'immediato; "Pioggia d'attore" indica che i componenti dell'unità mobile devono recitare una parte; "Dietro le quinte" dà conto del fatto che in alcune occasioni non ci sia attenzione a quello che facciamo, ad eventuali imprevisti (ad esempio, in occasione dell'incidente dell'unità mobile).</p> <p>Rimanda ai problemi comunicativi con le scuole, riconoscendo in esse una risorsa, ma anche un ostacolo.</p> <p>In ultimo, descrive l'immagine, che rappresenta un'equilibrata che deve fare attenzione agli imprevisti e non fermarsi.</p> <p>La scritta "secondo tempo" rimanda alla seconda parte del lavoro dell'unità mobile, intesa come seconda parte della progettazione.</p> <p>Rimanda la necessità di guardare a ritroso e capire cosa è stato fatto e cosa si può migliorare.</p>
[3]	<p>Io ho scelto queste due: la prima rappresenta l'Unità Mobile in sé, inecce la seconda è più un'esperienza personale, perché io in Valpovera sono stato pochissimo, essendo di Voltri, e allora molti luoghi mi sono sembrati una novità, quando mi è capitato di andare in alcune vie, [ho cercato di] destreggiarmi nei vari posti...</p>	?			<p>Propone la rappresentazione di un fiore e la scritta "Mutamenti radicali" ad indicare le situazioni inattese che si trovano ad attraversare in questo periodo di servizio civile.</p>
[4]	<p>Allora, la mia percezione è quella di un'unità mobile che vorrebbe essere una sorta di marziana rispetto a un territorio dove poi la partecipazione un po' strategica e promozionale all'unità mobile, fondata su un'attrazione che non è detto che sia sempre educativamente e pedagogicamente profonda, perché i genitori non sono necessariamente motore di educazione, comunque... C'è questa unità mobile che vuole attrarre strategicamente un pubblico attraverso l'Unità Mobile questo pubblico dovrebbe riuscire a individuare una domanda, dei bisogni e questi bisogni sul territorio, a partire dal territorio, dove c'è già qualcosa di radicato, vengono attenti dalle persone, per cui il nostro lavoro, su tutto il territorio è quello di fornire questo processo... [..]</p> <p>Questo è il desiderio e quello che stiamo cercando di fare... Fin dall'inizio sapevo che questa non era una descrizione di un territorio in particolare, però in questo ci sta anche la consapevolezza che, come dire, noi non partiamo da una conoscenza del territorio, ma partiamo da una volontà di attivare un processo, che forse potrebbe valere per tutti i territori, visto che comunque ci siamo dati un obiettivo di impatto che è piuttosto variegato e vario... Mi rendo conto descrittivo che manca un po' l'immagine della scuola, quindi questa roba qua sarebbe bene collocarla vicino a una scuola... E in generale la vedo un po' come immagine trasversale a tutto il territorio.</p>	Necessità Ayuda	<p>C'è un piano che riguarda il "loro" di attività che andiamo a proporre, per cui stiamo sviluppando un'ulteriore competenza sulle proposte e sui laboratori che di mese in mese andiamo a proporre. Ognuno di noi si deve dotare di strumenti propri e dovrà "fruttare" le proposte formative dei partner (Infanzia e cultura, Andersen). Quando abbiamo pensato dei laboratori c'è stato un buon riscontro da parte delle scuole</p>	<p>"Che tipo di consapevolezza e intenzionalità educativa di contrasto delle povertà educativa c'è in quello che organizziamo? Ci chiediamo se stiamo andando a proporre l'attività in un contesto connotato da povertà educativa o il quel bisogno non c'è?" [..] andiamo verso un'organizzazione sempre più intenzionale dell'attività. Il tempo è sempre un fattore discriminante rispetto alla possibilità o meno di fare ciò. [..] Franca, che è entrata a far parte dell'equipe e si occuperà dei laboratori; mentre Carla si occuperà maggiormente dell'aggiornamento con le famiglie; con gennaio/febbraio si concluderanno gli incarichi di Servizio Civile. [..]</p> <p>Indicando l'immagine della pubblicità di un reggino rimanda che ci vede una tendenza dell'operato dell'unità mobile che ha agganciato i cittadini attraverso dei meccanismi seduttivi, per esempio utilizzando i gonfiabili, pur riscontrando le criticità di essi. [..] bisogna che gli invisibili non rimangano invisibili, per cui bisognerebbe allargare la popolazione intercettata, senza rischiare di avere situazioni di sovraffollamento come accadeva nei primi momenti di lavoro con l'unità mobile. [..] sarebbe interessante rafforzare una visione positiva dell'azione: non solo a contrasto della povertà educativa, ma pro qualcosa.</p>	<p>Le casette rosse rappresentano le scuole che ci sono già, che non sono una vera e propria rete, perché ci sono già. I punti esclamativi rappresentano gli elementi della rete che ci sono già.</p> <p>Ci sono tanti punti interrogativi, che rappresentano gli elementi della rete che ancora non si riesce ad agganciare. Il territorio della Valpovera è rappresentato da un paesaggio inusuale, perché è un territorio sconosciuto. Il numero 2 in alto rappresenta l'azione 2, che rimane distaccata rispetto al resto.</p> <p>Inoltre, F. G. mette in comune delle immagini che rappresentano delle attività di sartoria, per dire che la rete si sta costruendo e che l'unità mobile sta contribuendo a farlo. In questo senso, anche l'immagine del ponte è simbolica rispetto al territorio, che è quello dove si sta ricostruendo il Ponte Morandi, ma anche il luogo in cui l'unità mobile prova a creare dei ponti tra chi ha delle possibilità e chi non le ha.</p>
[5]	<p>Io mi sono divertito un sacco... Allora, fondamentalmente ho cercato solo il blu e il verde... E il verde è venuto da solo, col blu e con il giallo... Ho iniziato a fare le onde proprio, come base. In realtà appunto è un approccio più emotivo il mio, ho cercato di rappresentare più o meno quello che era la mia sensazione, nel momento in cui ci si appropria a un territorio. Abitando in Valpovera la sensazione che ho rispetto al territorio è quella del caos, dei mezzi, della difficoltà... Perché faccio sempre fatica io a muovermi tra la Valpovera e poi il centro. Infatti ho usato questa immagine pensando al Ponte Morandi, queste linee rosse, ispirandomi alla prima esperienza a Borcoli, mi ricordo che avevo fatto una fatica esagerata a trovare la scuola e questo per i genitori, non l'ho vissuta personalmente, ma mi ha raccontato Davide di quell'esperienza a Pontedecimo in cui i genitori non sono stati per niente collaborativi e per rendere questa esperienza di isolamento e vuoto che ogni tanto si può sentire a fare queste iniziative in un territorio in cui non sono esperto, non ho così tanta esperienza di Unità Mobile, ma in un territorio in cui ci sono così poche risorse... Più o meno l'idea era quella di Elisa, perché poi anche ho aggiunto le macchie, perché c'è un'influenza, c'è una comunicazione. Volevo mettere un po' di cose un po' più positive ma non c'è stato tempo, ho cercato di aggiungere questa... per i laboratori... E questa è stata la mia esperienza in questi primi mesi di Servizio Civile con l'Unità Mobile.</p>	?			<p>Con la scritta "Gioco di specchi" ho voluto rappresentare la discrepanza tra l'aspettativa sull'unità mobile e quello che invece è il lavoro che si intende promuovere. In alcuni casi ci si aspetta di avere di fronte un animatore, qualcuno che possa risolvere tutte le situazioni e non si tiene conto del lavoro che c'è dietro.</p> <p>La scritta "Mutazioni e inibitori" rappresenta i cambiamenti a cui sta andando incontro il progetto e la complessità del lavoro che progressivamente sta aumentando.</p>
[6]	<p>Questa è l'immagine, anche se tagliata: io sono partita dalla prima impressione, dalla prima esperienza che abbiamo avuto al Campasso. Ovviamente l'impressione è quella di persone che sono completamente diverse tra di loro e che per vari motivi si trovano a vivere lì... In aggiunta la parola che ho notato e che davvero stride è la profonda disuguaglianza che c'è tra questo quartiere rispetto ad altri contesti in cui siamo abituati a vivere. Con delle lottizzazioni che sono completamente sante a questa situazione che si è creata... Alla presenza di albanesi, marocchini, comunque con provenienze diverse... Assolutamente diverse che si trovano a vivere insieme per diverse ragioni, fondamentalmente perché devono lavorare e si sono trovate a scappare dal loro paese di origine... L'altra cosa che mi ha colpito è lo stato di abbandono di questa altra parte di quartiere, dove, quello che ne viene fuori è proprio una sgradevolezza dal punto di vista estetico... Mucchi, mucchi di spazzatura che non vediamo nemmeno raccolti... Però ho visto, nel senso... Un messaggio... Perché è vero che non siamo riusciti ad intercettare... i gonfiabili mi portano sempre a fare una riflessione: nel senso che le mamme o chi porta il bambino, poi dice "Vai, gioca, io mi rilasso". Però, a volte, è difficile intercettare: però a volte ci sono state delle occasioni, delle occasioni preziosissime. Io ho pianto quel giorno, ho pianto molto, quando ho visto una mamma siriana... Sicuramente ci sono cose che vanno aggiustate nell'approccio e quindi tutto qua un'altra parola che è "Tutti per uno", perché il lavoro che dobbiamo fare, quello che noi dobbiamo creare in questi territori è una rete, una rete talmente forte... Ad esempio, nel Campasso si cerca di lavorare dal basso, partendo dal profondo, che vada oltre alla lingua, agli usi, ai costumi... In altri posti ci siamo resi conto che la difficoltà dei genitori è una difficoltà proprio a comunicare, ad apprezzare certe cose... Hanno bisogno di altro. Per esempio, nei nidi dove noi adesso stiamo facendo degli interventi, c'è necessità invece di un altro tipo di approccio e di un altro tipo di risposta... Il comune denominatore è il controllo della rete, una rete che riesca comunque a dare delle risposte a questi territori che con le loro peculiarità hanno una loro povertà educativa e culturale, chi in un modo, chi in un altro e quindi l'obiettivo deve essere quello di creare rete e quindi in un certo senso di dare degli strumenti ai genitori di riuscire, una volta che noi non ci siamo più, di riuscire a chiedere aiuto...</p>	Divisi in due			

[7]	<p>Io ho fatto questo che rappresenta: noi che siamo quelli rosa, i bambini che sono quelli gialli e i genitori che sono quelli blu. Per cui, la percezione è stata quella di portare delle attività che fossero piacevoli, gradite anche ai bambini, ma in cui siamo riusciti a coinvolgere poco anche gli adulti, che sono rimasti vicini, a guardare, per cui non se ne sono andati in un altro luogo, ma che comunque non siamo riusciti a tenerli insieme nel processo.</p>	Vuoto			
[8]	<p>Questa immagine l'ho scelta perché il sottotitolo era questo: siamo in autostrada e sullo sfondo c'è un traffico mondiale, e questo è un gruppo di bambini che in un prato casuale si trovano e cominciano a giocare con il nulla, cioè "besta pona". La mia impressione quindi è stata questa: di fronte a un momento storico sociale, ma anche di fronte a un territorio, che, per quello che sta vivendo e per quello che intrinsecamente ha... Per questa frenesia, coda, un mondo non adatto ai bambini in qualche modo, ci sia bisogno di trovare uno spazio all'aria aperta dove basta veramente poco per "agglomerare" i bambini, ma allo stesso tempo, in mancanza di una struttura, l'amalgama che si crea è senza regole, quindi non sono in fila che stanno aspettando il proprio turno. Quindi, l'impressione che ho avuto di questa immagine è che rappresentasse l'immagine metaforica di un contesto e di quello che è un bisogno... Il contesto è la frenesia e uno spazio che per come è strutturato oggi non è adatto a dei bambini, il bisogno è quello dei bambini di essere bambini e quindi di giocare e divertirsi all'aria aperta in uno spazio che sia a loro misura e quindi basta il primo elemento che trovano a disposizione per buttarsi a ruota libera... Pensavo a degli episodi al Campasso che, per quanto nasce... Stiamo parlando di un campeggio collegato a un'associazione cattolica, dove quel quartiere e quel campeggio avevano cacce di cane, mozziconi di sigarette... In origine potevo essere uno spazio adatto a far stare dei bambini, ma per come era stato curato o meglio non curato non lo era più adatto a dei bambini. Ed è bastato, in uno spazio come quello, far sapere che c'erano dei gonfiabili ed è arrivato tipo orda dei barbari... Senza alcun tipo di regola. Per cui il problema è stato, a monte, da parte dell'equipe, di riuscire in qualche modo a contenere con, dall'altra parte delle figure di riferimento, cioè i genitori, che non aiutavano del tutto nel voler dare un aspetto di regola, rispetto agli strumenti che venivano offerti. Quindi questa immagine mi ha subito riportato lì. E quindi c'è secondo me questa realtà di fatto. Per lavorare con loro [indica i bambini] dobbiamo prima lavorare con loro, con i genitori, e stare nella relazione. Perché altrimenti è questo lo scenario che ci ritroviamo ogni volta, che per certi aspetti può essere bello per i bambini, perché questa è la risposta immediata che loro hanno perché c'è un bisogno profondo, forte... Ma siamo sicuri che è questa l'immagine che noi vogliamo mantenere rispetto alla risposta che vogliamo dare a quel bisogno? Non lo so... Lo domando a me, ma lo domando a tutti. E quindi secondo me, bisogna riportare questi [i genitori] fuori da queste macchine a giocare con loro ed essere loro stessi ad aiutarli, a trovare un modo per condividere lo stesso spazio e farlo diventare una risorsa per tutti.</p>	Grigio Campasso	<p>un volantino a loro rivolto, per capire qual è l'offerta direttamente dedicata ai genitori. Avevamo un volantino che raccontava il progetto in modo istituzionale. Questo nuovo volantino, a livello comunicativo, semplifica le idee rispetto a quello che l'unità mobile e il progetto nel suo insieme può proporre alle famiglie. [...] un vademecum per la comunicazione. [...] La newsletter periodica dovrebbe consentire a chi lavora nell'unità mobile di avere alcune prime risposte o di sapere dove eventualmente andare a cercare una possibile risposta. [...] l'attività sia svolta in orario scolastico, come per esempio in occasione del prossimo "Paganini Festival".</p>	Ritradisce l'importanza di diffondere il progetto, per rilanciare le attività.	Dà conto, attraverso la propria immagine, di un lavoro di collaborazione di una realtà sul territorio che si occupa di riciclo creativo ( <a href="https://www.torona.it/">https://www.torona.it/</a> ). Questo rimanda alla necessità di tessere delle reti sul territorio anche per trasmettere messaggi di tipo etico in generale.
[9]		Non solo il gonfiabile			
[10]			<p>Le scuole hanno chiesto di modificare le attività, di non avere gonfiabili, un po' per motivi di clima e di spazio; un po' perché hanno notato un po' di caos e in generale anche l'anno scorso hanno preferito le attività genitori e bimbi, dei momenti di gioco più strutturato. [...] lettura; laboratorio. [...] il questionario è strutturato in modo anonimo, per cui chi vuole lo compila... Per cui di lì l'immagine della scuola, piazza, piuttosto che del luogo in cui andiamo, rispetto ai bisogni dei genitori, rispetto a quello territoriale... [...] Se esce magari il bisogno di avere un confronto non in gruppo, ma più individualizzato, col pedagogista, ci sono Emanuela e Ernesto Curtioni che possono più avere un rapporto individualizzato, la famosa presa in carico insomma... [...] noi non solo abbiamo i loro dati anagrafici, ma sappiamo anche qual è il bisogno su quello specifico territorio, per poi organizzare degli eventi dedicati a quell'argomento che li manca, che c'è bisogno di approfondire, con la figura adatta. [...] l'unità mobile lo fa veduto così, un primo soccorso, un primo orientamento ai servizi, per individuare i servizi sul territorio e poi per indirizzare effettivamente la famiglia rispetto ai servizi sul territorio, che possono rispondere a un loro specifico bisogno. Una macchina che sta lì, che non solo raccoglie i dati, ma che da lì li indirizza verso quello che c'è sul territorio.</p>	l'attività dell'unità è percepita come più strutturata anche dalle scuole. Lo stesso aggancio per delle prese in carico individualizzate attualmente risulta più immediato, anche da parte delle famiglie, le quali si rivolgono in modo diretto agli operatori. [...] i numeri si aggirano attorno alle 12 famiglie per laboratorio, soprattutto se è la prima volta che si fa. Nel caso il laboratorio sia stato già proposto, i nuclei possono essere di più. In generale, la scuola non sempre ha in mente che le attività sono cambiate e che gli spazi che servono non sono necessariamente quelli che venivano messi a disposizione per i gonfiabili.	ricostruisce con un piccolo collage l'immagine di tre bambini che guardano oltre il muro, potendo appoggiarsi su di uno scalino di altezze diverse, ad indicare che a ciascuno va dato secondo il suo punto di partenza. [...] Innanzitutto spiega che auscherebbe una maggiore condivisione tra i vari soggetti della rete, che permetta di perseguire gli stessi obiettivi. In generale è ciò che si auspica da un progetto educativo e sociale. In questo modo, si diminuirebbe il rischio che tramite la rete arrivino richieste disparate che è difficile accogliere. Nel suo contributo, manca qualcosa che rappresenti le scuole, le famiglie e i servizi sociali che da per scontato facciano parte della rete. Un altro elemento importante sono le famiglie, al centro della rete stessa. C'è poi un problema di comprensione da parte delle famiglie, che non parlano l'italiano e questo problema va in qualche modo risolto. Anche se le famiglie partecipano è difficile poi dare continuità alla loro partecipazione. Le famiglie, in generale, portano diversi punti di vista. Rimanda l'esigenza di "superare il livello" e "umentare la qualità" dei percorsi educativi a cui queste persone possono accedere.
[11]					Con questa immagine si è voluto esprimere il desiderio che l'equipe sia più coesa, al fine di intercettare in maniera più consapevole le persone nei territori.

## 9. Partitura educativa

CONTESTI
i genitori che vengono a chiederci come funziona [1a]
lo spazio che ci avevano consentito era molto poco [1b]
non c'era un luogo effettivo dove poter fare la nostra attivazione fatta
i luoghi che ci sono attorno segnano appunto che ci sono un sacco di cose, ma non c'è nulla per i bambini. [2a]
in più stanze della scuola [2b]
essendoci il vento, non fu possibile fare l'ultimo gioco, che era il gioco del paracadute. [2b]
scuola [4a]
insegnanti [4b]
volantino [4b]
una piccola aula [4b]
degli operatori che possono aiutarla [4b]
piccoli numeri [4b]
avevamo fatto una fatica esagerata a trovare la scuola [5a]
un numero molto alto di bambini [5b]
lo spazio ridotto dell'aula assegnata [5b]
qualche bidella [5b]
la profonda diseguaglianza che c'è tra questo quartiere rispetto ad altri contesti in cui siamo abituati a vivere [6a]
mucchi, mucchi di spazzatura che non venivano nemmeno raccolti [6a]
vediamo il Ponte Morandi, diviso in due che sovrasta il quartiere [6b]
il degrado è abbastanza tangibile, cumuli di spazzatura ai lati delle strade. [6b]
bambini [7a]
all'interno di un parcheggio piuttosto ampio (per l'occasione sgombro di automobili) di fronte a un supermercato di quartiere [7b]
le associazioni [7b]
i cortei gremiti di famiglie e bambini [7b]
le due mamme cominciano a litigare [7b]
non ci sono altre offerte oltre alle nostre all'interno della festa [7b]
il contesto è la frenesia e uno spazio che per come è strutturato oggi non è adatto a dei bambini [8a]
un campetto [8a]
per come era stato curato o meglio non curato non lo era più adatto a dei bambini [8a]
arrivato tipo orda dei barbari [8a]
io e Debora delle Maree ci siamo perse [8b]
il quartiere è inquietante: cumuli di spazzatura, edifici abbandonati e grigiame e sullo sfondo lui, il Ponte Morandi squarciato in due [8b]
Fatiha, volontaria ARCI [8b]
ragazzo organizzatore Arci [8b]
lo schieramento delle mamme, il più lontano possibile da noi, mentre i loro piccoli saltavano sui gonfiabili [8b]
i genitori si uniscono a noi [9b]
un'insegnante dell'istituto [9b]
le scuole che ci sono già, che non sono una vera e propria rete, perché ci sono già. I punti esclamativi rappresentano gli elementi della rete che ci sono già.
Ci sono tanti punti interrogativi, che rappresentano gli elementi della rete che ancora non si riesce ad agganciare [4d]
[l'immagine del] ponte è simbolica rispetto al territorio, che è quello dove si sta ricostruendo il Ponte Morandi, ma anche il luogo in cui l'Unità mobile prova a creare dei ponti tra chi ha delle possibilità e chi non le ha [4d]
"Prova d'attore" indica che i componenti dell'unità mobile devono recitare una parte [2d]
descrive l'immagine, che rappresenta un'equilibrista che deve fare attenzione agli imprevisti e non fermarsi [2d]
le diversità che fanno parte dell'equipe, in particolare facendo riferimento all'intesa tra lui e gli altri [1d]
manca qualcosa che rappresenti le scuole, le famiglie e i servizi sociali che [il partecipante] dà per scontato facciano parte della rete [10d]

<b>STRUMENTI</b>
giocano [1a]
animazione coi gonfiabili, [1b]
i genitori svolgevano “una formazione” ... [2b]
gonfiabili ed altri materiali [2b]
una storia... [2b]
computer, minigolf, lego [3b]
un’attrazione che non è detto che sia sempre educativamente e pedagogicamente profonda [4a]
una zona lego e un’attività multimediale [4b]
il modulo “Teniamoci in contatto”, [4b]
laboratori [5a]
lettura [5b]
lego, computer [5b]
i gonfiabili [6a]
"Vai, gioca, io mi rilasso" [6a]
giochi, dai gonfiabili [6b]
giochi di gruppo [7b]
paracadute in stoffa e “trucca-bimbi” [7b]
gonfiabili [8a]
pentolaccia [9b]
un volantino a loro rivolto, per capire qual è l’offerta direttamente dedicata ai genitori [8c]
un vademecum per la comunicazione. [...] La newsletter periodica [8c]
l’attività sia svolta in orario scolastico, come per esempio in occasione del prossimo “Paganini festival”[8c]

<b>SIGNIFICATI</b>
i bambini lo o la vedono come una persona estranea o comunque molto misteriosa che porta roba nuova... [1a]
ancora non sanno cosa vuol dire amicizia, oppure che ne so, le regole di un gioco... [1a]
Anche se noi avevamo l'idea, è stato difficile esprimerla... [2a]
manco fosse la prima volta che svolgiamo l'attività in quella scuola [3b]
Nonostante l'assenza dei gonfiabili fu un successo [3b]
c'è questa unità mobile che vuole attrarre strategicamente un pubblico attraverso l'Unità Mobile questo pubblico dovrebbe riuscire a individuare una domanda, dei bisogni [4a]
il nostro lavoro, su tutto il territorio è quello di favorire questo processo [4a]
non partiamo da una conoscenza del territorio, ma partiamo da una volontà di attivare un processo, [4a]
isolamento e vuoto [5a]
abbiamo ricevuto molto ringraziamenti [5b]
"Tutti per uno" [6a]
quello che noi dobbiamo creare in questi territori è una rete, una rete talmente forte... [6a]
creare rete e quindi in un certo senso di dare degli strumenti ai genitori di riuscire, una volta che noi non ci siamo più, di riuscire a chiedere aiuto... [6a]
in cui siamo riusciti a coinvolgere poco anche gli adulti [7a]
appena in tempo avevo sistemato alcuni materiali informativi sul progetto [7b]
ricevendo in cambio svariati sorrisi [7b]
il problema è stato, a monte, da parte dell'equipe, di riuscire in qualche modo a contenere con, dall'altra parte delle figure di riferimento, cioè i genitori, che non aiutavano del tutto [8a]
per lavorare con loro [indica i bambini] dobbiamo prima lavorare con loro, con i genitori, e stare nella relazione [8a]
ma siamo sicuri che è questa l'immagine che noi vogliamo mantenere rispetto alla risposta che vogliamo dare a quel bisogno [8a]
trovare un modo per condividere lo stesso spazio e farlo diventare una risorsa per tutti [8a]
siamo disorganizzati, non ci siamo preparati, non c'è una progettualità rispetto all'evento, ma l'importante era esserci e iniziare a prendere contatti [8b]
tanta confusione e disorganizzazione [8b]
in fondo questa Unità Mobile ha portato qualcosa di spensierato e colorato in un posto in cui questo manca [8b]
ha portato alla luce il bisogno di programmare e strutturare al meglio le future attività [8b]
Partendo dalle indicazioni avute dalla maestra della scuola [9b]
un primo momento di imbarazzo [9b]
strumenti propri e dovrà "sfruttare" le proposte formative dei partner [4c]
il questionario è strutturato in modo anonimo, per cui chi vuole lo compila... Per cui ci dà l'immagine della scuola, piazza, piuttosto che del luogo in cui andiamo, rispetto ai bisogni dei genitori, rispetto a quello territorio... [10c]
indirizzare effettivamente la famiglia rispetto ai servizi sul territorio, che possono rispondere a un loro specifico bisogno [10c]
l'unità mobile io la vedevo così, un primo soccorso, un primo orientamento ai servizi [10c]
a ciascuno va dato secondo il suo punto di partenza [10d]
delle immagini che rappresentano delle attività di sartoria, per dire che la rete si sta costruendo e che l'unità mobile sta contribuendo a farlo [4d].
"Gioco di specchi" ha voluto rappresentare la discrepanza tra l'aspettativa sull'unità mobile e quello che invece è il lavoro che si intende promuovere [5d]
"Mutazioni e inibitori" rappresenta i cambiamenti a cui sta andando incontro il progetto e le complessità del lavoro [5d]
le grandi aspettative del territorio rispetto a quello che l'unità mobile porta, come se l'unità mobile risolvesse dei problemi nell'immediato [2d]
"Dietro le quinte" dà conto del fatto che in alcune occasioni non ci sia attenzione a quello che facciamo, ad eventuali imprevisti [2d]
"Secondo tempo" rimanda alla seconda parte del lavoro dell'unità mobile, intesa come seconda parte della progettazione. Rimanda la necessità di guardare a ritroso e capire cosa è stato fatto e cosa si può migliorare [2d]
la scritta "Mutamenti radicali" ad indicare le situazioni inattese che si è trovato ad attraversare [3d]
una maggiore condivisione tra i vari soggetti della rete, che permetta di perseguire gli stessi obiettivi [10d]

<b>AFFETTI</b>
frustrato [1b]
molti luoghi mi sono sembrati una novità [3a]
tutto ciò mi fa divertire. [3b]
I bambini si sono divertiti e tutto è andato per il meglio [3b]
Vorrei sapere se c'è qualcuno che me puede ayudar a capire che cosa ha mio figlio e se mia figlia necesita aiuto [4b]
la sensazione che ho rispetto al territorio è quella del caos, dei mezzi, della difficoltà.. [5a]
trovandomi a leggere in una situazione abbastanza rumorosa e senza sapere esattamente come fare [5b]
non è stato molto difficile raccogliere i bambini [5b]
una sgradevolezza dal punto di vista estetico [6a]
diffidenti [6b]
piacevoli, gradite [7a]
spaesamento [7b]
piccole e un po' tristi pentolacce [7b]
non ho modo di riparlare con loro e questo mi dispiace molto [7b]
diffidenza e resistenza [8b]
malcontento [9b]
il desiderio che l'equipe sia più coesa [11d]

## Riferimenti bibliografici (articoli e testi)

- Ahmad N. (2014), Educational Poverty by Design a case of mismanagement of national resources, *IBA Business Review*, Jan-Jun, Vol. 9, Issue 1, pp. 104-114.
- Alivernini L. e al. (2017), Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale, *ECPS Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, No 15, pp. 21-52.
- Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003), Education and the welfare state: the four worlds of competence production, *Journal of European Social Policy*, February, Vol. 13 Issue 1, pp. 63-81.
- Alushaj A. e Tamburlini G. (2018), Tempo materno, tempo di nido e sviluppo del bambino: le evidenze, *Medico e bambino*, vol. 37, pp. 361-370.
- Barbero Vignola, G., Bezze, M., Canali, C., Geron, D., Innocenti, E., e Vecchiato, T. (2016), Povertà educativa: il problema e i suoi volti, *Studi Zancan*, vol. 3, pp. 5-21.
- Barbero Vignola G. Bezze, M., Vecchiato, T. (2017), Poveri di futuro? La voce dei ragazzi sardi, *Studi Zancan*, vol. 5, pp. 53-60.
- Bauman Z. (2000), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi E. e Vertecchi B. (2003), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Ben-Arieh A. (2008), Indicators and indices of children's well-being: towards a more policy-oriented perspective, *European Journal of Education*, Vol. 43, Issue 1, pp. 37-50.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. e Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e categorie di intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Biffi E. e Zuccoli F. (2015), Utilizzare il *collage* per ricercare l'educazione, in: M. Tarozzi, V. Montù e A. Traverso, *Oltre i confini, lungo i margini. Atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, pp. 69-74.
- Bonometti S. (2016), I contesti dell'agire educativo, in: Perla L. e Riva M.G. (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, La Scuola, Brescia, pp. 95-107.

- Brambilla L. e Oggionni F. (2018), Scuole, famiglie e territori. Possibilità e condizioni per nuove alleanze pedagogiche nella società contemporanea, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 10: 15-16, pp. 322-335.
- Broccoli A. (2019), Koinonia, communitas, comunità. La “comunità educante” tra antinomie e contraddizioni, *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, VIII, 1, pp. 7-30.
- Cammarota P. (1968), Nota introduttiva, in: Comenius J.A., *Pampaedia*, Armando, Roma (Ed. orig. pubblicata 1676 ca.).
- Carneiro P., Costas M. & Parey M. (2013), Maternal education, home environments, and the development of children and adolescents, *Journal of the European Economic Association*, 11, January, pp. 123-160.
- Cecchi D. (1998), Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori, *Politica economica*, Vol. 14, Issue 2, Il Mulino, Bologna, pp. 245-282.
- Check J. & Schutt R.K. (2012) Qualitative Data Analysis, in: Check J. & Schutt R.K., *Research Methods in Education*, SAGE Publications, pp. 299-324.
- Comenius J.A. (1968), *Pampaedia*, Armando, Roma (Ed. orig. pubblicata 1676 ca.).
- Comstock, N. W. (2019), *Social justice*, Salem Press Encyclopedia.
- Cornacchia M. e Madriz E. (2014), *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Unicopli, Milano.
- Creswell J. W. & Creswell J. D. (2014), *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, SAGE Publications, Los Angeles.
- Dalle Fratte G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma.
- Daniele V. (2017), Investire nell’infanzia. La prospettiva economica e il caso italiano, *Quaderni ACP (Associazione culturale pediatri)*, 24(1), pp. 25-30.
- Dato D. (2016), Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell’infanzia alla felicità, in: Loidice I. e De Serio B. (a cura di), *Luoghi e tempi d’infanzia. Per una pedagogia dei diritti*, L’Harmattan, Torino, pp. 47-67.
- Dewey J.
- (1967), *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze (Ed. orig. pubblicata 1899).
  - (1973), *Le fonti di una scienza dell’educazione*, La nuova Italia, Firenze (Ed. orig. pubblicata 1929).
  - (2004), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano (Ed. orig. pubblicata 1916).
  - (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano (Ed. orig. pubblicata 1938).

- Dodi E. (2019), Dentro e fuori la scuola: l'educazione tra povertà e responsabilità, *Scenari. I ragazzi ci ri-guardano. Famiglie, scuola e territori a contrasto delle povertà educative*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano, pp. 27-39.
- Duncan J.G. & Murnane R.J. (2016), Rising Inequality in Family Incomes and Children's Educational Outcomes, *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, Volume 2, Number 2, May, pp. 142-158.
- Engle P. L. & Black M.M. (2008), The effect of poverty on child development and educational outcomes, *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1136, New York, pp. 243-256.
- Fantuzzo J.W., LeBoeuf W.A. & Rouse H.L. (2014), An investigation of the relations between school concentrations of student risk factors and student educational well-being, *Educational Researcher*, Vol. 43, No. 1, pp. 25-36.
- Faure F. (1974), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando.
- Ferrante A.
- (2012), Disagio e tecnica, in: Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 101-128.
  - (2017), *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, FrancoAngeli, Milano.
  - (2020), Inclusione sociale: significati e prospettive, in: Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B. e Palmieri C. (a cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Guerini e Associati, Milano, pp. 93-107.
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B. e Palmieri C. (a cura di) (2020), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Guerini e Associati, Milano.
- Formenti L. (2008), Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica, *Rivista italiana di educazione familiare*, Vol. 1, Issue 1, pp. 78-91.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino (Ed. orig. pubblicata 1975).
- Franzoni F. e Anconelli M. (2003), *La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione*, Carocci, Roma.
- Freire P.
- (1977), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano (Ed. orig. pubblicata 1973).

- (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino (Ed. orig. pubblicata 1996).
- (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino (Ed. orig. pubblicata 1968).

Gambacorti-Passerini M.B., Biffi E. e Zannini L. (2017), L'utilizzo di un software per l'analisi nella ricerca qualitativa. Potenziali e limiti di NVivo in un progetto fenomenologico-ermeneutico, in: Ghiretto L. (a cura di) *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, pp. 358-369.

Gigante L., (2000), Le legge per la promozione dei diritti e delle opportunità per l'infanzia e l'adolescenza: uno sfondo socioculturale, *Minori giustizia: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia*, Vol. 2, pp. 88-95.

Gigli A.

- (2007), Quale pedagogia per le famiglie contemporanee, *Rivista italiana di educazione familiare*, Vol. 2, Issue 2, pp. 7-17.
- (2020), Essere genitori ai tempi del Covid 19: disagi, bisogni, risorse. I primi dati di una rilevazione, in: *Idem* (a cura di), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie - CREIF, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, pp. 18-23.

Goebel K. (2009), Using Multiple Intelligences to Bridge the Educational Poverty Gap, Online Submission: *ERIC Number: ED512812*.

Hannum E., Liu R. & Alvarado-Urbina A. (2017), Evolving approaches to the study of childhood poverty and education, *Comparative Education*, Vol. 53, Issue 1, pp. 81-114.

Hess R. (1964), Educability and Rehabilitation: The Future of the Welfare Class, *Journal of Marriage & Family*, 26, 4, pp. 422-429.

Inverno A. e Saulini A. (2018), La povertà e l'incidenza sulle persone di minore età, *Supplemento della rivista rassegna bibliografica infanzia e adolescenza. Percorso tematico. La povertà educativa: un percorso di lettura e filmografico*, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza Regione Toscana, Istituto degli Innocenti Firenze, n. 2.

Iori V.

- (2008), Fragilità invisibili e rischi di esclusione sociale: nuove sfide per i servizi, in Iori V. e Rampazi M.R., *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano, pp. 13-34.
  - (a cura di) (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento.
- Isidori M.V. e Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza - Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuale e collettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Lareau A. (2011), *Unequal Childhoods. Class, Race e Family Life*, University of California Press.
- Lohmann H. & Ferger F. (2014), Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications, *SFB 882 Working Paper Series*, No. 26, DFG Research Center (SFB) 882 "From Heterogeneities to Inequalities" Research Project A5, Bielefeld (Germany).
- Maia E. (2018), Povertà educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide, *Ricerche Pedagogiche*, Anno LII, n. 208-209, Luglio-Dicembre, pp. 153-171.
- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Marescotti E. (2012), *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Unicopli, Milano.
- Margiotta U. (2017), Il valore sociale e formativo delle professioni educative, *Pedagogia Oggi*, anno XV, n. 2, pp. 447-457.
- Mari G. (2019), Educatori e pedagogisti nei servizi alla persona, in: Musai M. (a cura di), *Il pedagogista nei servizi alla persona e nelle politiche giovanili*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 57-66.
- Massa R.
- (1977), *L'educazione extra-scolastica*, La Nuova Italia, Firenze.
  - (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano.
  - (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
  - (1992), *La Clinica della Formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
  - (2000), Tre piste per lavorare entro la crisi educativa, *Animazione sociale*, 2, pp. 60-66.
- Moretti E. (2015), Povertà ed esclusione sociale di bambini e ragazzi, *Percorso tematico. Povertà ed esclusione sociale di bambini e ragazzi: un percorso di lettura e filmografico*, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e

l'adolescenza, Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza Regione Toscana, Istituto degli Innocenti di Firenze, n. 4.

Mortari L.

- (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.

Musaio M. (2019), *Il pedagogo nei servizi alla persona e nelle politiche giovanili*, Vita e Pensiero, Milano.

Musella M. e Capasso S. (2018), *La povertà minorile ed educativa. Dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo*, Giannini, Napoli.

Newton H. (2013), Urban education, *Research starters: Education* (online edition).

Nieuwenhuis J. (2017), The interaction between school poverty and agreeableness in predicting educational attainment, *Personality and Individual Differences*, November, Vol. 127, pp. 85-88.

Noble, K. G. & alii (2015), Family income, parental education and brain structure in children and adolescents, *Nature Neuroscience*, Vol. 18, Issue 5, pp. 773-778.

Nosvelli M. (2009), La misurazione del capitale umano: una rassegna della letteratura, *Working Paper Ceris-Cnr*, N° 2/2009.

Nussbaum M.C.

- (2000), *Women and human development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge - New York.
- (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna.
- (2007), *Le nuove frontiere della giustizia*, Il Mulino, Bologna (Ed. orig. pubblicata 2006).

Orsenigo J. (2012), Disagio ed esistenza, in: Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, pp. 57-74.

Palmieri C.

- (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- (a cura di) (2012), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano.
- (2012a), Disagio e patto intergenerazionale, in: *Idem* (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, pp. 75-100.

- (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
  - (2020), Pensare l'inclusione sociale come esperienza educativa: modelli antropologici e pedagogici, in Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B. e Palmieri C. (a cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Guerini e Associati, Milano, pp. 108-124.
- Pandolfi L. (2017), Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? - School truancy and educational poverty: what are the interventions strategies?, *Lifelong Lifewide Learning*, Vol 13, N. 30, pp. 52-64.
- Pozzo M. (2016), Formazione permanente e professione educativa: alcune sfide aperte, *Lifelong Lifewide Learning*, Vol. 12, n. 27, pp. 1-13.
- Prada G.
- (2012) Disagio e relazione, in Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 129-151.
  - (2018), *Con Metodo. Dalla ricerca in Clinica della Formazione alle pratiche educative*. FrancoAngeli, Milano.
- Rampazi M.R. (2008), Una sfida per la ricerca: analizzare la vulnerabilità sociale, in Iori V. e Rampazi M.R., *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano, pp. 35-54.
- Raffo C., Dyson A., Gunter H. & al. (2009), Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 13, Issue 4, pp. 341-358.
- Robeyns I. (2005), The capability approach: A theoretical survey, *Journal of Human Development*, Vol 6 (1), pp. 93-117.
- Rossi Doria M.
- (2013), Domanda educativa e lotta all'esclusione precoce. La scuola nella crisi, *Minori e giustizia: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici pedagogici e sociali sulla relazione tra minorenni e giustizia*, vol. 4, FrancoAngeli, Milano, pp. 56-61.
  - (2017), La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi, in: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012- 2015. Temi e prospettive dei lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, pp. 49-59.

- Russo F. e Mynzyuk L. (2016), La misurazione multidimensionale della povertà in istruzione in Italia - Multidimensional Measurement of Educational Poverty in Italy, *Politica economica*, no. 1, Il Mulino, Bologna, pp. 65-122
- Saarinen T. (2008), Position of text and discourse analysis in higher education policy research, *Studies in Higher Education*, 33:6, pp. 719-728.
- Saraceno C.
- (2016), *Mamme e papà. Gli esami non finiscono mai*, Il Mulino, Bologna.
  - (2017), *L'equivoco della famiglia*, Laterza, Bari-Roma.
- Scanagatta S. (1992), Vecchie e nuove povertà: una riflessione concettuale sullo stato moderno, *Studi di Sociologia*, Anno 30, Fasc. 1 (gennaio-marzo), pp. 61-76.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- Scurati C. (a cura di) (1986), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Semeraro R. (2011), L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione - The qualitative analysis of research data in education, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7 - dicembre, pp. 97-106.
- Sen A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press, New Delhi.
- Sirignano F.M. (2020), Pedagogia e politica. Tra nuovi (web) populismi e vecchie povertà, in: Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 109-118.
- Siza R. (2009), Il diffondersi di povertà provvisorie, *Autonomie locali e servizi sociali*, Fascicolo 2, agosto, pp. 191-204.
- Sottocorno, M. (2020). Educazione inclusiva e povertà educativa, in: Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B. e Palmieri C. (a cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Guerini e Associati, Milano, pp. 185-199.
- Stake R.E. (2000), Case studies, in: Denzin N.K. & Lincoln Y., *Handbook of qualitative research*, SAGE, Thousand Oaks, CA, pp. 435-453.
- Striano M. (2010), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Taylor C. (1994), *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari.
- Tramma S.
- (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci.
  - (2009a), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Milano, FrancoAngeli.

- (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
- (2017), Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità, *Pedagogia Oggi*, anno XV, n. 2, pp. 107-120.

Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.

Undp (1997), *Human Development Report*, Oxford University Press, New York.

Yin R. B. (2018), *Case study research and applications. Design and methods*, SAGE Publications, Los Angeles.

Zamengo F. e Valenzano N. (2018), Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti, *Ricerche Pedagogiche*, Luglio-Dicembre, pp. 345-364.

Zanatta A. (2009), Bambini e adolescenti tra povertà ed esclusione, *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza. Percorso tematico. Povertà ed esclusione sociale*, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza Regione Toscana, Istituto degli Innocenti di Firenze, anno 9, n. 3.

## Fonti on line (articoli su periodici on line; pubblicazioni web; report)

AA.VV. (2019), *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Decimo rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Gruppo CRC c/o "Save the Children" Italia:  
<http://grupprocrc.net/documento/10-rapporto-crc/>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:00.

ACRI (Associazione di Fondazioni e Casse di Risparmio Spa) (2018), *Ventitreesimo Rapporto annuale sulle Fondazioni di Origine Bancaria - Anno 2017*:  
[https://www.acri.it/rapporto\\_annuale/ventitreesimo-rapporto-sulle-fondazioni-di-origine-bancaria-anno-2017/](https://www.acri.it/rapporto_annuale/ventitreesimo-rapporto-sulle-fondazioni-di-origine-bancaria-anno-2017/)

Ultima consultazione: 27/11/2020, h 16:30.

Barone C. (7 giugno 2017), *La povertà educativa: definizione, misurazione e un metodo per contrastarla*: <https://www.benecomune.net/rivista/numeri/maggio-2017-non-di-solo-pane/la-poverta-educativa-definizione-misurazione-e-un-metodo-per-contrastarla/>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:00.

Borgomeo C.

- (31 maggio 2017), *Con i bambini per costruire opportunità*:  
<https://www.benecomune.net/rivista/numeri/maggio-2017-non-di-solo-pane/con-i-bambini-per-costruire-opportunita/>

- (2019), *Il fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, Ventiquattresimo Rapporto annuale sulle Fondazioni di Origine Bancaria - Anno 2018*, ACRI (Associazione di Fondazioni e Casse di Risparmio):  
<https://acri.it/upload/Rapporto/24RAPP.pdf>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 16:00.

Botezat A. (2016), *Educational poverty, NESET (Network of Experts working on the Social Dimension of Education and Training) II ad hoc question*, No. 5, NESET:  
[https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AHQ5\\_Educational-Poverty.pdf](https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AHQ5_Educational-Poverty.pdf)

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:15.

Casartelli A. e Dodi E. (23 maggio 2018), *Povertà educativa, povertà, dispersione scolastica, competenze. Cosa significa oggi investire sull'educazione?* <https://welforum.it/poverta-educativa-poverta-dispersione-scolastica-competenze/?highlight=elisabetta%20dodi>

Ultima consultazione: 27/11/2020, h 16:30.

Con i Bambini - Impresa Sociale (2016), *Bando prima infanzia 2016*:  
<https://www.conibambini.org/prima-infanzia-0-6-anni/>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 18:15.

Cooper K. & Stewart K. (2013), *Does Money Affect Children's Outcomes? A Systematic Review*, Joseph Rowntree Foundation, London: <https://www.jrf.org.uk/report/does-money-affect-children's-outcomes>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:30

Cucculelli F. (31 maggio 2017), *Intervista a Cesare Moreno: "Far uscire i giovani dal ghetto in cui vengono rinchiusi"*, <https://www.benecomune.net/rivista/numeri/maggio-2017-non-di-solo-pane/intervista-a-cesare-moreno-far-uscire-i-giovani-dal-ghetto-in-cui-vengono-rinchiusi/>

Ultima consultazione: 3/9/2020, h 12:00.

Guidetti C. et al. (21 gennaio 2020), *Povert  sanitaria minorile: chi se ne cura? Numeri, volti e percorsi di aiuto dei bimbi in povert *, <https://welforum.it/poverta-sanitaria-minorile-chi-se-ne-cura/>

Ultima consultazione: 3/9/2020, h 10:30.

ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica)

- Indagine sul reddito e le condizioni di vita (Eu-Silc):  
<https://www.istat.it/it/archivio/5663>  
<http://siqua.istat.it/SIQual/visualizza.do?id=5000170&refresh=true&language=IT>
- Metodi e Strumenti - Glossario <https://www.istat.it/it/metodi-e-strumenti/glossario>
- Rapporto sul Benessere equo e sostenibile: [https://www.istat.it/it/benessere-e-sostenibilit /la-misurazione-del-benessere-\(bes\)/il-rapporto-istat-sul-bes](https://www.istat.it/it/benessere-e-sostenibilit /la-misurazione-del-benessere-(bes)/il-rapporto-istat-sul-bes)
- Report. Le statistiche dell'Istat sulla povert . Anno 2018:  
<https://www.istat.it/it/files//2019/06/La-povert -in-Italia-2018.pdf>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 18:00.

Loiodice I. (2011), *La dimensione adulta. Tra realt  e progettualit  condivise*, *Metis*, Anno I - Numero 1 - 12/2011 - Ibridazioni: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-i-numero-1-dicembre-2011-ibridazioni-temi/35-saggi/128-la-dimensione-adulta-tra-realta-e-progettualita-condivise.html>

Ultima consultazione: 30/12/2020, h 11:00.

Mac Fadden I. (2014), *Marginalit  urbana e nuove povert *, *M@gm@*, vol.12 n.2 Maggio - Agosto: [http://www.magma.analisiqualitativa.com/1202/articolo\\_10.htm](http://www.magma.analisiqualitativa.com/1202/articolo_10.htm)

Ultima consultazione: 30/12/2020, h 10:30.

Milano R. (2016), *La povertà educativa e i suoi effetti di lungo periodo*, *Working papers*, Fondazione Ermanno Gorrieri:  
[http://www.fondazionegorrieri.it/images/pdf/PovertaEducativa\\_16mar2016.pdf](http://www.fondazionegorrieri.it/images/pdf/PovertaEducativa_16mar2016.pdf)  
Ultima consultazione: 22/9/2020, h 17:30.

#### OECD

- (2016), *Human Capital. The value of people*:  
<https://www.oecd.org/insights/humancapital-thevalueofpeople.htm>  
ultima consultazione: 9/12/2020.
- (2016a) *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, *PISA*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- *PISA (Programme For International Student Assessment) 2018 results*:  
<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- *Country Note. Italia*:  
[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_ITA\\_IT.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf)  
Ultima consultazione: 9/9/2020, h 15:30.

#### 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*:  
<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>
- (2016), *Ending education and child poverty in Europe*:  
<https://resourcecentre.savethechildren.net/library/ending-education-and-child-poverty-europe>
- (2016a), *Liberare i bambini dalla povertà educativa: A che punto siamo?*  
<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf>
- (2017), *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*:  
<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/futuro-partenza>
- (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*:  
<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>
- (2019), *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*:  
<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/rapporto-il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita>

- (2020), *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa in Italia*:

<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>

Ultima consultazione: 27/11/2020, h 16:00.

Tolomelli A. (1° aprile 2020), *Paulo Freire: «Nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: ci si libera insieme»*: <http://www.minimaetmoralia.it/wp/paulo-freire-nessuno-libera-nessuno-nessuno-si-libera-solo-ci-si-libera-insieme>

Ultima consultazione: 13/11/2020, h 16:00.

Tramma S. (13 luglio 2016), *Burn out: sindrome lenzuolo?*, *Pedagogika\_viii\_4\_Lavorare stanca*, <https://www.pedagogia.it/blog/2016/07/13/burn-out-sindrome-lenzuolo/>

Ultima consultazione: 18/12/2020, h 16:30.

Unicef

- (1991), *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*: [https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_infanzia\\_1.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf)
- (2016). *Equità per i bambini. Una classifica della disuguaglianza nel benessere dei bambini nei paesi ricchi*, Innocenti Report Card no. 13, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence: <https://www.unicef-irc.org/publications/831-equit%C3%A0-per-i-bambini-una-classifica-della-disuguaglianza-nel-benessere-dei-bambini.html>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:30.

## Altre fonti on line

Alleanza contro la povertà

- <http://www.redditoinclusione.it/il-patto-aperto-contro-la-poverta/presentazione-alleanza/>
- <http://www.alleanzacontrolapoverta.it/#>

Ultima consultazione: 22/9/2020, h 16:30.

Centro Studi e Ricerche per il Mezzogiorno: <https://www.sr-m.it>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 17:00.

Con i Bambini: <https://www.conibambini.org>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 17:00.

Costituzione della Repubblica Italiana: <http://www.governo.it/it/costituzione-italiana/principi-fondamentali/2839>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 16:30.

Fondazione “Emanuela Zancan” ONLUS: <https://www.fondazionezancan.it>

Ultima consultazione: 3/9/2020, h 11:00.

Illuminiamo il futuro (campagna di Save the Children): <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 17:30.

Osservatorio sulla Povertà Educativa (Openpolis e Con i Bambini): [www.openpolis.it/poverta-educativa/](http://www.openpolis.it/poverta-educativa/)

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 18:15.

Pansofia (voce del dizionario): <https://www.treccani.it/vocabolario/pansofia>

Ultima consultazione: 6/12/2020, h 9:00.

Protocollo di intesa stipulato tra le fondazioni di cui al decreto legislativo 17 maggio 1999, n. 153, la Presidenza del Consiglio dei ministri, il Ministero dell'economia e delle finanze e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali per la gestione del fondo per il contrasto della povertà educativa minorile: <http://www.forumterzosettore.it/files/2016/05/Protocollo-Fondo-Poverta.pdf>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 16:00.

Protocollo d'intesa stipulato tra il Ministero dell'Istruzione e le associazioni dei pedagogisti e degli educatori: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/protocollo-intesa-attivazione-progetti-finalizzati>

Ultima consultazione: 22/12/2020, h 11:00.

Quarto Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/Piano-di-azione/Documents/IV-Piano-%20Azione-infanzia.pdf>

Ultima consultazione: 28/12/2020, h 19:00.

Save the Children: <https://www.savethechildren.it/>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 17:00.

Sulla Buona Strada: <https://percorsiconibambini.it/sullabuonastrada/>

Ultima consultazione: 5/1/2021, h 16:30.

Sustainable Development Goals: <https://sustainabledevelopment.un.org>

Ultima consultazione: 2/9/2020, h 12:00.

## Riferimenti normativi

### 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.*
- (2013), *Raccomandazione della Commissione. Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale.*
- (2015), *Europa 2020: la strategia europea per la crescita.*

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale* (GU n. 55 del 4/3/2020).

### European Commission

- (2004), *Joint report on social inclusion 2004.*
- (2009), *Education and Training 2010. Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000.*
- (2015), *Education and Training Monitor 2015.*

Legge 28 agosto 1997, n. 285 *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza* (GU n. 207 del 5/9/1997): entrata in vigore il 20/9/1997.

Legge 23 dicembre 1997, n. 451 *Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia* (GU n. 302 del 30/12/1997): entrata in vigore il 14/1/1998.

Legge 8 novembre 2000, n. 328 *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* (GU n. 265 del 13/11/2000): entrata in vigore il 28/11/2000.

Legge 28 dicembre 2015, n. 208 *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016)* (GU n. 302 del 30-12-2015): entrata in vigore il 01/01/2016.

Legge 15 marzo 2017, n. 33 *Delega recante norme relative al contrasto della povertà, al riordino delle prestazioni e al sistema degli interventi e dei servizi sociali* (GU n. 70 del 24/3/2017): entrata in vigore il 25/3/2017.

Legge 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020* (GU Serie Generale n. 302 del 29/12/2017): entrata in vigore il 01/01/2018.

Legge 30 dicembre 2018, n. 145 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021* (GU Serie Generale n. 302 del 31-12-2018): entrata in vigore il 01/01/2019.

Parlamento europeo, Consiglio Europeo e Commissione Europea (2017), *Pilastro europeo dei diritti sociali*.