

Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi

a cura di

*Leonardo Acone, Nadia Carlomagno, Enricomaria Corbi
Antonia Cunti, Maria D'Ambrosio, Maria Luisa Iavarone
Francesca Marone, Margherita Musello, Pascal Perillo
Flavia Santoianni, Fabrizio Manuel Sirignano, Maura Striano
Maria Rosaria Strollo, Domenico Tafuri, Pierluigi Malavasi*

Sessioni Plenarie



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

17

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiardi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Senior Conference

Ferdinando Ivano Ambra | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Fabrizio Chello | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Alessandro Ciasullo | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Francesca Marone | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Marika Aracri | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Luigi Aruta | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Gabriele Borghese | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Francesca Buccini | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Santolo Ciccarelli | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Salvatore Compagnone | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Ilaria Curci | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Lucia Dinacci | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Sara Gemma | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Federica Liberti | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Anna Mancinelli | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Maria Navarra | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Federica Paolozzi | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Marta Pirro | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Emanuela Ricciardi | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Maria Romano | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Francesco Salemme | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Annamaria Spina | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Melania Talotti | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Irene Tedesco | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Katiuscia Vitagliano | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Serena Zizza | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

Ricerca e progettazione pedagogica
per contrastare povertà educative
e dispersione scolastica.
A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi

a cura di

*Leonardo Acone, Nadia Carlomagno, Enricomaria Corbi
Antonia Cunti, Maria D'Ambrosio, Maria Luisa Iavarone
Francesca Marone, Margherita Musello, Pascal Perillo
Flavia Santoianni, Fabrizio Manuel Sirignano, Maura Striano
Maria Rosaria Strollo, Domenico Tafuri, Pierluigi Malavasi*

Sessioni plenarie





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

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

ISBN volume 979-12-5568-325-4

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI GIUGNO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

- 7 **Pierluigi Malavasi**
Introduzione ai lavori

Prima sessione

Povertà educative e dispersione scolastica.
Risorse, sfide e impegno pedagogico-educativo nei territori

- 12 **Lorenzo Cantatore**
Povertà educativa e dispersione scolastica fra memoria e progetto
- 20 **Paola Milani**
Il viaggio di P.I.P.P.I. da Programma a public policy
- 27 **Flavia Santoianni**
Criteri bioeducativi per la formazione adattiva nei contesti di povertà educativa
- 35 **Alessandro Vaccarelli**
Povertà educative e dispersione scolastica. Risorse, sfide e impegno pedagogico-educativo nei territori

Seconda sessione

35 anni di Pedagogia in Italia. Lo sguardo della Società Italiana di Pedagogia.
Pace Democrazia Culture

- 44 **Michele Corsi**
La S.I.PED. e 35 anni di Pedagogia in Italia: un'esperienza e un "punto di vista" personali

Terza sessione

Ricerca e progettazione pedagogica in dialogo. Il contrasto alle povertà educative e alla dispersione scolastica: il contributo della giovane comunità pedagogica

- 54 **Carla Callegari**
Il contrasto alle povertà educative: il contributo della storia della pedagogia e dell'educazione
- 60 **Enricomaria Corbi**
Vie dell'emancipazione e dimensione storico-critica
- 68 **Berta Martini**
Il dovere di (re)inventare la scuola. Una riflessione dalla prospettiva del curriculum
- 74 **Fabrizio Manuel Sirignano**
Dal Mezzogiorno all'Europa: radici storiche e nuove prospettive di indagine sul contrasto alle povertà educative

Quarta sessione

GLOCAL. Ricerca e progettazione, povertà educative e dispersione scolastica. Questioni aperte tra territori e scienze FOR BENEFIT

- 81 **Antonia Cunti**
Povertà educative e orientamenti al futuro. Il lavoro formativo in scuole secondarie di secondo grado tra criticità e progettualità
- 88 **Maria Luisa Iavarone**
La povertà educativa degli adulti: le criticità di un inefficace dialogo tra le generazioni

Quinta sessione

Legge 55/2024. Ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali. Interpretazioni e società scientifiche di area pedagogica

- 95 **Anita Gramigna**
Un lavoro che parte dal disagio
- 101 **Pascal Perillo**
La Legge 55/2024. Ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali. Interpretazioni e società scientifiche di area pedagogica

Introduzione ai lavori

Pierluigi Malavasi

Presidente della Società Italiana di Pedagogia

Ad Elisa Frauenfelder

Autorità, pregiatissime professoresses, carissimi colleghi,

grazie di essere qui per aprire insieme il convegno *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi*. È il convegno numero 50 della SIPed, con cui la nostra società onora il prezioso lavoro – insieme – di 4 prestigiose sedi universitarie, Università degli Studi di Napoli Federico II, L'Orientale, Suor Orsola Benincasa, Parthenope. Esse hanno inteso realizzare un dono di accoglienza e condivisione culturale del lavoro di tutte/i coloro che operano in ambito pedagogico nelle università partenopee. A nome mio personale e di tutta la SIPed, grazie dal profondo per quanto abbiamo appreso e impareremo da voi e dalle vostre ricerche, carissime colleghe, carissimi colleghi.

Siamo qui – insieme – per valorizzare nuove prospettive e risultati scientifici sui temi cruciali per l'oggi e il domani della civiltà. La sessione con cui si apre il convegno, Povertà educative e dispersione scolastica. Risorse, sfide e impegno pedagogico-educativo nei territori, si celebra in un ateneo, l'Università degli Studi di Napoli Federico II, che festeggia 800 anni dalla sua fondazione. Davvero un traguardo che sollecita a pensare l'influsso catalizzatore (sociale, politico-culturale, economico-finanziario) delle università sui territori. Aiuta a focalizzare la permanenza e la centralità della formazione, che attraversa le generazioni ed è forse il tema, la risorsa e la sfida decisiva di ogni civiltà umana. In questo momento inaugurale, il mio ricordo, colmo di ammirazione e riconoscenza, va ad Elisa Frauenfelder la cui ricerca epistemologica, bio- educativa, empirica e storico-pedagogica si è misurata con i compiti istituzionali, come direttrice di dipartimento in questo ateneo, ricerca sempre orientata a indagare le questioni emergenti dalle pratiche educative e didattiche, consapevole della sinergia reticolare fra ricerca scientifica accademica, realtà formative del territorio e costruzione delle professionalità. *Grazie carissima Eliana, grazie Napoli!*

Napoli è un grande laboratorio sociale ed educativo. Oltre 1000 studiosi della Società Italiana di Pedagogia si riuniscono per fare comunità, fare insieme ricerca formazione terza missione, fare università in dialogo con i territori in cui operano.

È una comunità scientifica, la SIPed, che deve all'incontro e al contributo libero e proattivo di socie e soci la sua rilevanza euristica, collaborativa, intergenerazionale.

La SIPed ambisce a diventare sempre più contesto accogliente di persone che si aiutano e fanno comunità scientifica, cooperando e coltivando ricerche nell'ambito della pedagogia sperimentale, della didattica e della pedagogia speciale, della storia dei processi formativi, della pedagogia generale e sociale. La SIPed costituisce una società scientifica, come indica lo statuto, che promuove la diffusione della cultura e della ricerca pedagogica su scala nazionale e internazionale, ricerca agita in modo corale, nei 35 gruppi di lavoro in cui si articola la vita associativa, ricerca che valica settori o raggruppamenti disciplinari, attraversa sedi universitarie, scuole, scelte metodologiche, valori e visioni.

Quanto più la SIPed, ovvero l'intera riflessione pedagogica, sarà in grado di esprimere questo desiderio collettivo di crescere in capacità di incontro e accoglienza, rigore e competenze tra raggruppamenti, scuole di pensiero, posture metodologico-disciplinari, responsabilità istituzionali, tanto maggiore sarà la rilevanza percepita delle posizioni politico-culturali della comunità pedagogica nazionale. L'approvazione della Legge 55 del 15 giugno 2024 mostra in modo efficace il valore del "fare squadra" tra associazioni, SIPed, CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione), CONCLEP (Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea per Educatori professionali e socio-pedagogici e Pedagogisti) e rappresentanze politiche in Parlamento nella direzione del crescente riconoscimento pubblico delle professioni pedagogiche ed educative.

L'attuale vitalità nelle attività di ricerca formazione terza missione di colleghe e colleghi pedagogiste/i della nostra Società è sorprendente, la Newsletter SIPed documenta quasi 500 eventi promossi dai soci negli ultimi 15 mesi, eventi di rilevanza interateneo su scala nazionale/internazionale.

Il valore delle ricerche pedagogiche è, per diversi aspetti, oggi riconosciuto in modo crescente: sono 25 i PRIN in via di svolgimento guidati da colleghe/i pedagogiste, per oltre 6 milioni di euro. È un dato emblematico, trarremo profitto da questo capitale: tutti i principal investigator hanno generosamente accolto l'invito a presentare i progetti, 12 progetti a Napoli e i restanti nel prossimo convegno SIPed a Bressanone.

In questa consiliatura, dalla primavera del 2021, e quindi in tre anni, SIPed fa tappa in ben 10 sedi universitarie. L'Aquila, Roma, Foggia, Bologna, Firenze, Aosta, Perugia, Siena, Napoli e Bressanone, dal 28 al 30 novembre, convegno elet-

tivo. Esprimo un'enorme gratitudine a colleghe e colleghi che si fanno carico dell'accoglienza, che offrono un contributo, si mettono in gioco, partecipano. La crescita numerica della società, siamo raddoppiati dal 2021 ad oggi, è un dato straordinario. Generatività tangibile nei tanti soci giovani che sono oggi membri attivi della Società. A Napoli sono oltre 150 coloro che presentano i risultati delle loro ricerche.

L'articolato programma in cui si snoda il convegno si deve al lavoro ideativo e realizzativo del Direttivo della SIPed e di colleghe/i delle università partenopee, di tutte e tutti.

Vorrei ringraziare ricercatori, assegnisti, dottorandi e collaboratori che hanno dedicato tempo, energie e competenze, le professoresse e i professori ordinari di Federico II: Flavia Santoianni, Maura Striano, Rosy Strollo; di Suor Orsola Benincasa: Enricomaria Corbi, Margherita Musello, Pascal Perillo, Fabrizio Sirignano; de L'Orientale: Leonardo Acone; di Parthenope: Antonia Cunti, Maria Luisa Iavarone, Domenico Tafuri. Grazie a tutte e a tutti dal profondo e agli organi accademici che hanno creduto in questo progetto unitario e lo sostengono anche finanziariamente.

Intendo citare tra i magnifici 50 dello staff organizzativo, per tutti, la collega Francesca Marone e i colleghi Ferdinando Ambra, Fabrizio Chello, Alessandro Ciasullo e Leonardo Acone che hanno coordinato in modo generoso, per i rispettivi atenei, l'accoglienza e la tessitura, filo per filo, del convegno.

È stato un lavoro particolarmente coinvolgente e impegnativo e, ne sono certo, porterà frutti importanti per la collaborazione futura tra i nostri atenei.

Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica.

Su questi temi la comunità pedagogica italiana si confronta, presenta contributi, progetti e ricerche di particolare rilevanza che coinvolgono studiosi di università italiane e straniere. All'indomani dell'approvazione della Legge n. 55 del 2024 che dispone l'ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e l'istituzione dei relativi albi professionali, con il patrocinio del Comune, le Università di Napoli – Federico II, L'Orientale, Parthenope e Suor Orsola Benincasa – accolgono 30 sessioni di dibattito scientifico per analizzare fenomeni emergenti e delineare scenari di intervento. Secondo il Rapporto Annuale ISTAT 2024, la stima di povertà assoluta tra le famiglie in Italia è pari all'8,5%, il 13,5% dei minori di 16 anni risulta in condizione di deprivazione materiale e sociale (circa 1 milione 127 mila) e il 25,6% è a rischio di povertà monetaria. La dispersione scolastica implicita si attesta sull'8,7% negli esiti Invalsi 2023. Delineare scenari di intervento per ridurre la povertà educativa esige riconoscere le biografie della marginalizzazione, muovendo dal tessuto connettivo, dalle risorse e culture del territorio. In questa luce, precede il convegno un'esposizione della Sessione Poster dedicata

agli enti del Terzo Settore e alle Scuole che denota esperienze virtuose di contrasto a povertà educative e di collaborazione delle comunità.

A Napoli, tra il 13 e il 15 giugno 2024, le voci e i volti, le storie e le teorie, i futuri degli studi pedagogici e delle pratiche su prevenzione e contrasto della dispersione scolastica e delle povertà. PRIN, fondazioni, enti locali e del Terzo Settore, modelli di intervento transdisciplinari, società civile: non c'è scuola o lavoro inclusivo e di qualità dove non c'è ricerca educativa e orientamento, politica e formazione di qualità.

A Napoli, straordinario laboratorio educativo per comprendere crisi e sperimentare soluzioni. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi, “non è mai troppo tardi” per vincere rassegnazione e pregiudizi, realizzare alleanze fraterne, tecnologiche e proattive nei territori. La pedagogia generale e sociale, la storia delle istituzioni educative, la didattica e la pedagogia speciale, la pedagogia sperimentale in dialogo con la società: sfide e impegno emancipativo per la Pace, la Democrazia, l'Educazione al rispetto delle Culture.

A Napoli, la Presidente dell'European Educational Research Association (EERA) Marit Honerød Hoveid per una ricerca educativa che designa incontri pedagogici trasformativi e avvalora l'impegno per una collaborazione scientifica, interistituzionale, “glocale” che abbracci le molte forme di conoscenza come tensione inquieta alla mutualità creativa, chance per rigenerare i futuri dell'educazione.

A Napoli, il convegno numero 50 della Società Italiana di Pedagogia nei suoi 35 anni di vita e nella splendida cornice del Maschio Angioino la cerimonia per la proclamazione dei vincitori del Premio italiano di Pedagogia 2024.

Viva Napoli! Viva la SIPed!

Prima sessione
Povertà educative e dispersione scolastica.
Risorse, sfide e impegno pedagogico-educativo nei territori

Interventi
Lorenzo Cantatore
Paola Milani
Flavia Santoianni
Alessandro Vaccarelli

Povert  educativa e dispersione scolastica fra memoria e progetto

Lorenzo Cantatore

Professore Ordinario – Universit  degli Studi Roma Tre
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

1. Una controstoria della scuola italiana

Per riflettere storicamente su ricerca e progettazione pedagogiche volte a contrastare povert  educativa e dispersione scolastica, volendo anche rendere omaggio ad Alberto Manzi, il maestro-scrittore che seppe conquistare alla scuola e all'educazione i giovanissimi detenuti del carcere romano "A. Gabelli" scrivendo collettivamente il racconto *Grogh, storia di un castoro*, potremmo prendere le mosse da tre affermazioni fortemente provocatorie: "l'imposizione non forma un concetto, non   una crescita intellettuale", "fa quel che pu , quel che non pu  non fa", "  la scuola che crea i problemi ai bambini" (Farn , 1987).

A quanto pare,   lo stesso Manzi che ci offre una bussola per orientarci in una vera e propria controstoria della scuola italiana, ritmata dalle azioni educative e didattiche che hanno tentato di contrastare le molteplici e complesse forme di povert  educativa diffuse in epoche e contesti diversi lungo il XX secolo.   una controstoria che, insieme ad azioni indubbiamente e inevitabilmente di taglio culturale, sociale e politico, presenta passaggi eminentemente tecnico-metodologici. Potremmo affermare che le forme di disagio educativo e scolastico, quando hanno generato buone pratiche di contrasto, hanno attribuito a queste ultime il crisma dell'avanguardia pedagogica, dettando le regole di una radicale contestazione di metodi, forme, modelli e persino luoghi tradizionali dell'educazione e dell'istruzione. Lo sottolineava Gianni Rodari, commentando l'operato di Albino Bernardini e l'articolato dibattito che esso (forte delle sue ricadute editoriali e televisive, nei primi anni Settanta) aveva determinato, anche nei contesti dell'educazione-istruzione formale, contro "l'ideologia, il carattere classista, la pratica selettiva ed emarginante, l'autoritarismo, la diffusa sordit  alle conquiste della moderna psicologia dell'et  evolutiva e delle nuove tecniche didattiche" (Rodari, 1975, p. X).

Come ha recentemente sottolineato Massimiliano Fiorucci, effettivamente tutto il XX secolo   costellato di esempi di militanza pedagogica che derivano dal comune ceppo dell'attivismo e che hanno esercitato uno "stimolo nei confronti dell'ingessato sistema educativo formale" utilizzando "metodologie e prassi inno-

vative, non standard, costruite e pensate su misura, insieme agli stessi destinatari dell'azione educativa" (Fiorucci, 2024, p. X).

Certo, il nostro Novecento pedagogico, nelle sue prime battute, è stato inaugurato dalla battaglia contro le "ombre dell'ignoranza" (Montessori, 2014, p. 361), come la definiva Maria Montessori, con vibrante piglio politico-sociale, proprio in un tessuto urbano fortemente provato da povertà, esclusione e degrado, devianza, assenza di servizi. Ma se dovessimo individuare un punto di inizio ancora più remoto di questa nostra controstoria della scuola italiana (che è fatta di esperienze e di denunce, o di esperienze che sono di per sé denunce), fra le molte possibilità che le fonti storiche ci offrono, potremmo individuarlo ancor più a ridosso dell'Unità, cioè in quelle *Tribolazioni di un insegnante di ginnasio*, la celebre memoria rilasciata da Placido Cerri per l'Inchiesta Scialoja, flagrantemente riemessa dal passato grazie al lavoro di scavo storico-archivistico condotto da Marino Raichich (Raichich, 1996). È proprio lì che, al netto della impermeabilità psicologica, culturale e sociale del professore piemontese inviato in Sicilia (antenato della più celebre "professoressa" donmilaniana (Scuola di Barbiana, 1967) o delle "vestali" di Marzio Barbagli e Marcello Dei, 1969), è proprio lì che va individuato il primo potente ritratto del fallimento della scuola italiana. Ancora non si menzionavano le varie e complesse forme di povertà educativa che oggi definiamo con maggiore consapevolezza, ma Pasquale Villari, il padre della Questione meridionale, proprio mentre Leopoldo Franchetti e Sidney Sonnino progettavano la loro inchiesta siciliana, con sintesi straordinariamente efficace, dettava in quegli stessi anni il titolo di quello che vorrei considerare un capitolo fondamentale non solo della storia della nostra scuola ma, più in generale, della nostra stessa storia nazionale: *La scuola e la questione sociale in Italia*: "noi non possiamo riguardare la scuola come un meccanismo che, trasferito da un paese ad un altro, porti dovunque i medesimi risultati"¹. Già in questa celebre frase di Villari c'è l'altrettanto celebre affermazione di don Milani, quasi cento anni dopo: "Non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 55).

La nostra controstoria, dunque, è determinata e costantemente segnata dallo sforzo di adattare e personalizzare, per renderlo efficiente, un apparato scolastico-educativo che è sempre arrivato ai cittadini e alle cittadine con l'ipocrita autorevolezza di una "legge uguale per tutti". Adattarlo ai diritti e ai bisogni di tutte e di tutti, adulti e bambini, così come al patrimonio di saperi che, attraverso vissuti e contesti, è depositato in ogni persona: a ciascuno la sua scuola. Utopia? Illusione? Forse, ma, per molte educatrici e per molti educatori, sfida sociale, civile, politica e culturale improrogabile, tensione incontenibile a fare di più, a fare meglio, a sperimentare, a ricercare, a inventare. Ancora Fiorucci, a proposito dell'esperienza romana di Roberto Sardelli, ha parlato di "utopia concreta" (Fiorucci 2020, pp. 4-19). Ed è subito letteratura.

1 Il testo di P. Villari, *La scuola e la questione sociale in Italia*, fu pubblicato nella rivista *Nuova Antologia*, 1° novembre 1872. La citazione è tratta da Bertoni Jovine, 1954, p. 370.

2. Dal disagio educativo alla povertà educativa

Infatti, oltre al tratto caratteristico dell'avanguardia pedagogica, dobbiamo tener conto del fatto che molte delle esperienze che hanno dichiarato guerra alla povertà educativa lo hanno fatto certamente in forma concreta e operativa, ma anche con un coinvolgente e, soprattutto per noi storici, prezioso risvolto letterario, generando una messe di fonti che sono una vera e propria letteratura di riferimento, quasi un sottogenere, fatta di diari, memorie, carteggi, autobiografie, *pamphlet*, inchieste, relazioni, polemiche giornalistiche, reportage, fino al racconto e al romanzo ma senza trascurare le arti visive (la fotografia e la pittura prima di tutto, e poi il cinema, la televisione ecc.).

Non a caso, se volessimo indicare un'altra origine significativa di questa nostra rapida ricostruzione storica, non potremmo prescindere dalla figura di un poeta come Giovanni Cena, "uno dei pochi tolstoiani che l'Italia abbia avuto", come lo definì Luigi Russo (Lombardo Radice, 1928, p. 41). Vera anima della pionieristica impresa delle Scuole per i contadini dell'Agro Romano, Cena, a partire dal 1904, insieme a un'altra scrittrice, Sibilla Aleramo, a un pittore, Duilio Cambellotti, a due scienziati, Angelo e Anna Celli, a un pedagogista, Alessandro Marcucci, tutti intellettuali dell'educazione, seppe dar vita a quella straordinaria impresa che, all'insegna della lotta contro l'analfabetismo, univa vocazioni e competenze diverse, nel comune intento di sopperire all'assenza dello Stato nel campo dell'educazione ancor prima che dell'istruzione, sia degli adulti che dei bambini. E se l'Italia di Giovanni Giolitti prendeva coscienza del buco nero della povertà educativa con leggi sull'istruzione e sulla scuola a loro modo innovative, tutto ciò raggiungeva poco e male la base sociale del Paese. Fra i primi ad accorgersi del valore rivoluzionario dell'impresa concepita da Cena, Giuseppe Lombardo Radice ne elogiava lo sforzo di "collegare la scuola colla vita [...] adeguandola ai bisogni di ciascun luogo", dove vivevano persone "più sane della classe dirigente", poiché "non esse rifiutavano la scuola [...], ma lo Stato non gliela dava" (Lombardo Radice, 1952, pp. 200 e 198). Direi quindi che la cifra della nostra controstoria, dettata dalla piaga della povertà educativa e della dispersione scolastica, è ben tracciata da questa affermazione, senza appello, ancora di Lombardo Radice: "Cercavamo la scuola che *vive*, cioè *riesce a vivere*, nelle condizioni peggiori di disagio" (Lombardo Radice, 1928, p. 41)².

"Disagio educativo" potrebbe essere dunque la definizione che anticipava quella attuale di "povertà educativa". Una indicazione chiarissima di intervento sociale emancipazionista che, negli anni più duri del fascismo, innerverà le pratiche concrete di una vera e propria resistenza pedagogico-educativa (Chiosso, 2023), anche con l'azione capillare, per aggiungere un altro importante esempio, dell'Associa-

2 Giovanni Cena era consapevole che la sua opera educativa facesse parte di quelle rivoluzioni che vengono dalla base, dai singoli incontri, dalle sperimentazioni locali: "La storia è fatta tutta di piccoli sforzi che iniziano le grandi rivoluzioni. Dinanzi alle opere difficili non si debbono misurare le difficoltà ma le necessità" (Lombardo Radice, 1952, p. 198).

zione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) che agiva nel solco tracciato a suo tempo da Pasquale Villari. E così, nel ventennio nero, a una scuola comunque assente perché propagandistica, di parata e superficiale, i maestri che si ispiravano all'ideale della "scuola serena" partivano soprattutto dal basso, da chi non aveva nulla, da chi non poteva comprendere le parole e tanto meno le regole di una scuola distante fino all'estraneità, e che, quando c'era, agiva all'insegna dell'immobilismo assistenzialista, distribuendo tozzi di pane in cambio di slogan imparati a memoria. Una scuola estranea. L'intento originario e comune degli enti delegati dall'Opera contro l'analfabetismo (fra cui, insieme alle Scuole per i contadini dell'Agro Romano e all'ANIMI, ricordo la Società Umanitaria, il Consorzio nazionale Emigrazione e Lavoro, il Gruppo d'azione per le Scuole del popolo), al netto dalle intromissioni del Partito Nazionale Fascista, tendeva già a quel passaggio fondamentale dall'assistenzialismo all'educazione-istruzione come diritto civile alla conquista emancipativa di conoscenze e di strumenti per raggiungerle. Se ciò era urgente nelle campagne, lo era altrettanto nelle grandi realtà urbane che si avviavano a generare nuove forme di povertà educativa, soprattutto nelle aree occupate dagli agglomerati abusivi: le borgate, le baracche.

3. Oppressi e alienati

Nel secondo dopoguerra, gli anni della ricostruzione, il tema è oggetto di un evidente rilancio, irrobustito dalla ripresa della vita democratica, dal dibattito sulla Costituzione e da una sempre maggiore messa a fuoco della grande questione del sottoproletariato urbano. Sia dal punto di vista sociologico che educativo. Il diritto all'istruzione, insieme al diritto al lavoro, alla casa e alla salute, fa senz'altro parte di un nucleo di valori fondativi e imprescindibili, per la difesa dei quali, dall'alto e dal basso, si sciorinano promesse e si ingaggiano battaglie, si producono anche nuove leggi, ma le soluzioni più efficaci sembrano ancora affidate alle iniziative dei singoli o di gruppi di cittadini e cittadine illuminati e cooperanti, per avvicinare i molti analfabeti adulti alla conquista della parola, per conservare bambini e bambine alla scuola e salvarli dalle persistenti e diffuse forme di sfruttamento lavorativo.

In continuità con alcune delle esperienze di cui abbiamo parlato, e parallelamente all'impegno educativo per gli adulti profuso dal Movimento di Collaborazione Civica e dal Movimento di Comunità, qualcuno prosegue quel "viaggio nel Mezzogiorno analfabeta che ha tentato più di un esploratore" (Valitutti, 1963, p. 9). Solo che questa volta a compierlo e a narrarlo, in una forma saggistico-letteraria densa di passione, è una donna, Anna Lorenzetto, a nome dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo. Le sue affermazioni sono travolgenti e polemicamente lucide, anche attuali nella forza con cui contraddicono quel nesso scuola-lavoro-economia che oggi dilaga: "Finché tutti gli uomini di un paese civile non saranno messi nella stessa condizione di partenza, parlare solo di pianificazione, di qualificazione professionale, di economia, non è che un atto di ipocrisia di una

società che non crede nei valori umani e non sente, sul piano morale, la necessità di riaffermare, prima di tutto, il principio spezzato dei diritti dell'uomo" (Lorenzetto, 1963, p. 18).

All'interno della scuola, una scuola che, ancora fra i Sessanta e i Settanta confinava i "figli delle baracche" nelle classi differenziali (Amati, 2018, p. 13), e che funzionava come "un ospedale che cura i sani e respinge i malati" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 20), il percorso continua a essere faticoso e accidentato. Sia in campo cattolico che in campo laico, il dibattito fra contenuti, metodi e tecniche apre a uno sperimentalismo oramai pienamente cosciente rispetto ai temi della prevenzione dell'abbandono e dell'inclusione.

Penso al cenacolo bresciano della casa editrice La Scuola e della rivista *Scuola Italiana Moderna*, in particolare ad Alfredo Giunti, all'imperativo di far incontrare la scuola con la vita, che porterà questo gruppo fin nel cuore dei rivoluzionari anni Settanta, con l'ipotesi didattica della Scuola come Centro di Ricerca (SCR); ma penso anche a esperienze parallele che, al di là delle distanze dovute agli orientamenti religiosi e agli orizzonti politici, condividono conquiste teoriche e metodologiche prima impensabili, basate su prese di coscienza che, in molti docenti, determinano un vero e proprio mutamento di mentalità, anche grazie all'azione di informazione e formazione svolta da associazioni come il Movimento di Cooperazione Educativa o da riviste come *Riforma della scuola* e *Scuola e Città*. Il nome di Alberto Manzi, insieme a quelli di Mario Lodi, Albino Bernardini, Lorenzo Milani e, più tardi, Roberto Sardelli (e di molti altri che hanno lasciato tracce documentarie più fragili), fra i Cinquanta e i Settanta, rappresentano un Olimpo pedagogico, alternativo e divergente, che finalmente e sempre più tende ad accogliere gli "oppressi" (Freire, 1971) per emanciparli con l'uso della parola (Fiorucci, 2020, pp. 14-15). Ciascuno lo fa a suo modo, ma tutti lasciano documentazione "testuale" delle loro pratiche e dei contesti, fisici e simbolici, nei quali le hanno realizzate. La nostra controstoria rivendica al *Paese sbagliato* (Lodi, 1970) a *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967) a *Un anno a Pietralata* (Bernardini, 1968), a *Non è mai troppo tardi*³, a *In borgata* (Sardelli, 1980) un posto d'onore in un'antologia pedagogica che sia non più una sequenza di teorie astratte stilate da chi, dopo gli anni di formazione, non è mai più entrato in un'aula scolastica, ma la registrazione di esperienze vive ed efficaci. Una letteratura civile, ancor prima che socio-pedagogica, che si affianca alla contemporanea spinta inclusiva ed estensiva proveniente anche dalla letteratura per l'infanzia, finalmente libera dal moralismo astratto sottilmente colpevolizzante e aperta al quotidiano e alle sue contraddizioni, anche quando dà "lezioni di fantastica" (Rodari, 1973).

L'"alienazione dell'infanzia" (Bertoni Jovine 1963) e gli strumenti culturali per denunciarla, sanarla e prevenirla, proprio a partire dagli anni del neorealismo e degli intellettuali engagé e organici, è anche al centro del lavoro storiografico sulla scuola e sull'educazione (Bertoni Jovine, 1954) e di molta produzione culturale

3 Programma televisivo di Alberto Manzi, prodotto dalla RAI e andato in onda dal 1960 al 1968.

“alta”, a cominciare da letteratura e cinema. “La più amara denuncia della inutilità di ogni azione educativa parziale com’è quella della scuola quando si inserisce in un ambiente di accentuata arretratezza e miseria” (Bertoni Jovine, 1963, p. 142) arriva ancora una volta dalla Sicilia: *Le parrocchie di Regalpetra* di Leonardo Sciascia (1956), insieme ai ragazzi di Gagliano descritti da Carlo Levi (1945), non hanno volti e atteggiamenti così diversi da quelli che affiorano dalla spaventosa e scoraggiante *Inchiesta a Palermo* di Danilo Dolci (1956). E se la coppia Vittorio De Sica - Cesare Zavattini aveva appassionato il pubblico su figure di bambini “marginali”, alienati sì, ma proiettati in un necessario limbo di ottimismo, altri, come Pier Paolo Pasolini, riescono a trarre dalla vita di borgata e dalla tragica predestinazione di coloro che vi nascono e crescono, suggestioni estetiche estranee alla prospettiva del riscatto, in un’agonia umana, culturale, educativa che si può risolvere solo nella morte. Sempre nella periferia romana, invece, mi piace ricordare il lavoro di Teresa Vergalli, una maestra che ha fatto la Resistenza e che, fra gli anni Settanta e gli Ottanta saprà nutrire di vita la sua scuola uscendo dagli schemi ministeriali per motivare i bambini e le famiglie al lavoro scolastico, insegnando loro, gramscianamente, “ad essere cittadini non indifferenti e non egoisti, aperti alla società e al mondo”, proprio come lei stessa aveva fatto con “donne o ragazzi, montanari o combattenti” per aiutarli a sconfiggere il nazifascismo, perché, “a pensarci bene, non c’è niente di più politico dell’insegnamento” (Vergalli, 2023, pp. 148-149 e 131).

Del resto, negli anni Ottanta, sperimentazioni didattiche come quelle della Vergalli erano ancora “avanguardia”. Infatti, sul versante istituzionale, da un recente volume dedicato *Inclusione e promozione sociale* (Ascenzi, Sani, 2020), si ricava che le “scelte operate dai governi del secondo dopoguerra e fino a tempi recenti” tradiscono “le incertezze, le resistenze e i ritardi che hanno contraddistinto il processo di democratizzazione e di adeguamento alle disposizioni costituzionali di tale fondamentale settore della vita pubblica” (Sani, 2020, p. 43). Tutto ciò ha favorito da una parte il perdurare di iniziative personali e isolate, dall’altra forme di degenerazione educativa sempre più gravi e difficilmente recuperabili. La malavita ha determinato nuove criticità, in particolare al Sud d’Italia, dove “la frattura sociale e la totale assenza educativa [...] prendono il sopravvento in una ‘pedagogia negativa’ che marchia le coscienze di chi vuole tutto e subito. Di chi vuole bruciare le tappe della propria stessa crescita smettendo addirittura di crescere” (Acone 2018, p. 123); inoltre, le questioni educative relative alle migrazioni hanno generato inedite emergenze di povertà educativa, sfruttamento e dispersione scolastica, così come nuove sperimentazioni didattiche per contrastarle. È il caso, ancora una volta, di chiamare in causa l’azione concreta e le parole di uno scrittore, Eraldo Affinati, che con la sua scuola “Penny Wirton” è riuscito a generare una straordinaria officina pedagogica che ci spinge all’ottimismo e a una visione quanto mai dilatata del rapporto educativo: “Mi capita spesso, come a tutti, di vedere persone che plasticamente rappresentano, nella loro vita, l’*I care* milaniano, può essere l’impiegato stranamente disponibile allo sportello, il collega di lavoro pronto a risolvere un problema pratico che in realtà non gli spetterebbe, l’educatore capace

di mettersi a rischio, l'infermiere premuroso, non sono semplicemente individui gentili, il tratto comune che li unisce mi sembra piuttosto una spiccata sensibilità nei confronti del patto sociale. Siamo tutti sulla stessa barca, remare controcorrente non conviene a nessuno. Se lo faremo, come liricamente sentenziò Francis Scott Fitzgerald nel finale de *Il Grande Gatsby*, il nostro destino sarà l'amarezza e la solitudine, saremo davvero risospinti senza posa verso il passato" (Affinati, Gatto, 2020). Un passato faticoso ma pieno di luci, che per essere superato va conosciuto, soprattutto da educatori, educatrici e insegnanti della cui formazione universitaria noi ci occupiamo quotidianamente. Questo nostro passato educativo deve poter essere una memoria operativa e propulsiva per fare ancora, per conquistare con coraggio la forza di cambiare, sperimentando, anche al costo di sostenere scelte radicali, rigorose, severe, scevre da compromessi, emarginanti, ma sempre aiutando i più fragili a "non tacere", "senza paura", proprio come ci ricordano i titoli del libro di testo e dei giornalini autoprodotti nelle scuole di Sardelli e Vergalli.

Bibliografia

- Acone L. (2018). *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Affinati E., Gatto F. (2020). *I meccanismi dell'odio*. Milano: Mondadori (Audiolibro).
- Amati M. (2018). *Animali abbandonati in pascoli abusivi. Un '68 diverso*. Roma: Viella.
- Ascenzi A., Sani R. (Eds.). (2020). *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbagli M., Dei M. (1969). *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.
- Bernardini A. (1968). *Un anno a Pietralata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertoni Jovine D. (1954). *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- Bertoni Jovine D. (1963). *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Chiosso G. (2023). *Il fascismo e i maestri*. Milano: Mondadori.
- Dolci D. (1956). *Inchiesta a Palermo*. Torino: Einaudi.
- Farnè R. (1997). *L'avventura di insegnare. L'ultima intervista ad Alberto Manzi*. Retrieved September 14, 2024, from <https://www.centroalbertomanzi.it/lavventura-di-insegnare-lultima-intervista-ad-alberto-manzi-di-roberto-farne/>
- Fiorucci M. (2020). La pedagogia popolare della Scuola 725. In R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma* (pp. 3-19). Roma: Donzelli.
- Fiorucci M. (2024). Prefazione. In E. Zizioli, L. Stillo, G. Franchi (Eds.), *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale* (pp. IX-XII). Roma: Donzelli.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Levi C. (1945). *Cristo si è fermato ad Eboli*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lombardo Radice G. (1928). *Dal mio archivio didattico*. III. *Una visita di Angelo Patri*. Roma: Associazione per il Mezzogiorno.
- Lombardo Radice G. (1952). Ricordando Giovanni Cena. In G. Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai* (pp. 177-201). Bari: Laterza.

- Lorenzetto A. (1963). *Alfabeto e analfabetismo*. Roma: Armando.
- Montessori M. (2014). Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una "Casa dei bambini" nel 1907. In M. Montessori, *La scoperta del bambino* (pp. 361-373). Milano: Garzanti.
- Raicich M. (1996). Un piemontese in Sicilia. In M. Raicich, *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia* (pp. 143-162). Roma: Archivio Guido Izzi.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1975). Un maestro militante. In A. Bernardini, *La supplente* (pp. IX-XIV). Firenze: La Nuova Italia.
- Sani R. (2020). La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne. In A. Ascenzi, R. Sani (Eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 25-46). Milano: Franco Angeli.
- Sardelli R. (1980). *In borgata*. Firenze: Guarraldi.
- Sciascia L. (1956). *Le parrocchie di Regalpetra*. Bari: Laterza.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Valitutti S. (1963). Presentazione. In A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo* (pp. 9-13). Roma: Armando.
- Vergalli T. (2023). *Una vita partigiana*. Milano: Mondadori.

Il viaggio di P.I.P.P.I. da Programma a *public policy*

Paola Milani

Professoressa Ordinaria – Università degli Studi di Padova

paola.milani@unipd.it

1. Cosa è P.I.P.P.I

P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, ideato dall'Università di Padova e adottato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali dal 2011, è un'ampia azione pubblica di giustizia sociale volta a garantire a ogni bambino l'opportunità di uscire il prima possibile dal circolo dello svantaggio sociale (REC. EU 2013/778), rafforzando le capacità cognitive, emotive e sociali (obiettivo primario), le capacità dei genitori (obiettivo secondario) e le capacità dei servizi sociali di garantire un progetto di "accompagnamento" specifico per ogni famiglia (obiettivo terziario), introducendo, per la prima volta in Italia, pratiche di sostegno e partecipazione genitoriale diffuse sul territorio nazionale.

L'acronimo P.I.P.P.I. evoca la resilienza di Pippi Calzelunghe, l'arcinota storia di una bambina che vive senza genitori in una casa in rovina e che è, ciononostante, straordinariamente forte. È questa un'immagine che ben rappresenta i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità destinatarie del Programma. Il target è costituito cioè da genitori con figli, conviventi o meno, di età compresa tra 0 e 17 anni, con particolare attenzione alla fascia 0-6 anni, che mantengono la responsabilità genitoriale, anche se limitata, e che sperimentano difficoltà a stabilire e/o mantenere tutte le condizioni (interne ed esterne) che consentono loro di esercitare positivamente e autonomamente la funzione genitoriale. Per vulnerabilità si intende una situazione socialmente determinata che può dare origine alla negligenza, in forme e intensità diverse, la quale identifica la difficoltà delle figure genitoriali a rispondere positivamente ai bisogni evolutivi dei figli (Lacharité, 2014).

Un vasto *corpus* di orientamenti normativi nazionali e internazionali fa riferimento al diritto del bambino di crescere in un ambiente familiare che offra sicurezza e protezione, garantendo al contempo ai genitori il diritto di esercitare la propria responsabilità genitoriale e di essere sostenuti nel farlo. Si annovera, a solo titolo di esempio, fra le varie fonti internazionali, una serie di Raccomandazioni del Consiglio d'Europa, fra cui: la Rec (2013)112, *Investing in Children: Breacking the cycle of disadvantage*; la Rec. (2021)1004,14, *Establishing a European Child Guarantee*; la Rec.(2006)9, *On parenting support*.

In particolare, quest'ultima Raccomandazione delinea quel *trait-d'union* legi-

slativo tra il perseguimento del *best interest* dei bambini e la possibilità di rendere esigibile il diritto di esercitare la responsabilità genitoriale, in quanto definisce l'esercizio positivo del *parenting* come quel “*comportamento genitoriale fondato sul superiore interesse del bambino e rivolto al suo sviluppo e alla sua responsabilizzazione, che utilizza modalità non-violente, attraverso il riconoscimento e il sostegno e definendo le risorse necessarie per la sua buona riuscita*”. P.I.P.P.I. intende rendere esigibili entrambi questi diritti, senza contrapporli tra loro e tramite interventi che assumano una prospettiva partecipativa nei confronti sia delle famiglie coinvolte sia del sistema dei servizi titolare degli interventi. Si tratta del riconoscimento di un diritto sociale: il diritto non dei soli bambini, non delle sole famiglie, non della società, ma dei bambini e delle loro famiglie compresi nei contesti sociali in cui vivono, segnati da vulnerabilità di varia natura e intensità, ad essere accompagnati nella costruzione di un progetto volto a garantire a ogni bambino una valutazione appropriata e di qualità della sua situazione familiare (Milani, 2022a).

2. Science for policy

Il programma è stato attuato in 3 *fasi*: una fase sperimentale, dal 2011 al 2013, con l'adesione di 10 città italiane; una seconda fase, di estensione alle Regioni e consolidamento, dal 2014 al 2021, con l'adesione di 60 Ambiti Territoriali Sociali (ATS) all'anno; una terza fase, di universalizzazione, dal 2022 al 2026, durante la quale 65 ATS continuano ad aderire al programma ogni anno. In più, nel 2021 è stato approvato dalla Commissione Europea il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che ha previsto un macro-finanziamento per ulteriori 400 ATS nel *Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2021-2023*. Conseguentemente a ciò, P.I.P.P.I. è stato riconosciuto come uno dei primi 6 Livelli Essenziali di Prestazione Sociale (LEPS) in Italia, quindi come una *public policy*. I LEPS sono gli interventi, servizi, attività e prestazioni integrate che la Repubblica eroga, sulla base di quanto previsto dall'articolo 117 della Costituzione e in coerenza con i principi e i criteri indicati agli articoli 1 e 2 della legge n. 328/2000, a titolo universale su tutto il territorio nazionale per garantire “qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione, prevenzione, eliminazione o riduzione delle condizioni di precarietà e vulnerabilità”.

L'innovazione di P.I.P.P.I. come LEPS si situa nei contenuti, ossia nel focalizzare l'importanza strategica di un intervento preventivo, partecipativo e olistico nella fascia della vulnerabilità familiare. Inoltre, essa si situa nella scelta di praticare la prospettiva della cosiddetta *Science of Implementation* (Fixen et al., 2019), che intende colmare la distanza tra ricerca, formazione, azione e policy, orientando i progressi della scienza all'attuazione delle *policies*.

Metodologicamente, si è cioè partiti dalla constatazione di un semplice fatto: l’“abisso crescente tra la conoscenza generata dalla ricerca sulle migliori pratiche e l'integrazione di tale conoscenza nella pratica ordinaria dei servizi (...)” (Cabassa, 2016). In effetti, mentre la ricerca, negli ultimi decenni, ha prodotto molteplici,

nuove e straordinarie conoscenze, il sistema di welfare a garanzia dei diritti delle famiglie, è stato solo in minima parte toccato da processi di innovazione sociale e educativa. Per colmare tale “abisso” e far dialogare i risultati del lavoro dei ricercatori con quelli degli operatori, la *Science of Implementation* ritiene che non sia sufficiente produrre articoli scientifici, come fanno di solito i ricercatori accademici, o leggi come fa il legislatore, o linee guida come fanno i *policy makers*. È più promettente seguire il percorso di implementazione di un Programma, cioè di un insieme codificato e integrato di procedure di azione, basato su solide basi concettuali derivanti dalla ricerca empirica e teorica, che permetta di sperimentare o implementare nuove pratiche all'interno di un percorso metodologico guidato. Un programma, e nello specifico P.I.P.P.I., è quindi un prodotto scientifico utilizzato come strumento per consentire ai servizi di innovare le proprie azioni per rispondere alle sfide costantemente imposte dai cambiamenti delle famiglie e della società in generale, individuando come prioritario un approccio di intervento intersettoriale tra i servizi e i diversi attori responsabili delle pratiche di prevenzione, protezione e tutela dei “minori” (Milani, 2022b, p.12).

La tensione insita in questa nuova Scienza è rintracciabile già nel DNA della Pedagogia, intesa come scienza che persegue originariamente l'attivazione metodica di processi generativi di crescita interpersonale e sociale, orientati all'espressione delle inedite possibilità di trasformazione insite in ogni persona umana e specificatamente del potenziale dei processi di accompagnamento (Orlando, 1997). Innovare in prospettiva socioeducativa significa innanzitutto far incontrare il mondo della pratica e il mondo della ricerca, tramite la generazione di politiche e servizi più efficaci, in grado di costruire le migliori condizioni per lo sviluppo di ogni essere umano, in particolare quando è all'inizio della vita (Milani, 2022b, OECD/Eurostat 2018, World Health Organization et al. 2018).

Il fine dell'innovazione socioeducativa si delinea pertanto nell'alimentare quel processo di “rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana”, facendo ciò che ancora non esiste, e migliorando ciò che già esiste. Per fare ciò, è necessario fare ricorso alle tre forme del pensare di Dewey (1933), e in particolare alla seconda che riguarda l'immaginare ciò che ancora non c'è, un atto che implica forza utopistica, ma che possiamo compiere con spirito realistico, sulla base di un pensiero razionale capace di analisi appropriate, precise e complete. È questo pensare attento, profondo, aperto all'immaginazione che consente di progettare, ossia gettare un ponte fra il passato e il futuro, fra il reale e il possibile, di fare spazio a quell'ottimismo coraggioso e concreto, che porta a sapersi chiedere: dove sono i semi del cambiamento possibile? Ed è qui il cuore del pensiero trasformativo della Pedagogia che apre le porte a innovazione e implementazione.

3. Da Programma a *policy* pubblica

Lo sfidante e impegnativo processo di progressiva stabilizzazione di P.I.P.P.I. nelle politiche sociali italiane, che ha visto trasformarsi un programma in un LEPS, è

quindi il risultato dei risultati ottenuti attraverso la riconnessione delle radici pedagogiche agli orientamenti attuali della *Implementation science*. Tali risultati sono l'esito di una complessa pluralità di scelte e di strategie metodologico-culturali e di governance. Le due principali riguardano in primo luogo la costruzione di una *partnership* inedita tra due soggetti pubblici: un Ministero e un'Università, che hanno integrato le loro competenze e i loro saperi per perseguire un obiettivo comune: garantire ai servizi sociali del Paese un approccio alle pratiche con le famiglie in situazione di vulnerabilità preventivo, sostenibile, uniforme, ma non rigido o standardizzato, in grado di garantire alle famiglie equità di accesso ai servizi e agli interventi. In secondo luogo, va menzionata la scelta di definire una tipologia di Programma comprensivo di una struttura di azione, una di formazione e una di ricerca, saldamente collegate tra loro. Formazione, ricerca e azione sono infatti interdipendenti fra loro: trovano sintesi nell'azione dell'implementare, in quanto processo che poggia non sulla replicabilità di un modello definito in tutte le sue parti, ma sul costruire reti di innovatori che operino dentro un "ambiente di apprendimento" (Lacharité et al. 2013), che è organizzato per sostenere e facilitare la generazione di idee e promuovere la creazione di nuove soluzioni.

Descriviamo, in estrema sintesi queste tre strutture:

1. *La struttura di azione* con le famiglie è basata sul metodo della "valutazione partecipata e trasformativa" (Serbati, Milani, 2013) sopra accennato, tramite il quale si raccoglie appieno la sfida di coinvolgere le famiglie e i bambini in situazione di vulnerabilità in tutte le fasi del progetto che le riguarda per co-costruire obiettivi e azioni all'interno di un unico progetto. Tale progetto, definito "Progetto Quadro", comprende l'analisi, la progettazione e la valutazione di e con ogni famiglia, in cui ogni bambino è visto e compreso nella sua unicità. Intorno al bambino si organizza la presenza di un'équipe multidisciplinare, una sorta di consiglio composto sia da famiglie che da professionisti di diversi servizi, che garantisce l'attuazione su misura e "di precisione" di tale progetto (Aldgate et al., 2006). Essa è data dall'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986), che aiuta a considerare l'unità dei bisogni di sviluppo di ogni bambino, nel suo mondo di relazioni, così come tradotta in un modello coerente e unitario per l'analisi dei bisogni dei bambini: il *Mondo del Bambino*, un adattamento dell'*Assesment framework* britannico (Gray, 2002), che facilita la comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia. L'attuazione del Progetto Quadro avviene attraverso l'attivazione di quattro dispositivi di intervento, finalizzati a sostenere le famiglie con un progetto integrato e intensivo: il servizio di educativa domiciliare, i gruppi genitori e figli, il partenariato nido e scuola-servizi-famiglie e la vicinanza solidale.
2. *La struttura di formazione* poggia sulla scelta di implementare un Programma a "forma aperta", cioè non applicabile come un protocollo di azione, al fine di co-costruire nuove forme di azione partecipata tra famiglie, operatori dei servizi e ricercatori (Milani, 2022a), nella consapevolezza che, per promuovere questa

partecipazione tra famiglie e servizi, il lavoro comune e l'apprendimento reciproco nei contesti formativi tra operatori e ricercatori siano *una conditio sine qua non* (Dewey, 1933; Serbati, 2021). L'orientamento è quello della pedagogia trasformativa (Mezirow & Taylor, 2009) per garantire un insieme articolato di conoscenze e competenze, in una dinamica inter-trans-multidisciplinare, tramite metodologie attive, rispettose dei saperi (e allo stesso capace di mobilitarli) dei professionisti partecipanti. La formazione non è però considerata tanto come funzionale al raggiungimento degli obiettivi organizzativo-aziendali dell'ente, secondo una prospettiva funzionalistica di tipo sociologico-organizzativo, ma è primariamente orientata a promuovere sviluppo, *agency* (competenza ad agire), creatività e capacitazione dei professionisti e delle famiglie verso cui è orientata la loro azione, secondo una prospettiva pedagogico-formativa che considera in particolare la formazione continua, un'azione di prossimità di grande rilievo.

3. *La struttura di ricerca* prevede la messa a disposizione degli operatori di strumenti di intervento che possano essere utilizzati anche come strumenti di valutazione dei processi (*output*) e dei risultati (*outcomes*), rispondendo così al duplice obiettivo di: a) introdurre nella pratica un metodo di valutazione integrato al metodo di intervento, e quindi sostenibile per i servizi; b) costruire una conoscenza sistematica dei risultati del lavoro con ogni famiglia che partecipa al Programma, grazie ad una sistematica raccolta dati relativi ai processi e agli esiti dell'intervento con ognuna delle 12.881 famiglie prese in carico dal 2011 ad oggi. Tale raccolta si deve alla piattaforma digitale RPMonline, attualmente in fase di interoperabilità con il Sistema Informativo Nazionale Unificato per i Servizi Sociali (SIUSS). I dati aggregati su tale insieme di famiglie hanno permesso di rendere accessibile e visibile, attraverso i Rapporti di ricerca pubblicati annualmente, alle famiglie stesse, ai professionisti titolari dei processi di intervento, ai decisori politici, la conoscenza sul cambiamento realizzato con ognuna di tali famiglie nel periodo che va dall'inizio alla conclusione dei singoli Progetti quadro.

4. Alcuni risultati e due impatti

I dati raccolti dal 2011 confermano che dalla prima edizione di P.I.P.P.I. si registra un cambiamento statisticamente significativo sulla maggioranza delle dimensioni valutate che riguardano i bisogni di sviluppo del bambino, le risposte dei genitori a tali bisogni e i fattori dell'ambiente che ostacolano o facilitano tali risposte. Anche nella situazione globale della singola famiglia, fra *pre* e *postassessment*, si registra un calo importante dei fattori di rischio e un aumento dei fattori di protezione.

Anche per questo, le programmazioni del Fondo Nazionale Politiche Sociali dal 2022 hanno perseguito l'obiettivo di garantire l'estensione territoriale del metodo di lavoro sancito dal LEPS P.I.P.P.I. al fine di garantire a tutti gli Ambiti Ter-

ritoriali Sociali la possibilità di ottenere il supporto adeguato (sia in termini di sostegno tecnico scientifico che finanziario) per l'attuazione del LEPS. In seguito a ciò, possono essere almeno citati almeno due fra gli impatti, di diversa natura e entità, generati in questo ultimo triennio.

Sono in fase di avvio:

- un concorso nazionale per l'assunzione delle équipes multidisciplinari in organico agli Ambiti Territoriali Sociali, che prevedono Educatori socio-pedagogici, Pedagogisti e Psicologi, già a partire dalla fine del 2025. Si tratta di una misura epocale che prevede per la prima volta l'assunzione di educatori socio-pedagogici e di psicologi nel sistema di welfare pubblico;
- un Master annuale di primo livello e un Master annuale di secondo livello, sostenuti da un finanziamento alle Università italiane pari a $\approx$ 50mln già stanziati su risorse del *PN Inclusione*, per garantire un'azione formativa qualificata e unitaria alle suddette équipes multidisciplinari.

La co-costruzione, in forma collaborativa fra Università e servizi, della conoscenza documentata nei Rapporti di ricerca, che nasce dal circolo aperto e dinamico fra azione degli operatori con le famiglie, formazione partecipata e continua fra operatori, famiglie e ricercatori, si è tradotta in competenze partecipative diffuse, ai diversi livelli dell'ecosistema. Possiamo quindi concludere affermando che tale vivificante processo di co-costruzione di conoscenza, partecipazione e innovazione rappresenti, allo stesso tempo, il contributo più evidente della Pedagogia e uno dei fattori principali che ha consentito di orientare una parte del sistema di welfare dei bambini e delle famiglie al cambiamento, favorendo così il passaggio di P.I.P.P.I. da Programma a policy pubblica.

Bibliografia

- Aldgate J., Jones D., Rose W., Jeffery C. (2006). *The Developing World of the Child*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner U. (1979/1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Gray J. (2002). *National Policy on the Assessment of Children in Need and Their Families*. In Ward H., Rose W. (eds). *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Cabassa L.J. (2016). Implementation Science: Why it matters for the future of social work. *Journal of Social Work Educ.*, 52(1), S38-S50.
- Dewey J. (1933/2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fixsen D.L., Van Dyke M.K., Blase K.A. (2019). *Science and implementation*. Chapel Hill, NC: Active Implementation Research Network. <https://www.activeimplementation.org>
- Lacharité C. (2013). *Programme d'Aide Personnelle, Familiale et Communautaire (PAPFC2). Seconde édition*. Trois-Rivières: Les Éditions CEIDF.

- Lacharité C. (2014). Transforming a Wild World: Helping Children and Families to Face up Neglect in the Province of Quebec – Canada. *Child Abuse Review*, 23, 286-296.
- Mezirow J., Taylor E.W. (2009). *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milani P. (Ed.) (2022°). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.
- Milani P. (2022b). *Il modello logico e il sistema di supporto di P.I.P.P.I.*, Sezione 02, in *Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova: Padova University Press.
- OECD/EUROSTAT (2018). *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*. (4th Edition). OECD Publishing. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/9718996/KS-01-18-852-EN-N.pdf/7817c566-ef37-498a-8786-a25c200318ae?t=1554891299000>
- Orlando D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola SEI.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti d'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Serbati S. (2021). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group (2018). *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. Geneva: World Health Organization. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf>

Criteri bioeducativi per la formazione adattiva nei contesti di povertà educativa

Flavia Santoianni

Professore Ordinario – Università degli Studi di Napoli Federico II
bes@unina.it

Anche se un sogno che abbiamo può essere distrutto, dobbiamo sempre crederci

Angela, Quinta C
IC Castaldo Nosengo Afragola

1. Introduzione

L'introduzione del concetto di povertà educativa alla fine del secolo scorso ha portato a una considerazione multidimensionale del concetto di povertà, intesa come fenomeno economico e sociologico nel quale viene meno il diritto di ogni essere umano di fruire dei livelli essenziali dei beni primari necessari allo sviluppo personale e alla inclusione sociale di ciascuno (Berritto, Gargiulo, 2022). La povertà educativa non è dunque soltanto una condizione di privazione materiale, ma coinvolge anche la perdita di opportunità concrete (Tuozzo, 2023). Muovendosi su un piano educativo, la povertà diventa un concetto legato alle disuguaglianze nelle competenze e nelle conoscenze dovute all'impoverimento delle opportunità educative tale da non permettere appunto la realizzazione personale e l'inclusione sociale.

La povertà educativa viene di conseguenza a configurarsi come un fenomeno olistico di natura multidimensionale e intersezionale che non riguarda soltanto il recupero delle competenze per ridurre i divari territoriali, ma include le situazioni contestuali, anche familiari, l'eventuale fragilità delle condizioni materiali, l'analisi dei segnali, l'integrazione nella comunità educante e la relazione con i docenti e gli studenti all'interno della scuola (Pietropaolo, 2021).

I contesti nei quali vi è povertà educativa possono giovare di un tipo di formazione di natura adattiva, in quanto vi è disadattamento, quindi squilibrio adattivo. La formazione adattiva in senso bioeducativo (Frauenfelder, Santoianni, 2002; Santoianni, Ciasullo, 2022) fa riferimento a un insieme sinergico di azioni educative che rispettano criteri regolativi che possono essere considerati *booster* per velocizzare i processi di apprendimento e di integrazione in soggetti in condizione di svantaggio sociale e culturale.

2. Personalizzazione

Perché il formatore svolga un ruolo incisivo nei contesti di povertà educativa e le azioni educative possano avere efficacia di sostegno e di implementazione delle condizioni di vita, il formatore dovrebbe tener conto di alcuni fattori che possono concorrere a migliorare il suo approccio e dare il via a processi formativi sostenibili.

In primo luogo, il concetto di personalizzazione (Santoianni, 2021). L'approccio formativo dovrebbe essere *self paced*, misurato secondo le possibilità di ciascuno, in quanto ogni individuo, come soggetto persona, differisce dagli altri per la molteplicità di aspetti che lo caratterizza e, nello stesso tempo, è in continuo divenire, modificando di volta in volta, nel corso della epigenesi, i propri modi di affrontare le esperienze. Ogni individuo è un sistema complesso biodinamico con una organismicità integrata tra livelli percettivi, emotivi e cognitivi, espliciti e impliciti (Frauenfelder, Santoianni, Ciasullo, 2018).

Se ogni individuo è diverso dall'altro, e si muove nel *range* esperienziale a una velocità diversa da ogni altro, la formazione non dovrebbe mai andare verso una standardizzazione della sua offerta quanto piuttosto verso la scoperta delle differenze individuali di ciascun organismo in modo da potere orientare l'azione formativa verso indirizzi rilevanti da un punto di vista motivazionale a seconda delle esigenze e dei bisogni formativi di ciascun soggetto. Si potrebbe dire che la formazione è come un vestito su misura che può essere cucito addosso a ciascuno. Il mondo anglosassone utilizza le parole *tailored* e *customized* proprio per indicare come l'offerta formativa dovrebbe essere "ritagliata" in base alle esigenze personali per incentivare l'adesione spontanea e non forzata ai protocolli, seppur dinamici, della formazione.

Alla standardizzazione dell'offerta formativa, da non perseguire, fa da contraltare la standardizzazione delle performance. Anche questa da non perseguire se si vuole che i soggetti in condizione di povertà educativa sviluppino autoefficacia.

In ambito formativo, c'è a volte il dubbio se puntare sulle capacità potenziali di ciascun soggetto oppure se cercare di raggiungere uno standard di *mastery performance* uguale per tutti (Block, Anderson, 1975), incentivando quindi in questo caso la implementazione delle aree di sviluppo più deboli piuttosto che i punti di forza. In un contesto di povertà educativa, focalizzarsi sulle possibilità di chi apprende entrando in relazione con il formatore significa valorizzare l'esistente, la base dalla quale partire, mentre l'*empowerment* dei punti di debolezza riconduce a un concetto di media uniforme che non ha senso utilizzare in questo caso.

La valorizzazione dell'esistente avvicina la formazione alla metafora di una scelta per la qualificazione sportiva. Se ci fosse una olimpiade ideale nella quale si sia chiamati a scegliere gli atleti per ogni disciplina, lo si farebbe in base alla qualità della prestazione di ciascuno, cercando di inserire gli atleti nei campi nei quali potrebbero avere uno sviluppo positivo. L'incoraggiamento delle possibilità individuali aumenta le possibilità della prestazione del singolo e della sua relazione con il gruppo. Incentivare invece ogni atleta a dare il suo meglio in ogni disciplina po-

trebbe condurre all'esito opposto di quello che si vorrebbe ottenere, cioè la riuscita di ciascuno.

La selezione per una olimpiade porterà soltanto alcuni sul podio della vittoria, ma non è quello che la formazione vuole ottenere. Arrivare sul podio, in qualunque posizione, non necessariamente nei primi tre classificati, significa essersi adattati a un ambiente nel quale si sono moltiplicate le possibilità di riuscita in relazione alle potenzialità individuali. La positività di una relazione adattiva accresce il senso di autoefficacia.

Per adattarsi a qualunque contesto bisogna fare leva sui propri punti di forza, sulle basi adattive essenziali, quindi sulle competenze di base, le *core skills*: non in generale, ma relative a ogni singolo individuo; non quelle che tutti dovrebbero avere, ma quelle che quello specifico soggetto mostra di volere e di sapere utilizzare (Santojanni, 2018). La formazione diventa una attività di *coaching*, dove si prende in carico il soggetto in formazione e si cerca di comprendere come aumentarne l'autoefficacia attraverso lo sviluppo delle potenzialità individuali.

3. Apertura e chiusura al cambiamento

Nel corso delle esperienze nella epigenesi, ciascun individuo accresce le proprie potenzialità durante la storia personale degli apprendimenti, un processo che può portare ad aperture così come a chiusure verso l'ambiente. Questo perché nella formazione di ciascuno c'è un gioco di interscambio tra le stimolazioni esterne e le tendenze interne a organizzare le esperienze.

In questo gioco, si costruisce gradualmente un equilibrio tra ciò che si vorrebbe fare e ciò che viene chiesto di fare, tra le motivazioni interiori e le scelte derivanti dai condizionamenti esteriori. La costruzione di ogni sistema cognitivo, considerabile come un prisma per le sue sfaccettature, è un processo lungo e complesso nel quale gli ingranaggi di funzionamento si mettono gradualmente a registro e, se questo non avviene, possono attivarsi invece occasioni di disagio cognitivo.

Nelle situazioni di povertà educativa, le stimolazioni formative sono minori così come le possibilità di esprimere le potenzialità individuali, ma il punto educativo riguarda il bilanciamento tra questi due estremi della relazione adattiva. Non è importante *quante* stimolazioni si ricevono, ma *come* queste stimolazioni si integrano con le possibilità individuali venendo così a costituire un terzo livello che concerne le possibilità di riuscita del singolo. La riuscita di un sistema cognitivo dipende infatti dall'integrazione al suo interno tra le modalità strategiche personali e le risposte individuali alle stimolazioni esterne. Questi processi sono necessariamente discontinui e ci sono periodi di latenza da mettere in conto, nei quali gli apprendimenti non sono continuativi.

Ogni individuo ha una storia personale e il suo prisma cognitivo non è mai a un punto di arrivo ma è sempre, costantemente, in costruzione; è soggetto a uno sviluppo continuo che comporta una evoluzione del sistema stesso. I sistemi cognitivi evolvono nelle scelte continue di accettare o non accettare quello che gli

viene offerto dall'esterno. Nel caso della povertà educativa, ciò che viene offerto dall'esterno potrebbe non essere accettato. Si può avere infatti il fenomeno di resistenza al cambiamento (Santoian, 2006).

Perché si resiste al cambiamento, se l'azione formativa che viene offerta è potenzialmente positiva per il soggetto in una condizione di difficoltà personale e sociale? Perché un soggetto in situazione di povertà educativa può respingere la collaborazione di un formatore? Perché l'adattamento è un processo nel quale gli individui considerano l'utilità di ogni azione che svolgono rispetto al contesto nel quale si trovano. Se una azione si rivela utile, viene consolidata e portata avanti; se non se ne vede l'utilità immediata, può essere trascurata.

Se si vuole integrare un individuo in situazione di povertà educativa all'interno di un contesto che potrebbe garantirgli una crescita migliore, occorre innanzitutto stabilire un patto formativo attraverso il quale si mostri al soggetto, e all'ambiente che lo circonda, come le scelte operate, per esempio aderire a un progetto formativo, possano essere condivise perché utili se non in questo momento, in un tempo successivo. Se uno studente in un contesto difficile da un punto di vista economico, sociale e culturale, trova sulla sua bilancia da un lato la scuola come formazione teorica e dall'altro un piccolo lavoro retribuito nel suo quartiere, potrebbe scegliere il secondo, e quindi aumentare il fenomeno della dispersione scolastica, perché da un punto di vista adattivo è più efficace lavorare in modo retribuito piuttosto che acquisire conoscenze, e anche competenze, in modo astratto.

Durante il percorso con il quale si approccia un soggetto in condizione di povertà educativa, occorre seguire i processi di apertura e di chiusura al cambiamento e valutare la natura della resistenza al cambiamento entrando in relazione con essa attraverso il monitoraggio dei *feedback* formativi, cioè controllando che il soggetto risponda in modo più o meno costante ma comunque sempre aperto se non positivo. Se un soggetto non risponde positivamente alla stimolazione formativa, è inutile continuare in quella direzione. La formazione è adattiva e flessibile e viene sempre incontro alle esigenze dei soggetti modificandosi costantemente perché è solo con la riformulazione dell'offerta formativa che si può ottenere una nuova *chance* di adesione del soggetto al cambiamento, in modo da pesare di più sulla sua bilancia di equilibrio adattivo.

4. Flessibilità

La formazione diventa una lotta per la sopravvivenza in cui le scelte che si operano devono essere in linea con le possibilità di sopravvivenza di chi riceve la formazione stessa. L'interesse primario è l'adattamento per la sopravvivenza e, se lo si mette a fuoco, si può riuscire a co costruire un ambiente di apprendimento che venga incontro alle esigenze di chi apprende. Se l'apprendimento è un processo adattivo che comporta, in senso piagetiano (1967), assimilazione e accomodamento, viene da chiedersi come ci si possa adattare a un ambiente che respinge. Se, filogeneti-

camente, l'ambiente non fosse stato modificabile, ci sarebbe stato adattamento ai diversi contesti?

Non ci sarebbe stato perché l'adattamento è una sorta di partita nella quale si può vincere e perdere. Difficile vincere sempre e non particolarmente prevedibile, ma perdere sempre comporta con maggiore certezza la previsione dell'abbandono del campo da gioco. Quando si progetta un ambiente di apprendimento come contesto di formazione bisogna sempre tener conto del fatto che questo ambiente può supportare e supportare modifiche di natura autodiretta, cioè è aperto in modo flessibile al cambiamento secondo direzioni evolutive non previste. La possibilità che un ambiente sia trasformato dall'esterno, il cambiamento eterodiretto, non da chi ha organizzato l'ambiente stesso ma da chi ne fruisce, dà un punto di vantaggio ai soggetti in formazione.

Ci si può adattare a un ambiente di apprendimento se lo si può modificare. L'accoppiamento strutturale con un ambiente (Riegler, 2002) è un risultato che si ottiene quando c'è la possibilità da ambedue le parti, da parte di chi progetta e di chi fruisce, di operare trasformazioni al suo interno. Adattarsi significa in qualche modo vincere sull'ambiente. Da un punto di vista filogenetico, l'umanità non sempre ha avuto la meglio sull'ambiente, però in molti casi l'ingegno umano è riuscito a superare le difficoltà che venivano di volta in volta poste. Anche nella partita della formazione si può vincere e si può perdere, ma se i docenti vincono sempre e se gli studenti perdono sempre non ci sarà mai adattamento.

L'adattamento è un processo che si basa sulla promozione del singolo, prima che della collettività. Affinché ciascuno si adatti a uno o più ambienti occorre che questi accolgano e incoraggino le idee generative di ognuno, permettendogli di operare creativamente al suo interno. Ogni adattamento inizia con un primo gradino, con una prima difficoltà da superare. Se questo gradino è troppo alto, nella scala adattiva, è possibile che il soggetto in formazione non riesca a superarlo. Non superare un ostacolo è un fattore che può oggettivamente frenare un processo di crescita. Questo è particolarmente vero nei contesti con povertà educativa, dove gli ostacoli allo sviluppo individuale sono molteplici.

Da un punto di vista etologico, quando gli animali si trovano di fronte ostacoli che non riescono a superare, si fermano per valutarne l'entità e decidere se tentare o no l'eventuale salto che ne consentirebbe il superamento. Da un punto di vista pedagogico, la valutazione sia dello ostacolo, sia delle proprie forze per superarlo, è messa in atto da chi apprende per misurare le proprie possibilità.

Questo percorso di riflessione avviene spesso in modo implicito. Il soggetto in formazione si blocca di fronte a una situazione nella quale ha paura di fare un passo avanti e di sbagliare. Per incoraggiarlo a superare l'ostacolo, il formatore dovrebbe abbassare l'ideale di gradino della scala adattiva attraverso processi di facilitazione, che possono includere anche la compensazione e il dispensare il soggetto da alcune parti del compito cognitivo.

L'idea di adattamento implica che l'ambiente si pieghi in qualche modo alle possibilità del soggetto e non sia soltanto l'individuo a venire incontro alle esigenze dell'ambiente. L'adattamento come si è detto deve consentire di vincere sull'am-

biente e dare soddisfazione perché attraverso questa consapevolezza si acquisisce anche la capacità di autoregolarsi e avere fiducia nelle proprie possibilità, potenziando il senso di autoefficacia. Se il soggetto riesce a fare per così dire il primo passo, a superare il primo gradino, potrà acquisire maggiore sicurezza nell'andare avanti.

5. Analisi sperimentale

Si possono quindi ipotizzare alcuni fattori che costituiscono elementi di contrasto all'indebolimento delle potenzialità individuali proprio della dimensione di povertà educativa. Questi fattori possono concorrere a formare *pattern* di resilienza nei contesti di privazione economica, sociale e culturale.

In una analisi sperimentale condotta negli anni 2023 e 2024 in due scuole di Afragola, Napoli, con due platee diverse, IC Europa Unita e IC Castaldo in collaborazione con il Dipartimento di Architettura dell'Università di Napoli Federico II, il team guidato dalla prof. Antonella Falotico ha lavorato su due campioni volontari di studenti di scuola primaria attraverso questionari di ricerca e attività di *peer tutoring* per promuovere un lavoro sinergico che ha integrato aspetti emotivi, cognitivi, percettivi nell'ideazione di oggetti e di spazi per la fruizione condivisa della vita scolastica.

Entrambi i campioni di studenti vivono in condizione di povertà educativa accentuata da problematiche familiari di vario livello di gravità, ma con alcune differenze. L'IC Europa Unita si trova nel quartiere Salicelle di Afragola, un istituto chiuso in se stesso e isolato da un punto di vista sociale. La comunità in oggetto presenta difficoltà di natura economica, sociale e culturale legate al degrado degli ambienti, alla depravazione dei comportamenti familiari e alla delinquenza di quartiere. L'IC Castaldo raccoglie invece una platea multivariata di studenti provenienti da zone diverse di Afragola dove, pur persistendo il degrado ambientale, c'è una realtà familiare diversa, dove la povertà non si risolve con la delinquenza bensì con il sacrificio esistenziale e con l'emigrazione.

Mentre nell'IC Europa Unita la comunità è chiusa in se stessa e manca di integrazione, nell'IC Castaldo la comunità è aperta alla condivisione con l'esterno, è vista dagli studenti come una via di salvezza; insieme, ce la si può fare. Anche il dissesto economico viene affrontato diversamente: nel caso dell'IC Europa Unita, le famiglie si aiutano con la delinquenza offrendo quindi un insegnamento non valoriale, mentre nell'IC Castaldo i genitori non sono presenti in quanto lungamente impegnati durante la giornata nei luoghi di lavoro oppure completamente assenti in quanto immigrati. Gli studenti percepiscono la loro assenza come nell'altro caso ma ne colgono l'etica del sacrificio e l'insegnamento valoriale, motivo per il quale affermano di rispettare le figure genitoriali e parentali e di volerle imitare.

I modelli di riferimento sono reali e sono figure delle quali, seppur si coglie la sofferenza, si vede anche l'impegno per la famiglia. Gli studenti affermano di ri-

spettare figure di riferimento resilienti che percepiscono come non presenti eppure significative come esempi e modelli imitativi. Nel contesto dell'IC Europa Unità invece i bambini richiamano la propria attenzione verso modelli non reali di riuscita sociale, indipendenti dalle loro famiglie e vincenti da un punto di vista economico, oggetto dell'attenzione mediatica come calciatori e ballerine. Le differenze evidenziate, la chiusura della comunità *vs* la sua apertura, così come il sacrificio familiare per il guadagno attraverso la delinquenza *vs* il sacrificio del lavoro a qualunque costo per la famiglia, provocano negli studenti reazioni differenti, dovute a fattori di contrasto della povertà educativa di natura diversa.

Nel caso dell'IC Europa Unità, la scelta della delinquenza come fattore obbligatorio per risolvere il problema del guadagno per la sopravvivenza si unisce alla mancanza del supporto familiare e sociale fornendo una tipologia di esempio che induce gli studenti a chiudersi sempre di più al cambiamento. Nel caso dell'IC Castaldo invece, la scelta del sacrificio lavorativo a tutti i costi come fattore obbligatorio per risolvere il problema del guadagno per la sopravvivenza, insieme alla mancanza del supporto familiare ma non di quello sociale, fornisce una tipologia di esempio che permette agli studenti di conservare la speranza e di aprirsi al cambiamento.

La possibilità di conservare la speranza di un futuro migliore e quindi di resistere alla difficoltà, alla depravazione, al compromesso, alla privazione delle possibilità sembra, nei processi di adattamento, risiedere anche nei significati valoriali, dunque educativi, del portato familiare e nello stesso tempo nella apertura verso la comunità circostante. Questi aspetti costituiscono *pattern* di resilienza che consentono ai soggetti in formazione nei contesti di povertà educativa di resistere e, se rilevati, in concomitanza con l'utilizzo pedagogico di *booster* per la formazione adattiva, possono restituire speranza agli interventi formativi volti alla promozione pedagogica nei contesti di povertà educativa.

Bibliografia

- Berritto A., Gargiulo G. (2022). Infanzia e povertà educativa nel Pnrr: le distanze tra le politiche pubbliche e la ricerca scientifica nell'implementazione di interventi sociali. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 237-254.
- Block J.H., Anderson L.W. (1975). *Mastery Learning in Classroom Instruction*. New York: MacMillan.
- Frauenfelder E., Santoianni F., Ciasullo A. (2018). Implicito bioeducativo. Emozioni e cognizione. *RELAdEI Neurociencias y educación infantil*, 7 (1), 42-51.
- Frauenfelder E., Santoianni F. (Eds.). (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Piaget J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Pietropaolo M.P. (2021). Dispersione scolastica. *Vita*, 11, 52-54.
- Riegler A. (2002). When is a Cognitive System Embodied? *Cognitive Systems Research*, 3 (3), 339-348.
- Santoianni F. (2006). *Educabilità cognitiva*. Roma: Carocci.

- Santoianni F. (2018). Teorie emergenti in campo bioeducativo. *RTH Research Trends in Humanities*, 5, 12-21.
- Santoianni F. (2021). Key Aspects of Mobile Digital Education. In F. Santoianni, C. Petrucco, A. Ciasullo, D. Agostini, *Teaching and Mobile Learning. Interactive Educational Design* (pp. 3-28). Boca Raton FL: CRC Press, Taylor & Francis.
- Santoianni F., Ciasullo A. (2022). Milestones of Bioeducational Approach in Mind, Brain, and Education Research. In N. Rezaei (Ed.), *Integrated Education and Learning* (pp. 297-318). Cham ZG: Springer.
- Tuozzo M. (2023). La scuola è aperta ugualmente a tutti? Note sulla povertà educativa in Campania. *Le Regioni*, 2 (3), 259-265.

Povert  educative e dispersione scolastica. Risorse, sfide e impegno pedagogico-educativo nei territori

Alessandro Vaccarelli

*Professore Associato – Universit  degli Studi dell'Aquila
alessandro.vaccarelli@univaq.it*

1. Povert  e povert  educative

Nelle pi  recenti interpretazioni del concetto di povert  educativa si tende spesso a sottolineare le differenze rispetto alla povert  economica. Questo porta, talvolta, a mettere in ombra la dimensione economica (in passato centrale nell'analisi dei fattori dell'insuccesso scolastico e dei meccanismi di selezione scolastica), con il rischio di ridurne l'importanza. Tuttavia,   forse ancora necessario riconoscerne la centralit  e inquadrarla all'interno del pi  ampio fenomeno della povert  educativa. In tale direzione,   bene fornire alcuni dati recenti che delineano la situazione attuale sul fenomeno della povert  e sul suo impatto sul mondo dei minori. Le stime Istat (2024) indicano un'incidenza della povert  assoluta tra i minori del 14%, coinvolgendo circa 1,3 milioni di minori, il valore pi  alto registrato dal 2014. Il rapporto UNICEF Innocenti (2023) colloca l'Italia al 34  posto su 39 paesi in termini di povert  infantile nei paesi ricchi, con un quarto dei minori in condizioni di povert  relativa. Dal 2012 al 2021, il tasso di povert  infantile   calato di meno dell'1%, evidenziando una persistente staticit  della situazione. Nel 2021, il 17,5% dei bambini ha vissuto in condizioni di povert  per almeno due anni consecutivi, aggravando le conseguenze sul benessere e la salute. La povert  non si limita al reddito, ma coinvolge anche la privazione materiale, che include bisogni essenziali come nutrizione, alloggio e istruzione. Tuttavia, la mancanza di dati comparabili a livello internazionale limita la capacit  di misurare questa privazione in modo uniforme. L'unico dato disponibile riguarda le condizioni abitative, con il 18,1% dei bambini che vive in alloggi di bassa qualit . Le scuole in contesti svantaggiati dispongono di minori risorse, con ripercussioni sulla qualit  dell'istruzione e sul successo formativo.

L'accesso all'istruzione   fortemente influenzato dal contesto familiare: i bambini provenienti da famiglie povere hanno minori opportunit  di frequentare servizi educativi per la prima infanzia, essenziali per lo sviluppo cognitivo e sociale. La "povert  educativa", cos  come viene definita da Save the Children, si riferisce alla privazione di opportunit  di apprendimento e crescita personale, con impatti negativi fin dall'infanzia. I bambini provenienti da famiglie svantaggiate ottengono punteggi scolastici pi  bassi e hanno maggiori probabilit  di abbandonare precocemente gli studi.

Un'indagine Openpolis (2023) evidenzia la correlazione tra povertà minorile e livello di istruzione dei genitori: il 33,9% dei minori con genitori con licenza media vive in condizioni di deprivazione, contro il 3% dei figli di laureati. Solo il 12% dei figli di genitori con licenza media ottiene una laurea, mentre tra i figli di laureati la percentuale sale al 75%. Il divario nelle competenze scolastiche tra studenti provenienti da famiglie con diversi background socioeconomici perpetua il fenomeno della "trappola della povertà educativa".

L'emergenza sanitaria legata al Covid-19 ha acuito queste disuguaglianze, facendo aumentare la deprivazione materiale tra i figli di non diplomati di quasi 5 punti percentuali rispetto al periodo pre-pandemia. Il rapporto Openpolis sottolinea la necessità di mappare le specificità territoriali per indirizzare interventi mirati e rompere il ciclo della povertà educativa.

Investire nell'istruzione e nelle opportunità per tutti è essenziale per spezzare il circolo vizioso della povertà e garantire un futuro equo alle nuove generazioni.

2. Il fenomeno della povertà: prospettive e quadri teorici per leggere la multidimensionalità

I dati allarmanti riportati in precedenza non rappresentano semplici numeri, se pensiamo a quante storie di vita reale, tutte diverse tra loro, questi mettono insieme. Per garantire pari opportunità, indipendentemente dalle barriere economiche e culturali, è fondamentale un'analisi approfondita del fenomeno della povertà e del ruolo della pedagogia nel suo contrasto.

La povertà è un fenomeno complesso che ha catturato l'attenzione di economisti, sociologi e politici per decenni. Tradizionalmente definita in termini economici, essa è stata descritta come mancanza di risorse materiali necessarie per una vita dignitosa. Tale visione si concentra sull'insufficienza di reddito e consumo, ponendo l'accento sulla capacità di acquistare beni e servizi essenziali (Laderchi, Saith, Stewart, 2003).

Già dal Seicento, gli economisti avevano riconosciuto il ruolo chiave dell'istruzione nella crescita economica e sociale. Successivamente, con la teoria del capitale umano sviluppata negli anni '60 dalla Scuola di Chicago, si è affermata l'idea che l'istruzione accresce competenze e produttività, favorendo lo sviluppo economico (Livraghi, 2011). Schultz (1963) e Becker (1964) hanno evidenziato come il capitale umano influenzi non solo il benessere individuale, ma anche quello collettivo, contribuendo alla crescita economica sostenibile.

Nel tempo, la comprensione della povertà si è evoluta, passando da una concezione esclusivamente economica a una prospettiva multidimensionale (Sen, 2014). Oltre alle condizioni economiche, oggi si considerano fattori come libertà politiche, opportunità sociali, accesso ai servizi sanitari e educativi (Alkire, Foster, 2009). Il *capability approach* di Amartya Sen (1979) ha ridefinito la povertà in termini di opportunità reali a disposizione degli individui, sottolineando che il

benessere non dipende solo dalle risorse economiche, ma dalla libertà di realizzare il proprio potenziale.

Martha Nussbaum (2012) ha ampliato questo approccio, identificando dieci capacità fondamentali per una vita dignitosa, tra cui salute, istruzione, partecipazione sociale e libertà politica. La povertà educativa, quindi, è ora riconosciuta come una componente essenziale della povertà umana, influenzando direttamente il benessere individuale e collettivo.

Negli anni '90, in Italia, studi economici hanno introdotto il concetto di "povertà di istruzione", evidenziando come l'accesso a un'istruzione di qualità sia condizionato da fattori esterni, tra cui il background familiare e l'efficienza del sistema scolastico (Salzano, 1995; Checchi, 1996). La Banca Mondiale (1994) ha ridefinito la povertà come un fenomeno multidimensionale, che include l'accesso limitato allo sviluppo del capitale umano.

Definire e misurare la povertà rappresenta una sfida complessa. Le diverse interpretazioni influenzano direttamente le politiche adottate per affrontarla (UNDP, 2006; Alkire, 2007). Laderchi et al. (2003) hanno sottolineato come la povertà possa essere analizzata attraverso molteplici indicatori, ponendo interrogativi su quale sia il parametro più adeguato: solo risorse materiali o anche opportunità di sviluppo personale e sociale?

Un'altra problematica riguarda la misurazione della povertà attraverso soglie prestabilite. La definizione di una "linea di povertà" risulta complessa in quanto i contesti economici e sociali sono eterogenei. Inoltre, la povertà può essere una condizione transitoria o cronica, rendendo necessario un approccio dinamico e longitudinale per comprenderne le evoluzioni nel tempo.

Le modalità di misurazione della povertà, infine, non sono mai completamente oggettive: le scelte metodologiche riflettono necessariamente giudizi di valore e priorità normative. Per mitigare questi limiti, è fondamentale coinvolgere le comunità locali nei processi di definizione e misurazione, garantendo così un quadro più realistico delle condizioni di povertà e delle strategie di contrasto più efficaci.

3. Dalla povertà alla povertà educativa: lo sguardo pedagogico tra equità, emancipazione, cura e resilienza

La povertà, intesa come fenomeno multidimensionale, ha radici negli studi socioeconomici condotti negli anni Ottanta e Novanta. Tuttavia, è fondamentale analizzare anche le prospettive pedagogiche che hanno anticipato la formulazione del concetto di povertà educativa. Nella storia della riflessione pedagogica, numerosi autori si sono occupati di equità, giustizia sociale e diritti, ponendo l'educazione al centro di un processo di emancipazione personale e partecipazione attiva alla società (Di Genova, 2023).

Uno dei primi riferimenti in questo ambito è la visione di John Dewey, il quale criticava la società statunitense fondata sul "mito americano" e sul paradigma del

successo individuale. Egli sottolineava come la povertà fosse spesso considerata una colpa personale, mentre la scuola avrebbe dovuto assumere un ruolo attivo nel promuovere l'uguaglianza sociale e garantire pari opportunità:

“non basta provvedere a che l'educazione non venga attivamente adoperata come strumento per facilitare lo sfruttamento di una classe da parte di un'altra. Ci vuole un'attrezzatura scolastica di una vastità ed efficienza tali da eliminare di fatto e non solamente a parole delle disuguaglianze economiche e da assicurare a tutti i giovani del paese eguali possibilità per le loro carriere future” (Dewey, 1984, p. 125).

Il tema si collega così al principio di equità, inteso come l'importanza di garantire l'inclusione sociale di tutti gli individui e di valorizzarne le capacità (Sen, 1979). Martha Nussbaum (2007) amplia questa prospettiva, sottolineando il ruolo centrale dell'inclusione attraverso l'istruzione, la salute e i diritti di cittadinanza. La filosofa ridefinisce i concetti di cooperazione sociale e giustizia, attribuendo un'importanza primaria alla dimensione della cura. Questo approccio richiama inevitabilmente il concetto dell'“I care”, espresso nella riflessione pedagogica di don Lorenzo Milani, che, ispirato dalla tradizione cattolica e da una lettura evangelica che pone la Chiesa accanto ai poveri, sottolinea il valore dell'educazione nel contrastare le ingiustizie derivanti dal principio del “far le parti eguali fra disuguali” (Scuola di Barbiana, 1976, p. 43). La sua pedagogia trasformativa si fonda sull'idea che educare significhi avere a cuore le questioni sociali e promuovere la conoscenza come strumento di emancipazione, con l'obiettivo di costruire una società più giusta attraverso pratiche educative partecipative.

In linea con l'approccio critico ed emancipativo di don Milani, si può considerare il legame tra la pedagogia di Paulo Freire e il concetto di povertà educativa, strettamente connesso alla visione dell'educazione come mezzo di liberazione (Freire, 1977). Seguendo l'insegnamento del pedagogista brasiliano, le strategie per contrastare la povertà educativa devono basarsi su un processo di coscientizzazione, attraverso cui le persone acquisiscono una consapevolezza critica delle proprie condizioni socioeconomiche e delle strutture di oppressione che le perpetuano. Da questa prospettiva, la povertà educativa può essere interpretata come una forma di oppressione che alimenta il ciclo della marginalità sociale. Per affrontare questa problematica e comprenderla nella sua complessità, è necessario adottare un'educazione dialogica e partecipativa, basata su processi di co-costruzione della conoscenza, capace di favorire l'empowerment sia individuale che collettivo. In tal modo, l'educazione diviene uno strumento di trasformazione sociale, in grado di ridurre le disuguaglianze e promuovere la giustizia sociale. Il concetto di cura è un elemento trasversale del pensiero pedagogico e assume un ruolo fondamentale in un contesto educativo orientato all'equità. La cura può essere intesa come un sistema di relazioni in cui diversi attori collaborano per un fine comune, valorizzando competenze diverse e basandosi su un patrimonio condiviso di attenzione e responsabilità. Negli ultimi due decenni, questo tema ha suscitato cre-

scente interesse, sia dal punto di vista etico sia per la sua dimensione relazionale e operativa. L'attuale crisi dell'etica pubblica e la diffusione di una cultura individualistica hanno evidenziato l'urgenza di una pedagogia della cura, finalizzata al benessere personale e collettivo e orientata a sostenere processi di resilienza e resistenza, essenziali per garantire il benessere di bambini, famiglie e comunità (Paiano, 2022; Vaccarelli, 2016).

La povertà educativa, per la sua natura multidimensionale, riflette la complessità delle condizioni sociali ed educative e richiede un'analisi che vada oltre gli aspetti economici, considerando anche le dimensioni valoriali e lo sviluppo delle potenzialità individuali. Il concetto di resilienza, ampiamente studiato nelle scienze psicologiche, può essere applicato all'ambito educativo come strumento per favorire il percorso formativo del soggetto umano. Per questo motivo, dovrebbe essere promossa intenzionalmente nei contesti educativi che si impegnano a contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali (Pinto Minerva, 2004).

L'attenzione pedagogica alla resilienza può arricchire tutte quelle pratiche educative mirate a prevenire e combattere ogni forma di discriminazione, che sia legata all'origine sociale e culturale, al genere, alla condizione psicofisica, all'orientamento sessuale o alle differenti tipologie familiari. L'educazione alla resilienza, intesa come prevenzione e gestione delle difficoltà, non si limita a mettere in guardia da possibili sventure, né rappresenta un'impresa priva di speranza. Al contrario, si configura come un'educazione ancorata alla realtà, capace di esplorare le risorse disponibili, ascoltare le persone coinvolte, stimolare la creatività e contrastare il determinismo e il pessimismo.

Quando l'educazione alla resilienza si intreccia con l'educazione alla resistenza, essa contribuisce a riscoprire l'orizzonte utopico della pedagogia, riaffermandone i principi fondamentali. In questo senso, si ricollega al pensiero di Gramsci, secondo cui "l'ottimismo della volontà" deve persistere anche di fronte al "pessimismo della ragione" (Vaccarelli, 2016, p. 133).

4. Il contributo della pedagogia allo studio della povertà

La pedagogia può offrire un contributo significativo nella comprensione e nel contrasto della povertà, affrontando le sfide teoriche e metodologiche legate alla sua definizione e misurazione. La natura dialogica del sapere pedagogico, anche interne ai settori scientifici (dalla storia, alla generale, alla didattica, alla sperimentale) che la compongono nella sua visione di insieme, consente di integrare prospettive di diverse discipline e di ampliare la comprensione delle dimensioni della povertà (Visalberghi, 1990; Bauman, 2002). In questa direzione, il lavoro di Save the Children ha evidenziato l'importanza di ascoltare le esperienze dirette di bambini e adolescenti, rendendoli protagonisti nella definizione delle loro necessità e aspettative.

Un altro aspetto cruciale riguarda la trasferibilità delle definizioni e degli indicatori di povertà tra contesti culturali differenti. La ricerca educativa e l'analisi

comparativa permettono di adattare questi indicatori alle specificità locali, garantendo strumenti di misurazione più efficaci. Un approccio interdisciplinare consente di sviluppare strategie di intervento che siano sia universalmente applicabili sia sensibili alle diversità socio-culturali.

Le misurazioni della povertà spesso implicano giudizi di valore che influenzano i risultati ottenuti. La pedagogia può intervenire in questo ambito promuovendo processi partecipativi, coinvolgendo le comunità locali nella definizione dei criteri di povertà. Questo approccio rende la misurazione più trasparente e legittima, oltre che maggiormente rispondente alla realtà vissuta. Inoltre, un'analisi critica delle definizioni di povertà può contribuire a smascherare pregiudizi e stereotipi, offrendo una visione più equa del fenomeno.

Anche la definizione delle soglie di povertà, pur essendo un tema prevalentemente economico, può beneficiare dell'apporto pedagogico. La formazione e la ricerca possono aiutare a stabilire criteri che riflettano meglio le condizioni di vita reali delle persone. Inoltre, poiché la povertà non è una condizione statica, la pedagogia può contribuire al monitoraggio delle situazioni nel tempo, attraverso percorsi di apprendimento permanente.

Infine, la pedagogia può contribuire allo sviluppo di spiegazioni causali della povertà e alla progettazione di politiche efficaci di contrasto. La scuola, in quanto crocevia di disuguaglianze, può diventare un laboratorio per sperimentare pratiche di inclusione e di equità. Attraverso la ricerca e l'intervento educativo, è possibile esplorare le cause profonde della povertà e individuare strategie per interrompere il ciclo della deprivazione, fornendo strumenti di emancipazione alle persone coinvolte.

L'integrazione di prospettive multidisciplinari, la valorizzazione della partecipazione comunitaria e lo sviluppo di politiche educative mirate rendono il sapere pedagogico un alleato fondamentale nella lotta alla povertà. Un approccio integrato e partecipativo può favorire soluzioni sostenibili e inclusive, contribuendo a ridurre le disuguaglianze e a promuovere una società più giusta.

Bibliografia

- Alkire S. (2007). *The Missing Dimensions of Poverty Data: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Alkire S., Foster J. (2009). Counting and multidimensional poverty measurement. *OPHI Working Paper*, 12, 32.
- Alkire S., Foster J. E., Seth S., Santos M. E., Roche J. M., Ballon P. (2015). *Multidimensional Poverty Measurement and Analysis. The Alkire-Foster Counting Methodology*. Oxford: Oxford University Press.
- Anand S., Sen A. (1997). *Concepts of Human Development and Poverty: A Multidimensional Perspective, Human Development Papers 1997*, Human Development Report Office (HDRO), United Nations Development Programme (UNDP), New York.
- Banca Mondiale (1994). *Riduzione della povertà nell'Asia meridionale*. Washington DC.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

- Becker G. S. (1964). *Investment in Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Botezat A. (2016). Educational poverty. *NESET (Network of Experts working on the Social Dimension of Education and Training)*, II, 5, 2-14.
- Brunetti I. (2020). Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani. *Sinappsi, rivista scientifica Inapp*.
- Checchi D. (1996). Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori. *Politica economica*, 14, 2, 245-282.
- Dewey J. (1984). *The Sources of a Science of Education*, in *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953, The Later Works, 1925-1953, vol. 5: 1929-1930*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Di Genova N. (2023). *Povertà educativa e territori resilienti. Prospettive teoriche e ricerca sul campo*. Milano: FrancoAngeli.
- Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia (2020), *Misurare e monitorare la povertà infantile, Position Paper*. UNICEF, New York.
- Freire P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà* (ed. or. 1967). Milano: Mondadori.
- ISTAT (2009). *La misura della povertà assoluta, metodi e norme*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- ISTAT (2023). *Deprivazione materiale e sociale dei minori in Italia*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- ISTAT (2024). *Povertà Assoluta in Italia*, [PDF file]. Retrieved from ISTAT.
- Laderchi C. R., Saith R., Stewart F. (2003). Does it matter that we do not agree on the definition of poverty? A comparison of four approaches. *Oxford Development Studies*, 31, 3, 243-274.
- Livraghi R. (2011). Capitale umano ed etica delle capacità: due paradigmi di analisi economica a confronto. In G. Benvenuto (ed.), *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Paiano A. P. (2022). *Alla ricerca della città dei bambini*. Bari: Progedit.
- Pinto Minerva F. (2004). Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio. *Innovazione educativa*, 7-8, 24-29.
- Salzano G. (1995a). *Indicatori settoriali di povertà-istruzione*. P.C.M., Commissione per l'esclusione sociale e la povertà. Roma.
- Salzano G. (1995b). Alla ricerca di una definizione del concetto di 'povertà di istruzione', Allegato 1 a *Indicatori settoriali di povertà-istruzione*. P.C.M., Commissione per l'esclusione sociale e la povertà. Roma.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia Onlus. Retrieved from Save the Children.
- Save the Children Italia ETS (2024). *Domani (Im)Possibili: Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*.
- Schultz T. W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
- Scuola di Barbiana (1976). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

- Sen A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*, Milano: Mondadori.
- UNDP (United Nations Development Programme) (2006), *Poverty in Focus. What is poverty? Concepts and Measures*. Brasilia: International Poverty Centre.
- UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight (2023). *Innocenti Report Card 18: Bambini poveri che vivono nei paesi ricchi*, Firenze: UNICEF Innocenti.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi A. (1990). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Seconda sessione
35 anni di Pedagogia in Italia.
Lo sguardo della Società Italiana di Pedagogia.
Pace Democrazia Culture

Interventi
Michele Corsi

La S.I.PED. e 35 anni di Pedagogia in Italia: un'esperienza e un "punto di vista" personali

Michele Corsi¹

*Professore Emerito – Università degli Studi di Macerata
michele.corsi@unimc.it*

Ringrazio innanzitutto per l'invito a partecipare a questa tavola rotonda – in occasione dei 35 anni di vita della Società Italiana di Pedagogia, assieme alle amiche e agli amici Presidenti che mi hanno preceduto e poi seguito nell'incarico, – l'amico e Presidente Pierluigi Malavasi e, con lui, l'intero Consiglio Direttivo in carica.

Un invito che considero un onore.

E che ha un titolo e due sotto-titoli, o tre titoli congiuntamente, uno più prezioso e lungimirante, *pro-fetico* (De Giacinto, 1977²), dell'altro: "35 anni di Pedagogia in Italia". E, subito dopo: "lo sguardo della Società Italiana di Pedagogia". E per concludere: "pace, democrazia, culture".

Una ricchezza infinita e molteplice di cui discutere per ore, con attenzione alla nostra storia societaria. Ma prometto di stare nei tempi e negli spazi consentiti. Per cui procedo celermente. E comincio con una sorta di approccio di "con-testo" *generaliter*, al pari di un *brainstorming* iniziale. Facendo enfasi, in particolare, su cinque parole chiave o *item* che fanno da punti di riferimento o "nodi", a un tempo sintetici e prospettici, di questi medesimi "lemmi" adesso enunciati. A modello di un metaforico pentagono in grado di racchiudere e dare significato alla tavola rotonda cui mi pregio d'intervenire.

1 Già Presidente della S.I.PED. e della C.U.N.S.F.

2 Ed è giusto che esordisca proprio citando il mio Maestro, per quella continuità nell'innovazione (con gli allievi chiamati a superare i loro Mentori, me escluso perché considero don Sergio insuperabile per scienza, dottrina e umanità), gratitudine (merce talvolta rara) e formidabile slancio in avanti, che devono (o dovrebbero) poter caratterizzare l'università e l'accademia italiane, e ogni possibile disciplina scientifica. Per noi, qui: la pedagogia. Perché "*non c'è futuro senza memoria*": nell'apparato storico di un sapere come nell'organizzazione di una comunità. De Giacinto poi, in particolare, che considerava la pedagogia una "profezia" sull'educazione a venire, e l'educazione, a sua volta, come una "profezia" sulla storia che "vorremmo", o che vogliamo costruire o contribuire a edificare. Specie in questo nostro tempo, che davvero trascorre con una velocità impressionante: in poco più di 40 anni, si è passati, ad esempio, dall'avvento delle prime tecnologie diffuse all'intelligenza artificiale, quale presente e quale prospettiva. Cfr., anche, Bardulla E. (Ed.) (1993). *Pedagogia come poesia*. Parma: Università degli Studi di Parma-Istituto di Pedagogia.

Il primo termine è, dovutamente, la “storia”.

La *storia*, in specie, della S.I.PED. – come della nostra disciplina nella sua globalità e in tutte le sue articolazioni anche di settore –, potendo dire, da subito, che “c’ero” pure 35 anni fa, e prima ancora dell’atto di costituzione della stessa Società, a motivo della mia età anagrafica.

Portando, dunque, un’esperienza diretta, prima da “spettatore” e, quindi, progressivamente, come uno dei suoi protagonisti, o quasi, nei servizi cui sono stato eletto e che ho assolto, particolarmente dal 1994 in avanti, nei vari organismi comunitari nei quali sono stato chiamato.

Non ultime: la Conferenza dei Presidi di Scienze della formazione e, infine, quella, che è succeduta, dei Presidi e dei Direttori delle nostre Facoltà e dei nostri Dipartimenti. Nella Giunta, e poi da vice-Presidente e, ancora, da Presidente.

Due altri osservatori importanti, alla pari, anche se in forma differente, della stessa S.I.PED.

Che, tutti assieme, mi hanno condotto a relazionarmi pure coi nostri Ministeri di riferimento – con il M.I.U.R., quando non era unito nondimeno a quello della Pubblica Istruzione –, con le altre società scientifiche di area pedagogica e con quelle dell’area 11 del C.U.N., come col C.U.N. medesimo e con l’A.N.V.U.R. fin dalla sua costituzione (e persino nella sua preparazione o avvio), con i suoi organismi rappresentativi e le sue “basi”, con i loro “responsabili”.

In un intreccio poliedrico e complesso dalle molte sfaccettature, ora prossime e simili fra loro e talora più distanti.

Cui sono davvero grato di aver potuto osservare e servire da vicino, perché mi hanno dato moltissimo sui piani dell’informazione e della formazione (che continuo tuttora a coltivare con inesauribili curiosità e soddisfazione). E che serbo caramente in me, e di cui faccio sinceramente dono ogni volta che qualche allievo, amico e collega mi chiede di “raccontare”.

Una partecipazione e un racconto, come del resto qualsivoglia esperienza personale, che ovviamente – lo sappiamo tutti molto bene – *essere sempre* un’interpretazione o un “vissuto” influenzato dai nostri pensieri e ideali, dalle nostre emozioni e così via (Berne, 1971³).

Un’interpretazione da “osservatore partecipe” (Gesell, 1965).

Nel difficile passaggio dall’impossibile “neutralità valutativa” all’auspicata – ma mai facile da raggiungere e sovente da conservare – “oggettività relazionale” (Nagel, 1968; Goode, Hatt, 1968).

Per cui chiedo scusa da adesso se, in qualche successivo passaggio di questo mio contributo, formulerò dei pareri, o dei punti di vista, che saranno difformi, in tutto o in parte, da quelli dei colleghi che avranno la bontà di leggermi.

Subito dopo altri due termini: “pace” e “culture”, che sono due epifenomeni propri dello “sguardo”, nella magistrale lettura offertaci da Mounier (2012).

3 In questo contributo farò riferimento, in particolare, ai principali Autori alla cui sequela sono cresciuto, e mi sono formato, dal 1968 a oggi.

O, in altri termini, della stessa storia della S.I.PED.

Umana e comprensibile, come tutte le “storie”.

E, infine, la “democrazia”: un processo costantemente in divenire e mai definitivamente concluso. Che attraversa la nostra stessa esistenza, nella volontà di crescere quali soggetti democratici, attenti ai bisogni e alle necessità dell’altro. In quella solidarietà realmente incarnata, che è la sola a dare senso al nostro Io nell’incontro con il Tu (Buber, 2014; Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971), come con i molti, i tanti, i tutti, laddove possibile o praticabile (Stramaglia, 2023).

E che ha ugualmente attraversato la nostra Società in questi suoi 35 anni di vita, quale tensione e, spesso, pure come fatica. E di cui i vari aggiornamenti dello Statuto, come la costituzione, poi, sia del Senato della S.I.PED. che del Premio Italiano di Pedagogia (su cui tornerò più avanti), sono stati, e sono, a mio parere, alcuni indicatori importanti. Tra gli altri eventi, o “passaggi”, nondimeno passibili di essere citati a questo riguardo.

E ritorno alla “storia”, che è il *leit-motiv* di questa tavola rotonda.

E, cioè, al 1988 (e, forse, anche un po’ prima), sino alla sua definitiva costituzione, l’anno successivo. In un susseguirsi intenso, e sovente anche “dibattuto”, di mesi di incontro fra i nostri Maestri o i Maestri dei Maestri di molti dei presenti.

Ma mai di “scontro”, per quel che ricordo, tra “autentici cavalli di razza”, ricomprendendo, in questo dire, anche le poche professoresses ordinarie di pedagogia dell’epoca. E che allora guardavo, tutte e tutti, “da distante”, e con assoluta “venerazione”, nel loro incrociarsi, per “con-frontarsi”, a due a due o in crocicchi di diversa quantità oppure in grandi gruppi. Ad esempio, i cattolici, da una parte, e i laici, dall’altra. Al “riparo”, i primi, dell’Editrice La Scuola” o del “Mater Divinae Gratiae” e nel suo giardino, a Brescia. Oppure de “La Nuova Italia”, in specie, i secondi: tra Firenze, in particolare, ma anche Bologna, Roma ecc.

Prima della S.I.PED. infatti, nel 1988, c’era soltanto l’AS.PE.I., con Aldo Agazzi, Giovanni Maria Bertin, Giuseppe Flores D’Arcais, Giuseppe Catalfamo, Carmela Metelli di Lallo, Enzo Petrini⁴, Cecilia Motzo Dentice di Accadia, Mario Mencarelli, Vittorio Telmon, Francesco De Vivo ecc. E molti Altri che, a citarli tutti, costituirebbero un vero e proprio “problema” in termini di spazi di scrittura. E col rischio, nondimeno, di tralasciarne ancora qualcuno: un errore che avrò già sicuramente compiuto. Tutti, però, autentici “miti” per i giovani, come me, di quell’epoca. E lo erano davvero: mi sono formato, del resto, nella lettura attenta della loro produzione scientifica.

Ma l’AS.PE.I. era un’associazione che guardava, con particolare interesse, al mondo della scuola⁵, e, forse, con un profilo addirittura poi cresciuto nel tempo⁶,

4 Che fu il presidente di Commissione che mi varò quale ricercatore confermato nel 1982.

5 In quegli anni, del resto, non si vinceva un concorso da professore ordinario di pedagogia se non si aveva, nel proprio curriculum, almeno una seria monografia riguardante l’ambito scolastico.

6 In particolare, sotto la presidenza di Sira Serenella Macchietti.

fino a diventare pressoché prioritario da metà degli anni Novanta in avanti. Con la presenza, in quei Direttivi, pure di esponenti di spicco di quell'ambito⁷.

Mentre molti Maestri, sul finire degli anni '80, volevano, invece, una realtà societaria che guardasse quasi unicamente al mondo universitario, al pari di una vera e propria "accademia" *esclusiva*. Conformemente, del resto, a quello che stava accadendo in moltissimi altri ambiti disciplinari, prossimi o distanti da quello pedagogico.

Erano anni infatti, questi, di grandi trasformazioni, imminenti o annunciate, per quello che avrebbe rappresentato il "futuro prossimo" degli atenei italiani nella loro interezza.

A breve, ad esempio – e di nostro specifico interesse –, le Facoltà di Magistero sarebbero diventate Facoltà di Scienze della formazione; si stavano ripensando i settori scientifico-disciplinari; e, all'orizzonte, si profilavano anche altre importanti riforme: da quella universitaria *tout court* (che si realizzò poi nel 1999, mandando definitivamente "in pensione" i vecchi percorsi di studio a ciclo unico, e per lo più quadriennali, e introducendo, di contro, l'articolazione didattica su più livelli) alla "prima" formazione universitaria degli insegnanti – compresi quelli di scuola dell'infanzia e primaria ecc. – con la legge n. 341 del 1990, che si attuerà però soltanto nel 1998 col D.M. del 26 maggio, pubblicato nella G.U. del 3 luglio 1998 n. 153, con l'istituzione del Corso di laurea quadriennale in Scienze della formazione primaria e delle S.I.S.S.

Come, d'altro canto, si andava complessificando pure lo spettro dei saperi pedagogici e delle sue molteplici segmentazioni euristiche, per cui, progressivamente, la scuola, da ambito precipuo e privilegiato della ricerca pedagogica, iniziava col divenire, rimanendo comunque importante e strategico, uno dei molteplici profili investigativi della nostra comunità di riferimento.

Tornando ora di nuovo alla S.I.PED., come dimenticare, allora, il suo avvio grematissimo, nel 1989, al "Goethe Institute" di Roma, in quella grandissima aula al primo piano di quell'edificio.

Una folla.

O, almeno, così la rammento nei miei vissuti e nella mia "memoria percettiva".

Ricordando ancora, nondimeno in quell'occasione, il continuo gioco di "sponda" di molti fra le colleghe e i colleghi di quegli anni. E, in particolare, fra Gattullo e Pazzaglia. Con la firma del primo Statuto e l'elezione del primo Presidente e dell'iniziale Consiglio Direttivo. Così come i congressi elettivi che ne seguirono.

All'inizio: tre Presidenti tutti di appartenenza "laica": Mario Gattullo di Bologna (1989-1991⁸), Aldo Visalberghi di Roma (1991-1994) e Piero Bertolini, di nuovo di Bologna (1994-1997).

7 Un tempo questo, nondimeno, di grande fioritura, espansione e prestigio, nonché "peso politico", pure di specifiche associazioni docenti quali l'A.I.M.C., l'U.C.I.I.M., l'U.D.I. ecc.

8 Prematuramente scomparso a causa di un incidente stradale.

Poi l'“alternanza” fra cattolici e laici⁹: Cesare Scurati dell'Università Cattolica di Milano (1997-2000 – e dove entrai per la prima volta, nel Consiglio Direttivo, nella fascia degli ordinari), Franco Frabboni ancora di Bologna (2000-2003) e Cosimo Raffaele Laneve di Bari (2003-2006).

E poi arriviamo agli amici qui presenti, a cominciare dal Congresso di Cassino del 2006 con l'elezione di Massimo Baldacci di Urbino e mia (di Macerata) quale suo Vicario.

Era la prima volta che una regione pressoché periferica come le Marche e due Atenei di piccole o medie dimensioni assurgevano alla guida della comunità pedagogica nazionale.

E dunque, a proseguire, con tutte le amiche e gli amici di questa tavola rotonda.

La storia più recente di questo XXI^o secolo ritengo che la conosciate quasi tutti.

E, allora, solo alcune rapide notazioni, in specie dal 2000 al termine del mio mandato nel 2013 quale presidente della S.I.PED.

Ad esempio, il combattuto congresso elettivo di Bologna, con Piero Bertolini a fare continuamente da intermediario fra, e con, molti di noi, in seguito alla doppia candidatura, quasi a sorpresa e tutta barese, fra Luisa Santelli Beccegato e Cosimo Raffaele Laneve.

E, quindi, il faticosissimo triennio proprio di Cosimo Raffaele Laneve: cattolico eletto, ma con una maggioranza di colleghe e colleghi laici nella Giunta, e tutti di alto profilo, con cui non sempre le decisioni o le operatività furono semplici o immediate.

Infine, il già citato congresso di Cassino nel 2006: con una frizione qui, invece, all'interno della componente laica. E, cioè, tra la candidatura di Massimo Baldacci, sostenuta dalla gran parte di quell'elettorato, con Bologna e Roma Tre in prima fila; e, di contro, quella di Paolo Orefice, appoggiata particolarmente da Firenze, che ottenne, alla fine, circa 60 voti. Fu poi Massimo Baldacci, com'è noto, a ottenere i maggiori consensi.

In particolare, con Massimo Baldacci, sino ad allora, ci conoscevo poco, a parte il normale, o fisiologico, rapporto fra colleghi.

Tra l'altro, prima di essere chiamato a Urbino, dove il preside del tempo (ovviamente di Scienze della formazione) era Nando Filograsso, la sua sede era Bologna (alla scuola di Franco Frabboni, suo Maestro).

Furono tre anni bellissimi, quelli della sua presidenza: dal 2006 al 2009, e con un'amicizia che tuttora perdura fra noi.

Un triennio di “pace e democrazia”.

Concordavamo su “tutto”, prima di ogni decisione da prendere.

Ricordo, ad esempio, l'organizzazione dei convegni che Massimo promosse nel suo triennio: “matematica pura”.

9 Croce o delizia del nostro ambito scientifico: “ai posteri l'ardua sentenza” di manzoniana memoria.

Cattolici e laici in numero pari, e così fra colleghi e colleghi da invitare a relazionare. Con una rotazione pressoché severa. Tant'è che qualcuna, o qualcuno, si meravigliava pure nel non venire invitato a intervenire per “due volte di seguito”.

Quindi, la storia successiva.

Ma questo è compito di Simonetta Ulivieri, di Simonetta Polenghi e di Massimiliano Fiorucci.

Il mio triennio, che fu poi prorogato di un anno (2009-2013) – come a Simonetta Ulivieri, oppure completato, o quasi, ora per Pierluigi Malavasi (con voto unanime del Senato della S.I.PED. per tutti e tre) –, lo ricordo con affetto e gratitudine verso l'intera nostra comunità nazionale.

Quattro anni: avendo a fianco Simonetta Ulivieri, che poi mi successe, presente nel Direttivo allora eletto; e la carissima Franca Pinto Minerva quale “mia” Vicaria.

E ancora, in quel Direttivo, Massimiliano Fiorucci (che sarà Presidente dopo Simonetta Polenghi, per poco più di anno, prima di essere eletto come Rettore di Roma Tre) e, dunque, pure Marco Catarci ad affiancarmi: il primo, quale segretario, e, il secondo, come tesoriere. I “miei dioscuri”, come li chiamavo.

E anche qui un segno di “differenza”. Presidente “cattolico”, e “segretario e tesoriere”: due amici laici.

Una “scelta”, questa, che prima si era avuta solo con la presidenza di Piero Bertolini nel 1994-1997, con Maria Teresa Moscato ad assolvere a entrambe le funzioni, sia di segretaria che di tesoriere.

E ora, avviandomi a concludere, riporto l'attenzione e la memoria su tre *item* già precedentemente riflettuti, e che fanno parte *luminosamente* del titolo di questa tavola rotonda: “pace”, “culture” e “sguardo”. Con tre brevissime notazioni, a motivo del tempo e dello spazio a mia disposizione.

Lo sguardo “mouneriano” già citato, cui ho dedicato diversi miei studi a partire da un convegno bresciano con Luigi Pati, Pierluigi Malavasi e Domenico Simeone, all'inizio del 2000, quale “*premessa e fondamento di pace*”.

Perché “guardarsi *davvero*” porta alla reciproca conoscenza; e, quindi, al rispetto (che poi, etimologicamente, esprime la stessa dimensione o dinamica: *re-aspicio, rursum-aspicio*, ti vedo e ti rivedo di continuo), e dunque alla “autenticità” alla Winnicott (1994). Che sono, del resto, pure la stessa “conferma” e lo stesso “rifiuto” di Watzlawick, parimenti già menzionato, nella sana relazione interpersonale. Ma mai la “disconferma”: sospesa, com'è, fra l'ipocrisia e l'insincerità, la distanza e l'abbandono.

E dove poi, *fisiologicamente*, l'autenticità genera anche conflitti. Di cui sono stato pure testimone personale. Con Huizinga (1938, 2002), Autore dei miei anni giovanili (e anche di alcuni fra i presenti), a sostenere, nondimeno, che il “conflitto – però – è spesso salutare”, perché, se nutrito dallo sguardo e dal rispetto, come “fra persone intelligenti”, quali siamo “tutti noi”, riporta “presto” alla pace, e a una pace “migliore”.

Con le “culture”, infine, che sono “*la nostra storia più profonda*”. A rappresentare le nostre appartenenze “ideali”, le nostre “scuole”, i nostri “Maestri” e le loro stesse storie accademiche e personali.

Dunque, concludo con la “democrazia”. E qui davvero in forma rapidissima, con altre quattro brevissime osservazioni.

La prima, tratta dallo “Statuto”, nella sua ultima versione¹⁰ approvata a larga a maggioranza in un’assemblea della S.I.PED. tenutasi a Macerata il 31 maggio 2007 (durante la presidenza Baldacci), con la costituzione *ex novo* del Senato della S.I.PED.¹¹, all’art. 7: un vero e proprio “ponte fra le generazioni”. Di cui furono chiamati a far parte gli ex Presidenti e Vice-presidenti della Società, i Presidenti e gli ex Presidenti delle altre associazioni pedagogiche maggiormente rappresentative¹², i Presidenti e gli ex Presidenti della Conferenza dei Presidi (e ora anche dei Direttori) di Scienze della formazione, i Rettori e gli ex Rettori pedagogisti degli atenei italiani, due membri permanenti di nomina del Presidente della S.I.PED. in carica fra i Soci ordinari particolarmente rappresentativi¹³, oltre naturalmente al Presidente in carica della stessa S.I.PED. *“Senato” di una Camera dei deputati di volta in volta eletta: che sono i diversi Consigli Direttivi succedutisi nel tempo, e che verranno ulteriormente eletti.*

La seconda, già riportata nella nota 10 di questo testo, è l’aver “dato vita” alla componente dei “soci junior”. “Segno dei tempi”, ma anche della “decisione” di non volere escludere nessuno. Tutti “dentro”, anche i più giovani. Anche se ormai di giovani se ne vedono sempre meno, in ragione di un precariato che credevamo di aver sconfitto con il D.P.R. dell’11 luglio 1980 n. 382 (e che, invece, pare nondimeno destinato a incrementarsi), con la “creazione” dei ricercatori universitari a tempo indeterminato (alcuni dei quali già “confermati” nel 1982) al posto dei precedenti assegnisti e, poi, contrattisti dei “Provvedimenti urgenti” del Ministro Malfatti (mandati “a esaurimento”, per altro verso, gli assistenti ordinari). Tanto “urgenti” da durare 9 anni!

E ora termino con una “luce” e una probabile “ombra”.

Dapprima il punto “luminoso”, occorso, quasi alla fine del mio triennio di presidenza, con l’istituzione del “Premio Italiano di Pedagogia”, quale altro “ponte” fra tutte le generazioni e le loro mirabili ricerche, ma anche come “espressione” di uno “sguardo” attento, magisteriale e “premuroso”, rivolto (oltre che naturalmente alle colleghe e ai colleghi ordinari) ai “più giovani in grado” e alle loro “carriere”: dagli associati ai ricercatori a tempo indeterminato, e pure a quelli di tipo a e di tipo b, fino ai “soci cooptati”. Di nuovo “tutti dentro” e “nessuno escluso”. Un ri-

10 A eccezione di due sole modifiche intervenute più avanti negli anni: l’inserimento della lettera e) dell’art. 5, durante l’Assemblea tenutasi a Foggia il 1° aprile 2016 (sotto la Presidenza Olivieri) riguardante la proroga, al massimo di un anno e non ripetibile, del Presidente in carica della Società; l’inserimento della lettera e) dell’art. 2 (di cui al successivo comma 5-bis) riguardante la “nascita” dei soci junior, e di cui, conseguentemente, alle modifiche-inserimenti del comma 3 dell’art. 4, del comma 6, lettera c), dell’art. 5 e del comma 1, lettera a), dell’art. 9, approvati nell’Assemblea di Palermo del 24 ottobre 2019, durante la presidenza Polenghi.

11 Presieduta dal Decano dell’organismo. Al presente, se non erro, da Franca Pinto Minerva, dopo la scomparsa di Franco Frabboni.

12 Ora praticamente tutte.

13 Attualmente già in buon numero.

conoscimento ambito non solo perché comunitariamente prestigioso, ma anche titolo valutabile in occasione delle abilitazioni scientifiche nazionali, a seguito dell'intervenuta A.S.N., di cui all'art. 16 della L. n. 240 del 2010: la cosiddetta "ri-forma Gelmini".

Per concludere con quella che ritengo poter essere, invece, un'"ombra", anche perché ha rappresentato, sempre più nel tempo, un tema politico di straordinaria portata per la nostra intera comunità pedagogica, e, al presente, di grande o addirittura maggiore attualità. Lasciando anche qui, di nuovo, "ai posteri l'ardua sentenza".

Era sul finire della mia presidenza, in una più che affollata "Aula Volpi" a Roma Tre. E riguardava un "faticoso" processo di unificazione di tutte le Società scientifiche all'interno della S.I.PED, avviatosi e maturato durante i proficui tre anni di Consulta delle stesse società pedagogiche durante la mia presidenza – organismo, però, già costituitosi sotto la presidenza Baldacci. Con la S.I.PED. che poteva tornare *finalmente*, e non solo a parole, con questo progetto, a essere (o costituire) la casa "comune" di tutta la pedagogia italiana. Con, all'interno, tutte le differenti Società scientifiche quali sue articolazioni. E un unico organismo rappresentativo a confrontarsi, poi, con tutti i differenti raggruppamenti disciplinari esistenti e non pedagogici, con il Ministero o i Ministeri, l'A.N.V.U.R. ecc. Auspici, oltre a me, moltissimi altri fra colleghe e colleghi; ma, soprattutto, Luciano Galliani, a quell'epoca presidente della S.I.R.D., l'altra maggiore organizzazione pedagogica, nata nel 1993 per impulso di venti colleghi di quell'area, "guidati" da Luigi Calonghi, quale ambito privilegiato della didattica e della pedagogia sperimentale¹⁴. In ordine particolarmente ai temi, allora, delle tecnologie e dei *media* in campo educativo. Ma nondimeno nel pregiudizio (che stenta tuttora a morire) che la S.I.PED. rappresentasse, di fatto, la "nicchia" di auto-rappresentazione, in specie, dei colleghi di pedagogia generale e sociale¹⁵.

S.I.PED. e S.I.R.D., per decisione dell'A.N.V.U.R., che erano le sole due Società scientifiche pedagogiche "riconosciute" come sue interlocutrici, in quegli anni, a motivo del loro maggior numero di iscritti.

Ma il progetto, in quella lunga mattinata di confronto in "Aula Volpi", finì col naufragare per un'opposizione più qualitativa che quantitativa di taluni fra amiche e amici proprio della S.I.PED. che, in questa *reunion*, coglievano (a torto o a ragione?) più rischi che opportunità.

Io, personalmente (e mi assumo tutta la responsabilità di questa affermazione),

14 Successivamente nacquero anche la S.I.Pe.S.: la Società Italiana di Pedagogia Speciale, all'interno dello stesso S.C. 11/D2, in quanto ormai del S.S.D. M-PED/03 (che afferiva invece, in precedenza, alla Pedagogia generale e sociale), oltre alla S.I.R.E.M. E già esistenti, in quel periodo, pure il C.I.R.S.E. di ambito storico-pedagogico e la S.I.R.E.F. prevalentemente interconnessa, quest'ultima, con il S.C. 11/D1. Assieme ad altre Società "minori" per numero di iscritti.

15 E me li rivedo, ancora, in una cena "preparatoria" in un ristorante di Roma presso Roma Tre, discutere fra loro. Mentre io ero seduto a un altro tavolo, poco dietro, con altri fra colleghe e colleghi.

lo considero tuttora un progetto largamente positivo a fronte del decennio che è poi seguito. Ma ormai, probabilmente, troppa polvere si è addensata su questa idea; e le frizioni, valide o meno, che si sono succedute (e che riaffiorano ancora con una certa periodicità), in particolare tra 11/D1 e 11/D2, e con la nascita, nondimeno, di altre società scientifiche sempre di area pedagogica¹⁶, lo rendono, attualmente, abbastanza improbabile “ai miei occhi”. Ma confido nell’intelligenza, lungimirante e profetica, delle colleghe e dei colleghi ora in servizio, e in specie di quelli al “vertice”, a favore di un confronto e di un’armonia costantemente favorevoli a un’unica interlocuzione con tutti gli altri organismi nazionali: le altre società scientifiche di differente raggruppamento, i Ministeri, l’A.N.V.U.R. ecc. Perché, e chiudo davvero, il “divide et impera” non paga mai, come la storia ci ha insegnato, ma solo “l’unione fa la forza”.

Bibliografia

- Berne E. (1971). *Analisi transazionale e psicoterapia. Un sistema di psichiatria sociale e individuale*. Roma: Astrolabio.
- Buber M. (2014). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- De Giacinto S. (1977). *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bardulla E. (Ed). (1993). *Pedagogia come poesia*. Parma: Università degli Studi di Parma-Istituto di Pedagogia.
- Gesell A. (1965). *I primi 5 anni della vita*. Roma: Astrolabio.
- Goode W.J., Hatt P.K. (1968). *Metodologia della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Huizinga J. (1938). *La crisi della civiltà*. Torino: Einaudi.
- Huizinga J. (2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Mounier E. (2012). *Lettere sul dolore. Uno sguardo sul mistero della sofferenza*. Milano: Rizzoli.
- Nagel E. (1968). *La struttura della scienza. Problemi di logica nella spiegazione scientifica*. Milano: Feltrinelli.
- Stramaglia M. (2023). *Pedagogia e alta sensibilità. Una nuova sfida per l’educazione*. Roma: Studium.
- Watzlawick P., Beavin P., Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.
- Winnicott D.W. (1994). *La famiglia e lo sviluppo dell’individuo*. Roma: Armando.

16 Ad esempio, nel 2021, la S.I.Pe.Ge.S., come società propriamente di area M-PED/01, e cioè di pedagogia generale e sociale, a opera di un comitato ordinatore catto-laico paritario, composto da quattro colleghi (in ordine alfabetico): Massimo Baldacci di Urbino, Antonio Bellingeri di Palermo, Luigi Pati dell’Università Cattolica di Milano e Simonetta Ulivieri di Firenze. Attualmente presieduta dall’amico Maurizio Fabbri di Bologna.

Terza sessione
Ricerca e progettazione pedagogica in dialogo.
Il contrasto alle povertà educative e alla dispersione scolastica:
il contributo della giovane comunità pedagogica

Interventi
Carla Callegari
Enricomaria Corbi
Berta Martini
Fabrizio Manuel Sirignano

Il contrasto alle povertà educative: il contributo della storia della pedagogia e dell'educazione

Carla Callegari

Professoressa Ordinaria – Università degli Studi di Padova
carla.callegari@unipd.it

1. Le povertà educative

Riflettere sul contrasto alle povertà educative mette in evidenza come questo fenomeno, oltre a privare le persone della possibilità di “essere” pienamente, spesso genera conflitto e impedisce la costruzione attiva di una società equa e pacifica.

Davanti alle povertà odierne, al loro continuo generarsi ed evolvere, riflettere sulla portata emancipatrice di alcune teorie e prassi pedagogiche che nel passato hanno tentato di contrastare questo fenomeno, significa ricercare criticamente quali tra quelle idee e quelle pratiche, riviste ed adattate al presente, possono indicarci una via da percorrere in un prossimo futuro. Questo non perché le povertà di oggi siano la ripetizione di quelle del passato, ma perché le idee e le esperienze già realizzate ci inducono ad interrogarci attraverso categorie pedagogiche ben definite e a progettare molte vie per identificare e sconfiggere le cause della povertà e le conseguenze che questo fenomeno porta con sé.

Alcuni pedagogisti, vissuti nel Novecento, hanno posto attenzione alla costruzione di una società mondiale più giusta, basata sulla solidarietà e non sulla competitività. Il Novecento è stato il secolo in cui si sono verificati eventi drammatici come le due guerre mondiali, la Rivoluzione d'Ottobre e la guerra fredda che hanno prodotto immense povertà. Ma lo stesso secolo ha generato anche speranze di liberazione: è stato, ad esempio il secolo del bambino e del riconoscimento dei suoi diritti (Pironi, Ceccarelli, 2019). Tra coloro che hanno preso in esame la tematica del contrasto alle povertà ci sono, ad esempio, Morin e Illich. L'era planetaria definita da Edgar Morin – caratterizzata dalla globalizzazione, dalla complessità, dai processi di mondializzazione, dalla scienza, dalla tecnica, dall'industria e dal mercato – ha finito per essere l'età delle divisioni e delle disgregazioni alla quale è necessario porre fine. Secondo lo studioso, esiste un rimedio alla condizione dell'uomo “*demens*” che si può identificare nello sviluppo del pensiero complesso ed interdisciplinare: questo pensiero, oltre che studiare i processi della conoscenza, comprendere i problemi, insegnare “l'identità terrestre”, può condurre anche a formare alla pace e alla tolleranza promuovendo un'etica del genere umano, o planetaria, che collochi in un contesto democratico il possibile contrasto

tra società ed individuo (Morin, 2003). Questo nuovo modello educativo darà vita ad una “società-mondo” nella quale l’etica della responsabilità e della solidarietà non potrà certo contemplare la povertà di molti e la ricchezza di pochi. Così anche Ivan Illich, uno dei descolarizzatori, è particolarmente attento ai problemi del mondo più povero e auspica con determinazione il superamento degli squilibri socio-economici mondiali e l’inizio di una convivenza giusta ed equa. Una delle finalità che Illich pone nella sua riflessione anche pedagogica, è l’instaurarsi di una società conviviale che possa assicurare a tutti i mezzi per la sopravvivenza e l’accesso ai beni secondo una giustizia distributiva (Illich, 1973).

Poiché lo stato di povertà non è solo una questione di reddito, ma uno stato multidimensionale personale e collettivo dovuto a cause strutturali legate alle società, quando si tratta di questo fenomeno emerge con evidenza il rapporto tra pedagogia e politica e l’impegno etico dell’educazione si impone con forza (Fiorucci, Vaccarelli, 2022).

Nel breve lavoro del 2018 *Le fabbriche della povertà. Liberare la società dall’impoverimento*, coordinato dall’economista e politologo Riccardo Petrella, vengono identificate quattro fabbriche della povertà: la prima è l’immaginario collettivo, molto diffuso anche nel passato, secondo il quale la povertà sarebbe un fatto naturale, quindi inevitabile; la seconda è costituita dalle tesi imposte dai gruppi dominanti sull’ineguaglianza tra gli esseri umani rispetto ai diritti alla vita; la terza si sostanzia nelle pratiche dell’esclusione e dell’ingiustizia sociale; la quarta, infine, è il predominio di un sistema economico capitalista predatorio che per accumulare ricchezza non si limita più a “tosare le pecore” ma “le uccide”. La crescente rarefazione delle risorse naturali, l’acqua ad esempio, illustra bene la logica predatrice di questo sistema.

L’analisi dettagliata del funzionamento delle fabbriche della povertà e delle loro interrelazioni e conseguenze dimostra come l’impoverimento sia il risultato di una società che, a causa dei suoi valori, dei suoi principi ispiratori e delle sue scelte politiche ed economiche, produce ricchezza ineguale e ingiusta, e marginalizzazione. Secondo il Documento, l’insuccesso e il fallimento delle politiche nazionali e internazionali della lotta per la riduzione e l’eliminazione delle povertà consiste nell’essere centrate sulle conseguenze del fenomeno, e non sulle cause strutturali dell’impoverimento. Le povertà materiali e morali comportano sempre anche povertà educativa, incapacità di tutelare il diritto all’educazione e all’istruzione, anche se intesa solo come prima alfabetizzazione.

2. Le cause della povertà e le utopie pedagogiche

Proprio sulle cause della povertà l’educazione può tentare di incidere modificando la realtà presente e futura. Si può agire, pedagogicamente, sulla formazione alla cittadinanza, alla giustizia, alla democrazia. Per questo motivo l’indagine storica di pedagogie come quella di Gandhi (Callegari, 2012), Paulo Freire (Catarki, 2016; Fiorucci, Vaccarelli, 2022), don Lorenzo Milani (Boffo, Del Gobbo, Malavasi,

2024) e Alberto Manzi riveste un particolare significato nell'analisi del panorama pedagogico del Novecento. Le utopie pedagogiche volte a cambiare la realtà, soprattutto quella delle popolazioni sfruttate dai governi colonialisti, degli oppressi del Sud America, dei poveri di Barbiana, degli italiani delle classi sociali più umili ancora in gran parte analfabeti nel dopoguerra, sono cariche di un significato di riscatto umano che costituisce il filo rosso che lega il passato all'oggi e al futuro.

La pedagogia di questi educatori è attraversata e accomunata – pur in contesti storici, politici, culturali molto diversi – dall'idea dell'emancipazione degli ultimi, dei più poveri, degli emarginati. È un'attenzione che richiama l'essenza stessa della disciplina pedagogica, che per essere tale deve sempre tendere al miglioramento umano, allo sviluppo completo ed integrale della personalità. Se così non fosse potremmo parlare di addestramento, ammaestramento, penetrazione ideologica, ma non di pedagogia o educazione. Nel corso del secolo scorso l'idea che questo tipo di educazione dovesse essere estesa a tutti si è consolidata, anche perché nel dopoguerra i governi che si sono instaurati in Europa hanno operato in questa direzione: per consolidare la democrazia era necessario formare cittadini attivi capaci di operare per ridurre le disuguaglianze e creare una società equa.

Se attingiamo alla storia della pedagogia però, già molte teorie e altrettante prassi, almeno nei due secoli precedenti, avevano cominciato a mettere in dubbio le quattro fabbriche della povertà. Gli ideali di libertà, uguaglianza e fraternità che avevano ispirato la Rivoluzione francese, si erano infatti trasformati in concrete prassi educative, ed erano nati, ad esempio, i sistemi scolastici europei che, pur con evidenti limiti, offrivano anche ai ceti popolari la possibilità di migliorare la propria vita attraverso l'istruzione. L'educazione, quindi, è stata considerata un mezzo di riscatto sociale, un metodo per combattere la povertà.

L'idea che questa sia inevitabile è stata infatti confutata quando si è agito in favore di soggetti prima trascurati dalla pedagogia, come i bambini militarizzati (Polenghi, 2003), quelli analfabeti, i lavoratori privi di cultura tecnica: si è dimostrato che l'educazione aiuta ad evitare la povertà, la decostruisce dall'interno. Le pedagogie della liberazione (Pironi, 1991) e dell'emancipazione ci parlano di questi processi.

L'idea che gruppi dominanti possano decidere dei diritti e di altre persone è stata messa in discussione, nella cultura occidentale e in altre culture, e confutata da processi di liberazione che, attraverso l'educazione, hanno diffuso alle masse spesso povere e ignoranti la consapevolezza del proprio valore personale e sociale. L'esempio della pedagogia gandhiana diffusa negli *Ashram* e capace di liberare l'India dal colonialismo è un esempio storico illuminante. In una società come quella indiana nella quale le caste bloccano le persone in un totale immobilismo sociale, Ghandi scrive: "Lavorerò per un'India in cui i più poveri possano sentirla come il proprio paese, e alla cui formazione contribuiscano in maniera fattiva, un'India in cui non ci saranno più una classe alta e una bassa di persone. [...] In un'India simile non potrà esserci spazio per la maledizione dell'intoccabilità". (Ghandi, 2008, p. 338). Il Mahatma – combattendo contro la povertà assoluta e disumanizzante degli "intoccabili" – scrive che è l'uguaglianza economica la chiave per

l'indipendenza non violenta dell'India, ma il riscatto umano e sociale passa attraverso un percorso educativo che aggrega e sostiene i più deboli.

Anche i processi di riscatto dei poveri esclusi ed emarginati nelle società europee dei secoli scorsi sono cominciati quando queste persone sono diventate oggetto di cura educativa, basti pensare ad esempio agli orfani o alle famiglie in uno stato di miseria materiale e morale tale da essere costrette ad abbandonare i figli nelle ruote degli esposti (Di Bello, 1993; Bruttocao, Tosi, 2012). Questa pratica, spesso dovuta all'estrema indigenza delle famiglie, si è ripetuta per secoli, ed anche il presente non ne è del tutto immune.

L'idea che le risorse sono anche dei poveri, infine, ha dato vita negli ultimi decenni ad una pedagogia che si schiera per la sostenibilità e la insegna alle nuove generazioni (Malavasi, 2022; Malavasi, Vischi, 2023).

3. La lotta educativa contro le povertà

Un'indicazione che possiamo trarre dai processi di lotta alla povertà è quella di partire dal locale, per allargarci all'Europa: dobbiamo, cioè, cercare di risolvere i problemi educativi più vicini, senza però dimenticare il "lontano". L'obiettivo di annullare l'analfabetismo nel mondo entro il 2015, posto al Forum mondiale sull'educazione di Dakar nel 2000, è ancora molto lontano dall'essere raggiunto. Se in Italia assistiamo a fenomeni di analfabetismo di ritorno, nei Paesi dove povertà significa mancanza delle condizioni minime per vivere, la capacità di leggere e scrivere è ancora riservata a pochissimi bambini. Inoltre, l'eliminazione delle disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria che portano alla piena parità di genere nel settore educativo, fissata sempre per il 2015, è ancora un traguardo distante.

Nel documento Unesco di Dakar si legge "L'Italia, nell'ambito della cooperazione internazionale, persegue gli obiettivi di Dakar nella convinzione che l'istruzione sia un fattore centrale per la lotta alla povertà e per la crescita dell'occupazione". E l'Italia, lentamente, si sta facendo carico della lotta alle povertà educative, ma servirebbe un'accelerazione, anche politica, che fatica invece a realizzarsi.

Oggi l'impegno pedagogico ed etico, che risulta storicamente costitutivo dell'educazione, è rintracciabile in tutti i settori pedagogici e riduce il rischio di un'educazione elitaria e competitiva a favore di un'educazione diffusa che sostiene progetti "umanizzanti". Questi progetti, già in atto o in programmazione, sono palestre di democrazia e di sperimentazione dell'idea stessa di cittadinanza multidimensionale, attiva, responsabile, critica e democratica. Queste idee si possono realizzare nella scuola magari attraverso quel potente mezzo educativo che è l'esempio, ma anche in molti altri ambienti educativi dove accogliere i poveri e renderli protagonisti dell'esercizio delle virtù umane insegnando ed allenando il coraggio del cambiamento. I pedagogisti che, come Pestalozzi, nel passato hanno affrontato

le povertà dei più deboli e vulnerabili lo hanno fatto con la volontà di migliorare la loro vita, ma anche le condizioni dell'intera società.

Antonio Nóvoa in un suo saggio scrive che il mondo dell'educazione ci obbliga a coltivare nello stesso tempo, lo scetticismo e l'utopia. Lo scetticismo ci viene dalla consapevolezza di sapere che l'educazione è sempre uno degli spazi sociali dove si producono ineguaglianza e discriminazione verso l'altro-povero, l'altro-nero, l'altro-donna, l'altro-straniero. Allora, scrive il pedagogista portoghese, bisogna essere attenti e confidare nell'utopia che ci viene dalla consapevolezza di sapere che tutto è ancora possibile, che c'è una scienza pedagogica da reinventare, e che questa scienza non sarà più asettica, e indifferente alla vita. (Nóvoa,1998).

Anche nel Documento UNESCO del 2019 *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?* si afferma che il concetto di bene comune presuppone processi partecipativi e generativi fondamentali per la governance democratica dell'educazione in una società in rapida trasformazione, in quanto, come scrive Simeone nell'*Introduzione all'edizione italiana*, "l'educazione non è tanto uno strumento per permettere alle persone di conformarsi alle richieste del contesto quanto piuttosto un processo che può offrire l'opportunità di guidare il cambiamento alla luce di alcuni valori fondamentali condivisi come: il rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti, la giustizia sociale, la diversità culturale, la solidarietà internazionale e la responsabilità condivisa per un futuro sostenibile" (UNESCO, 2019,pp. 3-4).

In tutto il Documento si afferma che l'educazione è una forza di cambiamento che sradica la povertà, perciò deve essere un bene comune globale.

Possiamo allora affermare che se l'educazione perde i poveri, manca di una fetta importante di umanità e tutti noi priveremo i poveri della voce, ma anche noi stessi della loro ricchezza, perché l'educazione non può che essere reciprocità e se questa viene a mancare tutti diventano più poveri.

Bibliografia

- Boffo V., Del Gobbo G., Malavasi P. (2024). *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bruttocao P., Tosi L. (2012). *Mi hanno abbandonato i miei famigliari. Esposti a Treviso dalla "ruota" a oggi*. Treviso: ISTRESCO.
- Catarci M. (2013). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Bello G. (1993). *L'identità inventata: cognomi e nomi dei bambini abbandonati a Firenze nell'Ottocento*. Firenze: Centro editoriale toscano.
- Fiorucci M., Vaccarelli A. (2022). *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Illich I. (1974). *La convivialità*. Milano: Mondadori.
- Malavasi P. (2002). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologia*. Milano: Vita e Pensiero.

- Malavasi P., Vischi A. (a cura di) (2023). *Sguardi pedagogici. Tra sostenibilità e formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin E. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Nóvoa A. (1995). *Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte* (pp. 1-55). L'articolo è reperibile nel web.
- Petrella R. (Ed.) (2018). *Le fabbriche della povertà. Liberare la società dall'impoverimento*. Gruppo promotore DIP.
- Pirioni T. (1991). *La pedagogia del nuovo Capitini. Tra religione ed etica laica*. Bologna: CLEUB.
- Pirioni T., Ceccarelli L. (2019). *Il secolo del bambino*. Parma: Junior.
- Polenghi S. (2003). *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*. Roma: Carocci.
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione. verso un bene comune globale?* Milano: Cattedra UNESCO.

Vie dell'emancipazione e dimensione storico-critica

Enricomaria Corbi

*Professore ordinario – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
enrico.corbi@unisob.na.it*

1. Questo contributo riprende gli argomenti presentati all'introduzione ai lavori del Convegno Nazionale SIPED "Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica" tenutosi a Napoli nel 2024.

Il punto di partenza, rispetto al tema del convegno, ritengo possa essere rintracciato in due elementi: il concetto di emancipazione, inteso come quel movimento volto a realizzare il senso autentico dell'educazione, concretamente collocato in un processo intenzionale e senza il quale la povertà educativa non può che proliferare; la centralità e la rilevanza della dimensione storico-critica nella pratica educativa, intesa come consapevolezza della imprescindibile esigenza di ricostruzione della memoria storica ed esercizio del pensiero critico congiunto all'impegno etico per una comprensione più profonda dei contesti sociali.

Per quanto riguarda il primo aspetto, va constatato che questo movimento è oggi privo di una qualsiasi coscienza politico-istituzionale; ancora una volta, ci troviamo qui a interrogarci su come pensare realmente l'emancipazione nei nostri territori, i quali, come sappiamo, ben lungi dall'essere neutrali, con le loro coordinate socioeconomiche, politiche e culturali, sono proprio la prima condizione del processo di trasformazione degli individui. Questa forza strutturante del contesto è un fattore essenziale che marca l'educazione e la pone innanzitutto come un volano per l'emancipazione individuale e collettiva (Corbi, Perillo, Chello, 2024); ma sia l'attuale agenda politica, sia la risposta pubblica, rimandano invece a una costante strumentalizzazione della missione educativa, con i professionisti dell'educazione e della formazione adoperati come dei "tecnici" estranei e indifferenti ai contesti, impegnati nella soluzione delle emergenze educative che via via si manifestano nel territorio, mostrando, con ciò, l'indisponibilità ad accogliere le specifiche potenzialità di interpretazione dei territori. Non si intende negare con questo l'opportunità di mobilitare la pedagogia, la scuola, le agenzie educative per quelle comunemente definite "battaglie di civiltà", ma risulta strumentale farlo quando si riduce il tutto a uno o più interventi di "rettifica del territorio" o a una messa a punto delle regole, senza che ciò costituisca l'occasione per ripensare, di volta in volta, il ruolo, la funzione, il significato delle istituzioni educative in determinati contesti.

I territori, in quanto realtà dinamiche e luoghi nei quali è possibile immaginare nuove prospettive politiche ed educative, offrono la preziosa e imprescindibile op-

portunità per sperimentare e sviluppare una visione trasformativa ed emancipativa dei soggetti che li abitano. In questo senso, la traccia educativa e democratica, segnata da una euristica dell'emancipazione (Spadafora, 2010), è rappresentata, ancora e specialmente oggi, dall'esercizio riflessivo e metariflessivo esteso ai problemi e alle forme del sapere pedagogico incarnati nella concretezza e condotti nella totale apertura e pluralità di prospettive. Tuttavia, "*pensare* l'emancipazione in maniera critica e creativa" (Corbi, 2012, p. 13) si potrebbe prestare a facili entusiasmi (Colicchi, 2009) e destare sospetti o rifiuti se non la si definisce nei termini di una "virtù pratica" da supportare responsabilmente. L'operazione educativa critica che insegnanti, educatori e pedagogisti sono chiamati a realizzare, soprattutto quando si confrontano, per esempio, con molteplici contesti scolastici, non può darsi come un'"impresa apolitica" (Corbi, 2010, p. 15) in quanto questa ridurrebbe l'esercizio metacognitivo, proprio del pensiero critico, a un vuoto solipsismo riflessivo. Educatori, pedagogisti, insegnanti sono responsabilmente chiamati a esercitare il pensiero con un'attitudine critica che cresce proporzionalmente all'aumento dei pericoli che minacciano l'emancipazione cognitiva e assiologica, soprattutto delle giovani generazioni, oltre a rappresentare un esercizio volto a evitare che lo sgravio seducente offerto da certe tecnologie renda ulteriormente inerti e incapacitati ad affrontare le emergenze.

È in questa direzione, credo, che bisogna ripartire dalla scuola, in sinergia con le altre agenzie educative, per la formazione di un cittadino che giunga soprattutto alla maturazione di un certo livello di risorse razionali tali da permettergli di esercitare un pensiero critico legato all'impegno etico e sociale (Baldacci, 2019), attivo e pratico, che mira a sviluppare un confronto e una comprensione più profonda della realtà, superando le letture prevalenti (e dominanti); un pensiero critico che consenta di smontare (e andare oltre) le interpretazioni superficiali e di costruire forme di conoscenza che favoriscano l'indipendenza di giudizio e muniscano dei mezzi per impegnarsi, per riflettere e analizzare la realtà circostante, nella consapevolezza che non solo gli educatori e gli insegnanti, ma anche i contesti, le esperienze, le opportunità che ciascuno incontra, "sfidano all'uso attivo, autonomo, responsabile della propria intelligenza" (Striano, Melacarne, Oliverio, 2018, p. 231). In fondo non si tratta di una impresa impossibile o di una battaglia di retroguardia se interpretiamo, per esempio, la formazione degli insegnanti come un processo che contribuisca a fornire (oltre ai contenuti e alle competenze didattiche) la capacità di elaborare risposte autonome o perlomeno critiche rispetto ai condizionamenti della politica spicciola e alle pressioni economico-aziendali che risolvono la formazione in una acquisizione di competenze a esse funzionali. Quel che è certo è che una formazione ridotta a conseguimento di crediti, certificazioni, attestazioni, punteggi aggiuntivi, per giunta riscossi in tempi risibili, com'è attualmente nel nostro Paese, mortifica la professione docente, la scuola, ma anche la storia e la tradizione dell'insegnamento e della pedagogia italiana.

L'educazione, per poter creare autentiche opportunità di emancipazione, deve concentrare il suo impegno a formare i cittadini alla critica e alla riflessione con lo scopo precipuo di porli in grado di ragionare sui problemi politici senza delegare

alla tradizione o, peggio, a un'autorità, la possibilità di discutere le questioni chiave della democrazia, intese sempre come forma concreta di vita associata (Corbi, Perillo, Chello, 2024) e per promuovere l'emancipazione da modelli conformativi "universali" a vantaggio di forme plurali e multipolari che salvaguardino e promuovano la libertà di scelta, di essere chi si vuole, di determinare il proprio sviluppo e quello del tessuto sociale che lo integra. Perché quando l'esperienza si risolve semplicemente nel consolidamento di abitudini difensive che cristallizzano una visione monolitica del mondo, si preclude qualsiasi possibilità di una crescita emancipativa e si rimane intrappolati in uno schema meramente reattivo (Palmieri, 2018), solo apparentemente autodeterminantesi. L'educazione, invece, intesa come agire formativo, è sempre orientata all'emancipazione, alla presa di coscienza e all'assunzione di responsabilità; agisce per il cambiamento di abitudini e di valori, consentendo così, come ci ricorda Dewey, l'autonomia dalla "dedizione a scopi abituali [e il] perseguimento sistematico di nuovi fini" (Dewey, 1951, p. 278). Nella realtà e nella relazione con gli altri l'atto emancipativo, allora, consiste nell'orientamento e nello sviluppo educativo della interiorità di ciascuno per realizzare sé stesso: la formazione dell'individuo "deve svolgersi all'interno del suo ambiente di vita, deve essere guidata dalla scienza, dalla tecnologia e dai valori storico-sociali [per dare una soluzione alle] contrapposizioni educative che si esprimono nella scuola e nella vita sociale" (Spadafora, 2017, p. 45).

In questo quadro, è però opportuno che anche la stessa pedagogia si emancipi dalle strumentalizzazioni politiche, dai luoghi comuni, dalle semplificazioni e dalle generalizzazioni, dalle soluzioni preconfezionate, dalle formule facili urlate da quegli "sguattero della cucina" che, in troppi campi, sono diventati oggi i capitani della nave¹. Anche questa emancipazione è indispensabile per permettere all'educazione intenzionale di svolgere il suo ruolo autentico per la crescita dei singoli e dei territori, in dialogo con la società; perché questo ruolo richiede un intervento educativo che non sia asservito ai condizionamenti e a quelle dinamiche di potere che si cerca di far superare e attivi potenzialità tali da rendere il processo di insegnamento-apprendimento funzionale alla crescita (culturale, intellettuale e sociale) dei singoli e dei gruppi. Senza questa intenzionalità non si costruisce emancipazione in quanto essa è il risultato di un confronto e di un riconoscimento reciproco.

1 Appunta Kierkegaard nel suo diario, nel 1848: "I libri li leggono in pochi, i giornali tutti... Come se a bordo di una nave ci fosse un unico megafono che lo sguattero della cucina avesse sequestrato, con il consenso generale, per dire: 'bisogna mettere il burro sugli spinaci', 'il tempo è bello oggi', 'chissà se lì c'è qualcosa che non va', mentre il capitano è costretto a dare i suoi ordini ad alta voce. Alla fine, il capitano dovrà chiedere aiuto al cuoco per farsi sentire, sempre che questi si degni di trasmettere i suoi ordini, i quali, passati attraverso il cuoco e il suo megafono, risulteranno completamente alterati. Invano il capitano alzerà la sua povera voce, l'altro con il suo megafono avrà un vantaggio su di lui. Alla fine, il cuoco, grazie al megafono a sua disposizione, avrà preso il comando della nave" (Kierkegaard, 1955, p. 194, traduzione mia).

2. Per quanto riguarda il secondo elemento – il cosiddetto “fare memoria” – negli ultimi trent’anni abbiamo assistito, in corrispondenza con l’accelerazione dei processi di globalizzazione economico-culturale e con l’espansione delle tecnologie digitali, a un drastico ridimensionamento della domanda di storia, soprattutto da parte delle giovani generazioni, le quali sembrano ritrovarsi oggi in una dimensione stabilmente dominata da un “presentismo” (Pivato, 2008) che, dilatando a dismisura il presente, le rende inadeguate a coglierne in modo organico e coerente le radici storiche nel passato, così come le priva della fiducia e della speranza di poter costruire liberamente il proprio futuro. Contemporaneamente alla perdita della centralità della scuola e dell’università nei sistemi d’istruzione e al moltiplicarsi delle agenzie educative, il ruolo di formatori della coscienza civile è stato assunto progressivamente da “soggetti politici, operatori dei media, opinionisti della carta stampata [che] hanno prodotto una ipertrofia dell’informazione storica destinata alla formazione di un nuovo senso comune che poggia sui generalizzati ‘vuoti di memoria’” (Pivato, 2007, p. VIII). Presentismo e vuoti di memoria, così, appaiono del tutto organici all’attuale fase politica dominata, nel mondo occidentale, da un pensiero che si ostina nel caratterizzarsi per l’assolutizzazione del sistema socio-economico e politico-culturale, mistificato come un dato naturale, universale, come un orizzonte di vita definitivo (sì, proprio quella “*end of history*” teorizzata da Fukuyama negli anni Novanta), nonostante la percepibile crisi del globalismo culturale ed economico e delle sue forme unipolari e monopolistiche. E in questo senso, anche gli acclamati teorici del postmodernismo, nella loro smania di dare per superata la modernità, hanno continuato, in realtà, tranquillamente ad adoperare “la principale categoria del moderno, l’enfatizzazione del Nuovo, attribuendole lo stesso valore differenziale che per secoli la modernità le aveva concesso” (Luperini, 2005, p. 9). In più, hanno mancato di cautela ermeneutica nella lettura di un’età storica, quella moderna, che ha accolto dentro di sé il segno della contraddizione, come del resto risulta evidente dalla disseminazione, sulla scena del mondo, delle tensioni e dei conflitti irrisolti che sono oggi sotto i nostri occhi.

I postmodernisti pensano che la *modernità* sia caratterizzabile come l’età dell’autolegittimazione del sapere scientifico e della piena e totale coincidenza tra verità e autoemancipazione. Pensano anche al moderno come all’età del tempo lineare caratterizzata dal ‘superamento’. Pensano anche che il moderno sia l’età di una ragione forte dominata dall’idea di uno sviluppo storico del pensiero come incessante e progressiva illuminazione. Pensando queste cose hanno pensato male. Hanno affermato cose banali che, avendo l’aria di essere epocali, appaiono profonde ai poveri di spirito. Non hanno letto i moderni, ma i manuali che parlano di essi (Rossi, 1995, p. 112).

Questo processo di “educazione alla rimozione” costituisce una posizione antipedagogica per antonomasia, in quanto al commissariamento della storia segue la liquidazione della formazione di soggetti critici, capaci di trasformare sé stessi per trasformare l’esistente a partire da condizioni storicamente determinate. Infatti, se la realtà socio-economica e politico-culturale in cui si vive viene considerata

come un dato immutabile e universale, allora al singolo non spetta davvero altro che adeguarvisi in modo passivo e acquiescente. Ci si trova, così, dinanzi alla risoluzione/dissoluzione della pedagogia concepita e praticata come formazione globale e integrale del soggetto nella sola dimensione della ri-produzione ciclica, declinata nei termini della formazione di un individuo irresponsabile, intento a consumare e a produrre. Per giunta, la dimensione storico-critica del sapere pedagogico soffre, da un lato dell'invasione delle tecnologie e, dall'altro dell'onnipresenza di sistemi di iper-micro-valutazione che, quando escludenti, sono funzionali alla formazione di uomini e donne privati della loro dimensione di soggetti consapevolmente e liberamente agenti, a tutto vantaggio dell'acquisizione delle sole abilità procedurali che, anche in questo caso, vengono presentate come universali e indispensabili, poiché considerate pretestuosamente neutrali e oggettive. Il che, in ambito prettamente educativo, equivale all'assolutizzazione acritica degli aspetti operativi e utilitaristici dei processi d'insegnamento/apprendimento, alla focalizzazione circoscritta al "come", a discapito della dimensione sociale e politica e delle contraddizioni dell'esistente (Cambi, 2009).

I processi educativi si incarnano nei luoghi, nei territori, nella loro storia. In questo senso, le contraddizioni che ancora oggi avvuluppano il Mezzogiorno subiscono anch'esse un processo di destoricizzazione allorquando, piuttosto che essere comprese sullo sfondo dei processi storici attentamente ricostruiti e interpretati (Bevilacqua, 2012), sono acriticamente e pregiudizialmente riportate a un'atavica disposizione dei suoi abitanti a un familismo amorale, a un individualismo anarcoide o a un'indolenza parassitaria (Teti, 1993), contenibili soltanto mediante interventi di forza pubblica o decretazioni d'urgenza. Tutto ciò contribuisce a negare alla radice la speranza e la possibilità che l'educazione, declinata soprattutto in termini sociali, politici e civili, possa contribuire a una presa di coscienza, all'attivazione di processi di emancipazione a loro volta sottesi alla trasformazione dell'esistente. Ecco, quindi, che occorre "fare memoria" anche per formare soggetti critici e infrangere quella rete di stereotipi che concorre ad alimentare la riproduzione dell'esistente, attraverso la formazione di soggetti sfiduciati e individualisti; per smascherare quei pregiudizi che, erigendo delle barriere cognitive, morali ed emotive, minano alla base la possibilità di creare reti associative di scambi e di incontri tesi al cambiamento.

Nell'ambito di questo quadro critico di riferimento, la pedagogia allora deve muoversi tra l'intenzionalità della ricostruzione della memoria storica e il conseguente impegno civile, teso all'emancipazione di soggetti e di territori in termini di impatto sociale, nella prospettiva della trasformazione. In questo contesto, nel rapporto tra pedagogia, politica e memoria storica, la questione dell'indipendenza della pedagogia si configura, come ben sottolinea Baldacci (2009), come un delicato equilibrio dinamico tra due elementi fondamentali: da un lato la fedeltà ai principi fondanti che guidano la pedagogia ("la crescita dell'umanità dell'uomo" individuata da Baldacci o il deweyano "diritto alla felicità"), dall'altro l'aderenza di questi principi alla realtà con senso della storia, che significa comprendere il contesto storico e la realtà in cui si opera e tener conto delle circostanze concrete,

cioè delle possibilità effettive di attuazione. È questo duplice ancoraggio – ai principi e alla realtà – che rende possibile un'autonomia della pedagogia che sia, al tempo stesso, autentica e sostenibile nei suoi rapporti con la politica e la memoria storica.

3. I processi educativi si incarnano nei luoghi, nei territori, nella loro storia. E il luogo in cui ci troviamo oggi ha nella pedagogia la sua cifra originaria e irrinunciabile. Ogni luogo, infatti, eredita una storia e noi di questa eredità sentiamo la responsabilità quando pensiamo – nel senso deweyano del termine – all'educazione e alla formazione e di essa progettiamo il divenire possibile insieme ai nostri interlocutori privilegiati.

La ricerca pedagogica a Napoli, nelle sue matrici culturali e scientifiche, ha trovato in questo Ateneo uno spazio privilegiato di sviluppo e di trasformazione. Come non ricordare il rapporto fecondo con l'Università degli Studi di Napoli; un dialogo, questo fra le due istituzioni napoletane, animato da due figure di donna, centrali e preziose per la pedagogia, non solo locale: Cecilia Motzo Dentice di Accadia² ed Elisa Frauenfelder, che della Dentice era stata allieva. E se la Dentice muove da un approccio manifestamente filosofico, di matrice idealista, Elisa Frauenfelder invece riflette in modo eminentemente scientifico. La matrice filosofica le appare funzionale a sostanziare una speculazione di ordine epistemologico e meta-teorico attraverso la quale arriverà a definire, con rigore, il quadro fondazionale delle "scienze bio-educative". Mi limito in questa sede a ricordare come, nel solco tracciato da Dewey ne *Le fonti di una scienza dell'educazione*, nell'esplorazione dei problemi educativi in chiave scientifica, la Frauenfelder viene a fare uso legittimo delle categorie e dei linguaggi della biologia come "fonte" privilegiata per dar conto delle condizioni di possibilità dell'educabilità individuale dove la libertà di scelta rappresenta l'abilità di differenziare e di auto-orientarsi, che, a sua volta, identifica e qualifica la dimensione individuale, concretizzando per ogni soggetto l'individuazione di una libertà possibile (Frauenfelder, 2011).

È questo il senso profondo della prospettiva pedagogica da cui bisogna muovere le azioni educative e formative per educatori, pedagogisti e insegnanti nel contrasto alle povertà educative. Le cornici di questa pedagogia come scienza emancipativa, si definiscono nei termini di una costante problematizzazione dei saperi – in opposizione a una visione tecnica ed economicistica dell'educazione – per ribadire la centralità della responsabilità che chiunque operi nell'ambito educativo deve

2 "Cecilia Dentice di Accadia (Napoli 1893-ivi 1981), la prima donna in Italia a vincere una cattedra di Storia della Filosofia, ci ha lasciato una vasta produzione scientifica, che spazia da Kant a Schleiermacher, da Campanella a Locke e ancora dai manuali scolastici e universitari di storia della filosofia e della pedagogia a saggi sul metodo Montessori e in generale sul mondo della scuola. Sensibile osservatrice e critica disincantata delle istanze di rinnovamento dell'istruzione pubblica nell'Italia degli anni '60 e '70, la Dentice può essere considerata una protagonista della vita culturale del Novecento italiano" (Dentice di Accadia, Esposito, 2023, p. 173).

porsi. Allora, la nostra pedagogia che guarda alle “povertà educative”, proprio perché elaborata sulla base di un costante esercizio comprensivo di uno scenario contraddittorio, caotico e quindi plurale, deve riconoscere la potenzialità educante nella sua capacità di testimoniare la forza emancipatrice insita in una realistica e costruttiva responsabilità. Una responsabilità ineludibile, soprattutto per chi è chiamato a fare ricerca e progettare percorsi di formazione per pedagogisti, educatori e insegnanti ai quali è affidato il compito essenziale di formare un cittadino indipendente e attivo nella comunità; un profondo senso di responsabilità, giacché l’opera di ogni educatore è intenzionale e deve essere sempre consapevole e, quindi, si connota, oltre che di un alto significato etico, nella risposta a bisogni storico-sociali tangibilmente presenti nei territori in cui si impegna.

Bibliografia

- Baldacci M. (2009). Autonomia e eteronomia della pedagogia. In Corsi M., Sarracino V. (Ed.), *Ricerca pedagogica e politiche della formazione* (pp. 29-38). Napoli: Tecnodid.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Bevilacqua P. (2012). *Elogio della radicalità*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (Ed.). (2009). *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*. Roma: Carocci.
- Colicchi E. (Ed.). (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
- Corbi E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- Corbi E. (Ed.). (2012). Symposium. (De)constructing Emancipation: Pedagogical Perspectives. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, I, 1, 43-54.
- Corbi E., Perillo P., Chello F. (2024). *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*. Torino: UTET Università.
- Dentice di Accadia S., Esposito A. (2023). Cecilia Dentice di Accadia: una pedagogista e filosofa del Novecento. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, XII, 2, 173-212.
- Dewey J. (1951). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fukuyama F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York (US): Macmillan, Inc.
- Frauenfelder E. (2011). Una dinamica dialogica per la nascita delle scienze bioeducative. *Studi sulla formazione*, I, 7-17.
- Kierkegaard S. (1955). *Diario intimo*. (M. A. Bosco, Trans.) Buenos Aires (AR): Santiago Rueda Editor. (Original work published 1909).
- Luperini R. (2005). *La fine del postmoderno*. Napoli: Guida.
- Palmieri C. (2018). Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, VII, 1, 227-243.
- Pivato S. (2007). *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*. Roma-Bari: Laterza.
- Pivato S. (2008). La storia non è più magistra vitae? *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, I, 23-27.
- Rossi P. (1995). *Naufragi senza spettatore. L'idea di progresso*. Bologna: il Mulino.

- Spadafora G. (Ed.). (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Roma: Carocci.
- Spadafora G. (2017). *Democracy and Education* di John Dewey. Ricostruire l'educazione per ricostruire la democrazia. *Studium Educationis*, 1, XVIII, 37-51.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S., (2018). *La riflessività in educazione Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Morcelliana/Scholé.
- Teti V. (1993). *La razza maledetta. Origini del pregiudizio antimeridionale*. Roma: Manifestolibri.

Il dovere di (re)inventare la scuola. Una riflessione dalla prospettiva del curriculum

Berta Martini

*Professore Ordinario – Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
berta.martini@uniurb.it*

1. Più educazione!

Oggi si afferma che l'educazione rappresenta un'autentica necessità sociale: di fronte a ogni problema che si manifesta, la risposta che viene sistematicamente proposta è sempre la stessa: più educazione!

A parlarci di un Paese in profonda crisi sotto il profilo educativo sono sia le statistiche (OCSE, PISA, ISTAT, Eurispes ecc.) sia le narrazioni degli intellettuali del nostro tempo, sia la nostra esperienza quotidiana. Si reclama più educazione e al contempo, però, si afferma che è sempre più difficile educare e si portano a misura di questa difficoltà alcuni preoccupanti comportamenti dei giovani, il declino di alcune abilità di base, la perdita di autorevolezza degli insegnanti, la decadenza dei valori tradizionali della scuola ecc.

In queste condizioni, ci sono due modi di reagire: o si cade in un pensiero abusivo che mitizza il passato cercando la soluzione nella restaurazione o nel rafforzamento di pericolosi e anacronistici dispositivi di normalizzazione; o ci si domanda quali dispositivi si possono inventare o reinventare oggi.

Dal mio punto di vista, è utile affrontare il problema dalla prospettiva del curriculum e, dunque, chiederci quali forme di progettazione curricolare possiamo reinventare oggi.

2. Verso forme rinnovate di progettazione curricolare

Il curriculum costituisce ancora oggi un dispositivo-chiave per rispondere in maniera adeguata alle istanze educative della società del nostro tempo e a quelle di innovazione della scuola, a patto che esso sia opportunamente aggiornato nelle forme e nelle prassi. Da questa prospettiva, uno dei problemi che affliggono il nostro tempo è il divario tra la conoscenza di cui abbiamo bisogno per affrontare i problemi planetari e multidimensionali della contemporaneità, e la conoscenza che insegniamo a scuola.

Gli approcci curriculari suggeriti dai documenti programmatici nazionali o elaborati, ahimè, anche dalla ricerca didattica, sono in gran parte estranei ad una

qualche teoria della conoscenza. Questa estraneità, tuttavia, indebolisce l'efficacia delle soluzioni e rende difficile individuare le diverse forme che il curriculum potrebbe assumere. Ciò comporta, per esempio, accettare l'idea che la conoscenza non abbia significato o validità intrinseca (epistemologica, estetica, etica ecc.), bensì prevalentemente strumentale, con il rischio, però, che essa perda il suo potere formativo e di emancipazione individuale. Insomma, anziché chiedersi se sia preferibile insegnare questo o quello, se questo o quel contenuto di insegnamento è significativo per i nostri studenti bisognerebbe piuttosto domandarsi quali sono i significati a cui i contenuti che insegniamo danno loro accesso, se quei contenuti li connettono con il mondo, se sono capaci di portarli oltre la loro esperienza, se li mettono in grado di comprendere il mondo intorno a loro o di immaginare alternative possibili.

Eppure, una teoria della conoscenza è necessaria poiché molte delle caratteristiche che evochiamo per orientare il cambiamento delle architetture curriculari prima di essere caratteristiche del curriculum sono caratteristiche proprie della conoscenza. Per fare solo alcuni esempi, linearità/reticolarità; disciplinarità/interdisciplinarità; sapere formale/sapere della pratica, sono dicotomie legittimamente evocate per formulare progettazioni curriculari allineate alla complessità dei problemi contemporanei e, allo stesso tempo, sono caratteristiche proprie della conoscenza, delle forme della sua specializzazione e contaminazione disciplinare. È allora opportuno interrogare le epistemologie contemporanee, le quali si offrono come teorie della conoscenza su cui fondare le teorie curriculari, affinché possano suggerirci in base a quali categorie e dispositivi ripensare le forme della conoscenza scolastica e del loro insegnamento. Per limitarci a poche battute, tali epistemologie interpretano i saperi come sistemi di conoscenze dinamici e interconnessi. Per una descrizione approfondita di questa concezione rinvio ad un altro lavoro (Martini, 2011), mentre qui mi limito ad evidenziare due aspetti: la natura sistemica dei saperi e la possibilità di rappresentarli attraverso le reti. La natura sistemica dei saperi implica pensarli come aggregati di elementi in relazione dinamica tra loro, strutturati al loro interno secondo diversi livelli di organizzazione, in modo tale che ciascuno di questi livelli corrisponda ad un sovra-sistema o ad un sottosistema organizzato allo stesso modo. Dare una rappresentazione reticolare dei saperi significa individuare nella rete e nelle leggi che la definiscono (Barabási, 2004) un'euristica utile definire criteri e modalità di organizzazione delle conoscenze, siano esse interne a specifici domini disciplinari o esterne ad essi.

In che modo ci chiediamo, ciò interessa il curriculum? Innanzitutto, occorre precisare il significato del costrutto di curriculum.

3. Stesse domande, nuove risposte

Da un punto di vista concettuale, il curriculum è un dispositivo teorico e metodologico che emerge dalla connessione tra determinati indirizzi educativi (finalità), e la progettazione (di contenuti, di spazi, di tempi, ecc.) che dà attuazione a questi

indirizzi, in una forma che aderisca quanto più possibile alla realtà (della società, del contesto sociale, della scuola, della classe, dei singoli allievi, ecc.) (Baldacci, 2006).

Da un punto di vista fattuale/empirico, il curriculum è l'insieme delle esperienze didattiche dell'allievo che sono progettate per lui dalla scuola, anche in connessione con il sistema formativo allargato (Stenhouse, 1977).

Quello che qui ci interessa è che la nozione di curriculum permette di articolare in un tutto coerente i vari aspetti della problematica formativa scolastica. Un dispositivo multidimensionale per ricordare in maniera organica, dinamica anche, gli invarianti del fare scuola.

Che cosa insegnare; come insegnare (con quali mezzi, pratiche, architetture, formati); *perché; quando; dove* in quali tipo di ambienti – sono domande semplici e fondamentali del lavoro scolastico, che coagulano ancora oggi nella struttura del curriculum, sebbene in una forma inedita, aderente al nostro tempo.

Per esempio, alla luce dei processi che sono in atto nel mondo, per individuare che cosa insegnare non è sufficiente fare riferimento alle discipline così come sono state derivate dal sistema di organizzazione della conoscenza della scienza moderna. La selezione dei contenuti di insegnamento, infatti, non può prescindere dai mutamenti intervenuti nel campo della conoscenza:

- il cambiamento delle modalità di produzione dei saperi ne ha mutato gli assetti epistemologici così come la grammatica della ricerca;
- il cambiamento delle modalità di comunicazione e diffusione della conoscenza ha mutato i rapporti tra le discipline e le modalità di lavoro al confine tra le discipline;
- l'espansione della conoscenza richiede alle discipline, oggi più che mai, di riarticolare le loro strutture essenziali, le reti di concetti e i metodi di indagine (Whitefield, 1979).

Analoghe considerazioni possono essere fatte rispetto agli altri invarianti curriculari. Se si pensa a *come insegnare*, ai processi di mediatizzazione, non possiamo non considerare che il linguaggio scritto oggi non ha più lo stesso statuto che aveva in passato e che, dunque, è ragionevole ritenere che non occupi più il primato assoluto nell'ordine gerarchicamente costituito dei diversi linguaggi. Il primato aveva ragioni storiche di alfabetizzazione del nostro Paese, ma le ragioni del presente ci impongono di riabilitare una molteplicità di linguaggi (visivi, sonori, corporei, e così via), anch'essi in forme nuove (Maragliano, 2005). Analoghe trasposizioni riguardano, per esempio, l'affermarsi delle tecnologie. Tutto questo comporta un'avanzata consapevolezza epistemologica, quasi una teoria della selezione dei contenuti per stabilire priorità, individuare ciò che conta e servirsene come veicolo per la costruzione del curriculum.

4. Il curriculum integrato

In sintesi, gli invarianti della problematica formativa ci orientano verso una concezione complessa della progettazione curricolare che investe una molteplicità di aspetti dell'esperienza scolastica e che si traduce in un ampio spettro di scelte che devono essere aggiornate rispetto ai mutamenti del presente e convergere in un tutto organico e coerente.

E allora ci chiediamo: su quale modello di curriculum è possibile orientarci? Secondo le nostre ricerche, verso un modello teorico-processuale di Curriculum Integrato (Martini, 2021). È un modello che prende in considerazione tre principali direzioni di integrazione curricolare (Knowledge, Spazi di apprendimento, Tempi di insegnamento/apprendimento) ed è plasmato sul modello della rete come modalità di rappresentazione di un sistema aperto e interconnesso.

Le dimensioni considerate possono essere molte di più ma considerarne tre aiuta a rendere maggiormente evidente la struttura logica del curriculum, la quale, però, può essere ampliata, per analogia, ad un numero variabile di dimensioni.

Saperi, Tempi e Spazi si danno come dimensioni correlative del curriculum, nel senso che esse si corrispondono reciprocamente in rapporto a ogni esperienza didattica. Per ciascuna esperienza, per esempio, l'integrazione dei contenuti di conoscenza determinerà le opzioni sugli spazi e sui tempi. Viceversa, la disponibilità di ambienti e risorse di apprendimento particolari potrà orientare la focalizzazione su certi contenuti e la durata dell'esperienza all'interno del contesto, e così via.

Ogni esperienza di cui si compone il Curriculum Integrato può dunque essere concepita come un'unità organizzativa connessa ad altre unità e definita in base alla relazione (R) tra contenuti (k), spazi (s), tempi (t). In base al modello della rete, poi, il curriculum diviene «sistema» di esperienze di insegnamento/apprendimento (definite da k, s, t):

- le esperienze costituiscono i nodi della rete;
- i link individuano i legami tra le esperienze (legami epistemici, legami determinati dalla convergenza verso certi obiettivi);
- i cammini interni alla rete individuano possibili percorsi formativi.

In base a questa rappresentazione, ogni nodo-esperienza resta definito sulla base di determinate opzioni didattiche che riguardano tutte e tre le dimensioni di integrazione del curriculum, mentre il curriculum resta definito dai possibili cammini ottenuti per interpolazione di questi nodi.

Questa rappresentazione ci consente di includere nel curriculum qualsiasi esperienza, dalla più tradizionale alla più innovativa, variando correlativamente il «valore» delle variabili k, s e t. Questo è importante, perché, plausibilmente, nessun insegnante vuole essere costretto a scegliere tra far fare un riassunto o una sessione di outdoor education, tra costruire le figure geometriche con riga e compasso e partecipare a un laboratorio di Tinkering.

Per ciascuna delle tre dimensioni integrative considerate (k, s, t), le diverse op-

zioni metodologiche possono essere descritte in maniera polarizzata, secondo opzioni antitetiche, corrispondenti a livelli modesti/elevati di integrazione.

In questo senso, la dimensione dei contenuti di insegnamento (k) conduce alla polarizzazione tra opzioni disciplinari o interdisciplinari corrispondenti, rispettivamente, a esperienze caratterizzate da bassi/elevati livelli di integrazione tra discipline.

La dimensione degli spazi (s) può essere espressa dalla polarizzazione tra contesti erogativi-chiusi e contesti problematici aperti, siano essi scolastici o extrascolastici, corrispondenti, rispettivamente, a esperienze didattiche caratterizzate da basso/elevato «grado problematico» (Calvani, 2011).

Infine, la dimensione temporale (t) può essere polarizzata in base alla distinzione tra tempi didattici ridotti o estesi, corrispondenti, rispettivamente, a esperienze più brevi e circoscritte o a esperienze temporalmente più dilatate e contenutisticamente più estese o più trasversali.

Da un punto di vista operativo, poiché i nodi-esperienza sono costruiti determinando le variabili k, s, t in maniera correlativa, è possibile caratterizzare i nodi a partire da una qualunque di queste variabili e determinare le altre in maniera relazionale, coerentemente con il tipo di nodo-esperienza che si intende realizzare.

Se si assume un approccio content-oriented, per esempio, si calibrerà la scelta su tempi e spazi di apprendimento a partire dalle opzioni compiute sui nodi-contenuto. Questo permetterà di concepire gli spazi di apprendimento come spazi di trasmissione e di ricerca. Spazi più tradizionali, o più innovativi, più o meno strutturati, e più o meno ricchi di materiali, nei quali si forma e opera una comunità di allievi. Spazi nei quali, come accade per la scienza nel suo farsi, convergono sia le capacità e il frutto del lavoro individuale sia l'agire collaborativo della comunità-classe, sostenuto dall'interscambio comunicativo di conoscenze e pratiche.

In conclusione, in risposta domanda sociale di educazione e alla multidimensionalità dei problemi del presente occorre mettere in atto, ciascuno dal proprio ambito di ricerca, forme di resistenza positiva e innovatrice. Non possiamo non farlo, perché se è vero che siamo confrontati a problemi planetari è altrettanto vero che è a scuola che si formano le nostre idee di fondo sull'umanità, sulla storia, sulla scienza, sulla natura, sulla società, ecc. L'ipotesi che la scuola rimetta al centro il curriculum come dispositivo di integrazione delle esperienze degli allievi, secondo modelli aggiornati aperti e multidimensionali ci sembra una via promettente per il futuro.

Bibliografia

- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Barabási A.L. (2004). *Link. La scienza delle reti*. Torino: Einaudi.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Maragliano R. (2005). Tecnologie e Saperi. Come tecnologia e sapere si influenzano e si trasformano reciprocamente. *TD34*, 1, 23-27.

Martini B. (2011). *Pedagogia dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.

Martini B. (2021). Innovare la scuola attraverso il Curricolo Integrato. *Pedagogia più Didattica*, 7(2), 46-58.

Stenhouse L (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma: Armando.

Withfield R.C. (1979). Il curricolo in crisi. In R.C. Withfield (Ed.), *Programmazione del curricolo e discipline di insegnamento*, (pp. 7-48). Firenze: La Nuova Italia.

Dal Mezzogiorno all'Europa: radici storiche e nuove prospettive di indagine sul contrasto alle povertà educative

Fabrizio Manuel Sirignano

*Professore Ordinario – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
fabrizio.sirignano@unisob.na.it*

1. Alle origini del nesso pedagogia-politica in Grecia

L'affermazione di una nuova forma di pedagogia trova le sue condizioni di possibilità sulla base della *polis*, l'istituzione centrale del periodo della Grecia classica. Questo nuovo tipo di forma di governo mette alla prova la comunità educante, forzandola alla ricerca di nuovi contenuti e metodi capaci di trasmettere il sapere, di innovare i metodi didattici, assumendo modalità sempre più democratiche, che ora prevedono la centralità del soggetto che apprende. La politica diventa un momento fondante quindi della pedagogia che si caratterizza sin da subito come scienza politica dell'educazione. L'analisi storico-educativa e la riflessione teorico-pedagogica sul ruolo che la politica esercita nella costruzione delle comunità educanti non possono prescindere dalla centralità della Grecia classica, dove la *polis* pone anche le condizioni per l'origine della pedagogia in quanto scienza dell'educazione che riflette in modo critico-razionale sulle finalità generali dei processi formativi, per poi formularne in modo coerente sia i mezzi che i metodi. In questo senso, la pedagogia può essere definita come *il* sapere fondativo della democrazia: sia la vocazione emancipativa sia il carattere politico sono connaturati alla storia della *polis*, istituzione in cui si crea uno spazio pubblico di confronto basato sul dialogo, luogo di formazione di cittadini consapevoli e attivi. Nell'ambito delle *polis* si sceglie la città stessa – con le sue istituzioni ed i suoi sistemi di comunicazione e trasmissione delle conoscenze – come luogo fondante i processi d'acculturazione ed inculturazione. L'educazione, in questa fase, è finalizzata alla *paideia*, cioè la formazione dell'uomo in quanto cittadino, e i grandi filosofi greci formuleranno varie ipotesi sul rapporto tra educazione, cittadini e città. Già dai primi sviluppi si assiste ad esempio all'insegnamento che i sofisti praticavano della retorica e della dialettica, proprio perché la forma di governo 'diretta' richiede che nelle discussioni si riesca a persuadere la maggioranza dei cittadini sulla necessità di una legge della quale ciascuno sia poi in grado di riconoscerne il 'valore', adeguando la propria volontà particolare a quella generale. Nell'età ellenistica, si affermano sistemi politici dispotici e viene così a cadere la necessità di formare cittadini consapevoli dei processi politici che coinvolgono la comunità. Con lo sviluppo del cristianesimo poi si verifica un ritorno alla dimensione 'privata', in cui l'attenzione è rivolta alla cura dell'anima e l'educazione viene improntata ad

un modello metafisico-religioso. Il nesso tra pedagogia e politica riemergerà in superficie nei secoli successivi, con lo sviluppo di nuovi modelli statuali e il diffondersi di nuove correnti filosofiche che criticheranno le base metafisico-religiose dell'educazione, per promuovere una nuova riflessione sull'educazione dell'uomo come individuo libero e pienamente riconosciuto come attore all'interno della società.

2. Sul recupero del rapporto pedagogia politica nella 'società liquida'

Gli attuali lasciti della crisi economico-finanziaria e della pandemia da Covid-19 fanno notare l'urgenza di un ritorno ad un ideale *alto* di pedagogia e di formazione, che sia in grado di rilanciare l'idea stessa di formazione, ispirandosi alle origini stesse della tradizione pedagogica e filosofica. In particolare, è fondamentale poter mettere in discussione alcuni degli assi portanti su cui si è incentrato lo sviluppo occidentale, e assieme ad esso, la sua legittimazione teorica e pedagogica, per recuperare un'idea di 'ben-essere' che sia davvero calato nella vita concreta delle attuali società. Nello specifico, è proprio con l'imporsi della 'società liquida' (cfr. Bauman, 2011), col suo portato di flessibilità e precarietà, che nasce la necessità di elaborare nuovi modelli pedagogici che siano in grado di far fronte alle numerose 'emergenze educative', a partire dalle questioni interculturali, di cittadinanza e di genere, fino alle tematiche relative all'attuale crisi ecologica, in un'ottica di sensibilizzazione delle future generazioni e di riflessione critica. Ad esempio, rispetto alla lettura pedagogica della questione ambientale, essa non può solo essere posta nelle forme di una critica dei comportamenti individuali, ma deve essere in grado di mettere in discussione il modello economico generale, che – sulla base delle teorie neoliberiste – vede l'uomo sempre più ridotto a mero consumatore di merci, e le istituzioni educative come votate alla sola formazione professionale, spendibile sul mercato del lavoro. Allo stesso tempo, non si può pretendere di mettere in discussione un modello economico, oggi egemonico e vincente, se non si mettono i soggetti in condizione di maturare una consapevolezza critica dei loro comportamenti e dei loro atti. Una consapevolezza che, tuttavia, deve essere sempre collegata a un più ampio quadro critico di riferimento. Appare oggi necessario rilanciare la dimensione politica della pedagogia per evitare ogni tipo di riduzione tecnicistica. Infatti, lungi dall'essere un caso episodico, l'attuale crisi economico-finanziaria va compresa e riportata in modo critico entro la logica di sviluppo e di sfruttamento delle risorse tipica del sistema capitalistico, che tende alla mercificazione dell'esistente. Il nocciolo di questo sistema, infatti, sta nel processo di 'aziendalizzazione' della scuola, degli ospedali e degli stessi Stati, che struttura l'intera società sulla logica della produzione e del guadagno economico. Per raggiungere l'obiettivo di una maggiore produzione a un minor costo possibile, il capitalismo industriale perviene a una parcellizzazione del lavoro, dequalificando l'operaio artigiano - capace di controllare e gestire ampi tratti della produzione - per ridurlo a operaio dequalificato, facilmente controllabile e intercambiabile, attraverso una serie di norme che regolamentano tempi, procedure e modalità di lavoro con una

conseguente alienazione. Infatti, l'operaio, nell'entrare in fabbrica, viene espropriato dei saperi relativi al suo lavoro e perde quel tirocinio teorico-pratico, che prima lo portava al possesso di tutte le sue capacità produttive, ossia l'apprendistato. I lavoratori, quindi, perdono la loro antica istruzione e in fabbrica acquistano solo ignoranza. Gramsci (v. 1949, pp. 336-337) ritiene che non solo i lavoratori diventano ignoranti, ma subiscono anche una vera e propria espropriazione dell'umano, ossia del pensiero, dell'inventività, della creatività e del linguaggio, per essere tendenzialmente ridotti all'aspetto meramente macchinale, automatico, ormai dequalificati, parcellizzati e mercificati.

Dal punto di vista teorico-educativo, ciò implica l'eclissi del modello pedagogico caratterizzato dall'idea di formazione globale e integrale dell'uomo, che è in grado di garantire un'azione critica e responsabile a partire dal suo contesto storico di riferimento (cfr. Sirignano, 2019). Se anni fa la disoccupazione poteva essere considerata temporanea, oggi è una costante, che grazie all'applicazione sempre più intensiva della tecnologia dell'informazione, si manifesta con l'esubero di manodopera. Il sogno della liberazione dalla necessità di lavorare in condizioni faticose, ripetitive, nonché pericolose per la salute e disumanizzanti, lascia spazio a un altro sogno: l'inclusione in quel mondo del lavoro che costantemente emargina. Autorappresentandosi ideologicamente come delle vere e proprie comunità di appartenenza, le imprese, in cambio di fedeltà e disponibilità, "garantiscono", infatti, precarietà e espulsioni, ossia licenziamenti, resi sempre meno difficili nelle fasi di crisi e di ristagno della domanda economica. Il che implica la formazione di soggettività sempre più arrendevoli e acquiescenti nel quadro di una ristrutturazione del mercato lavoro, in modo tale da renderlo modellabile e ricattabile (Bauman, 2012). Se la pedagogia vuole ri-lanciare la formazione come suo *volano di senso* per non essere ridotta a un paradigma meramente tecnicistico e vuole essere in grado di contrastare i problemi legati alla dispersione scolastica e alle varie forme di povertà educativa deve rinforzare il suo 'ancestrale' legame con la politica.

3. Politica e pedagogia tra globalizzazione e nuovi populismi del web

Dalla fine del 'secolo breve' i processi di globalizzazione politico-culturale e sociale-economica hanno dato una spinta considerevole nella definizione di un sistema-mondo decisamente imprevedibile e complesso. La globalizzazione è caratterizzata dalla compressione spazio-temporale, dalla sua "simultaneità temporale" (Revelli, 1996, p. 165), vale a dire che i suoi effetti si moltiplicano e si distribuiscono in una pluralità di luoghi del pianeta, e al tempo stesso la sua "indifferenza spaziale" (*Ibid.*) fa sì che i fenomeni si influenzino a vicenda senza verificarsi per forza in luoghi contigui. Da questo punto di vista, risalta la necessità di rilanciare un discorso 'forte' sulla dimensione etico-politica della pedagogia, che deve essere quindi calato nella realtà sociale su cui le istituzioni educative agiscono quotidianamente. È fondamentale, dunque, salvaguardare la formazione integrale del soggetto e del cittadino, che viene ormai sempre più ridotto a pro-

duttore e/o consumatore, talvolta a “consumatore consumato” (Revelli, 2017, p. 9). Nell’insieme si può osservare che la globalizzazione ha fatto riesplodere le disuguaglianze, configurando 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 reificazione delle relazioni umane. In un quadro ancora in divenire, entro cui è possibile anche individuare linee di trasformazioni e di uscite dalla crisi in senso progressivo ed emancipativo, l’aspetto più preoccupante dello scollamento tra governanti e governati è l’*emergere del rancore* dalle democrazie in crisi, un rancore che presuppone ed alimenta un’ondata crescente di populismo, diffuso in tutti media ma in particolare nei social network. Pur nel permanere di alcuni tratti costitutivi di fondo – concezione organica del popolo, contrapposizione dicotomica e manichea tra popolo virtuoso ed *élites* corrotte, identificazione con un *leader* carismatico, capace di interpretare e realizzare il bene del popolo – diversamente dal populismo orizzontale di fine Ottocento ed inizio Novecento, che si caratterizzava come “malattia infantile” della democrazia, ossia come “rivolta degli esclusi” (Revelli, 2017, p. 3), che per censo o per classe non potevano partecipare alla vita politica del proprio Paese, odiernamente, invece, il populismo, nelle sue varie forme, – “telepopulismo”, “cyberpopulismo” e “populismo dall’alto” (Revelli, 2017, pp. 121-140) – si configura come una “malattia senile” (Revelli, 2017, p. 3) e viene alimentato artatamente da chi fa leva sulle frustrazioni di coloro che progressivamente sono messi ai margini dai processi della globalizzazione economico-finanziaria. Nel web viene favorita una retorica imbonitrice molto spicciola: l’antica *agorà* da spazio dialogico è stata sostituita da un’arena virtuale in cui le informazioni sono comunicate in maniera frammentaria, dando spazio alle ‘bufale’.

Come ha evidenziato Antonelli: “lo spazio delle parole si è ampliato a dismisura, ma nella stessa misura si è ridotto il tempo per il ragionamento e la discussione. Le uniche parole sono rimaste, così, parole d’ordine (o di disordine) ripetute all’infinito, riprese a voce sempre più alta per coprire la voce di chi in quelle parole non si riconosce” (Antonelli, 2017, p. 11).

Il web-populismo crea nei soggetti la convinzione (fallace) di esser protagonisti attivi della politica attraverso la pubblicazione di post sui social e nei blog, mentre in realtà ci si trasforma inconsapevolmente in semplici utenti del web, funzionali agli interessi di chi realizza gli algoritmi che gestiscono le notizie sui social-network, anche perché “alla partecipazione si è sostituita la condivisione. Un meccanismo che sfrutta la reticolare orizzontalità della rete, ma è in realtà verticale e verticistico. Perché trasforma ogni attivista in un passivo ripetitore impegnato a diffondere, rilanciandolo, un messaggio preconfezionato” (Ibidem). Attraverso questi meccanismi gli scontenti e gli insoddisfatti vengono consegnati al risentimento e al rancore che spesso non raggiunge nemmeno conquiste politiche rilevanti, in grado di cambiare sostanzialmente lo stato delle cose.

Da questo “vuoto” (Revelli, 2017, p. 147) di rappresentanza e di senso deve prendere le mosse una pedagogia politica in grado di ‘leggere’ e ‘comprendere’

questa incapacità dei soggetti a strutturare un racconto di sé, aiutandoli a prendere direttamente la parola per ricostruire un'identità individuale e collettiva che, nel decantare gli 'umori' negativi, possa contribuire ad tras-formare i soggetti rancorosi e rabbiosi in soggetti consapevolmente agenti in modo cooperativo, solidale, costruttivo rispetto alle sfide della globalizzazione.

4. La pedagogia politica e civile e il contrasto alle povertà educative. L'esempio di Francesco Saverio Nitti

La crisi profonda (economica e valoriale) che caratterizza la contemporaneità spinge a cercare esempi tra le grandi figure della politica e della pedagogia del passato. Francesco Saverio Nitti, tra i più eminenti studiosi della questione meridionale, riuscì per tutta la vita a tenere insieme il problema politico e quello pedagogico, in particolare soffermandosi a più riprese sull'istruzione e sull'educazione popolare. Animato dall'ideale di edificazione di una società più giusta e più umana (cfr. D'Amelio, 2003), il suo intento è stato quello di favorire l'emancipazione dei soggetti marginali mediante un esteso e capillare processo di coscientizzazione. Per mettere in pratica quest'idea, Nitti è partito dall'analisi della questione meridionale con una convincente proposta di democrazia industriale che ha il compito di formare soggetti sociali consapevolmente partecipi dei processi socio economici e politico culturali. Una proposta di cambiamento che, secondo lo studioso lucano, può essere realizzata solo a patto che gli elementi più attivi dell'industria, della scienza e della politica sostengano una democrazia industriale volta alla realizzazione del bene comune per l'intero Paese, spesso minacciato dalle contese territoriali tra Nord e Sud. A livello pratico, egli contribuì a elaborare la legge su Napoli del 1904, città da riscattare, per la quale auspica un decollo industriale assieme a un potenziamento dell'istruzione tecnica e professionale, in grado di formare una leva di operai e quadri tecnici intermedi funzionali al processo di modernizzazione (Nitti, 1902, p. 7).

Egli seppe tenere insieme impegno politico e pedagogico, per favorire la formazione di soggetti attivi, coscienti e riflessivi contrastando così le povertà educative del Mezzogiorno.

Nello specifico, al fine di costruire una comunità democratica adeguatamente strutturata sia dal punto di vista etico-politico, sia da quello culturale e professionale, Nitti ritiene opportuno tanto potenziare la formazione tecnico scientifica rivolta ai quadri superiori e dirigenziali, quanto condurre una lotta serrata all'analfabetismo, che, evidenzia il lucano, si concentrano soprattutto nell'Italia meridionale anche a causa di una relativa indifferenza delle classi dirigenti e la povertà delle finanze municipali (Cfr. Nitti, 1968, p. 399). Egli seppe intravedere anche il cambiamento legato ai fenomeni migratori a cavallo dell'Ottocento e del Novecento, e interpretare la consapevolezza maturata nei ceti rurali meridionali dell'importanza dell'istruzione per la loro emancipazione. Consapevolezza che, sempre a parere dello statista lucano, deve essere valorizzata dallo Stato italiano

potenziando l'istruzione di base nelle regioni del Sud d'Italia, avocando a sé la scuola elementare che ha bisogno di edifici, di obbligo di frequenza non solo per le terze classi, di lezioni serali e festive per adulti, di giardini e asili, di organi direttivi e ispettivi, di maestri migliori. Nitti declina questi temi sempre in un'ottica unitaria e nazionale, senza mai cadere in interpretazioni campanilistiche. Per questo, le proposte riguardanti il Sud d'Italia, in parte concretizzatesi, mirano alla ricostruzione dell'intero Paese. In conclusione, si può osservare che Nitti formula un modello di pedagogia civile declinato tanto nei termini dell'educazione delle classi lavoratrici quanto in quelli della formazione di élites che siano in grado di governare in maniera sapiente lo stato, per il perseguimento del bene comune. Nell'età della globalizzazione, la lezione civile di Nitti può essere ancora attuale, in quanto si possono trarre da essa spunti di notevole spessore e profondità per la formulazione di un modello pedagogico-educativo alternativo sia ai riduzionismi tecnicistici, oggi sempre più imperanti, sia alle utopie generiche e irrealizzabili che si stagliano sui fumosi e vacui sentieri fluidi del desiderio, per prospettare, invece, modelli formativi sì orientati eticamente verso il futuro, ma, allo stesso tempo, radicati anche nella problematica e complessa realtà del presente.

Bibliografia

- Antonelli G. (2017). *Volgare eloquenza. Come le parole hanno paralizzato la politica*. Roma: Laterza.
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma: Laterza.
- Bauman Z. (2012). *Dentro la globalizzazione*. Roma: Laterza.
- D'Amelio S. (2003). *Francesco Saverio Nitti*. Roma: Laterza.
- Gramsci A. (1949). *Note su Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*. Torino: Einaudi.
- Nitti F.S. (1901). *L'Italia all'alba del XX secolo. Discorso ai giovani d'Italia*. Torino-Roma: Roux e Viarengo.
- Nitti F. S. (1968). *Scritti sulla questione meridionale*, vol. II. Bari: Laterza.
- Revelli M. (1996). *Le due destre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Revelli M. (2017). *Populismo 2.0*. Torino: Einaudi.
- Sirignano F.M. (2019). *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*. Napoli: Liguori.
- Sirignano F.M. (2023). *Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*, con un saggio introduttivo di Domenico Fisichella. Milano: Franco Angeli.

Quarta sessione
GLOCAL. Ricerca e progettazione, povertà educative
e dispersione scolastica. Questioni aperte tra territori
e scienze FOR BENEFIT

Interventi
Antonia Cunti
Maria Luisa Iavarone

Povert  educative e orientamenti al futuro. Il lavoro formativo in scuole secondarie di secondo grado tra criticit  e progettualit ¹

Antonia Cunti

Professore Ordinario – Universit  degli Studi di Napoli Parthenope
antonia.cunti@uniparthenope.it

1. La prospettiva pedagogica. Contesti educativi e costruzione di futuro

Il contributo   volto enucleare alcuni elementi fondativi ed esiti di lavori di ricerca realizzati con le scuole, insieme con insegnanti, studenti e genitori, per comprendere meglio le qualit  delle relazioni educative e come da ricercatori si possa operare insieme con loro per migliorarle.

Una considerazione sullo sfondo riguarda la necessit  di parlare di povert  educative al plurale, perch  le circostanze e i modi in cui i pi  giovani vedono preclusa o fortemente ostacolata la possibilit  di esplorare e definire il proprio essere soggetti non sono univoci (Palmieri, 2012). Nelle riflessioni che vengono portate all'attenzione si tengono presenti contesti scolastici e ambienti sociali diversi, in cui la carenza o meno di opportunit  materiali   dirimente non rispetto alla presenza/assenza di condizioni di disagio ma alle caratteristiche di quest'ultimo, ad evidenziare il carattere diffuso ma anche specifico di istanze educative a cui il mondo degli adulti nelle sue diverse articolazioni dovrebbe rispondere.

Il legame tra la qualit  dell'istruzione e della formazione ed il benessere delle persone   un dato costantemente rimarcato, come pure il fatto che la prima sia legata fortemente ai territori, alle qualit  culturali, economiche ed educative degli ambienti sociali in cui si vive (Formenti et al., 2017). Il tema principale   quello di come la povert  educativa nelle sue diverse sfaccettature possa incidere nella costruzione dei futuri delle persone.

A tale proposito, si ci concentra su come, dal punto di vista degli studenti che abbiamo coinvolto delle scuole secondarie di secondo grado, agiscono nell'orientarli le principali fonti dell'orientamento e della formazione, ossia gli insegnanti, i genitori e i gruppi dei pari. Inoltre, si far  anche riferimento ad alcuni assi por-

1 Il presente contributo riprende studi e ricerche sull'orientamento, che sono stati oggetto di trattazione anche in: Cunti A., Lo Presti F., Sistemi scolastici e mancanza di futuro: una ricerca esplorativa in scuole secondarie di secondo grado del napoletano, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", Vol. 16, n. 28/2024, in preparazione.

tanti della formazione che abbiamo svolto con gli insegnanti, con riferimento a questi temi.

A partire dall'idea secondo cui la qualità dell'orientamento è nei modi della formazione, si è provato ad estrapolare elementi caratterizzanti di questa formazione dal punto di vista degli studenti, anche evidentemente con lo scopo di evidenziare quali fossero i loro bisogni, aspettative e desideri.

Altro passaggio riguarda la qualità della formazione con riferimento ad un orientamento che prepari un futuro migliore per tutti; la possibilità, cioè, che i sistemi formativi non operino solo per un orientamento individuale, bensì coltivino uno sguardo aperto e inclusivo oltre che azioni competenti in vista di un futuro sociale che non sia replicativo delle stesse inadempienze ed ostacoli al benessere che vediamo oggi; i sistemi formativi, allora, possono essere identificati quali detentori della possibilità di non restare ingabbiati in destini familiari che spingono in direzioni predeterminate, quali spazi, per così dire, di “decrescita individuale” laddove gli attuali assetti sociali rappresentino qualcosa a cui doversi adattare nel miglior modo possibile perché non modificabili. In tal senso, si richiama il “gesto” della differenziazione al fine di realizzare quello che è il principale compito della formazione, e cioè di porre le basi per una società più giusta in cui ciascuno possa trovare spazi di realizzazione. La strada maestra è, ovviamente, in tal senso, il riflettere insieme a partire da sé stessi nei luoghi della formazione.

Il lavoro di ricerca si è, quindi, incentrato negli ultimi anni sul cercare di comprendere in che modo ad avviso degli studenti agiscono nei loro riguardi le principali fonti di orientamento, se e in che senso sono da esse influenzati nelle loro scelte e nelle loro visioni di futuro. Ci interessava innanzitutto capire quale fosse lo sguardo su di sé che gli studenti rivelano e in che rapporto sta con quanto accade nelle famiglie, nelle scuole e nel gruppo dei pari. Saranno richiamati e sintetizzati alcuni dati che confrontano su questi temi studenti di contesti con maggiori opportunità e studenti di contesti con minori opportunità, proprio per ricostruire i diversi modi di presentarsi di una condizione di dis-orientamento ed anche di influenzare, da parte delle fonti, i futuri dei più giovani.

2. Famiglie, scuole, gruppi di pari e orientamento

In linea con la letteratura di settore (Mortimer et al., 2002; Hargrove et al., 2005; Oliveira et al., 2020), anche nel nostro lavoro la famiglia si conferma come un riferimento fondamentale dal punto di vista delle scelte; in particolare, abbiamo avuto modo di verificare come l'influenza delle famiglie raramente è diretta, nel senso del consigliare come proseguire nel proprio percorso di formazione e riguardo alle decisioni lavorative, piuttosto è, per così dire, il clima familiare che si respira a condizionare le scelte, quelle aspettative veicolate in modi latenti, spesso non verbali, sono i modi in cui si parla con attinenza alla formazione e al lavoro, sono le idee che si hanno in famiglia circa alcuni lavori rispetto ad altri a condizionare i figli.

In generale, le famiglie rappresentano una guida importante nei contesti più favoriti, diversamente negli altri è presente più una dimensione di supporto affettivo.

Gli ambienti familiari di studenti liceali tendono a rappresentare un esempio spesso da seguire, con una serie di conseguenze sul piano delle possibili scelte e di tipo più psicologico. In particolare, si è evidenziata la preoccupazione di prendere strade diverse da quelle presenti nel proprio familiare, in assenza di un supporto deciso in tal senso. Ne consegue il rischio di replicare qualcosa che non è nelle proprie corde, ma che incontra il consenso familiare ed anche sociale. Decisamente presente la paura di sbagliare, di fallire, di non essere all'altezza, di non emergere come i propri genitori, paura che si insinua soprattutto laddove si guardi a scelte non scontate. I genitori sono presenti soprattutto nel consigliare e il più delle volte reagiscono alle incertezze dei figli cercando di prospettare loro dei punti fermi.

Nelle situazioni più svantaggiate sul piano socio-economico, tale condizione pone in primo piano la volontà di rendersi indipendente, di prendere una propria strada; i figli vengono lasciati più liberi di scegliere ma forse anche più soli. La ricerca dei riferimenti a cui guardare è molto più laboriosa, laddove sia da costruire una nuova visione di sé, che solo marginalmente può guardare alla propria famiglia. Spesso infatti i figli hanno studiato di più e sono più competenti dei loro genitori; questi ultimi, allora, lasciano fare in misura maggiore salvo poi a voler vedere pragmaticamente i risultati raggiunti. È come se i genitori facessero molto di più affidamento sui figli e quest'attesa può causare ansia e forme anche importanti di disagio.

Con riferimento alla scuola, il suo ruolo appare abbastanza marginale, in continuità con i risultati scolastici. Ancora troppo diffusa è l'idea che chi oggi riesce bene in un ambito debba continuare a coltivarlo ed è, quindi, carente l'esercizio della capacità di scelta, guardando a sé stessi e al fuori di sé. L'idea che il compito della scuola sarebbe quello di scovare, valorizzare ed alimentare le singolari possibilità di eccellenza personali sembra essere la prospettiva prevalente, condivisa da genitori ed insegnanti ed interiorizzata dagli studenti; prospettiva che è stata messa in dubbio da numerosi studi nella letteratura di riferimento, che considera la pratica dell'orientare non come un semplice matching tra tratti personali e percorsi formativi e professionali, bensì nella sua funzione formativa incentrata sullo sviluppo dell'empowerment dei soggetti (Guichard, Huteau, 2003; Colvin, 2009; Domenici, 2009; Di Fabio, 2010; Soresi, Nota, 2020; Cunti, 2023; Margottini, 2023).

Soprattutto nei contesti più avvantaggiati è diffuso un certo conservatorismo dell'orientamento; è come se gli insegnanti avvertissero la presenza di competitor vincenti sul piano delle scelte degli studenti per cui al cospetto di quanto pensano che già fanno i genitori preferiscono arretrare per non rischiare in un certo qual modo di remare contro.

Gli studenti non avvertono gli insegnanti come vicini e solidali nel passaggio alla scelta universitaria; per lo più essi incoraggiano le scelte in linea con determinati successi scolastici e viceversa in caso di esiti negativi. In particolare, è interes-

sante come vengono considerate le discipline umanistiche e i lavori ad esse associabili; si evidenzia il loro essere poco remunerative e socialmente apprezzabili, per cui, in sintesi, appare come una scelta non convincente, soprattutto se in alternativa ad un'altra ritenuta molto più solida da diversi punti di vista. Si tratta di opzioni ritenute più giustificabili se è per seguire una passione, ma ciò non toglie che l'approvazione sociale, di cui tutti in un modo o nell'altro si fanno portatori, faccia sì che alcuni studenti si sentano rispetto ad altri più riconosciuti nelle proprie scelte allorquando queste siano più allineate perché ritenute generalmente desiderabili.

Nei contesti sfavoriti, il desiderio di trovare nei docenti degli adulti che possano supportarli nel loro percorso, più di quanto siano in grado di fare i genitori, non trova spesso un riscontro positivo. Viene rimarcato un certo disinteresse ad affrontare questioni dell'attualità che potrebbero interessarli o aspetti più legati alla costruzione di propri progetti; la carenza di adulti competenti e disponibili innanzitutto ad un ascolto senza giudizio costituisce un problema importante. Questo anche per avere incoraggiamenti ad affrontare percorsi di studio e di lavoro differenti da quelli consueti. Un dato interessante è la migliore considerazione degli insegnanti dei laboratori; è come se il fare comune li avvicinasse di più, indipendentemente dai risultati scolastici, creando un clima di maggiore condivisione e interessamento reciproco. Questi studenti, ancora, hanno un'esperienza di insuccessi scolastici molto più sostenuta e continuativa e ciò crea un'importante demotivazione circa il frequentare la scuola ed accentua il giudizio negativo sulla sua effettiva utilità, fermo restando il riconoscimento dell'importanza di acquisire un titolo di studio superiore.

Per quanto riguarda gli amici e i gruppi di pari, questi hanno un ruolo decisivo nell'orientamento, in maniera trasversale ai diversi contesti.

Negli ambienti dei liceali si avverte una sorta di contraddizione dal momento che, per un verso, i coetanei rappresentano la possibilità di condividere quanto non è del tutto dicibile agli adulti, in primis i genitori, e, per l'altro, temono particolarmente il loro giudizio. Questo, soprattutto, laddove ci si senta spinti verso prospettive poco condivise. Il fare delle scelte in qualche modo "fuori dal coro" potrebbe mettere a rischio l'appartenenza e incrinare quella sorta di cortina di protezione che è data dal cerchio magico dei coetanei, con cui si condivide tanto forse troppo, se è vero che ci si sente anche come omologati, tutti uguali.

Presso gli studenti dei contesti più sfavoriti, l'interlocuzione con i coetanei è più libera e produttiva sul piano dell'orientamento; amici, parenti e familiari un po' più grandi rappresentano una notevole risorsa in quanto più preparati al confronto ed in grado di comprenderli soprattutto per una maggiore vicinanza generazionale e di esperienze rispetto ai genitori.

3. Assi di contenuto nella formazione degli insegnanti

Se è vero che le azioni orientative possono tradursi anche in pratiche che agiscono come facilitatrici dei processi di scelta, esse non si esauriscono né coincidono con l'acquisizione della capacità di prendere decisioni, bensì nel loro insieme si qualificano come un'educazione al saper-scegliere (Margottini, 2017), con lo scopo di promuovere nei soggetti processi auto-emancipativi che aprano verso nuove direzioni di senso, dinamiche, sempre in-divenire e aperte verso scenari inediti. Tale sviluppo implica, pertanto, processi di autoriflessione che accompagnano l'individuo non solo nell'esplorazione delle diverse alternative che la realtà gli propone, ma soprattutto nel difficile lavoro di integrazione tra istanze interne – l'insieme dei bisogni, dei desideri e delle aspirazioni – e le richieste di adattamento all'ambiente. In altri termini, un orientamento così inteso dovrebbe perseguire l'obiettivo di "consentire alla persona di sviluppare una riflessività che la conduca a "leggere" l'insieme delle sue esperienze presenti e passate, con riferimento ad un certo futuro che si dovrà stabilire, tenendo in considerazione le risorse che essa già possiede o potrebbe sviluppare" (Guichard, 2007; Domenici, 2007). Orientare equivale, in tal senso, ad accompagnare nella individuazione e nella coltivazione di quel desiderio che rappresenta l'elemento necessario alla progettazione consapevole di percorsi di vita coerenti con il proprio voler essere.

La domanda da cui spesso partiamo nella formazione degli insegnanti è se il futuro degli studenti sia oggetto di conversazione con loro e proviamo a individuare insieme quali potrebbero essere gli aspetti su cui dialogare. Questo perché in fondo le scelte dei più giovani riguardano tutti noi dal momento che è in gioco la qualità del nostro domani. Si tratta, allora, di partecipare ad un progetto di co-responsabilità (Clausen, 1995; Rutter, 1996). L'esercizio della capacità di argomentare è fondamentale per esplorare le situazioni ed è il preludio alla possibilità di scegliere in maniera più consapevole. Tra l'altro, sappiamo molto bene che questo esercizio è socialmente molto trascurato ed è quindi importante che gli studenti acquisiscano, al di qua delle capacità, il piacere del confronto oltre che la sua utilità, anche al cospetto di una narrativa purtroppo molto diffusa secondo cui l'argomentazione sarebbe in buona sostanza una perdita di tempo. Un aspetto specifico di attenzione formativa è quello delle prefigurazioni (Bianchi et al., 2021), ossia del modo in cui mi rappresento il futuro e più in particolare determinate professioni e contesti di lavoro, attraverso evidentemente quelle lenti offerte dalle forme di interpretazione, dalle prospettive di significato presenti nelle esperienze vissute più significative, in primis quelle familiari. Il ragionare insieme disvela le distorsioni presenti e può consentire di giungere a visuali alternative, attraverso una co-costruzione collettiva; che è cosa, evidentemente, molto diversa dalla correzione e dal pensare di poter sostituire un punto di vista con un altro perché ritenuto più realistico o efficace. Un altro aspetto importante è trattare dei singoli futuri come il futuro di tutti che dipenderà anche dalle scelte dei nostri studenti, la cui attribuzione di responsabilità voglia dire innanzitutto il riconoscimento di un ruolo di protagonisti. Questo perché spesso ci è capitato di incontrare studenti che ci

hanno detto: “Sentiamo dire che il futuro è nelle mani dei giovani però poi veniamo criticati”. È importante, allora, restituire il senso e il valore di un loro *esserci* in senso sociale, perché potenziali costruttori di un futuro migliore.

C’è da aggiungere, in particolare, che i nostri sistemi formativi sembrano presentare delle difficoltà strutturali nel favorire qualità cognitive ed emotive congeniali, in sintesi, al “camminare sulle sabbie mobili”. Una parte del lavoro formativo con gli insegnanti, allora, è dedicata al tema delle certezze/incertezze che attraversano la relazione educativa e didattica. Si tratta di uno snodo epistemologico importante che ha dato vita ad un elogio dell’incertezza, laddove, di contro ad un approccio che privilegia essenzialmente ciò che è certo e, quindi, la sua divulgazione, sembri molto più utile, e coerente con le caratteristiche della società e della vita umana, imparare a sostare e far leva sulle incertezze. Come nel caso dell’argomentazione, anche qui si tratta di sapersi muovere nella complessità, andando oltre un sentire comune che premia la semplificazione e la linearità.

Ultimo punto di interesse formativo è la capacità di pensare sé stessi, mettendo a tema, ad oggetto del lavoro con gli studenti le loro stesse persone, in quello che potremmo dire un accompagnamento al pensare e al pensarsi, laddove nel confronto collettivo si smorzi la paura di mostrarsi e i racconti di sé consentano un approccio più critico ed autentico che, come sappiamo, si rivela vincente nei processi di orientamento.

Bibliografia

- Bianchi F., Bosco N., Garofano C., Romano A. (2021). Tradurre l’orientamento in pratica: laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse. *Educational Reflective Practices*, 2, p10.
- Clausen J.A. (1995). Gender, contexts, and turning points in adults’ lives. In Moen P., Elder G.H., Jr., K. Lüscher (Eds.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. American Psychological Association, 365-389.
- Colvin G. (2009). *La trappola del talento*. Milano: Rizzoli.
- Cunti A. (2023). L’orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle “Linee guida per l’orientamento”). *Nuova Secondaria*, 8, 211-216.
- Di Fabio A.M. (2010). *Manuale di psicologia dell’orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Formenti L., Luraschi S., Galimberti A., Rossi M. (2017). Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante. In Batini F., Giusti S. (eds.), *Empowerment delle persone e delle comunità*. Quaderno di lavoro VI Convegno biennale sull’orientamento narrativo, 72-79.
- Guichard J. (2007). Orientarsi per costruirsi. In A. Grimaldi, A. Del Cimmuto (eds.), *Dialoghi sull’orientamento*. Roma: Isfol.
- Guichard J., Huteau M. (2003). *Psicologia dell’orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hargrove B. K., Inman A. G., Crane R. L. (2005). Family interaction patterns, career

- planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development*, 31(4), 263-278.
- Margottini M. (2023). Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle “Linee guida per l’orientamento”. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 201-206.
- Margottini M. (2017), *Competenze strategiche a scuola e all’università. Esiti delle indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Mortimer J. T., Zimmer-Gembeck M. J., Holmes M., Shanahan M. J., (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61(3), 439-465.
- Oliveira I. M., Porfeli E. J., do Céu Taveira M., Lee B. (2020). Children’s Career Expectations and Parents’ Jobs: Intergenerational (Dis)continuities. *Career Development Quarterly*, 68(1), 63-77.
- Palmieri C. (2012). Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico. In Palmieri C. (ed.), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Rutter M.J. (1996), Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 19(3), 603-626.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L’orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: il Mulino.

La povertà educativa degli adulti: le criticità di un inefficace dialogo tra le generazioni

Maria Luisa Iavarone

Professore Ordinario – Università degli Studi di Napoli Parthenope
marialuisa.iavarone@uniparthenope.it

1. La «povertà educativa»: uno spostamento di prospettiva

La prospettiva da cui questa breve riflessione prende le mosse prova a capovolgere la lettura più tradizionale di povertà educativa, prevalentemente orientata ad osservare i minori che la “subiscono” prediligendo quella degli adulti che la “agiscono”, perché è cruciale guardare ai “vulneranti” prima ancora che ai “vulnerati”.

E' evidente che i minori che vivono in condizione di povertà educativa sono espressione di incuria, inadeguatezza e scarsa significatività delle figure di attaccamento spesso rappresentate da adulti incapaci di praticare condotte educative responsabili. Tale assunto trova conferma nei dati di recenti rapporti nazionali e internazionali che fanno riferimento non solo alla cosiddetta “povertà educativa” ma anche e soprattutto al diffuso disagio psicologico ed emotivo in cui una considerevole quota di adolescenti sembra versare. E, comunque, anche nel disagio psichico conclamato esiste sempre una dimostrata correlazione con la complessità di sistemi familiari in cui questi giovani crescono.

In linea con quanto affermato possiamo leggere i dati del Global Risk Report (2019) sulla condizione emotiva dei nostri adolescenti descritti come sempre più soli, arrabbiati, dipendenti, anaffettivi; tutti comportamenti ascrivibili, secondo il rapporto, ai cambiamenti dei «metodi genitoriali». Così pure il rapporto WHO della *World Health Organization* (2021) sottolinea che ad influenzare la salute mentale degli adolescenti ci sarebbero aumentate condizioni di fragilità biologica associate a condizioni di vita sociale e familiare disfunzionale particolarmente riferita all'incuria educativa, alla violenza assistita, subita e/o agita; infine, anche il *Focus sulla salute mentale degli adolescenti* (2022) dell'OMS indica che nel mondo tra il 10 e il 20% degli adolescenti soffrirebbe di un franco disturbo psichico clinicamente significativo.

I dati sulla fragilità dei minori sono, dunque, ampiamente noti così come l'incidenza di vecchie e nuove dipendenze legate all'uso di alcool, sostanze psicoattive, psicofarmaci, tecnodipendenze, ludopatie, pornodipendenze; tutte quelle appena descritte costituiscono cicatrici nella crescita che se ignorante e spesso non accudite dai naturali caregiver determinano gravi sofferenze emotive e psicologiche tratteggiate da diffuso disagio psicologico, spesso leggibile attraverso l'impressionante

frequenza di comportamenti autolesionistici (es. cutting) se non addirittura di ideazioni suicide e/o di veri e propri suicidi². Senza arrivare all'estremo atto suicidario è evidente che il profondo disagio che gli adolescenti sperimentano si manifesta a cominciare dal diffuso e tollerato uso di cannabinoidi e di sostanze psicoattive. Una recente indagine condotta in Emilia Romagna³ riferisce che un numero impressionante di adolescenti, uno su quattro, tra i 14-16 anni fa abitualmente ricorso a sostanze psicotrope nel fine settimana. Nella stessa indagine emerge che alla domanda rivolta al campione di adolescenti circa il motivo dell'assunzione delle sostanze, nell'83.1% dei casi questi risponda: «per rilassarmi e/o perché mi sento stressato». A tale riguardo un'adolescente riferisce: *“nelle domande in cui si è chiesto quando mi sento «ansiosa» avrei voluto rispondere in tutte... io mi sento ansiosa in ogni luogo in cui mi trovo, mi sento triste in ogni luogo, mi sento in solitudine in ogni luogo, mi sento insicura in ogni luogo, provo rabbia in ogni luogo e lo stesso vale per la noia*. Da queste dichiarazioni, come da molte altre contenute nel report, si definisce un quadro di *frequenza e trasversalità* di forme di disagio e sentimenti negativi tra i pre-adolescenti che crescono invece di diminuire con l'aumentare dell'età. Quanto emerge consente di inferire, neanche troppo in controtela, quanto questi giovani non si sentano a loro agio con l'esistenza che vivono, con le relazioni che strutturano, come se da un lato si percepissero spettatori di una “partita giocata da altri”, dall'altro mettessero in atto comportamenti volutamente mimetici tendenti a nascondere agli adulti la loro sofferenza interiore in un paradossale bisogno di «essere visti», spesso malamente compensato attraverso l'«esibizionismo estetico» delle loro vite social. Ma le disregolazioni comportamentali descritte non riguardano solo adolescenti provenienti da contesti fragili e/o di povertà educativa ma anche quelli che crescono in «famiglie apparentemente adeguate», non sono al riparo da fragilità e ansie del futuro.

2. Le criticità dei sistemi familiari del nostro tempo

Quale autentica opinione abbiano i giovani del sistema familiare nel quale vivono in questo nostro tempo in parte emerge dal recente Rapporto Italia Eurispes 2024. Il campione di adolescenti intervistato definisce, nella maggioranza dei casi, la famiglia come un «punto di riferimento inossidabile», un «luogo protetto» che tuttavia non lo è abbastanza da indurre in loro «sicurezza del futuro»; percezione d'altra parte confermata dal 40% degli adolescenti-risponditori che si dichiara «preoccupato del futuro». In altre parole, l'opinione degli intervistati restituisce una palese contraddizione: da un lato la famiglia è percepita come «affidabile», dall'altro non abbastanza da «generare fiducia» e dunque capace di contenere l'an-

2 L'OMS riporta nel 2022 che il suicidio è la seconda causa di morte al mondo in adolescenza.

3 In proposito si veda l'indagine *Essere adolescenti in Emilia Romagna*, in Regione Emilia Romagna, 2022

sia del futuro. Alla luce di queste evidenze, varrebbe la pena chiedersi quale sia la reale “rappresentazione di famiglia” (Iavarone, Menafro, nel nostro tempo, quale sia la cifra della protezione realmente auspicata e offerta e quale la sua effettiva utilità.

La famiglia del nostro tempo “funziona” da “contenitore protettivo”, è considerata una *comfort-zone*, uno spazio protetto di approvvigionamento di risorse dove i genitori svolgono il ruolo di “spazzaneve” (Pietropolli Charmet, 2022), preoccupati principalmente di sgombrare il campo ai figli da qualsiasi forma di ostacolo, pericolo, problema. I “genitori spazzaneve” sono quelli sempre pronti ad immolarsi in battaglie a protezione e tutela dei “diritti” della prole di cui assumono ad oltranza la difesa. Adulti che, invece di rappresentare un modello responsabile, si pongono nei riguardi dei figli come amici, complici, sodali, trasformandosi in avvocati difensori dei loro diritti, pronti a litigare nelle chat di classe, polemizzare con gli insegnanti fino a diventare violenti: numerosi sono gli episodi di aggressioni commesse da genitori in danno di insegnanti, educatori ed allenatori sportivi, anche solo perché ritenuti responsabili di “non aver fatto giocare abbastanza” il proprio figlio. L’iperprotezione educativa, associata all’ansia, si conferma chiaramente un combinato disposto che ostacola la costruzione del sé e neutralizza gran parte delle capacità di *coping* e di *problem solving* dei figli.

Lo “stile genitoriale” descritto è quello di chi in fondo rinuncia a educare i figli sostituendosi a loro il più possibile e dunque privandoli della possibilità di riconoscere i confini dell’Io. Un bambino che non esercita il senso della responsabilità diretta con il mondo, a causa di un genitore ingombrante, prevaricatore e “bullo” (è noto il fenomeno del bullismo genitoriale) cresce con poca autonomia e dunque scarsa capacità di controllare pulsioni, emozioni e soprattutto l’ansia. In effetti, genitori che nei riguardi dei figli sistematicamente prevengono crisi, obliterano problemi, cancellano sconfitte e azzerano frustrazioni di fatto “spengono” le emozioni, che sono il carburante della relazione educativa; modalità che non solo non sconfiggono l’ansia ma che anzi, al contrario, la alimentano.

In effetti il grande tema che si dispiega sullo sfondo è quello dell’inadeguatezza genitoriale, di adulti che sembrano aver bisogno di tacitare sentimenti ed emozioni scomode, innanzitutto per se stessi, che sono parte integrante della relazione educativa come la tristezza, la rabbia, la delusione e la frustrazione. Tutti sentimenti che provocano dolore, uno stato d’animo particolarmente negato nella società attuale. I genitori sono dunque in fuga dal dolore, preferiscono tacere emozioni scomode come quella di sentirsi inadeguati rispetto ai loro figli e al tempo stesso provano angoscia per l’inadeguatezza riflessa negli stessi figli. Al contrario un genitore dovrebbe essere capace di mostrare emozioni, per aiutare i propri figli a manifestarle a loro volta, ma anche di saperle contenere quando queste straripano.

3. Gli adulti attuali: un modello educativo spesso ambivalente

Nella cornice di quanto fin ora descritto il comportamento educativo degli adulti si configura in gran parte in maniera paradossale: sperimentano l'ansia di non sentirsi adeguati nei riguardi dei loro figli ai quali nascondono il dolore che non hanno il coraggio di mostrare. Spesso negano ai figli, che pure dichiarano di amare più di ogni cosa al mondo, la possibilità di manifestare il loro dolore. Il risultato è che ogni giorno gli adolescenti si trovano di fronte adulti che dicono di essere in relazione con loro, ma che invece sono in relazione solo con i propri bisogni di adulti fragili (Lancini, 2023).

Oggi i genitori sembrano principalmente preoccupati di essere «amati» dai propri figli e pur di conquistarne il loro apprezzamento nella relazione fanno di tutto per renderli «felici». Questa felicità viene «smerciata» attraverso una abbondanza di risorse e di opportunità: dalla rete wifi libera e disponibile, all'abbonamento alle principali piattaforme di home-video, dal frigorifero sempre rifornito, alla carte di credito prepagate con le quali effettuare acquisti on-line e cibo delivery. La relazione affettivo-familiare viene mercificata, offerta al pari di uno scambio di servizi. Eppure, quando anche a dispetto di una notevole abbondanza di beni e risorse i figli manifestano comunque insoddisfazione ho personalmente osservato genitori porsi la tipica domanda *“cosa gli manca per essere felice?”*. Una emblematica questione che chiarisce la distorsione di come alcuni adulti si rappresentino la funzione genitoriale ritenendola un atto di “donazione incondizionata” come se la felicità di un figlio possa dipendere dalla quantità di beni ed opportunità concessigli. Questo meccanismo eterodeterminato da genitori prevalentemente preoccupati di soddisfare bisogni e desideri riduce nei figli la capacità di trovare strade autonome per soddisfarli. Un figlio iper-accudito non è un figlio “più amato”, al contrario è un individuo cui stiamo donando un “Sé fragile” e che stenterà ad entrare nell'agone della vita con un'autostima precaria che condizionerà significativamente il processo di autoefficacia personale e sociale. In altre parole, i genitori, per eccesso di cure e di premure, sortiscono l'effetto contrario: invece di costruire relazioni educative tese all'*empowerment* rendendo il figlio *powerful*, di fatto, sostituendosi a lui in tutto, limitano i suoi spazi di azione e dunque riducono la sua capacità di impresa personale rendendolo *powerless*.

Gli adulti di questo nostro tempo in sostanza sono costruttori di relazioni ambivalenti che oscillano tra concessioni e restrizioni, divieti categorici e assensi incondizionati, severità e permissività in una dinamica di smarrimento genitoriale incapaci di dare limiti, ad esempio, anche solo all'uso del cellulare. L'effrazione alla regola viene tollerata, a casa come a scuola, e spesso la «devianza normalizzata». In questa dinamica la scuola fa in fondo quello che fa la famiglia, caricata di tantissimi compiti ed immense responsabilità, prova a contenere rischi, evitando problemi, minimizzando errori, giustificando sconfitte.

In sintesi, queste due principali agenzie formative non sono più «comunità di comunità»: il legame di fiducia e di stima che reggeva il patto educativo sembra essersi rotto essendo percepiti i genitori dagli insegnanti come figure scarsamente

autorevoli sul piano regolativo e normativo dei comportamenti dei figli; al tempo stesso gli insegnanti non ricevono piena fiducia dai genitori in un conflitto che si ripercuote in maniera nociva sulla crescita dei giovani. In altre parole, genitori e insegnanti spesso faticano a «riconoscersi» come «naturali alleati», partner dello stesso progetto stentando a «vedersi simili» mantengono reciproche diffidenze, distanze, non cooperano, si irrigidiscono, si sentono giudicati nel reciproco operato. Questa dinamica produce una «reciproca dismissione della responsabilità educativa». La dismissione della responsabilità degli adulti spesso è fatta di una presenza poco significativa, di un ascolto poco attento, di un confronto inadeguato. I genitori e gli insegnanti attuali hanno poco tempo a disposizione e un immenso bisogno di cercare e ottenere gratificazioni per sé e dunque optano per una strada facile: la scorciatoia di delegare, giustificare, comprendere, perdonare, lasciar sbagliare e «speriamo che se la cavino da soli». Se la Scuola (raramente) agisce diversamente allora è «reazionaria, paternalistica, non al passo con i tempi». Oggi cambiare rotta non è più una questione ideologica o l'esigenza di trovare una soluzione di un semplicistico richiamo alla severità di una volta, anche perché la punizione, incoerente e rapsodica, non produce effetti significativi.

4. Conclusioni

Sulla base delle considerazioni fin qui esposte il complicato dialogo educativo tra giovani e adulti del nostro tempo sembra evidenziare l'urgenza di un nuovo patto tra le generazioni all'insegna di una «scienza educativa for benefit». La famiglia e la scuola come accennato non si percepiscono più come «comunità di comunità» e dunque lo scambio intergenerazionale sembra definirsi come nodo essenziale della questione.

In un tempo caratterizzato da potenti fragilità, paradossali e ambivalenti distorsioni della relazione la maggiore povertà educativa da contrastare è proprio rappresentata dagli stili educativi degli adulti. Nella presente analisi i genitori sono stati fatti oggetto delle maggiori responsabilità per il mancato investimento educativo cui stiamo assistendo negli ultimi anni e ciò va messo in relazione alla crescita diffusa di comportamenti auto ed etero distruttivi collegati ad una riduzione dell'empatia di cui evidenze di ambito neuroscientifico, demografico e socioculturale ci stanno informando.

La dismissione della competenza educativa degli adulti oggi non è «questione ideologica» non può essere fatta oggetto di dibattito solo scientifico e accademico ma si traduce in una vera e inderogabile esigenza a trovare soluzioni calibrate alla luce di acquisizioni di carattere scientifico. Questa è d'altra parte la visione della «scienza per il bene» o parafrasando della scienza educativa per il benessere collettivo.

In un quadro della realtà sempre più difficile da rappresentare, capire, analizzare è indispensabile far fronte alla complessità del sapere attraverso un ritorno all'edu-

cazione come evento sociale e collettivo che ripensi profondamente l'azione di accompagnamento come atto etico-sociale (Morin, 2012).

Restituire all'educazione il ruolo portante dello sviluppo del più grande capitale (che è quello umano) in termini di capacità di produrre ricchezza, valore, intellettuale e sociale è certamente la sfida più significativa che ci aspetta. Mi piace ricordare a questo proposito le parole di Elisa Frauenfelder quando parlava di *fascino dell'utopia pedagogica quale disegno immaginifico del pensiero morale e di tensione etica dell'«io reale» verso l'«io ideale»*. A più riprese in questo convegno è stata ricordata la sua luminosa figura; di lei ho infiniti ricordi la maggior parte dei quali hanno assolutamente a che fare con l'argomento di questo scritto e dunque con la funzione genitoriale che lei ha svolto per me stessa. Elisa è stata mia Maestra, genitore interno e interiorizzato, esempio di dialogo intergenerazionale, sguardo riflessivo potente sui miei stessi limiti genitoriali che sempre mi ha aiutato a svelare, senza sconti e con pochi alibi.

Bibliografia

- AA.VV., *36° Rapporto Italia Eurispes (2024)*, <https://eurispes.eu/ricerca-rapporto/rapporto-italia-2024>.
- AA.VV. (2022). *Essere adolescenti in Emilia Romagna*. Regione Emilia Romagna.
- AA.VV. (2019). *The Global Risks Report 2019 14th Edition*. Insight Report, World Economic Forum
- Iavarone M.L., Menafro R. (2019). Essere genitori e fare famiglia nel tempo presente. In Del Pizzo F., Incoronato P. (eds.), *Giovani e vita quotidiana. Il ruolo sociale della famiglia e della religione*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L. (2022). *Educare nei mutamenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Lancini M. (2023) *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E., Zagrebelsky G., Vattimo G. (2012). *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*. Milano: Mimesis.
- OMS (2022). *Focus sulla salute mentale degli adolescenti*, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Phillips A. (2017). *I no che aiutano a crescere*. Milano: Feltrinelli.
- Pietropolli Charmet G. (2022). *Gioventù rubata. Che cosa la pandemia ha tolto agli adolescenti e come possiamo restituire il futuro ai nostri figli*. Rizzoli-BUR.
- WHO (2021). *World Health Organization*. <https://www.who.int/>

Quinta sessione

Legge 55/2024. Ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.

Interpretazioni e società scientifiche di area pedagogica

Interventi

Anita Gramigna

Pascal Perillo

Un lavoro che parte dal disagio

Anita Gramigna

Professoressa Ordinaria – Università degli Studi di Ferrara

grt@unife.it

1. Il peso opprimente del senso comune

La corrente mass mediale, il senso comune, le famiglie innamorate di figli talvolta deludenti, spinge l'opinione pubblica verso un'idea di Educazione Sociale che produca manualetti di istruzioni a tutti gli usi e per tutti i problemi.

Invece io credo, in conformità con quanto recitano le recenti Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative, che la funzione dell'Educazione sociale sia altra e che i suoi professionisti esercitino un compito di altissimo rilievo. Un compito che va ben al di là di ricettari e manuali. Vediamo il perché.

La professione educativa, sia scolastica che extrascolastica, è chiamata a fare i conti con il disagio. Il disagio non riguarda solo chi vive l'esperienza d'aula con difficoltà o quanti si trovano in condizioni marginali, ma riguarda tutti noi, per il dato impressionante nella sua negatività di un andamento economico critico che ha visto l'impoverimento progressivo delle classi medie del mondo occidentale nell'ultimo mezzo secolo. Ciò ha comportato, nel nostro Paese, la progressiva perdita di prestigio di chi insegna con la messa in discussione della professionalità docente da parte di chi non ha né i titoli né la competenza. Per questo motivo, ritengo che l'istituzione ufficiale delle figure di Pedagogista e di Educatore Sociali nella qualità di professionisti dotati di un'alta qualificazione specialistica, nonché l'istituzione dell'apposito Albo, rappresenti un evento di grande e positiva rilevanza, perché, a mio parere, disegna uno spazio, anche concettuale e teorico - non solo politico-formativo - ove approfondire la riflessività pedagogica e sperimentare, nel concreto, forme operative di collaborazione fattiva. Di più, credo che rappresenti l'occasione per contrastare le derive innescate dalle emergenze educative che sono sotto gli occhi di tutti: nuove e più numerose forme di disagio dell'apprendimento, scarso accesso alle opportunità formative, evasione scolastica, basso rendimento anche quando la scuola certifica, con i suoi facili diplomi, la possibilità di accesso ai gradi superiori dell'insegnamento.

L'impressione è che non siamo pronti per fronteggiare il futuro e gestire un'emergenza educativa dai molti volti, che si manifesta anche nella scuola con

disadattamento crescente, vandalismo, bullismo, analfabetismo di ritorno o mai affrontato con piena consapevolezza. L'ampiezza multiforme del fenomeno richiede ai formatori di rivedere la propria professionalità per cercare sintonia con un contesto problematico e instabile. Auspico una svolta strategica per la quale uso il termine *ri-formazione*, nel senso di dare nuova forma alle proprie esperienze, ma anche nuovo senso all'esistenza, favorendo al massimo la partecipazione di chi vuole crescere. Partecipare, nella reciprocità docente-discente, per me significa introdurre la necessità democratica della *riappropriazione*, dove gioca un ruolo centrale la questione dei diritti. Viviamo ogni giorno a contatto con giovani che non conoscono il significato di "diritto allo studio", nella convinzione che rappresenti la garanzia di appropriazione indebita di un titolo senza alcun merito e, quindi, senza studio.

Scegliere di operare sul terreno educativo nella situazione del presente implica, con la complessità di fattori cui si è fatto solo qualche cenno, una inequivocabile scelta di campo. Il professionista dell'educazione, munito di sofisticati accorgimenti scientifici, con solide competenze, fornito di strumenti d'indagine pedagogica e dell'immane corredo informatico, rimane impotente se si illude di poter restare nella neutralità o di poter trattare il materiale umano, che incontra ogni giorno, come l'oggetto di una prassi lavorativa priva di spessore esistenziale. È una professione dove la metafora di sporcarsi le mani ha un peso determinante ogni giorno, tanto che pare opportuno segnalare come il termine *marginalità* abbia perso quell'alone da intervento psichiatrico o, comunque, medico che lo ha accompagnato come se si trattasse di una malattia tipica della povertà (Boschi, 2023). La marginalità, con le sue diverse declinazioni, passa all'interno delle classi sociali attraverso sottosistemi che richiedono, in campo formativo, adattabilità, prontezza d'intervento, capacità di fronteggiamento, doti intuitive, spirito di sacrificio, desiderio profondo di ricerca per la soluzione di problemi. È necessario, pertanto, delineare un quadro di saperi operativi che vanno inquadrati attorno ad un perno – la *storia di vita* (Demetrio 1996; Knowles, 1996; Boschi, 2023b) – a forte orientamento antropologico-pedagogico. Essa richiede un peculiare rapporto tra ricercatore/formatore e individuo in formazione, che può sfociare in un bilancio liberatorio dell'esperienza se il processo di umanizzazione riesce a fondarsi sulla reciproca costruzione educativa. Vi è un corredo auto-formativo della professione che ha come fulcro l'approccio all'*altro* con la passione della ricerca, il sapere disciplinare – importantissimo – viene dopo aver fatto conoscenza, con metodo, dei soggetti umani che rappresentano la fonte del proprio lavoro.

Indichiamo di seguito i capisaldi della ragione formativa comune che, a nostro parere, sono indispensabili alla professione educativa, a partire dal fattore meta-cognitivo: l'*apprendere ad apprendere*, assieme alle *capacità decisionali*, rappresentano l'elemento centrale dell'autonomia conoscitiva nel sapere organizzativo, all'interno del quale il soggetto "specializza" alcuni *io* e riesce ad assumere più ruoli, secondo una pluralità che non è traumatica grazie alla dimensione partecipativa (Varela, 1987, p. 32). Di qui la necessità di riconsiderare i fondamenti dell'*apprendimento collaborativo e cooperativo*, per l'attenzione sperimentale che

pongono sui “climi” dell’azione educativa partecipativa già con Kurt Lewin (1951, 1965). Nelle pratiche democratiche dei gruppi di lavoro emergono aspetti significativi anche sul piano etico, come le pari opportunità di successo, l’intreccio tra i compiti, l’inutilità della competizione. Si è parlato di *interdipendenza positiva* (Comoglio, Cardoso, 1996) per sottolineare che il fine comune del gruppo mette da parte l’ansia da prestazione ed ognuno sente di poter dare il proprio contributo. Crediamo sia ancora centrale, in tale prospettiva dell’apprendere, l’approccio di Carl Rogers riferibile alla “non direttività” dell’educatore, per favorire il protagonismo dell’allievo, senza cadere nella banalità dell’autosufficienza dello stesso che riteniamo uno degli slogan più insidiosi del nostro tempo. La funzione del *facilitatore* non è far credere che l’apprendimento sia facile e non esista alcuna difficoltà; si tratterebbe, così, solo di fare la scelta giusta sul “mercato” per ottenere ciò che si desidera. La complessità esiste, invece, e si manifesta nell’incongruenza, nella difficoltà di comunicazione, nell’isolamento, tanto da rendere necessario un lavoro psico-pedagogico di passaggio dal “peggio al meglio” (Rogers, 1976, p. 104), dove il facilitatore non può mancare dell’apporto del gruppo come elemento relazionale indispensabile. Ci preme sottolineare che non si tratta di fornire, da parte nostra, un elenco di pratiche formative da tradursi in una “ricetta” che cura tutti i mali. Anzi, è proprio il rifiuto dei modelli tecnocratici, che vogliono asservire la libertà dell’apprendere ad interessi di altro genere, a motivare la nostra presa di posizione, memori dell’attenzione di Umberto Margiotta all’*economia della formazione*, intesa come “scienza d’intersezione” (Cfr. 2002). L’economia potrebbe svolgere il ruolo di liberare la formazione da residui retorici ancora latenti, come il culto dell’aula e del docente che “accende” nello studente il fascino dello studio; mentre la formazione potrebbe essere chiamata a mettere in discussione l’eccesso di utilitarismo della visione economicista.

L’esigenza di fondo è ridare il dovuto peso alla persona e alla sua dignità, in tutte le attività che comportano la sua formazione, per questo indichiamo approcci delle scienze umane che non si limitino all’impostazione *quantitativa* tipica delle cosiddette scienze “dure”, nella convinzione che la componente *qualitativa* debba avere un suo peso centrale nella ricerca formativa. Basti tenere nella giusta considerazione i contributi dell’*Ermeneutica* (Malavasi, 2006) all’approfondimento delle problematiche interculturali e transculturali del nostro tempo, oppure i contributi dell’*Etnografia urbana* allo studio degli stili di vita e dei modelli valoriali di gruppi devianti, o marginali, che non gradiscono essere oggetto di osservazione e di studio dall’esterno. Di particolare interesse tale approccio, dato che impiega in parallelo segmenti di indagine quantitativa e qualitativa al fine di chiarire il contesto, spesso con l’aiuto di mediatori culturali, data la sfiducia sostanziale dei soggetti in questione nell’apparato statale. Il ricercatore-formatore – nello specifico l’educatore di strada – deve seguire strategie di contatto come l’acquisizione di un gergo o di un comportamento rituale (come gli etnografi che studiano comunità arcaiche). Si scopre che, di frequente, vi è una regolarità di sequenze che danno un senso e un orientamento alla comunità e, grazie a questo, è possibile formulare progetti e aprire vie di comunicazione.

Di notevole interesse gli indirizzi psicologici che prendono spunto dalla filosofia fenomenologica, studiando gli stati di coscienza e le caratteristiche della personalità. Maslow (1971), ad esempio, ha studiato la disponibilità ad ampliare la propria esperienza e a prendere in considerazione la creatività in età adulta, distinguendo tra motivazione *carenziale* (inerente ai bisogni più immediati) e motivazione *accreativa*, che tende all'auto-perfezionamento, invogliando il soggetto a dare il meglio.

2. Senza conclusione

Le storie di vita in tale prospettiva sono essenziali per capire i “punti di svolta”, i transiti evolutivi e involutivi che hanno forte caratterizzazione individuale. Va intuito senza pregiudizi, da parte di chi vuole cimentarsi in tale lavoro, che chi è in difficoltà e si sente messo ai margini, non si fida dell'apparato scientifico tradizionale, a partire dalla medicina, non vuole essere oggetto di inquadramento e venire ridotto a dato statistico. Le situazioni scomode sono molte, le inadempienze e i ritardi all'ordine del giorno, talvolta i crimini della cattiva politica e dell'economia di rapina sono palpabili. Occorre avere, nonostante tutto, fede nell'opportunità formativa per tutti e, per farsene garanti, crediamo sia indispensabile ricorrere all'indagine dialogica, per entrare nel cuore dei problemi con spirito libero sapendo che la verità che conta è *prendersi cura*. Quasi si trattasse di una *missione* per la quale Simone Weil scriveva con una tensione profetica che tarda ad avverarsi: “la vocazione della nostra epoca è di costruire una civiltà fondata sulla spiritualità del lavoro” (1990, p. 46).

Per vivere abbiamo bisogno di elaborare un quadro del presente compatibile con la nostra biografia nel mondo in cui viviamo. Nessun genoma e nessuna Intelligenza cosiddetta Artificiale, ci può fornire tutto il necessario per definire tale elaborazione, per il semplice motivo che la realtà nella quale ci muoviamo è in. Per questo motivo la professione del Pedagogista e dell'Educatore non può esaurire la sua funzione in un supermercato di ricette a basso prezzo per ogni tipo di specifico problema.

Questi professionisti dell'educazione svolgono un lavoro preziosissimo nell'aiutare i loro giovani e meno giovani interlocutori a costruire gli strumenti per comprendere il mondo e per cambiarlo perché la conoscenza è il presupposto della creatività. Ma non è tutto, la conoscenza che deriva dalla formazione, infatti, è anche la condizione della libertà. Si è liberi se ci si orienta nella realtà e se si conoscono, con le sue direttrici, le sue opzioni di scelta. Ma lo è anche la coscienza, ovvero, la consapevolezza della situazione, del contesto e del mondo come di un tutto integrato. È questa libertà consapevole che fonda la democrazia. Ed è in questo senso, propriamente tecnico-pedagogico ma anche politico-sociale che, fuori da ogni retorica, le figure professionali sancite da questa legge pongono in atto prassi di Pedagogia Solidale.

Fuori da ogni retorica, sono convinta che l'educazione più efficace sia quella

che ci aiuta a stabilire relazioni solidali nel contesto sociale e nell'ambiente, nessi di significazione nella conoscenza, ma anche, sguardi desideranti e visionari sul futuro. L'educazione solidale, quella che fonda la democrazia attorno alle sue prassi, ha bisogno di percorrere le strade del desiderio. Il desiderio di un mondo possibile e di un futuro migliore. E di desiderarlo proprio a partire da coloro che più di altri soffrono di disagio, emarginazione, solitudine (Ricoeur, 2002).

Ed è per questo che il ruolo del Pedagogista e dell'Educatore sociale insieme a quello del Pedagogista è complesso, perché contempla un repertorio di processi, di nessi e di strumenti, tanto ampio quanto variamente articolato in strutture differenti. Ed è proprio la sua complessità che ci aiuta a fronteggiare la sensazione soggettiva di difficoltà che il nostro tempo di crisi ci impone. Si tratta di una impalcatura organizzativa della conoscenza con la quale gli educatori costruiscono insieme ai loro giovani interlocutori il futuro (Del Gobbo, Federighi, 2021).

La cultura della formazione nel sociale ha una tensione attiva e concreta. Attiva, perché agisce sul reale e attiene sia ai processi, alla acquisizione, alla costruzione, all'organizzazione dei dati conoscitivi. Ed è concreta, perché si riferisce al modo in cui vediamo il mondo, alle domande che ci poniamo quando agiamo e che dirigono la nostra condotta, riguarda le ipotesi della nostra ricerca e i suoi procedimenti.

Certo è molto difficile descrivere questa complessità con il linguaggio che informa di sé questa legge che pure esprime molte positività: la prima fra tutte è che sancisce l'alta professionalità sia del Pedagogista che dell'Educatore. In questo è già solo per questo la legge pone un argine alle derive di cui parlavo prima.

Sia al Pedagogista (specialista dei processi educativi al quale viene riconosciuto un ruolo apicale) sia all'Educatore (che però, per il differente iter formativo, si riconosce un livello intermedio: professionista operativo), vengono assegnate funzioni di cruciale rilevanza sul piano formativo che si fondano, nell'autonomia scientifica dalla quale, a mio avviso, deriva la responsabilità deontologica. Ma vorrei aggiungere che a queste figure, nelle loro specificità professionali, viene attribuito un ruolo progettuale e propositivo a fronte delle tante emergenze della formazione che si annunciano dentro e fuori dalla scuola. Insomma, questa legge rappresenta una svolta importante tanto sul piano della concretezza operativa quanto su quello dei principi in quanto, con l'istituzione di tali ruoli professionali, sancisce l'importanza tanto dell'educazione quanto dei suoi specialisti.

Bibliografia

- Boschi C. (2023). Una giornata in favela. Il ruolo della narrazione nel campo della pedagogia della marginalità. *Educazione Interculturale*, 21, 201-2012.
- Boschi C. (2023) b. La narrazione di sé all'Altro nella prassi educativa. *Formazione&Insegnamento*, 21, 38-44.
- Calaprice S. (2022). I professionisti dell'educazione, la ricerca pedagogica, la pedagogia professionale. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 65-74.

- Comoglio M., Cardoso M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo: il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Del Gobbo, Federighi P. (Eds.) (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione*. Firenze: Editpress.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Iori V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Knowles M. S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lewin K. (1951). *Teoria del campo delle scienze sociali*. Hardcover Selected Theoretical Papers.
- Lewin K. (1965). *Teoria dindamica della personalità*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Margiotta U. (2002). Prefazione. In M. Costa, *L'economia della formazione. Glocal Learning*. Torino: UTET.
- Malavasi P. (2006). La prospettiva ermeneutica. In G. Vico (ed.), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione: seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale: atti del Convegno, Milano, 4 novembre 2005* (pp. 99-115). Milano: Vita e Pensiero.
- Maslow A. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio.
- Paolo Orefice P., Corbi E. (2017). *Le professioni di educatore, pedagogista e pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Ricoeur P. (2002). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Rogers C. (1976). *I gruppi d'incontro*. Roma: Astrolabio.
- Varela F. V. (1987). *Scienza e tecnologia della cognizione*. Firenze: Hopeful Monster.
- Weil S. (1990). *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*. Milano: SE Studio Editoriale.

La Legge 55/2024. Ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.

Interpretazioni e società scientifiche di area pedagogica

Pascal Perillo

Professore Ordinario – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
pascal.perillo@unisob.na.it

La questione della formazione, della regolamentazione, del reclutamento e del riconoscimento professionale degli educatori e dei pedagogisti è posta all'attenzione della ricerca pedagogica da molti anni (in bibliografia solo alcuni dei principali riferimenti), e ha portato a recenti interventi normativi che hanno iniziato a rispondere al bisogno di intervenire, a livello nazionale, su situazioni di ambiguità e disorganicità generate da un pluriennale vuoto normativo nel quale hanno trovato spazio disposizioni difformi sul territorio nazionale, soprattutto sul piano del riconoscimento dei titoli ritenuti validi ai fini dello svolgimento di attività educativa professionale in molti ambiti strategici per il Paese, tanto nei servizi pubblici quanto nei servizi privati.

La Legge 15 aprile 2024, n. 55, recante *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*, entrata in vigore l'8 maggio 2024, vedrà la nascita dell'Ordine nazionale e degli Albi degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti. Si tratta di un passaggio del processo di regolamentazione delle professioni dell'educazione e della formazione molto importante, che avrà un impatto notevole tanto sul piano della formazione universitaria quanto sul piano della ricerca scientifica di area pedagogica.

Si apre, così, uno scenario nuovo che richiede di delineare progettualità future, in un'ottica sistemica che tenga insieme, in un'alleanza solida, formazione, ricerca, professione e politica. Da questo punto di vista, è noto agli addetti ai lavori l'impegno profuso, in questo campo, dalla Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNSF), dal Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea per Educatori professionali socio-pedagogici e Pedagogisti (CoNCLEP), dalla Società Italiana di Pedagogia (SIPed), in particolare dal Gruppo di Lavoro "Educatori e Pedagogisti. Ricerca, Azione, Professione".

Il nascente Ordine nazionale dovrà porsi quale interlocutore equilibrato ed efficace dei molti attori istituzionali che concorrono a comporre il delicato e complesso sistema educativo del paese. In gioco vi sono questioni che attengono tanto alla formazione iniziale e continua dei professionisti, quanto alla regolamentazione, al reclutamento e all'inquadramento contrattuale degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti. In questo senso, lo scenario attuale si offre

come opportunità proficua per mettere a sistema le forze di tutte le istituzioni a vario titolo deputate a formare i professionisti dell'educazione e della formazione, a regolamentare il sistema nazionale del lavoro educativo, formativo e pedagogico, a tutelare la qualità delle prestazioni rese dai professionisti nei molti ambiti di azione professionale, a orientare le procedure e le modalità di reclutamento dei professionisti e del loro inquadramento contrattuale, prestando attenzione alla natura specifica del lavoro educativo e formativo e ai relativi livelli di inquadramento stabiliti a livello Europeo, secondo l'*European Qualifications Framework* (EQF).

Si tratta di un'intrapresa comune, per la quale è necessario valorizzare responsabilità diverse che chiamano in causa gli amministratori locali e nazionali dei servizi socio-educativi, i decisori politici, i professionisti che operano nel settore pubblico e del privato sociale, tutti gli attori delle reti sociali e delle associazioni che intervengono a vario titolo nel sistema educativo nazionale, i rappresentanti sindacali dei professionisti dell'educazione e della formazione, e ovviamente il nascente Ordine nazionale delle professioni pedagogiche ed educative. Rappresentano, inoltre, interlocutori privilegiati: l'Intergruppo parlamentare sulle Professioni educative, la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, le Amministrazioni Regionali, i Sindacati, Legacoop e Confcooperative, i Ministeri di interesse (Istruzione e Merito, Università e Ricerca, Lavoro e Politiche sociali, Giustizia, Pubblica Amministrazione, Affari Regionali e Autonomie, Sport e giovani, Famiglia, Natalità, Pari Opportunità, Disabilità, Cultura, Salute, Turismo), gli Uffici Scolastici Regionali, gli Ambiti Territoriali Sociali, l'Associazione Nazionale dei Comuni Italiani (ANCI), le Aziende Sanitarie Locali, il Sistema giudiziario, gli altri professionisti con cui operano stabilmente i professionisti dell'educazione e della formazione (psicologi, assistenti sociali, insegnanti, dirigenti scolastici, professionisti sanitari, ecc.), l'opinione pubblica (stampa, radio, tv, social network, ecc.).

Di questi attori, l'ordine potrà e dovrà essere un valido alleato se saprà contribuire a valorizzare il lavoro emancipativo e trasformativo che i professionisti dell'educazione e della formazione possono e devono svolgere, in un'ottica preventiva e promozionale.

Da questo punto di vista la comunità pedagogica italiana ha dato prova di mettere a disposizione del paese le migliori risorse e tante interessantissime ed efficaci proposte (di cui si possono apprezzare qualità e impatto anche in questo volume che raccoglie gli atti del convegno nazionale della SIPed), cui bisogna dar sempre più voce, soprattutto fuori dai confini accademici.

Con la Legge n. 55/2024 sono molte le questioni che interrogano e che interrogheranno la ricerca pedagogica, impegnandola in un ruolo strategico che, valorizzando la pluralità epistemologica e metodologica che la caratterizza, possa costantemente dialogare, in maniera sempre più coordinata, con il mondo del lavoro educativo professionale, nei molti e variegati ambiti dei servizi e delle istituzioni educative e formative. Continuare a garantire una formazione degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti qualitativamente alta, adeguata alle esigenze e ai bisogni educativi che emergono dai mutamenti sociali e culturali,

richiede il costante aggiornamento della ricerca pedagogica, l'adeguata attenzione alle domande educative locali e un continuo e durevole raccordo con le istanze provenienti dal mondo del lavoro educativo. Nel segno di tale raccordo, si tratterà anche di alimentare il dibattito scientifico con l'Ordine nazionale in tema di deontologia professionale e di formazione in servizio, solo per fare due esempi. Sarà pertanto necessario che tutte le realtà della ricerca pedagogica nazionale continuino a considerare fattori e fenomeni che riguardano il risvolto educativo-professionale del sapere pedagogico, confermando la legittimità di questo sapere mediante la testimonianza professionale espressa dagli educatori professionali socio-pedagogici e dai pedagogisti, che della ricerca pedagogica si alimentano, contribuendo a garantirne lo sviluppo.

Si tratta, allora, di (ri)mettere al centro di tutta la ricerca pedagogica italiana le professionalità educative e formative. Servono ricerche e azioni pedagogicamente fondate che possano rafforzare l'*unicum* dell'educazione, agendo sulla dimensione epistemologica. Serve un impatto sull'aspetto pratico, che significa dotare i professionisti di una postura in grado di affrontare la complessità del nostro tempo. Senza il contributo della ricerca non è possibile rispondere alla necessità di emancipare l'educazione da quel ruolo meramente assistenziale che una certa visione miope ha voluto attribuirle, senza cogliere la specificità teleologica dei processi educativi.

Interrogarsi su tali dimensioni permetterebbe di ricostruire un quadro generale che aiuterebbe a consolidare il riconoscimento delle figure pedagogiche, contribuendo a rendere più solido e riconoscibile il lavoro educativo, così da valorizzare il suo specifico contributo a livello sociale e territoriale, oltre che istituzionale e culturale.

Le conseguenze della frammentarietà che caratterizza il mondo dell'educazione, e che si riverberano anche nello scarso riconoscimento economico e dei diritti dei lavoratori di questo settore, sono rese evidenti da alcuni fenomeni preoccupanti. Per esempio, sempre più frequentemente le figure educative si spostano nel mondo della scuola, o ripiegano in altri contesti, alla ricerca di un'occupazione dignitosa e di stabilizzazione. Lo spostamento nella scuola non rappresenta sempre una scelta professionale, ma un'opportunità di sicurezza economica.

Come evidenziato con Silvana Calaprice e Cristina Palmieri, in qualità di Coordinatori del Gruppo di lavoro SIPed "Educatori e Pedagogisti. Ricerca, Azione, Professione" in occasione del Convegno Nazionale SIPed 2023, è necessario, dunque, rafforzare il dialogo tra ricerca, formazione, professionalità e politica, valorizzando nelle ricerche pedagogiche italiane tre dimensioni fondamentali e inscindibili: la dimensione politica, la dimensione culturale, la dimensione professionale.

Per quanto concerne la dimensione politica, le traiettorie di approfondimento che emergono hanno a che fare con una serie di azioni, per esempio: interrogarsi attorno al rapporto fra ricerca accademica e politica nazionale e locale in tema di professioni educative, formative e pedagogiche; dotarsi di linee guida generali che orientino la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della for-

mazione, evitando il rischio di promuovere un'idea disgregata e non unitaria di queste figure; costruire un pensiero fondato che supporti le decisioni politiche che riguardano le questioni educative attuali, prendendo posizione rispetto a quanto si muove in termini normativi, per esempio cercando di presenziare nei luoghi di decisione anche economica; domandarsi quale sia l'idea che i ricercatori hanno dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista e in quale misura gli studi che vengono portati avanti siano effettivamente aperti alle domande del territorio.

Relativamente alla dimensione culturale, bisogna sempre tener conto della necessità di indagare quale sia lo specifico dell'identità delle professioni educative; comprendere quali siano i contesti in cui agiscono queste professioni e anche i possibili spazi di intersezione con le altre professioni della cura; riappropriarsi degli ambiti di intervento che riguardano la specificità pedagogica, a fronte di una dilatazione dei campi di azione di altre professionalità (psicologiche, giuridiche, sociali...); presidiare gli spazi della formazione in servizio.

Rientrano invece nell'ambito di una dimensione professionale una serie di altre priorità, tra cui: gestire con attenzione il nuovo scenario delineato dall'istituzione dell'ordine, sulle prospettive ma anche sulle criticità; ragionare sui rapporti tra il mondo accademico e quello professionale, nel suo riconfigurarsi con l'ordine; mappare gli itinerari professionali e i profili biografici dei professionisti dell'educazione e della formazione che operano nei molti e diversificati ambiti di occupazione e monitorare, su scala nazionale, l'andamento di questo specifico settore lavorativo. Con riferimento a questo ultimo aspetto, sarebbe auspicabile istituire un osservatorio nazionale che aiuterebbe a meglio perseguire almeno 3 obiettivi fondamentali: 1) fare ricerca sulle professioni educative e formative; 2) fornire informazioni ad aziende private o enti del terzo settore interessate, 3) facilitare i rapporti tra mondo accademico e mondo delle professioni educative.

La ricerca pedagogica non può ignorare le condizioni fattuali del suo farsi azione. Maestri del calibro di John Dewey e, dopo di lui Lamberto Borghi, Raffele Laporta, Piero Bertolini, Elisa Frauenfelder, e tanti altri, hanno sondato la delicatezza e la complessità del rapporto tra pedagogia, società e politica. Da loro abbiamo ereditato il monito di tenere alto il dialogo per perseguire finalità educative adeguate a rispondere alle esigenze educative delle persone e delle società, mobilitando un'alta dose di allerta critica. Si tratta di non ignorare fattori e fenomeni che riguardano il risvolto professionale, ma anche la legittimità e il riconoscimento delle plurali epistemologie e metodologie della ricerca pedagogica; si tratta di curare la crescita e l'emancipazione delle persone e di consentire alla pedagogia di contribuire a costruire le condizioni di possibilità dell'educazione e della formazione, grazie al lavoro esercitato dai professionisti; si tratta di alimentare la formazione (iniziale e continua) dei professionisti dell'educazione e della formazione delle più avanzate conoscenze della ricerca pedagogica, una ricerca che sia sempre più situata, così da consentire a educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti di svolgere quelle funzioni intellettuali richiamate dalla norma regolamentare, con autentica autonomia scientifica e seria responsabilità deontologica.

Se educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti devono esercitare, in maniera autonoma e responsabile (e perciò competente), quello che Dewey (1916/1949) ci ha insegnato essere il discernimento della relazione che intercorre tra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza, per abitare criticamente le diverse prospettive con cui gli oggetti della pedagogia vengono trattati, è evidente che la ricerca pedagogica italiana, in tutti i suoi settori e sottosettori e in tutte le sue branche, sia chiamata ad alimentare quel “pensiero riflessivo” che contraddistingue la professionalità (e quindi la scientificità) degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti.

In questo senso, risulta indispensabile il contributo prezioso che le Società Scientifiche di area pedagogica (Centro Italiano di Ricerca Pedagogica, Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa, Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale, Società Italiana di Pedagogia Speciale, Società Italiana di Ricerca Didattica, Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa, Società Italiana di Ricerca sull’Educazione Mediale, Società italiana per lo studio del patrimonio storico-educativo), di concerto con la SIPed, nello specifico delle rispettive aree di interesse e di azione, hanno fornito in tema di ricerca sulle professioni dell’educazione e della formazione e al contributo che si impegnano a fornire per tenere alto il dibattito epistemologico e professionale che dovrà accompagnare il futuro del lavoro educativo professionale e, nel medio di esso, le inedite e possibili ulteriori articolazioni euristiche della ricerca pedagogica.

Bibliografia

- Aa.Vv. (1995). *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta. Atti del XXXII Convegno Scholé*. Brescia: La Scuola.
- Ascenzi A., Corsi M. (Eds.) (2005). *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*. Milano: Vita & Pensiero.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (Eds.) (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2003). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Chello F. (2019). *La “genuina contingenza” del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell’educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Corbi E., Perillo P. (Eds.) (2015), Symposium - Educators Training. A challenge for the development of the Civitas educationis. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 1, 17-155 from <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/issue/view/12/showToc>.
- Corbi E., Perillo P., Chello F. (Eds.) (2018). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949).
- Fioretti S., Sposetti P., Szpunar G. (Eds.) (2023). *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Gruppo di lavoro della Società Italiana di Pedagogia “Educatori e Pedagogisti. Ricerca, Azione, Professione”, from <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/educatori-e-pedagogisti-ricerca-azione-professione/>.
- Iori V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Miodini S., Zini M. (1992). *L’educatore professionale. Formazione, ruolo, competenze*. Roma: Carocci.
- Oggionni F. (2014). *Il profilo dell’educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Olivieri F. (2020). *Pedagogisti ed Educatori tra Italia ed Europa. Percorsi di pedagogia professionale*. Manocalzati (AV): Il Papavero.
- Orefice P., Carullo A. e Calaprice S. (Eds.) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Padova: CEDAM.
- Orefice P., Corbi E. (2017). *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell’educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell’esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Perillo P. (2018). Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2, 49-76.
- Perla L., Riva M.G. (Eds.) (2016). *L’agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Premoli S. (2016). *Educatori in ricerca. Un’esperienza locale fra teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- SIPed (2017). Cultura pedagogica e professioni educative. Come formare Educatori e Pedagogisti. *Pedagogia oggi*, 2, numero monografico, Retrieved September 1, 2024, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/issue/view/157/30>.
- SIPed (2022). Educatori e Pedagogisti in situazione nei contesti formali, non formali e informali. *Pedagogia oggi*, 2, numero monografico, Retrieved September 1, 2024, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/issue/view/299/202>.
- Tramma S. (2003/2008). *L’educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Xodo C. (Ed.) (2005). *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione*. Lecce: Pensa MultiMedia.