

Il volume affronta il tema della povertà educativa da una prospettiva problematizzante offrendo una rilettura interdisciplinare del fenomeno. L'adozione di questa prospettiva "a più voci" alla quale contribuiscono gli autori e le autrici del volume può restituire il senso di una sfida non solo educativa nella complessità contemporanea. Il volume, pertanto, restituisce una fotografia del presente (nella prima sezione) e uno scenario per il futuro prossimo (nella seconda sezione) mettendo al centro le testimonianze di coloro che ogni giorno, a diverso titolo, operano per problematizzare, contrastare e prevenire il fenomeno della povertà educativa (nella terza sezione).

La Collana *Perspectives on rural development* accoglie contributi prevalentemente orientati verso lo studio dei processi generati dalle politiche di sviluppo rurale e del loro impatto territoriale.

La qualità degli obiettivi di sviluppo, le trasformazioni identitarie e l'organizzazione delle filiere produttive sono osservate in chiave interdisciplinare.

Le differenti prospettive teoriche e la varietà degli approcci metodologici, assicurati tra l'altro da un Comitato scientifico di ampio respiro internazionale, favoriscono l'interpretazione e la condivisione delle prospettive di sviluppo rurale emergenti da diversi contesti territoriali, ponendo in evidenza differenze, similitudini e buone pratiche.

La collana si propone come luogo di confronto tra studiosi che nelle varie discipline si occupano di sviluppo rurale e rappresenta uno strumento di approfondimento per ricercatori, tecnici e policy maker.

Perspectives on rural development is an interdisciplinary Series, mainly devoted to studies on rural development policies and their territorial impact, including issues such as the quality of the development objectives, the transformation of identities, the organization of value chains.

The variety of theoretical perspectives and methodological approaches is guaranteed by an international scientific committee, promoting the comparison of rural development experiences emerging from different territorial contexts.

The Series is proposed as a space for exchange between scholars dealing with rural development, and an in-depth tool for researchers, professionals and policy makers.

ISBN 978-88-8305-200-2

**Povertà educativa
Punti di riflessione e traiettorie di intervento**

Salvatore Patera

**PERSPECTIVES
ON RURAL DEVELOPMENT
7**

PERSPECTIVES ON RURAL DEVELOPMENT

ISSN 2611-3775

7

Povertà educativa Punti di riflessione e traiettorie di intervento

Edited by
Salvatore Patera



UNIVERSITÀ DEL SALENTO

PERSPECTIVES ON RURAL DEVELOPMENT

N. 7

Povertà educativa

Punti di riflessione e traiettorie di intervento

Edited by

Salvatore Patera



UNIVERSITÀ DEL SALENTO

2023

Perspectives on rural development

Peer review Series directed by

Stefano De Rubertis

SCIENTIFIC COMMITTEE

Adilson Francelino Alves (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brazil)
Angelo Belliggiano (University of Molise, Italy)
Eugenio Cejudo Garcia (University of Granada, Spain)
Luciana Oliveira de Fariña (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brazil)
Stefano De Rubertis (University of Salento, Italy)
Germán Gallego (Fundación Universitaria Católica del Norte, Colombia)
Marilena Labianca (University of Foggia, Italy)
Amedeo Maizza (University of Salento, Italy)
Patrizia Messina (University of Padova, Italy)
Francisco Antonio Navarro Valverde (University of Granada, Spain)
Juan Ignacio Pastén (Universida Cattolica Sedes Sapientiae, Perú)
Angelo Salento (University of Salento, Italy)
Marcos Aurelio Saquet (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brazil)

Editorial Board

Angelo Belliggiano (University of Molise, Italy)
Stefano De Rubertis (University of Salento, Italy)
Marilena Labianca (University of Foggia, Italy)
Angelo Salento (University of Salento, Italy)

© 2023 Università del Salento

ISSN: 2611-3775

ISBN: 978-88-8305-200-2

DOI Code: 10.1285/i26113775n7

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/prd>

The volumes of the Series «Perspectives on rural development» are published after the approval of the editorial board (or of a specifically delegated scientific committee) and based on the assessments expressed by at least two anonymous reviewers.

The Editorial Board of the Series «Perspectives on rural development» wishes to acknowledge and thank Sara Bispini (PhD student - Università degli Studi del Molise - Italy) and Michele Dell'Abate (PhD student - Università del Salento - Italy) for the valuable final editing of this volume.

Contents

Introduzione	9
<i>Salvatore Patera</i>	
POVERTÀ EDUCATIVA: FENOMENI E TEMI EMERGENTI	
1. Per fare un albero. Capacitare comunità educanti per il contrasto della povertà educativa	15
<i>Donatella Turri</i>	
2. Povertà educativa minorile: multidimensionalità, diritti dell'infanzia e partecipazione dei minorenni	41
<i>Virginia Meo</i>	
POVERTÀ EDUCATIVA: CONTESTI E SCENARI ATTUALI	
1. Povertà educativa e mobilità intergenerazionale: famiglia e territorio sono importanti	63
<i>Irene Brunetti</i>	
2. Territorial Pedagogical Coordination: a policy tool to counter educational poverty from early childhood. <i>A focus on Basilicata and Veneto regions for data-based decision making of TPC hubs</i>	81
<i>Cristina Stringher</i>	

POVERTÀ EDUCATIVA: PROSPETTIVE E PERCORSI

1. Learning in fragile areas. Critical sustainable development, local biocultural heritage and restorative education 111

Letizia Bindi

2. "Povertà educante": le periferie immateriali della relazione educativa al tempo della "platform society" e del pensiero visivo diffuso 129

Serafino Murri

POVERTÀ EDUCATIVA: STRATEGIE E PRATICHE

1. L'esperienza e le pratiche dei Cantieri educativi di "Con i Bambini" 161

Simona Rotondi

2. Valorizzare le aree rurali partendo dai sogni dei bambini 177

Maria Giovanna Dessì

3. Il progetto "RAdiCI - Ricostruire l'Avvenire di una Comunità Integrata", selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile 191

Leandro Di Donato e Antonella Ciaccia

- Riflessioni conclusive. Povertà educativa come povertà educante 207

Salvatore Patera

Contributors

Donatella Turri, Caritas Italiana

Virginia Meo, progettista sociale e advocacy specialist, lavora per UNICEF dal 1995. Esperta di progettazione partecipata e animazione di comunità, ha scritto e coordinato diversi progetti nazionali ed europei finalizzati alla promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e alla prevenzione del disagio e dell'esclusione sociale, con un focus su povertà minorile. Si occupa anche di economia solidale e innovazione sociale.

Irene Brunetti, Ricercatrice in economia applicata presso l'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (Inapp) e project manager del progetto europeo Modernizing Social Protection Systems in Italy. I suoi interessi di ricerca riguardano le dinamiche del mercato del lavoro, la valutazione delle politiche attive e la mobilità socioeconomica.

Cristina Stringher, Phd, è ricercatore INVALSI e ha guidato un team per lo studio dell'Apprendere ad Apprendere in Italia, Europa e America Latina. Ha gestito la sperimentazione degli indicatori per l'autovalutazione della qualità nella scuola dell'infanzia (RAV Infanzia). Già componente dell'Advisory Group e responsabile italiano per l'OECD Study on Social and Emotional Skills e Chair del Working Group on Data Development nell'OECD ECEC Network, è stata esperta invitata dalla Commissione Europea nei gruppi di lavoro su indicatori di qualità nell'infanzia, sulle competenze chiave europee e sul quadro teorico per l'Apprendere ad Apprendere.

Letizia Bindi, Professore Associato di Antropologia Culturale, Università degli Studi del Molise (Italia). Presidente del Corso di Laurea in Arti

Liberali e Beni Culturali. Direttore di BioCult - Centro di ricerca sul patrimonio bioculturale e sullo sviluppo locale.

Serafino Murri, studioso di Estetica dei New Media e della Digitalità (Sign(s) of the Times. Pensiero visuale ed estetiche della soggettività digitale, Milano, Meltemi, 2020), è docente a Roma presso l'Università UNINT e l'Istituto Europeo di Design, ed Esperto Formatore per la didattica dell'immagine Miur-MiC (CIPS).

Simona Rotondi, vice responsabile nazionale bandi e finanziamenti per l'impresa sociale Con I Bambini.

Maria Giovanna Dessì, giornalista, formatrice e progettista sociale. Laureata in Comunicazione Multimediale e Giornalismo ha conseguito un Master di 2° livello in Politiche Europee di Cooperazione Internazionale allo Sviluppo presso l'Istituto di Studi Europei di Barcellona. Ha proseguito la formazione con un Master di 1° livello come Esperto nel riconoscimento degli apprendimenti pregressi degli adulti presso l'Università di Roma Tre. Collabora da dieci anni con Enti di Terzo Settore ideando, coordinando e comunicando progetti contro la Povertà Educativa Minorile nel territorio dell'iglesiente, dove opera anche come formatrice nel campo della comunicazione e progettazione.

Leandro Di Donato, Presidente dell'Istituto Internazionale del Teatro del Mediterraneo – Sezione italiana A.P.S.

Antonella Ciaccia, Responsabile del progetto "RAdiCI".

Introduzione

Salvatore Patera

Il volume affronta il tema della povertà educativa da una prospettiva problematizzante a partire dall'adozione implicita di due chiavi euristiche.

Come già evidenziato in altra sede¹, la prima, riferita a bisogni educativi disattesi rimanda a un insieme di omissioni, di carenze, di insufficienze riferite a bisogni educativi non soddisfatti e a forme di disuguaglianza, di esclusione, di marginalità rilevate da *trend* crescenti che evidenziano un consolidamento del fenomeno nelle sue diverse forme.

La seconda, concernente bisogni educativi inattesi, rimanda a quei bisogni non chiaramente compresi che dirompono con impetuosa e inaspettata urgenza.

I bisogni educativi sembrano quindi oscillare tra l'impensato con le tradizionali concettualizzazioni e con le attuali prassi e le emergenze che non sono ancora chiaramente decifrabili. Ciò in ragione della presa d'atto di *trend* che registrano da più di dieci anni l'acuirsi e il cronicizzarsi della povertà educativa nelle sue diverse forme.

Il volume affronta il tema attraverso uno sforzo, a più mani e a più voci, di rilettura interdisciplinare del fenomeno proponendo una prospettiva "meta" concernente la riflessione pedagogica sulle modalità attraverso le quali viene tematizzata la povertà educativa al fine di sfuggire al vincolo dei bisogni educativi continuamente disattesi e di quelli inaspettatamente inattesi.

Ciò che si legge tra le pagine dei diversi contributi rimanda a questo doppio livello euristico a cui si accompagna la presa d'atto e, al contempo la sfida non

¹ Patera, S. (2022), *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*, Milano: Franco Angeli.

solo educativa, che denuncia l'insostenibilità degli approcci vigenti per affrontare il fenomeno.

Oltre a una "quantificazione" supportata da dati prodotti su scala internazionale e nazionale in riferimento agli scenari inattesi e disattesi della povertà educativa nei diversi contesti si approfondiscono, quale processo di "qualificazione" della povertà educativa, le vecchie e nuove forme in cui prende forma il fenomeno quasi a sancire le criticità insite nelle concettualizzazioni e nelle strategie operative vigenti.

La prospettiva interdisciplinare alla quale contribuiscono gli autori e le autrici del volume può restituire il senso di questo disatteso/inatteso come sfida educativa che passa dal riconoscere il mondo "culturale che cambia" con bisogni che non possono diventare emergenze laddove preventivamente riconosciuti, presi in carico e agiti da un punto di vista educativo. Di fronte a questi cambiamenti che aprono a forme di povertà educativa tanto disattese quanto inattese, come diceva P. Valéry, il futuro non è più quello di una volta.

Da un lato, c'è la mancata consapevolezza che non si possa agire esclusivamente all'interno del dominio culturale, socio-economico e politico vigente e, dall'altro c'è la mancata presa in carico sia dal punto di vista educativo, formativo e didattico sia dal punto di vista socio-culturale e ricreativo del mondo e del modo in cui le giovani generazioni e minori attribuiscono un senso alla vita quotidiana attraverso pratiche ed artefatti reali e digitali dotati di significati.

Queste mancanze diventano una determinante nell'allargare il *gap* culturale tra il mondo degli adulti e quello dei giovani, nel ridurre le occasioni di dialogo, nell'impoverire l'atto educativo, nel demotivare all'apprendimento e alla partecipazione, nell'alimentare e acuire forme di povertà educative, di disuguaglianza, di marginalità e di esclusione.

L'attualità contemporanea ci pone davanti alla necessità di tematizzare queste questioni cogenti per certi versi emergenti e per certi aspetti note ma disattese in ragione del *continuum* proposta da questo vincolo. Tali questioni dirompono con un principio di sovrabbondanza del reale per le quali la sfida educativa si traduce

in necessaria riflessione epistemologica e in cogente opportunità metodologica al fine di cogliere e saper agire la complessa realtà sociale proponendo un punto di partenza decentrato per la riflessione pedagogica e le prassi educative.

La ricerca in ambito pedagogico ed educativo è quindi necessariamente aperta al dialogo interdisciplinare in virtù della complessità sociale da leggere e agire *sub specie* educativa e formativa così da tradursi in indicazioni teoriche, in scelte metodologiche e in prassi operative nella consapevolezza che ciò non può avvenire esclusivamente all'interno del modello socio-economico, politico e culturale vigente.

Oltre il *continuum* disatteso/inatteso, l'adozione di questa prospettiva problematizzante, quale *fil rouge* del volume, permette quindi di esplicitare e di sgranare tale complessità a fronte di riduzionismi concettuali che relegano i bisogni a mancanze individuali *versus* condizioni di sistema, l'esclusione ad aspetti ascrivibili meramente a fattori economici di partenza *versus* a incapacità personali.

Il volume, attraverso una profonda riflessione teorica, metodologica e fenomenologica testimonia che la povertà educativa va letta e agita posizionando il concetto di inclusione come rimozione degli ostacoli del contesto - o meglio, nella relazione tra soggetto e contesto - tematizzando e problematizzando le forme di esclusione impensate e i nuovi bisogni emergenti non altrimenti tematizzati nell'alveo di una rilettura e riscrittura critica del e sul fenomeno della povertà educativa.

Con questa premessa e con questa promessa gli autori e le autrici restituiscono nella loro individualità e nella complessità del volume una prospettiva non retorica nelle riflessioni e nella presa d'atto delle tendenze in corso provando a tracciare una fotografia del presente (nella prima sezione) e uno scenario per il futuro prossimo (nella seconda sezione) proprio mettendo al centro le testimonianze di coloro che ogni giorno, a diverso titolo, operano su questo terreno (nella terza sezione).

References

Patera, S. (2022), *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*, Milano: Franco Angeli.

POVERTÀ EDUCATIVA: FENOMENI E TEMI EMERGENTI

1. Per fare un albero.

Capacitare comunità educanti per il contrasto della povertà educativa

Donatella Turri, Caritas Italiana

1. Introduzione

Il contributo affronta il quadro attuale della povertà educativa, sottolineando la natura multidimensionale del fenomeno e ricostruendo i complessi nessi di causa effetto rispetto al rapporto con le istituzioni scolastiche, la situazione dei nuclei di origine, il contesto territoriale, la definizione dei sistemi di apprendimento formale e non formale.

Si prende in considerazione il rischio di ereditarietà e trasmissione intergenerazionale della povertà educativa (Caritas, 2022) e si sottolinea come il fenomeno debba essere letto in un'ottica sistemica e di territorio (Save the Children, 2020).

Si analizzano poi le possibili piste di lavoro per contrastare il fenomeno, a partire dalla discussione politica attiva nel Paese, dalle esperienze in corso e dal punto di osservazione Caritas, connotato per la capillare presenza sul territorio.

Si approfondisce in particolare il ruolo della comunità educante (Forum disuguaglianza e diversità, 2022) e si indicano alcune piste di lavoro per sostenere il suo sviluppo nel futuro.

2. Con gli occhi di un camaleonte.

La povertà educativa nel nostro Paese è diventata negli ultimi anni uno dei fenomeni emergenti più complessi e più evidenti del panorama sociale.

Ci racconta di una fatica diffusa sui territori, che non solo fissa l'Italia in una situazione di forte fragilità e disuguaglianza nell'oggi, ma la condanna ad una vera e propria emergenza democratica per il domani.

Un primo sguardo di comprensione sul fenomeno ce lo forniscono i dati sulla dispersione scolastica, ancora molto alti, considerando il traguardo posto dal PNRR, ovvero la riduzione al 10,2% per il 2026 e al 9% nel 2030.

Nel 2021 l'Italia aveva un tasso di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione al 12,7%, migliore in Europa solo di quello della Spagna (13,3%) e della Romania (15,3%). Il divario tra regioni è molto grande, con alte percentuali di abbandono soprattutto nel Sud: in Sicilia si attesta al 21,1%, in Puglia al 17,6%, in Campania al 16,4% e in Calabria al 14%.

Per quanto attiene la dispersione scolastica implicita², essa si attestava al 7% nel 2019, per salire al 9,8% nel 2021 (durante il periodo di sospensione protratta delle lezioni in presenza a causa della pandemia). Nel 2022 si era già osservata una leggera inversione di tendenza, passando al 9,7% (-0,1 punti percentuali). Gli esiti del 2023 sono incoraggianti e, seppur rimanendo ancora molto alti, confermano un più rilevante calo della dispersione scolastica implicita, che si attesta all'8,7%.

Resta poi altissima la quota di NEET³: sono quasi il 20% i giovani tra i 15 e i 29 anni che in Italia, nel 2022 non studiano, non lavorano e non sono inseriti in percorsi di formazione. Si tratta di quasi 1,7 milioni di ragazzi e ragazze. Il tasso italiano di Neet è di oltre 7 punti percentuali superiore a quello medio europeo (11,7 per cento) e, nell'Ue27, secondo solo alla Romania.

La povertà educativa contiene, dunque, il tema della dispersione scolastica esplicita ed implicita, dell'abbandono, dell'inattività prolungata nel tempo, ma queste grandezze non esauriscono la descrizione del problema.

Il fenomeno è stato messo a fuoco con più chiarezza dal 2014, quando un gruppo di ricerca costituito da Save the Children per la prima volta ha proposto un Indice di Povertà Educativa (IPE), composto da 12 indicatori.

L'IPE poteva aiutare a meglio visualizzare e comprendere la multifattorialità della povertà educativa e i suoi legami complessi non solo con le condizioni di

² La dispersione implicita o nascosta fa riferimento a quegli studenti che, pur non avendo abbandonato la scuola, terminano il ciclo di formazione secondaria senza aver acquisito le competenze fondamentali. Per un approfondimento si rimanda a Ricci (2019) Ricci, R. (2019), *La dispersione scolastica implicita. Rapporto InvalsiOpen*

³ dall'acronimo inglese di Not in employment, education or training

partenza del contesto familiare e la storia personale, ma anche con la dimensione territoriale in cui si è inseriti.

Obiettivo dell'IPE è dunque anche quello di misurare i progressi fatti a livello territoriale per contrastare il fenomeno della povertà educativa e supportare così la resilienza dei bambini.

Gli indicatori che compongono l'IPE misurano:

1. bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;
2. classi della scuola primaria senza tempo pieno;
3. classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
4. alunni che non usufruiscono del servizio mensa;
5. dispersione scolastica;
6. minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro;
7. minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre;
8. minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti;
9. minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici;
10. minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo;
11. minori tra 6 e 17 anni che non hanno letto libri;
12. minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet.

La classifica regionale riflette il punteggio rispetto al valore di riferimento nazionale, fissato a 100: punteggi superiori a tale soglia indicano maggiore povertà educativa (e, conseguentemente, minori probabilità di resilienza dei minori).

All'IPE è generalmente riconosciuto il merito di aver complessificato la discussione sul tema e di aver restituito una sintesi delle condizioni dei territori. Eppure, il lavoro di ricerca sul tema della povertà educativa deve ancora progredire molto e ancora devono essere fissati con chiarezza parametri di misurazione. Una collaborazione tra ISTAT e il centro Interuniversitario Toscano intitolato a Camilo Dagum che ha la sua sede presso il Dipartimento di Economia e Management dell'Università di Pisa, per esempio, sta concentrando i propri sforzi nello studio delle dimensioni della povertà educativa e nella loro traduzione in indici numerici, a partire dal lavoro di Save the Children, ma anche

su scala locale, riferendosi a porzioni di territorio piccole.⁴ E' infatti fondamentale poter cogliere le differenze che si registrano anche su micro-contesti per allestire azioni di contrasto realmente efficaci.

A poco a poco, sempre di più, va crescendo la consapevolezza di come non sia possibile agire efficacemente nel contrastare il fenomeno della povertà educativa senza conservare uno sguardo di camaleonte, capace di esplorare a 360 gradi tutte le dimensioni di questa situazione di vulnerabilità, e dare giusto peso a tutti i molteplici aspetti che concorrono a determinarla, mantenendo, proprio come per i camaleonti, la capacità di continuare a fissare i due occhi in sguardi indipendenti uno dall'altro, così da poter di volta in volta cogliere la variabilità di singoli parametri e ricomporre una sintesi che restituisca il giusto peso a storie personali, famiglia, territorio.

Per lavorare con successo al contrasto della povertà educativa, si parte dunque da un lavoro paziente di sguardi, capace di comprendere i territori, ascoltare i bisogni, i desideri, i talenti e le aspirazioni dei bambini e intercettare tutte, anche le più piccole, risorse di attivazione del potenziale educativo territoriale che si possono rintracciare. Una prospettiva, dunque, che tiene insieme il collettivo e l'individuale, il bambino e l'adulto, il passato e il futuro, complessifica gli scenari di lavoro e si allontana dalle politiche adultocentriche che hanno spesso orientato nel nostro Paese gli interventi in ambito formativo ed educativo, con scarsi risultati e con poco *take up* da parte dei bambini e delle bambine e soprattutto dei più fragili tra loro.

3. L'Italia non è un Paese per giovani

I dati raccontano di una situazione che possiamo definire senza esagerazione di vera e propria emergenza sociale.

I bambini e le bambine in Italia vivono mediamente peggio degli adulti e degli anziani e sviluppano maggiori rischi di sperimentare esperienze di indigenza e di non poter coltivare i propri talenti e le proprie aspirazioni.

⁴ <https://www.infodata.ilsole24ore.com/2020/07/31/e-se-giovani-va-male-a-scuola-a-misura-multidimensionale-della-poverta-educativa-le-prime-mappe-italiane/>

I dati ISTAT confermano che dal 2005 la situazione di povertà dei minori in Italia è andata progressivamente peggiorando.

Com'è noto, nel 2021 1 milione 382mila i minori risultavano in povertà assoluta⁵, con un'incidenza pari al 14,2% a fronte di una media nazionale del 9,4% e del 5,3% per gli over 65. Di fatto, una persona in povertà su 4 è un bambino.

Se si aggiunge al dato sulla povertà assoluta quello sulla povertà relativa (il 22%), comprendiamo come più di un terzo dei bambini e delle bambine in Italia vive in una condizione di indigenza, più o meno conclamata.

Secondo Eurostat, il rischio di povertà e esclusione sociale per le persone di minore età in Italia tocca nel 2021 il 29,7%, oltre 3 punti peggiore della media europea (24,4%).

Osservando più da vicino il fenomeno, comprendiamo che:

- esso non si distribuisce in maniera uniforme su tutto il territorio.

Perdurano infatti importanti divari territoriali che percorrono il paese tra Nord, Centro e Sud (nel Mezzogiorno, la povertà assoluta tra i bambini tocca punte del 16,1%), ma si registrano enormi differenze anche all'interno degli stessi territori, tra centri e periferie, tra grandi città e piccole città o aree interne e rurali.

L'osservazione conferma che si possano individuare delle sacche di povertà che si concentrano in modo diverso addirittura da quartiere a quartiere e che chiedono, dunque, azioni puntiformi di presa in carico.

- I bambini che crescono in famiglie numerose sviluppano più alte probabilità di sperimentare situazioni di povertà (6,0% per le coppie con un figlio minore, 11,1% per quelle con due figli minori e 20,4% per le coppie con tre o più figli minori).
- Nelle famiglie monogenitoriali, l'incidenza della povertà tra i minori è alta (11,5%).

⁵ la diffusione dei dati 2022 sulla povertà avverrà in ottobre 2023 a causa dei cambiamenti intervenuti nell'indagine sulle spese delle famiglie e per la revisione della metodologia di stima della povertà assoluta, come chiarito da ISTAT in una nota del 21 aprile 2023 "le statistiche su povertà e spese delle famiglie 2022".

- La situazione lavorativa delle persone di riferimento del nucleo è correlata alla povertà dei bambini: 9,5% se la persona di riferimento del nucleo risulta occupata (16,1% nel caso di operaio) e 23,3% se non occupata (27,2% se è in cerca di occupazione).
- La cittadinanza gioca un ruolo fondamentale. Si attesta a 8,3% l'incidenza di povertà assoluta delle famiglie con minori composte solamente da italiani, mentre cresce al 36,2% (dal 28,6% del 2020) per le famiglie con minori composte unicamente da stranieri e arriva al 30,7% nel caso in cui nella famiglia ci sia almeno uno straniero: oltre due volte e mezzo rispetto al valore medio di incidenza delle famiglie con minori in generale.

Oltre a quello della distribuzione di reddito, altri elementi ci aiutano a definire in modo più complesso il tema della povertà minorile.

- In Italia il 2,8% dei minorenni si trova in una condizione di povertà alimentare ovvero non consuma un pasto proteico al giorno (dato 2020), con enormi divari territoriali, in particolare tra Nord e Sud (si arriva a percentuali dell'8,4% in Sicilia, 5,4% in Campania, 4,9% in Basilicata e 4,5% in Lazio, contro lo 0,2% del Piemonte, 0,6% della Puglia e 0,7% di Abruzzo e Marche)⁶.

È utile sottolineare il ruolo strategico delle mense scolastiche per contrastare il fenomeno di povertà alimentare. In effetti, le regioni a maggior rischio di povertà alimentare tra i minori, in molti casi coincidono con quelle che hanno un minor numero di mense scolastiche. Si tratta di Sicilia (10,2% degli edifici scolastici hanno la mensa), Campania (12,3%), Calabria (18,8%), Basilicata (20,2%), Lazio (21%) e Molise (21,8%).⁷

- Il 7,5 dei minori nel 2021 vive in condizioni di grave deprivazione abitativa.⁸

⁶ I dati sulla povertà alimentare sono stati elaborati dall'ISTAT per il rapporto CRC [I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia – I dati regione per regione 2021](#)

⁷ Servono mense scolastiche dove è più diffusa la povertà alimentare, OpenPolis

⁸ [Istat, Indagine EU-Silc, 2022](#) definisce la grave deprivazione abitativa come la percentuale di persone che vivono in abitazioni sovraffollate e che presentano almeno uno tra i seguenti tre problemi: a) problemi

Il tasso di sovraffollamento⁹ risulta particolarmente alto per le coppie con figli minori (38,3%) e per le famiglie monogenitore con figli minori (46,3%). Nel complesso, quattro famiglie su dieci con almeno un minore vivono in una abitazione sovraffollata (quasi due famiglie su tre quando i minori sono tre o più). Inoltre, una famiglia di stranieri su due vive in tale condizione (48,1%), contro il 17,3% delle famiglie composte da soli italiani.¹⁰

- Sono state censite 12.793 persone di minore età senza tetto e senza fissa dimora.

Si tratta del 13,3% dei senza tetto censiti, iscritti in anagrafe (circa 96mila persone), ovvero 0,14 minori ogni 100 residenti con meno di 18 anni.

Il 38% dei senza dimora censiti, sono minori stranieri o apolidi.

Tra le 15.759 persone che risiedono in campi autorizzati o insediamenti tollerati e spontanei 5.500 sono di minore età, circa il 35%.¹¹

Nel campo della povertà abitativa, è ancora da sottolineare come l'incidenza di povertà assoluta delle famiglie dove sono presenti minori sia pari al 28,2% se la famiglia è in affitto, contro il 6,4% tra le famiglie che posseggono una abitazione di proprietà e il 13,1% delle famiglie che risiedono in immobili in usufrutto o in uso gratuito.

I dati manifestano dunque con chiarezza come la povertà materiale, la cui connessione con la povertà educativa è diretta, insista sui minori in modo diverso a seconda di dove si vive, da chi si nasce e con quanti fratelli si cresca.

Agire oggi sulla povertà educativa significa in modo irrinunciabile agire sulle condizioni di diseguaglianza e iniquità di accesso che condannano un bambino su 3 a rischiare la povertà.

strutturali dell'abitazione (soffitti, infissi, ecc.), b) non avere bagno/doccia con acqua corrente; c) problemi di luminosità.

⁹ In accordo con la metodologia correntemente utilizzata da Eurostat, un'abitazione viene considerata sovraffollata quando non ha a disposizione un numero minimo di stanze pari a: - una stanza per la famiglia; - una stanza per ogni coppia; - una stanza per ogni componente di 18 anni e oltre; - una stanza ogni due componenti dello stesso sesso di età compresa tra i 12 e i 17 anni di età; - una stanza ogni due componenti fino a 11 anni di età, indipendentemente dal sesso.

¹⁰ [Audizione dell'Istituto Nazionale di Statistica Dott.ssa Cristina Freguja Direttrice della Direzione centrale per le statistiche sociali e il welfare, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali](#), 6 settembre 2022

¹¹ [Popolazione residente e dinamica demografica](#), anno 2021, ISTAT, 15 dicembre 2022

4. Il punto di osservazione di Caritas

La situazione raccontata da ISTAT può essere utilmente precisata dai dati raccolti attraverso la rete dei centri di ascolto Caritas, che risulta diffusa capillarmente sul territorio ed è in grado di raccogliere immagini interessanti anche in aree piccole e poco raggiunte.

Il Report Statistico Nazionale 2023 di Caritas Italiana analizza i dati raccolti complessivamente da 2.855 Centri di Ascolto e servizi, dislocati in 205 diocesi (pari al 93,2% del totale) appartenenti a tutte le 16 regioni ecclesiastiche italiane. I dati si riferiscono alle sole strutture Caritas che risultano in rete con la raccolta dati e non alla totalità dei servizi Caritas, composta complessivamente da 6.780 servizi (secondo l'ultimo aggiornamento realizzato nel 2020)¹².

I centri di ascolto che concorrono all'analisi sono luoghi dove le persone in situazioni di difficoltà di vario tipo possono recarsi per trovare supporto, ascolto e accompagnamento, spesso anche di natura economica. Si tratta di servizi diversi per dimensioni, organizzazione e struttura.

Oltre la metà del totale (il 52,1%) sono piccoli centri a dimensione parrocchiale; seguono poi i centri di ascolto diocesani, più grandi e strutturati, spesso anche con personale dipendente e infine i Centri di Ascolto a livello di vicaria o di zona, che ruotano cioè attorno a più parrocchie (17,3%). I centri più piccoli (e più diffusi) accolgono numeri piccoli di persone, per lo più residenti nelle comunità (complessivamente accolgono il 50,1% di tutte le persone ascoltate). I centri di ascolto diocesani, pur rappresentando soltanto il 30,7% per consistenza della rete, accolgono quasi il 50% delle persone (49,9%).

Il Report Statistico Nazionale 2023 di Caritas Italiana racconta come su 255.957 persone accolte dagli operatori dei centri di ascolto, 2 su 3 dichiarano di avere figli, l'80% tra loro dichiara di vivere con figli minori.¹³

Il dato è in forte crescita rispetto allo scorso anno e si collega da un lato alla grande accoglienza promossa da Caritas verso i cittadini ucraini (sono soprattutto donne a bambini a fuggire da contesti di guerra) ma è correlato anche

¹² [Cfr. Caritas Italiana, 2021, Dentro il welfare che cambia. 50 anni di Caritas al servizio dei poveri e della Chiesa. vol. 2;](#)

¹³ Tra questi sono da considerare anche i nuclei accolti in seguito alla guerra in Ucraina, in condizioni di fortissima vulnerabilità. cfr. [La povertà in Italia secondo i dati della rete Caritas. Report Statistico Nazionale 2023 Caritas Italiana.](#) Giugno, 2023

alla situazione di forte criticità in cui versano le famiglie con minori nel nostro Paese.

Come sottolineato anche nel rapporto di Save the Children, *Garantire il futuro*, l'impatto combinato della pandemia di COVID-19 e del conflitto in Ucraina ha creato una tempesta perfetta, generando una grande crisi del costo della vita. L'impatto dell'inflazione nel 2022 ha peggiorato ulteriormente la situazione nel nostro Paese, perché ha colpito in modo più marcato proprio le famiglie meno abbienti (12,1%), rispetto a quelle con maggiore capacità di spesa (7,2%).¹⁴

5. Di padre in figlio

La trasmissione della povertà in chiave intergenerazionale costituisce uno dei fenomeni da osservare con più preoccupazione nel nostro Paese.

Ne *L'anello debole*, Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia, Caritas ha dedicato un approfondimento proprio alla trasmissione della povertà, analizzando il rischio di passaggio generazionale della stessa, denominato fenomeno dei "pavimenti appiccicosi" (sticky grounds) o dei "soffitti appiccicosi" (sticky ceilings).¹⁵

Si tratta della difficoltà per chi si colloca nei livelli più svantaggiati delle stratificazioni sociali di realizzare un movimento ascendente, in termini di miglioramento delle proprie prospettive di vita.

In Italia la mobilità sociale ha conosciuto stagioni diverse. Fino alla seconda guerra mondiale si è realizzata per lo più una mobilità orizzontale (da braccianti agricoli a operai). La seconda fase, cosiddetta degli anni gloriosi (1945-1973), del miracolo economico, è stata contraddistinta da una forte mobilità.

Dagli anni Ottanta ha preso poi avvio quella che può identificarsi come la terza fase, durante la quale il fenomeno della mobilità ha registrato una crescita vigorosa almeno fino a inizio nuovo secolo: un tasso complessivo di mobilità sociale pari al 66% e per lo più di tipo ascendente (50,8%).¹⁶

¹⁴ [Garantire il futuro dei bambini](#), Save the Children, novembre 2021

¹⁵ [L'anello debole, Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia](#), Caritas Italiana, 2022

¹⁶ Secondo i dati dell'indagine ILFI. L'indagine ILFI prese avvio per iniziativa di tre università italiane (Università degli studi Milano Bicocca, Università degli Studi di Trento, Università degli studi di Bologna) e alcune istituzioni pubbliche e private del nostro Paese (Istituto Trentino di Cultura, Istat, Provincia

Proprio in quegli anni, hanno però iniziato a mostrarsi alcuni segnali che indicavano l'inizio di una nuova fase per la mobilità nel nostro Paese. A partire dal 2010, infatti, i livelli di fluidità sociale in Italia sono apparsi molto più deboli rispetto al passato.

Attualmente, l'Italia rientra tra i Paesi a più bassa mobilità sociale intergenerazionale, come illustrato dall'indagine di Banca Italia del 2018, che ha analizzato la trasmissione dei livelli di istruzione, dei livelli di reddito e della ricchezza.¹⁷

Significa, dunque, che oggi in maniera più ampia che in passato le variabili ascritte alle persone e che non sono oggetto di scelta degli individui giocano un'influenza grande per spiegare il successo economico o la condizione di indigenza a cui sono sottoposti: il raggio della mobilità ascendente risulta oggi più corto e sembra funzionare soprattutto per chi proviene dalla classe sociale media e superiore. Per chi si trova invece nelle posizioni più basse di tale scala, quelle più svantaggiate, sono poche le possibilità di riuscire ad accedere a gradini più alti in tale scala.

In parole semplici, oggi in Italia, se si nasce in una famiglia con un buon reddito, una buona educazione e livelli occupazionali alti è difficile perdere tali privilegi. Se, invece, il contesto familiare di origine vive una situazione di bassa scolarizzazione, con redditi bassi e con posizioni lavorative più basse, le prospettive di miglioramento sembrano poco raggiungibili.

Nel rapporto "l'anello debole" Caritas ha condotto un'indagine a campione anche tra i propri assistiti, confermando quanto sopra sintetizzato: nascere e crescere in una famiglia in condizioni di fragilità economica espone al rischio di una vita connotata dalla severa deprivazione e spesso nel nostro Paese la povertà si eredita di generazione in generazione. Nel campione degli assistiti da Caritas ascoltati nel corso del 2021, quasi il 60% proviene proprio da famiglie che versavano a loro volta in condizioni di fragilità economica.

Il dato è confermato dal rapporto Istat 2023, che mostra come in Italia il meccanismo di trasmissione intergenerazionale della povertà (trappola della povertà) è più intenso che nella maggior parte dei paesi dell'Unione europea:

autonoma di Trento, Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto). Cfr. A. Schizzerotto 1994, *Vite ineguali*, Bologna, Il Mulino

¹⁷ "Istruzione, reddito, ricchezza: la persistenza tra le generazioni italiane", curato da Cannari e D'Alessio, Banca di Italia, 2018.

quasi un terzo degli adulti (25-49 anni) a rischio di povertà proviene da famiglie nelle quali, quando gli attuali adulti erano ragazzi di 14 anni, si sperimentavano cattive condizioni finanziarie.¹⁸

6. La povertà educativa: una sfida di territorio

La povertà economica e materiale è spesso saldamente correlata a quella educativa, ma non ne è la sola causa.

I dati sulla dispersione illuminano anche altre correlazioni importanti da considerare per comprendere a pieno il fenomeno.

Incidono sui dati della dispersione esplicita ed implicita, per esempio, anche elementi qualitativi connessi al contesto scuola, alle motivazioni personali e alle opportunità di crescita offerte dal territorio.

Le opportunità presenti sul territorio sono spesso accessibili a una minoranza dei ragazzi: poco più di 4 italiani su 10 ritengono adeguato il contesto in cui vivono in termini di strutture sportive, scuole, spazi verdi attrezzati. Solo un terzo dei ragazzi vive in città dove cinema, teatri, librerie, asili nido e strutture per l'infanzia possono essere definiti adeguati e offrono quindi occasioni di arricchimento culturale e sociale.

Nella prima infanzia solo il 13,7% dei bambini accede agli asili nido pubblici e convenzionati, il tempo pieno è garantito solo al 38,1% degli studenti della scuola primaria.

Un bambino o ragazzo su 4, inoltre, non pratica mai sport (3-17 anni) (Save the Children, 2023).

Contestualmente registriamo come le politiche di investimento sull'infanzia e sui giovani nel nostro Paese siano molto più deboli rispetto a quelle degli altri paesi europei.

- La spesa pubblica per istruzione in rapporto al PIL mostra un minore impegno del nostro Paese per questa funzione rispetto alle maggiori economie europee (4,1 per cento del Pil in Italia nel 2021 contro il 5,2 in

¹⁸ [Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese](#), Istat, 2023

Francia, il 4,6 in Spagna e il 4,5 in Germania) e in generale rispetto alla media dei paesi Ue27 (4,8 %).

- L'Italia spende per le prestazioni sociali erogate alle famiglie e ai minori l'1,2% del Pil a fronte del 2,5% della Francia e del 3,7% della Germania.
- La copertura dei posti disponibili nelle strutture educative per la prima infanzia (0-2 anni) rispetto ai bambini residenti è pari al 28% (il target europeo per il 2010 era il 33%, il 50% entro il 2030).
- Quasi il 5% dei bambini sotto i 3 anni frequentano la scuola di infanzia come anticipatori, nonostante queste strutture non prevedano adattamenti del servizio alle esigenze specifiche per la loro età. Ciò accade perché le scuole di infanzia risultano più accessibili perché più diffuse sul territorio e perché hanno costi più contenuti per le famiglie rispetto agli asili nido (ISTAT, 2023).

7. In un contesto di proposta europea

La situazione dell'Italia si colloca in un contesto europeo complesso, nel quale la povertà educativa costituisce una sfida per molti Paesi del continente.

Il 14 giugno 2021, il Consiglio Europeo tramite una Raccomandazione ha istituito la Garanzia Europea per l'Infanzia proprio per prevenire e combattere l'esclusione sociale garantendo l'accesso dei bambini in situazione di povertà a un insieme di servizi fondamentali, contribuendo così anche alla difesa dei diritti dell'infanzia, combattendo la povertà minorile e promuovendo le pari opportunità.

Nel documento, si raccomanda che siano garantiti l'accesso effettivo a un'alimentazione sana e a un alloggio adeguato, l'accesso effettivo e gratuito all'educazione e cura della prima infanzia, all'istruzione (comprese le attività scolastiche), a un pasto sano per ogni giorno di scuola e all'assistenza sanitaria, con particolare attenzione anche alla dimensione di genere e a forme di svantaggio specifiche - quali i minori senza fissa dimora o in situazioni di grave deprivazione abitativa, i minori con disabilità, i minori provenienti da un contesto migratorio, i minori appartenenti a minoranze etniche (in particolare

Rom), i minori che si trovano in strutture di assistenza (in particolare istituzionale) alternativa; i minori in situazioni familiari precarie.

I 7 Stati dell'Unione, tra cui l'Italia, che registravano un tasso di povertà minorile più alto di quello della media europea sono diventati oggetto di una sperimentazione che prevede l'utilizzo, fino al 5% del totale, del [Fondo Sociale Europeo Plus](#), per il contrasto alla povertà minorile. Concorrono alla realizzazione della Child Guarantee anche le risorse del FESR (Fondo Europeo di sviluppo regionale) e del Next Generation EU.

E' stato dunque redatto il Piano di Attuazione Nazionale della Garanzia Infanzia (PANGI)¹⁹ che prevede un insieme ben dettagliato e misurabile di obiettivi, azioni e risultati da ottenere nel contrasto alla povertà dei minori.

Tale Piano si aggiunge e completa il quadro di politiche tracciato dal Quinto Piano Nazionale Infanzia e Adolescenza²⁰ che ha dettagliato un'agenda di interventi per contrastare la povertà dei bambini, nella sua multidimensionalità.

Il lavoro di riflessione orientato dal Piano Nazionale Infanzia e dal PANGI hanno offerto una interessante prospettiva di lavoro per il contrasto delle povertà minorili, intrecciando due piani fondamentali: l'universalità dei diritti delle persone di minore età e la necessità di programmare azioni specifiche per i bambini a più alto rischio di esclusione da un lato e dall'altro un ripensamento complessivo, sistemico degli strumenti amministrativi, sociali, sanitari, scolastici a tutti i livelli di governance, con una prospettiva intersettoriale e interprofessionale per allestire in modo costante e ordinario politiche che tengano i bambini e le bambine al centro, con i loro diritti, di tutti e di ciascuno, soprattutto dei più fragili.

Nel disegno delle politiche è apparso particolarmente importante recuperare anche la voce, le istanze e le proposte dei ragazzi stessi, individuando strade per favorire la partecipazione, elemento imprescindibile per l'efficacia dell'azione.

8. Contro la dittatura dell'ovvio: attivare le comunità educanti

¹⁹ [Piano di Attuazione Nazionale della Garanzia Infanzia, marzo 2022](#)

²⁰ [Quinto Piano Nazionale di Azione e di Interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022 - 2023. Educazione, equità, empowerment](#). Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, maggio 2023.

Alla luce del contesto che abbiamo tracciato, porre la sfida delle povertà bambine ai nostri territori significa allenarli a uno sguardo sistemico sulle dinamiche di ingiustizia che agiscono nelle comunità. Significa chiedere uno sforzo di creatività, sconfinamento, immaginazione e organizzazione per identificare e allestire inedite forme di accompagnamento che tengano presenti tutti gli attori, da quelli istituzionali alle singole persone e agiscano sulle storie di ogni bambino, supportando coloro che scontano svantaggi già ai blocchi di partenza.

Il momento appare epocale, non solo per l'ampiezza del problema, ma per l'ampiezza delle politiche europee e di quelle nazionali che sembrano tracciare un cammino interessante e potenziale. E' indispensabile che in tale contesto giochi un ruolo determinante anche il Terzo Settore, con il suo portato di energie, legami, relazioni, competenze, soluzioni.

È necessario cambiare passo, uscire dalla "dittatura dell'ovvio"²¹ e promuovere micropolitiche in grado di produrre cambiamenti misurabili. Insomma, "ripensare il welfare con robuste iniezioni di immaginazione"²².

Nella cornice macro, l'esperienza Caritas ci dice che le piccole porzioni di territorio, con le proprie comunità, possono giocare un ruolo davvero decisivo, su più piani.

1) Sguardi prossimi

La società civile, gli enti del Terzo Settore condividono spazi e tempi con le bambine e i bambini e garantiscono la qualità della lettura dei dati di contesto, delle dinamiche di attivazione, del potenziale di relazione che i micro-contesti esprimono.

In questo senso, diventano importanti alleati per attivare concretamente e nel tempo piccole porzioni di territorio, quelle "unità di emergenza educativa", come sono state definite.

Gli sguardi che gli ETS possono garantire consentono inoltre di intercettare eventuali fattori di rischio in maniera tempestiva.

2) Relazioni corte

²¹ Abhijit V. Banerjee - Esther Duflo, Una buona economia per tempi difficili, Laterza, 2020

²² Cfr. Banerjee - Duflo, 2020

Gli enti del Terzo Settore, le organizzazioni della società civile coinvolte nella costruzione di una comunità educante mettono in campo relazioni corte, che possono supportare i bambini e le bambine e soprattutto i più fragili tra di loro nel percorso di formazione verso il futuro.

L'importanza delle reti, di queste strutture fatte di nodi e relazioni tra persone, tra persone e attori sociali e tra attori sociali è ormai riconosciuta largamente. Dal 2018, ISTAT ha gettato uno sguardo di interesse anche sulle reti di socializzazione e sostegno informale tra persone, centrate sui legami non solo familiari, ma di amicizia e di vicinato.

Questo capitale può essere rafforzato e coltivato, aiutato a crescere ed orientato, soprattutto in un Paese come l'Italia nel quale da sempre la produzione informale di servizi alla persona ha fatto viaggiare il sistema.

Considerando come un ambiente di provenienza deprivante è riconosciuto causa di fragilità e ereditarietà della condizione di vulnerabilità, l'attivazione della società civile, del suo capitale di volontariato e di relazioni diventa uno strumento potente di calmierazione del rischio di povertà educativa.

3) Radicamento e identità di territorio

Le esperienze e le riflessioni sulla povertà educativa sottolineano come la povertà identitaria dei territori può contribuire alla crescita del fenomeno di povertà.

L'attivazione del Terzo Settore, l'ibridazione di competenze e sguardi diversi sul territorio può supportare nello scongiurare il rischio di sviluppare povertà.

Può aiutare i ragazzi a non vivere dentro pezzi di terra che rischiano pericolosamente di diventare "non luoghi"²³ per loro che sono sempre più spesso abituati a un utilizzo "atomico" del territorio, cellulare, chiuso in spazi individuali di comfort personale.

Quartieri/Non luoghi: non identitari, non relazionali, non storici.

I "ragazzi del muretto", i ragazzi per strada spesso non ci sono più, neanche in contesti rurali, lontani dalle metropoli. La socialità si sviluppa spesso grazie a interazioni che avvengono nell'on-life, sui social, in rete, regolata da insieme di leggi di comunicazione e di rappresentazione di sé altre.

²³ Marc Augé, I Non luoghi, per una antropologia della surmodernità, Elèuthera, 2009

Il contributo del Terzo Settore può aiutare a tracciare percorsi riconoscibili di esperienza nella terra che si vive. Può invitare i ragazzi a forme di abitare che si arricchiscono di memoria, costruiscono relazioni e dicono di sé chi si è, aiutano a comprendere, a orientarsi proattivamente verso le frontiere, non muri di identità in contrapposizione, ma varchi da attraversare.

4) Persistenza dell'accompagnamento

Il contributo del Terzo Settore nel contrasto alle emergenze della povertà educativa sta anche nella capacità di immaginare forme di accompagnamento resistenti e persistenti nel tempo.

Le esperienze maturate nell'ambito del contrasto alla povertà educativa ci indicano con chiarezza una strada per garantire l'efficacia delle azioni: devono essere lunghe nel tempo e capaci di arrivare alla singola persona, chiamarla in qualche modo per nome.

Non si tratta di costruire azioni solitarie o risarcitorie nei confronti dei giovani, ma invece di immaginare percorsi comunitari, corali, in grado di unire forze, spunti e intuizioni di futuro.

5) Esperienza di servizio

La grande arma del Terzo Settore è anche la possibilità di offrire ai ragazzi l'esperienza del servizio e di attivarli in contesti di cittadinanza e in prove di gratuità.

Si tratta del grande ambito di azione del *service learning*, l'approccio metodologico che "cerca di coinvolgere gli studenti in un'attività che intreccia il servizio alla comunità e l'apprendimento accademico" (Furco et al., 2002) e che affonda le sue radici nell'apprendimento attivo, l'educazione democratica e trasformativa di Dewey e di Freire, tra gli altri.

Si tratta di una proposta in cui la cittadinanza attiva è oggetto di consapevolezza e di apprendimento e spinge verso una pedagogia della reciprocità, capace di interpretare in modo creativo il *Global Curriculum Approach* e di pensare i bambini nella loro completezza di discenti e di cittadini.

Il *service learning* immagina una scuola permeabile, che si lascia attraversare dal quartiere e riconnette la cesura tutta novecentesca e così fuorviante tra la mano e la mente, tra il fare, il dire, l'apprendere.

Il Terzo Settore la società civile organizzata è l'alleata imprescindibile perché questo percorso possa realizzarsi.

9. I patti educativi territoriali come cuore di comunità educanti

La prospettiva che Caritas Italiana ha promosso negli ultimi anni è quella che vede nella Comunità Educante il soggetto al quale affidare la sfida del contrasto alla povertà educativa, con le molteplici complessità che essa porta e che abbiamo provato a rappresentare.

Comunità educante è per Caritas Italiana soggetto collettivo, meglio ancora è soggetto comunitario, è "gruppo che pensa" e che si dota di strumenti appropriati per leggere i bisogni, porsi obiettivi e implementare azioni per raggiungerli. E' una comunità che costruisce una logica di alleanze stabili tra i bambini, la scuola, le agenzie formative, le istituzioni, il terzo settore, le famiglie, i singoli cittadini, costruendo nuovi sistemi di educazione e accompagnamento, basati sul diritto di tutti i bambini a "aspirare" (Appadurai, 2004) e centrati sulle relazioni e sulla partecipazione e la cittadinanza attiva dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze.

Nella società fluida, nell'epoca del post-umano, del post-animale, del post-antropocene (Cimatti, 2013), ci viene chiesto di ripensare nei soli termini possibili le soluzioni: in termini collaborativi.

Tale stile, deve essere tradotto in strumenti e pratiche nuove da soggetti nuovi.

La Comunità Educante è questo soggetto: una comunità capace di fissare il proprio orizzonte di senso in una costruzione nuova di accompagnamento al sapere e di formazione per i bambini e per i più fragili tra di loro, guardando alla Convenzione ONU sui diritti del fanciullo²⁴ e riconoscendo la necessità di un apprendimento per la vita.

Da molti anni ormai, in modo diverso e con soluzioni diverse nel nostro Paese le comunità si sono auto organizzate per percorrere questa direzione.

Serve oggi un ulteriore sforzo di sintesi e di sinergia per arrivare a un riconoscimento pieno del soggetto "Comunità Educante" e del contributo

²⁴ [Convenzione ONU sui diritti del fanciullo](#)

irrinunciabile che essa porta al *design* delle politiche, dei servizi e - finalmente - delle comunità stesse.

Il Patto Educativo Territoriale può essere lo strumento che rende visibile il processo di co-programmazione e co-progettazione animato dalle comunità educanti.

Le comunità educanti agiscono dunque attraverso gli istituti della co-programmazione e della co-progettazione, descritti nell'articolo 55 del Codice Terzo Settore e individuati come strumenti per sviluppare le previsioni dell'art.2 del Codice stesso: *“E' riconosciuto il valore e la funzione sociale degli enti del Terzo settore, dell'associazionismo, dell'attività di volontariato e della cultura e pratica del dono quali espressione di partecipazione, solidarietà e pluralismo, ne è promosso lo sviluppo salvaguardandone la spontaneità ed autonomia, e ne è favorito l'apporto originale per il perseguimento di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale, anche mediante forme di collaborazione con lo Stato, le Regioni, le Province autonome e gli enti locali.”*.

Tali strumenti costituiscono *“la chiave di volta di un nuovo rapporto collaborativo con i soggetti pubblici”*, un rapporto *“non sinallagmatico”*, che dà piena applicazione al principio di sussidiarietà orizzontale prevista dalla Costituzione.

Una indagine preziosa di alcune esperienze di patti educativi territoriali promossa dal Forum Disuguaglianze e Diversità ci dice molto di che cosa abbiamo appreso circa i patti educativi territoriali e di come debbano essere organizzati perché possano funzionare.²⁵

Di seguito riportiamo alcuni elementi descrittivi di sintesi che possono tracciare anche il percorso per le Comunità Educanti, domani. Si tratta di elementi tratti dall'osservazione di ciò che esiste e dalla lettura dell'esperienza e non debbono essere letti in senso stretto con carattere prescrittivo.

Le Comunità Educanti percorrono, infatti, il nostro Paese con tutta la varietà di contesti, di situazioni, di condizioni geografiche, ambientali, storiche e culturali che contraddistinguono l'Italia.

Sarebbe sbagliato immaginare di poter costruire a tavolino modelli di comunità che possano essere semplicemente riprodotti in maniera seriale.

²⁵ [Patti educativi territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa](#). Forum Disuguaglianze e diversità, 2021

Ogni territorio, ogni comunità deve trovare le proprie migliori condizioni di costruzione e di espressione.

Eppure, in estrema sintesi, il Rapporto ci ricorda le lezioni apprese e la sintesi che può esserne tratta:

- L'azione dei patti e delle alleanze educative interessa territori fragili e marginali da riattivare e rigenerare.

I patti attuali agiscono spesso in maniera “riparativa” e “rigenerativa” in territori complessi e fortemente deprivati. Come scrive Marco Rossi Doria: “Dove dobbiamo concentrare lo sguardo e le risorse? In quali contesti prioritari sono chiamate a operare le Comunità Educanti? Tutte le indicazioni di indirizzo – dall’ONU, all’UE, all’Italia – rispondono a queste domande richiedendo che la *positive action* tesa a creare e consolidare le Comunità Educanti si concentri lì dove ve n'è maggiore bisogno, dove vi è maggiore esclusione sociale e maggiore esclusione precoce e cioè in ogni territorio nel quale vi sono alti tassi di povertà assoluta e relativa e di povertà educativa che comprende percentuali elevate di abbandono scolastico vero e proprio unito a molte ripetenze e assenze e a alto numero di ragazzi che, anche quando promossi, hanno bassi livelli nelle conoscenze e competenze nei saperi irrinunciabili. Così, le Comunità Educanti chiamate a intervenire in via riparativa hanno, purtroppo, di fronte una situazione non transitoria e delimitata alla quale dover rispondere, ma una crisi diffusa, che in misura maggiore o minore, è stata generata da mancata azione positiva efficace di lungo periodo e, dunque, con evidente carattere strutturale” (Rossi Doria, 2022).

- La co-progettazione come strumento di programmazione, ma anche di azione e apprendimento.

Lo strumento della coprogettazione consente di cucire delle risposte *tailor made* sui territori. Evitando il frazionamento, si aumenta la conoscenza.

- I patti e le alleanze educative hanno bisogno di tempo.

Il fattore tempo diventa determinante per costruire percorsi che abbiano una reale efficacia e che rafforzino concretamente il senso di comunità.

- I patti e le alleanze come strumento per contrastare le disuguaglianze educative e ampliare le occasioni di crescita e formazione di bambine/i e ragazze/i.

Sono utili soprattutto allo sviluppo delle *life skills* dei bambini e supportano la loro capacità di parola, di espressione dei propri desideri, delle proprie aspirazioni e dei propri bisogni (*voice*). Sottolineano la necessità di una continuità tra scolastico ed extrascolastico.

- I patti come presidi stabili e punti di riferimento e di osservazione, fatti di persone.

Pur restando la scuola il presidio democratico indispensabile dei territori, la presenza di altri luoghi di osservazione e di ascolto può aiutare a costruire un più efficace sistema di accompagnamento.

Sono le persone che fanno crescere i patti. È la loro voglia di mettersi in gioco e di provare. Il *turn over* delle figure di riferimento diventa sempre, dunque, una concreta minaccia alla sopravvivenza stessa delle comunità educanti.

- Si affiancano competenze diverse.

La Comunità Educante affianca competenze diverse e crea dunque nuove modalità di azione. In particolare trasferisce competenze tra le figure educative del tempo extra e le figure dei docenti nel tempo scuola, contaminando le pratiche degli uni e degli altri, informandole entrambe in modo nuovo. Azioni pluriennali, con forme di *governance* sperimentali e con un punto di criticità in merito a sostenibilità economica.

La sostenibilità delle azioni promosse dalle Comunità Educanti necessita di tempi lunghi, ma anche di innovative forme di organizzazione e soprattutto di coordinamento e *governance* tra i molti attori che vi partecipano. Il tema delle risorse è un tema ricorrente nelle esperienze osservate nel Rapporto e si sottolinea come spesso costituisca anche un problema, perché si tratta di risorse esigue, o provenienti da bandi troppo strutturati per potervi accedere o che sono indirizzati a soggetti o costruiti in modi poco utili allo sviluppo della comunità.

- I patti possono influenzare le *policy*.

Le esperienze concrete sui territori, in un momento di transizione programmatoria, possono aiutare a indicare strade di innovazione.

10. L'esperienza di Caritas

Nel tempo Caritas ha coltivato la propria determinazione a lavorare attraverso l'attivazione delle Comunità Educanti, raccogliendo un patrimonio di esperienze e di energie che percorre tutto il territorio, capillarmente.

Si lavora in reti ampie, radicate, valorizzando tutte le potenzialità presenti in termini di relazioni, luoghi, risorse.

Le comunità si muovono soprattutto avendo a target i minori a rischio esclusione e in prevalenza nel centro e nel sud del Paese.

Le Caritas, con ampi partenariati pubblico - privato, sopperiscono alla carenza di spazi di aggregazione e di occasioni di apprendimento extracurricolare, soprattutto per i ragazzi nella fascia della preadolescenza e adolescenza, spesso collaborando con gli oratori o raccogliendo l'eredità in termini di lezioni apprese. Si allestiscono luoghi di socializzazione, spesso in collaborazione con le scuole e molto spesso in locali messi a disposizione da parrocchie, in cui si fanno attività di doposcuola, sport, laboratori eterogenei caratterizzati dall'uso delle arti espressive, orientati alla legalità ed a uno stile di vita sostenibile.

Nei progetti, si utilizza largamente lo strumento della "dote educativa" o del "budget di educazione" e si sostengono i redditi del nucleo familiare di origine, consapevoli che la povertà materiale è uno dei fattori impedimenti più significativo sulla strada verso la propria autodeterminazione.

La famiglia è spesso destinataria di attenzioni ulteriori, nella consapevolezza che il fenomeno della povertà educativa, con la sua multidimensionalità, richiede interventi complessi: percorsi di sostegno alla genitorialità, spazi di ascolto e di condivisione per i genitori.

Altrettanta attenzione viene posta nella capacitazione delle comunità tutte, privilegiando gli strumenti dell'educativa di strada e della *peer education* per rinnovare il modo di pensare e di fare *youth work*.

Il lavoro rappresentato dalle comunità è prezioso e potenziale, ma tende a scontrarsi ovunque con le medesime difficoltà:

- la minaccia dell'autoreferenzialità;
- la micro-dimensione, essenziale per l'efficacia operativa, ma poco utile per un percorso di sostenibilità. Si fatica a identificare modi per garantire *scaling up* alle lezioni apprese;

- l'insufficienza, l'occasionalità, la intermittenza delle risorse a disposizione e la mancanza di prospettive lunghe nel tempo di sostegno e di costruzione di sostenibilità per le iniziative;
- il *turn over* delle persone e la minaccia che esso rappresenta per la tenuta dei progetti.

Gli interventi di Caritas appaiono particolarmente interessanti proprio quando si rivolgono a comunità di aree interne e in contesti rurali.

Citiamo, a titolo di esempio, il progetto "Nessuno indietro", realizzato ad Acquaviva delle Fonti, comune di 20.000 abitanti nell'area metropolitana di Bari.

Il progetto vuole rendere protagonisti i giovani dai 16 ai 29 anni, nel vivere il proprio paese, come comunità generativa e trampolino di lancio per realizzare sogni e progetti a partire dai propri talenti, senza lasciare nessuno indietro.

Si lavora:

- al rafforzamento della comunità educante;
- riqualificazione di spazi per aule studio, laboratori di lingue coordinati da giovani immigrati, accompagnamento allo studio, sportello di ascolto, affiancamento a figure professionali per l'orientamento;
- favorire l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro tramite coworking, incontri con adulti che "ce l'hanno fatta", PCTO, percorsi di turismo accessibile promosso da ragazzi con disabilità
- promozione della cultura del volontariato tramite formazione al terzo settore, all'impresa sociale e al servizio civile, web radio, servizio mensa.

A Castellaneta, la Caritas ha promosso il progetto "I ragazzi del muretto 2.0".

L'idea è quella di creare spazi ed opportunità per i giovani, di fornire loro "una scatola di attrezzi" necessaria per renderli protagonisti del loro futuro in un'ottica di educazione, equità ed *empowerment*.

Il progetto prevede una serie di azioni integrate e coordinate volte a rispondere ai bisogni dei ragazzi tra i 10 e 16 anni in un'ottica di promozione della salute e di miglioramento della qualità di vita, con un approccio che mette al centro la partecipazione attiva dei giovani favorendone il protagonismo e la responsabilità, seguendo sempre un'ottica "generativa". Questo mira a favorire lo sviluppo delle *life e soft skills*, imparando ad avere maggiore consapevolezza di sé. Le attività hanno compreso la creazione di una web radio, lo sviluppo di laboratori creativo-espressivi ed in particolare riguardanti la fotografia, la *street*

art, la scrittura creativa, la danza, il teatro, la promozione di un uso consapevole e sicuro dei mezzi di comunicazione.

In Calabria, a Cassano sullo Jonio, con il progetto “L’appetito vien studiando” si prendono in carico minori a rischio dispersione.

In particolare, il progetto prevede un servizio mensa, quale risposta alla dilagante povertà alimentare dei bambini stessi. Le attività proseguono durante le ore pomeridiane con sostegno scolastico, attività espressivo-creative e ludico-motorie (laboratorio di ceramica, di musica, multimediale, di disegno e pittura, di fotografia e sportivo), che facilitano le relazioni interpersonali.

In Sicilia, a Ragusa, con “Spazio Young” si lavora su 4 contesti (2 urbani e 2 rurali). Le azioni hanno ampliato l’offerta in termini di ore e di prolungamento durante il periodo estivo. Nei comuni di Ragusa e Santa Croce Camerina e nelle frazioni rurali di Scoglitti e Marina di Acate i giovani frequentano due laboratori (fotografico e teatrale) e attività strutturate di doposcuola e *cooperative learning*. Durante l’estate è stato offerto un laboratorio astronomico, un laboratorio di estetica, un laboratorio sul corretto uso dei dispositivi digitali, un laboratorio sulla salvaguardia del creato, visite al patrimonio culturale italiano.

In Campania, ad Acerra, il progetto “I neet you” si intercettano i ragazzi in situazione di NEET, si cura un orientamento individuale, si attivano esperienze di *training on the job*, accompagnate in modo individuale e nel tempo e si sostengono percorsi di autoimprenditorialità.

11. Conclusioni: sguardi nuovi verso la povertà delle aree interne e rurali

Se il problema della povertà educativa percorre il nostro Paese e si addensa in alcune aree con esiti più gravi, è d’altro lato fondamentale riconoscere il potenziale già attivato nel cercare risposte, aprire strade, tentare modi nuovi di accompagnare i bambini e le bambine in fragilità, ma anche i territori stessi in situazione di fragilità.

È proprio in questi contesti feriti e deprivati che le potenzialità di un’azione sistemica ed organizzata della Comunità Educante possono mostrare i propri più interessanti sviluppi.

Investire sulla costruzione della Comunità Educante diventa un elemento irrinunciabile per la strategia di azione nei contesti rurali.

Sfruttare la caratteristica del “piccolo” e trasformarla in opportunità è una delle sfide consegnate alla creatività di nuove forme di amministrazione condivisa, pronte a ripensare i rapporti tra pubblico e privato. Perché questo accada, c’è bisogno però di azioni concrete, c’è bisogno che questo potenziale venga riconosciuto e venga orientato e sostenuto.

Per questo:

- diventa fondamentale ripensare il sistema di formazione di coloro che lavorano nella comunità come attivatori ed animatori, giungendo a una nuova definizione delle competenze degli *youth workers*, in linea con quanto in tutta Europa sta avvenendo.
- C’è bisogno anche di favorire il passaggio culturale verso la Comunità Educante, ripensando gli strumenti di finanziamento, soprattutto quelli destinati alle scuole, in modo da avvantaggiare la nascita e lo sviluppo di tali Comunità.
- In questo senso, appare necessario uscire da una logica strettamente progettuale per recuperare la logica dell’accompagnamento e della capacitazione comunitaria lunga nel tempo. È necessario dare il tempo di leggere i bisogni, di mappare le potenzialità, di ricostruire connessioni e nodi e di attivare energie. I tempi degli interventi debbono essere lunghi e al contempo guardare alla creazione di un sistema.
- È sempre più urgente uscire dalla logica del progetto, per entrare in quella di un “sistema”. Ciò richiede interventi importanti per rivedere il modo di definire e valutare le competenze, le connessioni tra figure deputate alla didattica e figure che supportano i processi di socializzazione ed educazione, il rapporto tra scuola ed extrascuola, tra spazi dell’apprendimento curricolare e spazi di quello non formale e informale.
- È necessario agire contestualmente su tutte le dimensioni che conducono alla povertà educativa e prendere in considerazione tutti gli agenti del problema e della sua possibile soluzione. Non solo interventi con target sui bambini, dunque, ma sulle famiglie e più ampiamente sul contesto ambientale nel quale i bambini sono inseriti.

- È urgente una azione verso la bellezza dei luoghi e la democratizzazione del loro accesso. Aprire i territori, con le loro scuole, i loro musei, le loro palestre, i loro teatri. E dove non ci sono musei, palestre e teatri immaginare ogni luogo come luogo dell'apprendere in un paese che diventa un'aula a cielo aperto per imparare sempre e in ogni luogo.

La politica deve tornare a fidarsi delle comunità, per quanto vulnerabili e vulnerate.

Deve fidarsi di che cosa può significare in termini di efficacia di risultato la costruzione della comunità. Deve tornare a coltivarla con ampiezza di mezzi e risorse, per rafforzarla, renderla protagonista.

Non si è potuto mai e non si potrà più immaginare risposte alla povertà educativa, costruite a tavolino e fatte atterrare sul Paese da astronavi di Stato.

C'è bisogno di consegnare a ciascuna porzione di terra, soprattutto se interna, se rurale, il suo sguardo. Ad altezza di uomo. Individuare collettivamente, con sintesi nuove e coraggiose, le soluzioni. Molteplici.

Locali nelle specifiche declinazioni operative, ma rigorosamente coerenti e connesse con il Paese e con l'Unione Europea stessa nelle intenzioni e nella visione.

C'è il bisogno e abbiamo il dovere istituzionale di recuperare il potere di immaginazione dei bambini e delle bambine, di fidarsi delle loro intuizioni e di dare loro potere di parola e di espressione non solo attorno ai propri bisogni, ma soprattutto attorno ai propri talenti, alle proprie aspirazioni, ai propri sogni.

Bisogna insieme costruire strumenti di partecipazione lontani dalla retorica del "sentiamo cosa dicono", allestendo set di ascolto reali e pro-attivi.

Bisogna, infine, proteggere tutti i bambini, specialmente i più esposti al rischio, dallo stupro dell'immaginario al quale sono sottoposti. Ognuno di loro, non importa da quale disastrosa famiglia provenga, in quale remoto e scassato paese sia cresciuto, ha il diritto di pensarsi qualunque cosa: e poeta e astronauta e artigiano e viaggiatore e funambolo.

Questo significa oggi continuare a garantire il processo di crescita democratica del nostro Paese e questo significa domani assicurare la tenuta stessa del nostro sistema democratico.

References

- Abhijit V. Banerjee, Duflo E. (2020), *Una buona economia per tempi difficili*, Laterza, Roma-Bari.
- Appadurai A. (2004), *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in Rao V. e Walton M. (a cura di) *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Palo Alto, California.
- Augé M. (2009), *I Non luoghi, per una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano.
- Caritas italiana (2022), *L'anello debole, Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Caritas.
- F. Cimatti (2013), *Filosofia dell'animalità*, Laterza, Roma-Bari, 2013.
- Forum Disuguaglianze e diversità (2021), *Patti educativi territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa*,
- Furco A., Billig H. S. (2002), *The Essence of the Pedagogy*, Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- Istat (2023), *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*, Istat.
- Ricci, R. (2019), *La dispersione scolastica implicita*, Rapporto InvalsiOpen, Invalsi.
- Rossi Doria M. (2022), *Povertà educativa e comunità educanti in Sicurezza e scienze sociali X, 2/2022*, Franco Angeli, Milano.
- Save the Children (2023), *Garantire il futuro dei bambini*, Save the Children.

2. Povertà educativa minorile: multidimensionalità, diritti dell'infanzia e partecipazione dei minorenni ²⁶

Virginia Meo

1. La povertà educativa, una dimensione della povertà minorile

La povertà educativa è una delle dimensioni che definiscono la povertà minorile e riguarda l'assenza di uguali opportunità nel percorso di apprendimento: la povertà educativa si traduce nel non avere accesso ad una educazione di qualità o vedere fortemente compromessa la possibilità di realizzare pienamente le proprie capacità e talenti²⁷. L'esclusione precoce dall'educazione è determinata da più fattori: la condizione socio-economica e culturale della famiglia di provenienza; la qualità e varietà dell'offerta formativa, formale, non formale e informale; i divari territoriali (Nord/SUD; periferie urbane; aree interne); etc.²⁸

²⁶ Si ringrazia Valentina Zerini per il contributo dato al titolo 3.

²⁷ La Convenzione sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) riconosce il diritto all'istruzione (art. 28) e il diritto ad una educazione di qualità (art.29), di cui il Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia (CRC/GC/2001/1 Trentaduesima sessione 17 aprile 2001) ha dato un'ampia definizione nel "Commento Generale n. 1: le finalità dell'educazione" (<https://www.datocms-assets.com/30196/1607611855-commentogeneralen-1.pdf>)

²⁸ Per un riferimento teorico riguardante le disuguaglianze educative alla base della povertà educativa, intesa come dimensione della povertà minorile, e per trovare alcuni esempi di indicatori per misurare le deprivazioni educative si può fare riferimento alla serie delle Report Card pubblicate dal Centro di Ricerca UNICEF Innocenti sin dal 2000, e in particolare:

- (2000) *A League Table of Child Poverty in Rich Nations*, UNICEF Innocenti Report Card 1
- (2002) *Una classifica comparata dello svantaggio educativo nei paesi industrializzati*, UNICEF Innocenti Report Card 4
- (2005), *Povertà dei bambini nei paesi ricchi 2005*, UNICEF Innocenti Report Card 6
- (2007) *Prospettiva sulla povertà infantile: un quadro comparativo sul benessere dei bambini nei paesi ricchi*, UNICEF Innocenti Report Card 7
- (2018) Yekaterina Chzhen; Gwyther Rees; Anna Gromada; Jose Cuesta; Zlata Bruckauf *Partire svantaggiati: La disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi*, UNICEF Innocenti Report Card 15

I dati mostrano come povertà economica e povertà educativa si alimentino a vicenda: le ristrettezze economiche limitano l'accesso alle risorse culturali e educative, costituendo un ostacolo oggettivo per le bambine, i bambini, le ragazze e i ragazzi che provengono da famiglie svantaggiate²⁹.

La perdita di opportunità nell'apprendimento, sin dalla prima infanzia, può condurre le bambine e i bambini verso un divario economico-sociale-culturale difficile da colmare in seguito. Ciò si traduce in una perdita di potenziale non solo per loro stessi ma per l'intera società.

L'attenzione posta sul tema negli ultimi anni in Italia³⁰ ha permesso di far emergere il fenomeno nella sua complessità, sebbene nel dibattito generale sulla povertà l'evidenza e la misurazione della povertà minorile abbiano ancora un ruolo ancillare.

Eppure, studi e ricerche³¹ hanno più volte sottolineato l'importanza di avere a disposizione indicatori che possano misurare la povertà dei minorenni e l'impatto sul loro benessere: tutto ciò, infatti, permette di programmare e individuare politiche dedicate, al di là delle politiche generali di lotta alla povertà.

Perché è importante misurare la povertà minorile?

Una prima ragione è che le persone di minore età sono a più alto rischio di povertà indipendentemente dal luogo e dal tempo. Bambine, bambini e adolescenti dipendono in gran parte da altri per la soddisfazione dei loro bisogni di base. Non essendo di per sé attori economici indipendenti, si basano sulla

²⁹ UNICEF Innocenti Report Card n. 9, Peter Adamson (2010) *Bambini e adolescenti ai margini. Un quadro comparativo sulla disuguaglianza nel benessere dei bambini nei paesi ricchi*; Innocenti Report Card n. 13 (2016) *Equità per i bambini. Una classifica della disuguaglianza nel benessere dei bambini nei paesi ricchi*. Cfr anche Innocenti Report Card n. 4 e n. 15

³⁰ In particolare, grazie al lavoro di advocacy fatto da associazioni e reti associative e dall'investimento fatto dal Governo con la costituzione nel 2016, in collaborazione con ACRA, del Fondo di contrasto della povertà educativa minorile gestito dall'impresa sociale Con i Bambini.

³¹ Keetie Roelen and Franziska Gassmann (2008), *Measuring Child Poverty and Well-Being: a literature review*, Maastricht University, <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1105652>

distribuzione delle risorse da parte dei loro genitori, familiari o membri della comunità.

Una seconda ragione è che, se bambine e bambini crescono in povertà, hanno maggiori probabilità di essere poveri anche in età adulta. La povertà si manifesta spesso come un circolo vizioso in cui i minorenni sono intrappolati dalla nascita in poi³².

Inoltre, le bambine, i bambini e gli adolescenti sono colpiti in modo diverso dalla povertà rispetto agli adulti, poiché i loro bisogni umani fondamentali sono diversi. Ad esempio, essi hanno esigenze dietetiche diverse e il ruolo dell'educazione è vitale durante ogni fase della loro vita.

Per questo lavorare affinché si rafforzino gli strumenti di analisi e di misurazione della povertà minorile è fondamentale per costruire politiche adeguate ed efficaci, senza che la specifica situazione del bambino sia diluita come componente dell'ambito familiare³³.

Tra l'altro, rendere priorità delle agende politiche il contrasto alla povertà minorile (inclusa la povertà educativa) come obiettivo a breve termine ridurrebbe la povertà degli adulti nel lungo periodo³⁴ e comporterebbe dei vantaggi anche in termini di PIL per gli Stati.

Un recente report dell'OCSE³⁵ ha analizzato i dati di 27 Paesi europei e ha misurato l'impatto che ha sul mercato del lavoro e sulla salute in età adulta il partire con uno svantaggio socioeconomico infantile, calcolando il costo equivalente in termini di PIL nazionale della povertà minorile dovuto alla

³² Cfr. UNICEF Innocenti Report Card n. 4, n. 9 e n. 15. In Italia, il meccanismo di trasmissione intergenerazionale della povertà è più intenso che nella maggior parte dei paesi dell'Unione europea: quasi un terzo degli adulti (25-49 anni) a rischio di povertà, quando aveva 14 anni viveva infatti in famiglie che versavano in condizione finanziaria critica (ISTAT Rapporto Annuale 2023).

³³ (ad esempio, White, Leavy e Masters, 2002) – in Keetie Roelen and Franziska Gassmann, *ibidem*

³⁴ (ad esempio Corak, 2004, DWP, 2002) - *ibidem*

³⁵ Clarke, C., et al. (2022), "*The economic costs of childhood socio-economic disadvantage in European OECD countries*", OECD Papers on Well-being and Inequalities, No. 9, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8c0c66b9-en>.

perdita di occupazione, perdita di guadagni e perdita di salute, nonché i costi delle mancate entrate pubbliche e della spesa per le prestazioni sociali.

«Crescere in condizioni di svantaggio socioeconomico – si legge nell’abstract del documento - ha effetti importanti e duraturi sulla vita dei bambini. I bambini provenienti da famiglie svantaggiate spesso rimangono indietro in molte aree del benessere e dello sviluppo, con effetti che continuano a limitare le loro opportunità e i loro risultati - compresi quelli relativi alla salute e al mercato del lavoro - anche molto tempo dopo il raggiungimento dell’età adulta».

I risultati della ricerca indicano che lo svantaggio socioeconomico infantile ha un costo elevato per le società, pari in media al 3,4% del Pil annuo. In molti paesi, la maggior parte di questo costo complessivo deriva dal valore della salute persa (54%, in media). Tuttavia, in alcuni paesi (ad esempio Italia, Svezia e soprattutto Grecia), oltre il 60% del costo dello svantaggio minorile è dato dalla perdita di guadagni nel mondo del lavoro³⁶.

Questi costi economici sottolineano l’importanza di affrontare la povertà minorile con politiche e misure dedicate. Garantire che tutte le persone di minore età abbiano stesse opportunità per vedere pienamente realizzati i propri talenti e potenzialità è innanzitutto una questione di giustizia ed equità; ma offre anche ricadute economiche, di guadagno collettivo.

In sintesi, vi è una solida base per sostenere la richiesta di definizioni e misure di povertà specificamente rivolte alle bambine, ai bambini e agli adolescenti, tenendo conto delle loro esigenze specifiche e delle loro condizioni di vita³⁷.

2. Uno strumento di misurazione della multidimensionalità della povertà minorile basato sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza

Con l’adozione della Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza (CRC), i minorenni sono divenuti portatori di diritti (*rights holder*): questo ha

³⁶ Clarke, C., et al. (2022), pag. 51

³⁷ Gromada, Anna; Rees, Gwyther; Chzhen, Yekaterina (2020). *Sfere di Influenza: Un’analisi dei fattori che condizionano il benessere dei bambini nei paesi ricchi*, Innocenti Report Card, no. 16, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence

comportato una graduale attenzione al tema dell'infanzia e dell'adolescenza in ogni settore e in tutti i campi, ma non quanto sarebbe necessario. Un approccio basato sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Child Rights Based Approach*) significa che i diritti umani e i principi dei diritti dei minorenni dovrebbero guidare il lavoro in tutti i settori e in ogni fase del processo.

La CRC si basa su quattro principi fondamentali, che sono elementi fondativi di ogni strategia fondata su un *child-rights based approach*:

1. **Non discriminazione** (art. 2): i diritti sanciti dalla Convenzione devono essere garantiti a tutti i minorenni, senza distinzione di etnia, sesso, lingua, religione, opinione del bambino/adolescente o dei genitori.

1) **Superiore interesse** (art. 3): in ogni legge, provvedimento, iniziativa pubblica o privata e in ogni situazione problematica, l'interesse del bambino/adolescente deve avere la priorità.

2) **Diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo** (art. 6): gli Stati devono impegnare il massimo delle risorse disponibili per tutelare la vita e il sano sviluppo dei minorenni, anche tramite la cooperazione internazionale.

3) **Diritto all'ascolto/alla partecipazione** (art. 12): prevede il diritto delle persone di minore età di essere ascoltate in tutti i processi decisionali che li riguardano, e il corrispondente dovere, per gli adulti, di tenerne in adeguata considerazione le opinioni.

L'UNICEF ha sviluppato un metodo per analizzare la povertà e la privazione minorile in una ottica multidimensionale basato sulla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: il MODA – Multiple Overlapping Deprivation Analysis, si concentra sui minorenni, seppur può essere adattato anche per analizzare la situazione degli adulti. Le dimensioni rilevanti di indagine riguardano il benessere delle bambine e dei bambini nei più ampi domini della

sopravvivenza, dello sviluppo, della protezione e della partecipazione sociale derivano da quanto sancito nella CRC³⁸.

Nelle analisi multidimensionali, i concetti di "povertà" e "privazione" sono spesso usati in modo intercambiabile. Mentre tradizionalmente la povertà è saldamente legata a una qualche forma di misurazione monetaria, le analisi multidimensionali della povertà spesso incorporano simultaneamente misure monetarie e di deprivazione (non) materiale, componendo indici aggregati. Inoltre, i concetti si riferiscono a diverse forme di povertà mentre si verificano agli stessi individui.

La povertà minorile multidimensionale comprende, pertanto, le varie privazioni vissute dalle bambine, dai bambini e dagli adolescenti nella loro vita quotidiana. Misure standard, monetarie, della povertà non tengono conto della mancanza di accesso a servizi, bisogni immateriali e beni, come l'istruzione, la salute, l'accesso all'acqua pulita, la sicurezza e così via. Inoltre, non tengono conto della distribuzione e delle disuguaglianze all'interno delle famiglie.

L'obiettivo di combinare questi diversi elementi in un unico quadro di analisi è quello di migliorare la comprensione della situazione dei minorenni all'interno di ciascuna dimensione che è importante per il loro benessere, nonché di misurare l'esperienza delle privazioni multiple, analizzando l'incidenza e la profondità della privazione da loro subita. In altre parole, la metodologia MODA è progettata per affrontare la sfida di non perdersi in una moltitudine di dimensioni né di perdere la multidimensionalità.

Inoltre, non solo l'analisi si concentra su "di cosa" i minorenni sono privati, ma anche su "chi" sono le bambine e i bambini che vivono condizioni di povertà ed esclusione sociale e "dove" vivono, descrivendone le caratteristiche individuali e familiari. Inoltre, è un primo passo per rispondere alle domande sul "perché",

³⁸ Carraro, Ferrone (2020), Measurement of Multidimensional Child Poverty in Springer Nature Switzerland AG 2020 W. Leal Filho et al. (eds.), No Poverty, Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals, https://doi.org/10.1007/978-3-319-69625-6_106-1

come ad esempio perché le persone sono e rimangono povere e perché la povertà viene riprodotta.

3. Per un approccio multidimensionale alla povertà educativa minorile

L'attenzione sempre più crescente sulla povertà educativa minorile ha permesso di accendere un faro su una situazione specifica di privazione ed esclusione sociale che riguarda i minorenni e le loro opportunità di vedere pienamente realizzati tutti i loro diritti.

L'istruzione è un diritto umano fondamentale: universale, inalienabile e indivisibile. Riduce la povertà, promuove una crescita economica sostenibile, previene le disuguaglianze e le ingiustizie, porta a una salute migliore – in particolare per donne e bambini – e aiuta a proteggere il pianeta³⁹. L'istruzione dà potere alle bambine, ai bambini e agli adolescenti. Ma i benefici economici e sociali dell'istruzione dipendono dalla qualità dell'educazione e non solo dal portare i bambini a scuola.

La povertà educativa lede il diritto delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi di avere una educazione di qualità, così come sancito nell'art. 29 della CRC: per questo l'obiettivo che si deve raggiungere, come indicato nel Commento generale n. 1 del Comitato ONU sui Diritti dell'infanzia (2001) è *«porre il minorenne nella condizione di sviluppare le sue attitudini, la capacità di apprendimento, la dignità umana, l'autostima e la fiducia in sé stesso. L'educazione in questo senso va al di là dell'istruzione formale per includere la vasta gamma di esperienze e di processi di apprendimento che permettono al minorenne, individualmente o collettivamente, di sviluppare la propria personalità, la propria capacità, le proprie attitudini e di vivere una vita piena e soddisfacente all'interno della società; di*

³⁹ L'istruzione contribuisce a molti degli SDGs e in particolare: Obiettivo 1 - No poverty; 4 – Quality Education, e 10 - Reduce inequalities

*massimizzare la capacità e l'opportunità di ogni bambino, bambina, ragazzo e ragazza di far parte pienamente e in maniera responsabile di una società libera».*⁴⁰

Nel settembre 2019 l'UNICEF, nel documento *Every child learns*⁴¹ ha delineato parametri ed entità della *learning crisis* che interessa tutte le realtà, in misure e modalità differenti nei diversi contesti, minando la possibilità di realizzare i diritti all'istruzione e all'educazione sanciti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e di conseguire l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, nell'articolazione dei target che lo declinano. Nel documento sono individuate tre sfide educative come cornice al cui interno costruire una strategia significativa ed efficace in ambito educativo:

- la mancanza di equità nell'accesso all'istruzione;
- la crisi globale dell'apprendimento;
- l'istruzione nelle emergenze e nei contesti di fragilità.

L'analisi e la valutazione dei dati relativi all'istruzione e all'educazione, riguardanti 86 Paesi, evidenziano il divario esistente tra i livelli di apprendimento che i sistemi educativi riescono ad offrire e le esigenze formative necessarie affinché bambine, bambini e adolescenti possano affrontare la complessità crescente e le difficoltà dei contesti in cui vivono.

Approccio, metodologie e input educativi oggi utilizzati, in molte differenti realtà, non risultano sufficienti a garantire apprendimenti adeguati.

La pandemia COVID-19 ha ulteriormente peggiorato questo quadro generale. La chiusura delle scuole, la sospensione della didattica, le molteplici riprese ed interruzioni e le difficoltà che ne sono conseguite hanno aggravato la *learning crisis*, accentuando profondamente le disuguaglianze, anche in ragione del crescere della povertà⁴².

⁴⁰ Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia (CRC/GC/2001/1 Trentaduesima sessione 17 aprile 2001), "Commento Generale n. 1: le finalità dell'educazione", pag. 6

⁴¹ UNICEF (2019), *Every child learns*

⁴² World Bank, UNICEF, FCDO, USAID, the Bill & Melinda Gates Foundation (2022), *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*;

L'ampiezza e la profondità della crisi dei sistemi educativi a livello globale sono tali da costituire una delle sfide più importanti per l'intera comunità internazionale, cui si chiede di assumere la responsabilità di costruire risposte coraggiose, innovative e capaci di visione a lungo termine.

Equità ed inclusione sono al tempo stesso obiettivi e strumenti per realizzare i processi utili a garantire i diritti all'istruzione e all'educazione.

Ben le rappresenta l'Autorità Garante nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza che scrive: *«Le difficoltà e gli ostacoli di natura materiale, culturale e sociale non devono, e non possono, costituire una causa di esclusione sociale. L'eguaglianza sostanziale prevista dalla Costituzione non è un precetto morale ma un vero e proprio dovere che impone a decisori politici di realizzare gli strumenti necessari per rendere concreto, efficace ed esigibile questo diritto. Bisogna assicurare ai bambini e ai ragazzi pari opportunità, a prescindere dalla loro condizione personale, di status sociale e di provenienza, adottando politiche di contrasto alla povertà che permettano loro di crescere come persone e come cittadini e di sviluppare, secondo le capacità di ciascuno, talenti e competenze. Ancora oggi nascere in una regione piuttosto che in un'altra, così come nascere in una famiglia anziché in un'altra, non è la stessa cosa: non tutti le bambine e bambini, infatti, hanno oggi la possibilità di partire da condizioni di vita che ne garantiscano il pieno sviluppo in termini economici, sociali e culturali. Vivere in povertà non influenza unicamente l'esperienza dei bambini durante l'infanzia, ma spesso riduce anche le opportunità di vita a loro disposizione in quanto adulti che alimentano il ciclo inesorabile della povertà intergenerazionale e minano la coesione sociale»*⁴³.

E ancora, nel 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, si afferma che *«la povertà educativa*

[Anna Gromada; Gwyther Rees; Yekaterina Chzhen 2020 Sfere di Influenza: Un'analisi dei fattori che condizionano il benessere dei bambini nei paesi ricchi. https://www.datocms-assets.com/30196/1607940798-unicefreportcard16.pdf](https://www.datocms-assets.com/30196/1607940798-unicefreportcard16.pdf)

⁴³ Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2023), *Nota n. 1272/2022 dell'8 novembre 2022 al Presidente del Consiglio dei ministri su: Diritti dei bambini e dei ragazzi, priorità nel nostro Paese. Proposte dell'Autorità garante*, in *Relazione al Parlamento dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza 2022*, pag. 260

indica l'impossibilità per i minori di età di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità e aspirazioni, coltivare inclinazioni e talenti.

In Italia, di anno in anno, la povertà educativa toglie a moltissime bambine e bambini, ragazze e ragazzi il diritto di crescere inseguendo i propri sogni, come conseguenza delle difficili condizioni economiche e sociali, privandoli di fatto delle stesse opportunità dei loro coetanei in situazioni economiche più favorevoli.

Le principali ripercussioni sull'apprendimento rischiano di compromettere non solo la vita presente ma anche quella futura, con l'ingresso permanente dei soggetti nel circolo vizioso della povertà»⁴⁴

Gli investimenti destinati ad ampliare gli spazi educativi – formali, non formali e informali⁴⁵ - sono uno strumento per dare una risposta alla povertà

⁴⁴ Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'adolescenza, (2022), *5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, approvato con Decreto del Presidente della Repubblica il 25 gennaio 2022, pag. 28. Il Piano ha definito come garantire e dare attuazione agli impegni sanciti nella Convenzione Onu, con riferimento a politiche e interventi da realizzare nelle seguenti aree e prospettive:

- a) **educazione formale e non formale**, come strumento essenziale per garantire il benessere, psicologico e fisico, e lo sviluppo, sin dalla nascita, in sinergia fra pubblico e privato;
- b) **equità** quale principio per contrastare la povertà assoluta, favorire l'inclusione sociale e garantire pari accesso alla tecnologia; come strategia per coinvolgere, sviluppare e tutelare giovani cittadini consapevoli e attivi;
- c) **empowerment** per la gestione dei sistemi socio-sanitari rispetto alle condizioni di vulnerabilità e per la programmazione e la valutazione delle politiche pubbliche di settore.

⁴⁵ La Legge n. 92/2012 sulla riforma del mercato del lavoro ha fornito per la prima volta una definizione formale del concetto di apprendimento permanente: "per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale". Secondo le definizioni a livello europeo (Eurydice), per apprendimento formale si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta; per apprendimento non formale si intende quello caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi formali, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese; per apprendimento informale si intende quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero. L'esperienza educativa si realizza in questi molteplici contesti e da ciascuno di essi è possibile acquisire quelle competenze e strumenti necessari per essere indipendenti e poter agire tutte le opportunità di un futuro prossimo.

educativa. Ma non basta. Serve, infatti, procedere con un approccio multidimensionale e sistemico, intervenendo su diversi fattori: ampliare l'offerta di percorsi educativi di qualità, integrati con l'offerta formativa della scuola; dare piena accessibilità a tutti e a tutte, nessuno escluso; investire sull'aggiornamento continuo di docenti, operatori e educatori; coinvolgere le famiglie e la comunità intera, riconoscendo e rafforzando la capacità educativa degli attori della comunità; costruire percorsi che lavorino sull'empowerment delle persone di minore età, in particolare le più vulnerabili, partendo dall'ascolto e dalla partecipazione degli stessi minorenni; costruire processi di governance che mettano al centro la piena realizzazione delle potenzialità delle ragazze e dei ragazzi.

Si tratta di costruire un "ambiente abilitante l'apprendimento"⁴⁶, basato su cinque principi:

- un approccio *child rights based*;
- equità ed inclusione (p.e.: attenzione al genere; focus sui più vulnerabili; affrontare le barriere finanziarie delle famiglie);
- approcci intersettoriali: lavorare con altri settori (ad esempio, salute, nutrizione, acqua e servizi igienico-sanitari, politica sociale, protezione dei minori); utilizzare le scuole come piattaforma di servizi integrati;
- contestualizzazione degli interventi e delle politiche;
- una gestione basata sui risultati.

Per tali motivi, le risposte al fenomeno devono essere molteplici e multidimensionali.

Riprendendo le parole della Autorità Garante: «(...) è necessaria una governance multilivello tra livelli di governo, ossia tra livello centrale, regionale e locale, nonché una governance intersettoriale che sappia realizzare accordi collaborativi in primis fra attori

⁴⁶ UNICEF (2019), *Every child learns*, pag. 31

*del sistema scolastico e dei servizi educativi, sociali, sociosanitari del pubblico e del terzo settore. Il fine è garantire che l'investimento economico a disposizione sia realizzato in modo efficace, evitando frammentazioni, sovrapposizioni, ritardi, incompiutezze, e assicurando, invece, coerenza e interdipendenza fra la vision generale, le diverse linee di finanziamento e le specifiche policies».*⁴⁷

4. Povertà educativa minorile, patti educativi e partecipazione delle ragazze e dei ragazzi

Uno dei principi cardine della CRC è l'ascolto e la partecipazione delle persone di minore età (art. 12 CRC) e deve essere un elemento su cui costruire le strategie di contrasto alla povertà minorile.

Partire dal punto di vista delle ragazze e dei ragazzi è un ribaltamento della prospettiva e interroga fortemente le modalità con cui si costruiscono le politiche e gli interventi che li riguardano. È una sfida e un cambio di paradigma.

Sebbene da diverso tempo in Italia si lavori su metodi e strumenti per garantire la piena partecipazione delle ragazze e dei ragazzi nei processi che li riguardano, nelle Osservazioni conclusive del Comitato Onu sui Diritti dell'Infanzia (2019), che monitorano gli impegni presi dal nostro Paese per dare attuazione ai contenuti della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC), tra i punti critici evidenziati viene richiamata «l'importanza di far partecipare i minorenni in tutte le decisioni che li riguardano e di istituzionalizzare tale coinvolgimento»⁴⁸

⁴⁷ AGIA (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale, Documento di studio e di proposta*

<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>, pag. 74.

In particolare, nel documento l'Autorità Garante ha raccomandato l'istituzione di "aree di educazione prioritaria" nelle zone del Paese a più alto rischio di esclusione sociale: occorre concentrare risorse per rendere eccellenti le scuole e i servizi frequentati dai bambini che vivono in contesti di vulnerabilità. Va fatta poi una mappatura delle aree geografiche caratterizzate da difficoltà sociali, economiche, culturali o attraversate da processi migratori, alle quali destinare risorse educative aggiuntive rispetto alla media.

⁴⁸ Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia (2019), *Osservazioni conclusive al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia*

Con il progetto Lost in education, selezionato da Con i bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, l'UNICEF Italia ha sperimentato nuovi strumenti di partecipazione dei ragazzi e delle ragazze nei processi di co-progettazione di azioni di prevenzione e contrasto della povertà educativa e di costruzione e consolidamento della comunità educante, anche attraverso la stesura di patti educativi di comunità. Partendo da un principio semplice: la realizzazione delle piene potenzialità di bambine, bambini e adolescenti è un diritto umano sancito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e rappresenta un bene comune, di cui tutte e tutti siamo responsabili (Meo, V.; 2022).

L'azione proposta si è basata su tre pilastri:

1. il riconoscimento, l'attivazione e la valorizzazione delle risorse e delle competenze educative di una comunità (cd. capitale educativo/capacità educante), convinti che la costruzione di una comunità come educante e la presa in carico del processo educativo è un percorso di empowerment: si tratta di far emergere le competenze educative degli attori di una comunità, di rafforzare la loro riconoscibilità come educanti e di costruire contesti e strumenti dove scuola, famiglie, agenzie educative, enti locali, imprese e tutti gli stakeholder possano interagire e in cui le ragazze e i ragazzi possano avere parola; in questo contesto i patti educativi sono uno strumento, non un fine;
2. il rafforzamento della scuola come cuore della comunità educante, potenziando il suo ruolo di attore sociale che governa il processo educativo di comunità in una relazione di reciproco riconoscimento con i protagonisti degli altri sistemi educativi (informale e non formale);
3. il riconoscimento delle ragazze e dei ragazzi come *rights holder* mettendo al centro di tutti gli interventi il loro ascolto e partecipazione.

Per fare ciò si è scelto di partire dallo sguardo delle ragazze e dei ragazzi, riconosciuti sin da subito come "i pontieri" tra scuola e comunità, per

individuare insieme a loro quello che era il paesaggio educativo, ovvero gli attori, gli spazi, i luoghi simbolici da loro percepiti come educanti.

Una delle lezioni apprese con la sperimentazione riguarda i patti educativi di comunità: questi sono uno degli strumenti di governance del processo di contrasto alla povertà educativa minorile, purché siano coinvolti nella loro definizione gli stessi minorenni, dal momento che riguardano il loro percorso formativo e progetto di vita.

Tra l'altro, data la prossimità della comunità educante con le esperienze e la biografia delle ragazze e dei ragazzi, i patti possono essere quello strumento tramite il quale co-progettare le politiche e gli interventi che riguardano i minorenni, con il loro coinvolgimento paritario, informato e consapevole.

Lo stesso Piano Nazionale Infanzia e adolescenza riconosce la rilevanza dei patti educativi di comunità come strumento di contrasto alla povertà educativa minorile dedicando ad essi alcune azioni nell'Area Empowerment, come da elenco che segue:

Per una nuova forma di partecipazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze

- Azione 25 «Animare e sostenere esperienze e buone pratiche di partecipazione»
- Azione 26 «Formare sul tema della partecipazione»
- Azione 27 «Normare e monitorare il tema della partecipazione»

Contribuire alla costruzione e al rafforzamento della comunità educante partendo dallo strumento del patto educativo di comunità

- Azione 28 «La ricognizione dei patti educativi di comunità e l'elaborazione di linee di indirizzo nazionali sulla comunità educante»
- Azione 29 «I patti di comunità tra linee di indirizzo nazionali e la diffusione di pratiche partecipative»

A questo impegno si aggiunge la proposta della Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, la quale rilancia la centralità dei patti educativi di comunità, chiedendo che questi «*entrassero in una norma primaria nazionale che li definisca come livello essenziale di prestazione, in modo da porre tutti i minorenni sullo stesso piano, a prescindere dal territorio in cui vivono*» (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2023), p. 14).

5. Conclusioni

La povertà educativa è una dimensione della povertà minorile. Per poter costruire politiche e misure efficaci ed efficienti è necessario adottare un approccio multidimensionale che permetta di far emergere i molteplici fattori che influenzano le deprivazioni vissute dai minorenni nella loro vita quotidiana e durante tutto l'arco della loro vita.

Servono quindi strumenti che possano misurare la povertà minorile come fenomeno specifico, analizzando “cosa manca”, “dove manca” e “chi sono” i minorenni che vivono situazioni di privazione e di povertà educativa.

Ma non basta. Serve costruire una governance multilivello e intersettoriale; e lavorare in un quadro integrato di politiche, nazionali e internazionali, che si innestano su un sistema di welfare articolato.

E soprattutto serve costruire un “ambiente abilitante l'apprendimento”, basato sull'ascolto e la partecipazione paritaria, informata e consapevole dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, con la finalità di vedere pienamente realizzati i Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza come sanciti nella Convenzione ONU del 1989.

Bibliografia

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale, Documento di studio e di proposta*

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2023), *Relazione al Parlamento dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza 2022*

Carraro, A.; Ferrone, L. (2020), *Measurement of Multidimensional Child Poverty in* Springer Nature Switzerland AG 2020 W. Leal Filho et al. (eds.), *No Poverty, Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*

Carraro A. e Ferrone L., (2023) *Measuring child poverty*, in *Research Handbook on Measuring Poverty and Deprivation*, edited by Jacques Silber, Professor Emeritus, Department of Economics, Bar-Ilan University, Israel

Clarke, C., et al. (2022), *"The economic costs of childhood socio-economic disadvantage in European OECD countries"*, OECD Papers on Well-being and Inequalities, No. 9, OECD Publishing, Paris

De Neubourg, Chris; Chai, Jingqing; de Milliano, Marlous; Plavgo, Ilze (2013). *Step-by-Step Guidelines to the Multiple Overlapping Deprivation Analysis (MODA)*, Innocenti Working Papers, no. 2012-10,

De Neubourg, Chris; de Milliano, Marlous; Plavgo, Ilze (2014). *Lost (in) Dimensions: Consolidating progress in multidimensional poverty research*, Innocenti Working Papers, no. 2014-04

Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia (2001), "Commento Generale n. 1: le finalità dell'educazione"

Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia (2019), *Osservazioni conclusive al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia*

Gruppo CRC (2020), *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 11° rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, STR Press, Roma.

INAPP – Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (2023), *L'ascolto e la partecipazione di bambini e ragazzi come valore aggiunto nelle politiche pubbliche*, Working Paper n. 108

Iscoe I., Harris L.C. (1984), *Social and community interventions*, «Annual Review of Psychology», 35.

Kretzmann J., McKnight J. (1993), *Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets*, Evanston, Illinois: Institute for Policy Research, Northwestern University.

Main, G., (2017) *Child poverty and subjective well-being: The impact of children's perceptions of fairness and involvement in intra-household sharing*, Children and Youth Services Review, Elsevier

Meo V. (a cura di) (2022), *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*, UNICEF Italia, Franco Angeli Edizioni, Milano

MLPS (2022), *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*, Roma, MLPS e Firenze, Istituto degli Innocenti

MLPS (2022), *Piano d'azione nazionale Garanzia Infanzia (PANGI). Giuste radici per chi cresce*, Roma, MLPS

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

Mottana P., Campagnoli G. (2018), *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*, Asterios, Trieste

Roelen K. and Gassmann F. (2008), *Measuring Child Poverty and Well-Being: a literature review*, Maastricht University,

OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris

Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2021), *Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*, Istituto degli Innocenti, Firenze.

Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2022), *5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023. Educazione, equità, empowerment*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le Politiche della famiglia

UNICEF (2019), *Every child learns. UNICEF Education Strategy 2019–2030*, UNICEF NY

UNICEF (2019), *Il silenzio dei NEET. Giovani in bilico tra rinuncia e desiderio*, UNICEF Italia.

UNICEF (2021), *A review of the use of multidimensional poverty measures. Informing advocacy, policy and accountability to address child poverty*, UNICEF NY

UNICEF (2023), *Progress on Children's Well-Being: Centring child rights in the 2030 Agenda*. UNICEF Division of Data, Analytics, Planning and Monitoring (DAPM)

UNICEF Centro di Ricerca Innocenti Report Card, Firenze (<https://www.unicef-irc.org/publications/series/report-card/>):

(2000) *A League Table of Child Poverty in Rich Nations*, Innocenti Report Card n.1

(2002) *Una classifica comparata dello svantaggio educativo nei paesi industrializzati*, Innocenti Report Card n. 4

(2005), *Povert  dei bambini nei paesi ricchi 2005*, Innocenti Report Card n. 6

(2007) *Prospettiva sulla povert  infantile: un quadro comparativo sul benessere dei bambini nei paesi ricchi*, Innocenti Report Card n. 7

Peter Adamson (2010) *Bambini e adolescenti ai margini. Un quadro comparativo sulla disuguaglianza nel benessere dei bambini nei paesi ricchi*, UNICEF Innocenti Report card n. 9

Peter Adamson (2012) *Misurare la povert  tra i bambini e gli adolescenti: un nuovo quadro comparativo della povert  infantile in alcuni paesi a reddito medio-alto*, UNICEF Innocenti Report Card n. 10

Peter Adamson (2013) *Il benessere dei bambini nei paesi ricchi: un quadro comparativo*, Innocenti Report Card n.11

(2016) *Equit  per i bambini. Una classifica della disuguaglianza nel benessere dei bambini nei paesi ricchi*, Innocenti Report Card n. 13

(2017) *Costruire il futuro: I bambini e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile nei paesi ricchi*, Innocenti Report Card n. 14

Yekaterina Chzhen; Gwyther Rees; Anna Gromada; Jose Cuesta; Zlata Bruckauf (2018) *Partire svantaggiati: La disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi*, Innocenti Report Card n. 15, Firenze

Gromada, Anna; Rees, Gwyther; Chzhen, Yekaterina (2020). *Sfere di Influenza: Un'analisi dei fattori che condizionano il benessere dei bambini nei paesi ricchi*, Innocenti Report Card, no. 16, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence

United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, General Assembly Resolution 44/25 (www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf).

World Bank, UNICEF, FCDO, USAID, the Bill & Melinda Gates Foundation (2022),
The State of Global Learning Poverty: 2022 Update

POVERTÀ EDUCATIVA: CONTESTI E SCENARI ATTUALI

1. Povertà educativa e mobilità intergenerazionale: famiglia e territorio sono importanti

Irene Brunetti

*“Pensando all’ingiustizia sociale, non c’è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali
fra disuguali”*

da Lettera a una professoressa, Don Milani

1. Introduzione

La ricerca sulla povertà educativa ha, negli ultimi decenni, sperimentato un notevole incremento e maggiore attenzione. Molti sono gli studi sociologici ed economici che hanno affrontato il tema cercando di darne una definizione o una misurazione (Checchi, 1998; Allmendinger, 1999, 2016; Lohmann e Ferger, 2014; Pratesi et al., 2020).

L’importanza di tali ricerche risiede nel fatto che dovrebbero rappresentare le fondamenta su cui i decisori politici poggiano le loro scelte in merito all’implementazione di politiche efficienti ed efficaci per la riduzione del fenomeno. Elevati tassi di povertà educativa si traducono infatti in maggiori livelli di disuguaglianza, e in minori opportunità di crescita sia per l’individuo che per l’intero sistema economico. Save the Children (2018) mostra come povertà economica e povertà educativa si alimentino a vicenda poiché la carenza di mezzi culturali e di reti sociali riduce le opportunità occupazionali. Le minori opportunità occupazionali, a loro volta, si concretizzano in scarse probabilità di salire lungo la scala sociale e di uscire dallo *status* di povertà e, quindi, in minore mobilità socioeconomica.

Data la complessità del fenomeno è necessario, dapprima, capire che cosa si intende per povertà educativa. Save the Children (2016) la identifica come quella condizione in cui bambini e adolescenti sono privati dell'opportunità di *apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni*. Così come per la povertà materiale (Sen, 2000), secondo questa definizione, anche la povertà educativa può essere interpretata come un fenomeno multidimensionale. Almeno quattro sono le dimensioni dell'apprendimento interessate: i) apprendere per comprendere, ii) apprendere per essere, iii) apprendere per vivere assieme, e iv) apprendere per condurre una vita autonoma e attiva.⁴⁹

Il punto di riferimento fondamentale che contraddistingue lo *status* di povertà educativa sembra, pertanto, essere la distanza dall'ideale dell'uguaglianza delle capacità, ovvero dall'idea che ogni essere umano ha il diritto di godere dei livelli essenziali di un insieme di beni primari necessari al proprio sviluppo personale e all'inclusione sociale (Sen, 1999). Da un lato, si fa riferimento alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) che in due diversi articoli (art. 28 e 29) si sofferma sul diritto del minore all'educazione, e dall'altro, tale definizione si basa sulla teoria delle *social capabilities* ispirata dal pensiero di Sen e Nussbaum (2014). Secondo quest'ultima, la possibilità di giungere ad una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale intesa come l'opportunità per tutti di realizzare i propri progetti. La soddisfazione di questo tipo di opportunità non richiede solamente risorse economiche ma anche risorse culturali, di capacità di discernimento, necessarie alla realizzazione personale e al raggiungimento della piena cittadinanza (Nanni e Pellegrino, 2018).

La povertà educativa si manifesta come una privazione di quelle competenze cognitive acquisite in parte a scuola e in parte derivanti dal contesto in cui cresce il bambino, privazione che, in una società caratterizzata da continue innovazioni, si traduce in un alto rischio di esclusione sociale. Non a caso, l'istruzione e le

⁴⁹ Per un maggior approfondimento si veda Delors (1997) e Save the Children (2016).

competenze di base vengono spesso identificate come due dei principali fattori alla base del benessere individuale poiché di fatto riducono il rischio di deprivazione sociale e di povertà (Nussbaum, 2010; Metcalf e Meadows, 2009). In aggiunta alla deprivazione di abilità cognitive, la povertà educativa si può riflettere, e di fatto accade, anche nel mancato sviluppo di una serie di abilità "non cognitive" come la motivazione, l'autostima, le aspirazioni e le abilità sociali altrettanto fondamentali per la crescita culturale delle persone e il loro contributo al benessere della collettività.

Molteplici sono le definizioni del fenomeno date dalla letteratura: Checchi (1998), ad esempio, ne discute in termini di capacità funzionali, ovvero le capacità che consentono a una persona di partecipare a diverse attività sociali ed economiche, e di guadagno. Il concetto di povertà educativa come definito da Allmendinger (1999) prevede una comprensione multidimensionale delle condizioni di vita che sono importanti per soddisfare i bisogni fondamentali di un individuo. Blossfeld et al. (2019), ispirandosi ad Allmendinger, distinguono tra povertà educativa assoluta e relativa sebbene poi la loro analisi empirica consideri solo il concetto assoluto. In linea con Checchi (1998) e Allmendinger (1999), Lohman e Ferger (2014) discutono il concetto di povertà educativa nel contesto del cambiamento del *welfare state*. Secondo gli autori, la povertà educativa va intesa "come un livello di istruzione che scende al di sotto di una soglia" definita come minima in una società. In altre parole, la povertà educativa riflette una condizione inaccettabile per la società che richiede quindi interventi istituzionali. Barbieri e Cipollone (2007) descrivono il fenomeno come una condizione caratterizzata dalla mancanza, o da un livello non adeguato, delle competenze di base (difficoltà di lettura, comprensione e scrittura, incapacità di comprendere e risolvere operazioni matematiche elementari).

Rispetto agli strumenti atti a misurare la povertà educativa, in un recente lavoro Battilocchi (2020) discute l'indice proposto da Save the Children (2014). Si

tratta dell'Indice di Povertà Educativa⁵⁰ (IPE) organizzato in due sottoinsiemi composti ciascuno da sette indicatori base: il primo raggruppa gli indicatori relativi al contesto scolastico e al sistema educativo, mentre il secondo comprende indicatori riferiti alla partecipazione dei bambini ad attività ludiche, culturali e sportive fornite dalla comunità locale. Il primo blocco di indicatori, inerente soprattutto alla qualità dell'offerta scolastica, appare molto eterogeneo. Il secondo risulta invece più omogeneo ed è costituito da indicatori derivanti dai dati dell'indagine ISTAT Multiscopo, la quale si riferisce ad attività extrascolastiche, attività che in molti casi possono svolgersi o a scuola o all'interno dell'ambiente familiare. Nel 2016, Save the Children propone poi una seconda versione dell'IPE che differisce dalla prima in particolare per il tipo di indicatori presi in considerazione e per l'importanza relativa che viene loro attribuita (si veda ad esempio il peso dato agli aspetti funzionali e infrastrutturali) (Battilocchi, 2020).

Sulla base delle diverse, ma allo stesso tempo connesse, definizioni, la povertà educativa può di fatto essere associata ad alcuni determinanti cruciali tra cui: lo stato socioeconomico, il *background* familiare, l'ambiente di apprendimento, la cittadinanza, il genere e altri fattori strutturali e istituzionali (Coleman et al., 1966). Secondo i dati forniti da PISA 2012, l'Osservatorio sull'istruzione e la formazione, ad esempio, evidenzia che un basso status socioeconomico influisce negativamente sulla partecipazione all'istruzione, in particolare a quella non obbligatoria della prima infanzia e universitaria. Al contrario, un ambiente familiare favorevole all'apprendimento influenza positivamente lo sviluppo delle competenze di base. Come riportato in Benassi e Colombini (2007), il maggiore o minore benessere di bambini e adolescenti è strettamente connesso alle risorse economiche, culturali, e ambientali (istruzione, reddito,

⁵⁰ L'IPE, noto anche con la terminologia anglosassone EPI – Educational Poverty Index, è il risultato di un lavoro dell'Istat, in collaborazione con altri Enti pubblici e privati, al fine di costruire una sintesi efficace di un insieme di problemi che impediscono il pieno sviluppo di capacità essenziali per vivere in una società moderna e complessa (Quattrocchi, 2018).

composizione) a disposizione dei genitori. In altri termini, se il nucleo familiare è povero tutti i suoi componenti lo saranno.

Il reddito familiare può avere un impatto diretto sui risultati scolastici di un bambino, così come le variazioni nel rendimento dello studente potrebbero essere funzione della scuola che il bambino frequenta: i genitori con maggiori risorse finanziarie tendono, infatti, a scegliere istituti scolastici di qualità superiore e a garantire ai propri figli l'opportunità di accedere a una vasta gamma di attività extrascolastiche. Diversamente, a causa delle limitate risorse finanziarie, i bambini e gli adolescenti che crescono in famiglie con basso reddito hanno minori opportunità di accedere ad attività e ad esperienze che notoriamente promuovono il loro capitale umano (Becker, 1964; Gross, 1993). Ciò determina un divario considerevole tra ragazzi provenienti da contesti familiari molto diversi.

La teoria del capitale culturale sottolinea, inoltre, che le risorse culturali e l'ambiente della famiglia determinano le aspirazioni e le prestazioni educative dei bambini. Rispetto alle famiglie con un capitale culturale insufficiente, i genitori con un capitale culturale ricco sono più consapevoli delle regole della scuola, investono più risorse culturali, prestano maggiore attenzione a coltivare l'aspirazione e l'interesse educativo dei bambini, e li aiutano nel loro percorso scolastico (Bourdieu e Passeron 1990). Studi empirici hanno dimostrato che la partecipazione e l'aiuto dei genitori potrebbe migliorare il rendimento scolastico (Pong et al. 2005). Gli alunni privi di questo tipo di supporto tendono a raggiungere risultati scolastici peggiori.

Nel contesto della povertà educativa, oltre al reddito e al livello d'istruzione della famiglia, ci sono altri fattori di cui è importante tenere conto. Un ruolo decisivo nel determinare la quantità e la qualità degli apprendimenti è rivestito anche dall'ambiente: le aule, i laboratori, l'edificio, il contesto in cui è collocato, tutto questo crea l'ambiente dove il bambino e l'adolescente vive, apprende, fa esperienze, entra in relazione con gli altri (Močinić e Moscarda, 2016). Come

sottolinea Rossi Doria in occasione di un'intervista con l'istituto INVALSI⁵¹, vi sono altri fattori che si differenziano per territorio e che influenzano il livello di povertà educativa. Vivere, ad esempio, in una zona interna scarsamente popolata, o appartenere a quartieri disagiati e degradati, in particolare nel Sud Italia, dove non vi sono spazi di aggregazione, influisce negativamente sullo sviluppo di capacità cognitive e non-cognitive.

I livelli, le cause e le soluzioni alla povertà sono spesso diversi anche rispetto al grado di urbanizzazione delle aree (Shankar-Brown, 2015; Weziak-Bialowolska, 2016) e ciò può essere ragionevolmente vero anche quando ci riferiamo alla povertà educativa. Verificare l'esistenza di possibili disuguaglianze nell'istruzione tra aree geografiche è importante in particolare rispetto all'allocazione delle risorse pubbliche tra aree rurali e urbane (Jayasuriya e Wodon, 2003; Pratesi et al., 2020).

Sulla base di queste considerazioni e allo scopo di dare evidenza dell'importanza che rivestono il background familiare e il territorio nel raggiungimento degli *outcomes* di istruzione, il presente articolo, intende discutere, alla luce dei recenti livelli di povertà educativa osservati per l'Italia, i risultati di un'analisi empirica relativa alla mobilità intergenerazionale dell'istruzione, analisi che prende in esame anche l'aspetto territoriale.

2. La povertà educativa oggi in Italia

Sebbene con marcata variabilità, la povertà dei bambini e degli adolescenti sta interessando diffusamente molti Paesi europei, e già prima dell'inizio della crisi economica la povertà infantile mostrava una tendenza al rialzo (Saraceno, 2015). In Italia, secondo i dati forniti da Istat, nel 2021 la povertà assoluta ha colpito 1 milione 382mila bambini (13,6% dei minorenni) con un'incidenza che varia a livello territoriale dall'11,4% del Centro al 16,1% del Mezzogiorno (Istat, 2021).

⁵¹

<https://www.invalsiopen.it/poverta-educativa-intervista-marco-rossi-doria/>

Con riferimento alla povertà relativa, Openpolis-Con i Bambini (2022) mostra che i minori che vivono in famiglie con un reddito inferiore al 60% del livello mediano nazionale, o con genitori che hanno un lavoro saltuario, o che non possono permettersi di soddisfare alcuni bisogni essenziali, sono passati dal 24,5% nel 2019 al 26% nel 2021. Un bambino su quattro, quindi, risulta essere a rischio povertà, numero che colloca l'Italia al quarto posto nel contesto europeo.

L'aumento del tasso di povertà assoluta e della quota di bambini a rischio esclusione sociale ha inevitabilmente prodotto un forte impatto anche sui percorsi educativi di bambini e adolescenti, e conseguentemente sulla povertà educativa. Secondo il rapporto [Save the Children](#) del 2022 il 13% dei giovani maggiorenni lascia prematuramente gli studi, percentuale che supera il 15% nelle regioni del Sud. Il fenomeno non riguarda ovviamente solo questi territori, se osserviamo ciò che accade nelle aree urbane si nota che la povertà economica e educativa colpiscono soprattutto le periferie delle città del Centro e del Nord Italia. I ragazzi che vivono in nuclei familiari a rischio povertà ed esclusione sociale e in aree periferiche dove l'offerta educativa di qualità è largamente insufficiente ottengono risultati nei test INVALSI di matematica e lettura che sono circa il 10-15% inferiori rispetto a quelli ottenuti dai coetanei che vivono nel centro città, e questo vale per ogni grado d'istruzione.

Dal momento che povertà educativa non significa solo scarso rendimento scolastico ma anche ridotto accesso ad attività socioculturali, il rapporto 2022 di Save the Children mette in luce che: il 67,6% dei minori italiani di 17 anni non è mai andato a teatro, il 62,8% non ha mai visitato un sito archeologico e il 49,9% non è mai entrato in un museo. Il 22% non ha praticato sport o attività fisica, e solo il 13,5% dei bambini e delle bambine sotto i tre anni ha frequentato un asilo nido. Sempre secondo Save the Children (2022), il primato negativo rispetto alla dispersione scolastica e al raggiungimento delle competenze minime in matematica, scienze e lettura spetta alle regioni del Sud Italia. Scarse *performance* si osservano, infine, anche rispetto ai servizi erogati per la prima infanzia che raggiungono meno del 10% della popolazione.

Tali evidenze hanno ripercussioni in termini di accesso al mercato del lavoro: elevata povertà educativa implica scarse opportunità di inserimento lavorativo dei giovani con successivo incremento del fenomeno dei NEET (*Not in Employment, Education or Training*), ovvero dei giovani che non lavorano, non studiano e non sono inseriti in un percorso formativo. In Italia, la quota di giovani tra i 15 e 29 anni che rientra in questa categoria è pari al 26% contro il 10,2% della Germania e il 14,5% della media europea (OECD, 2022): quota che è aumentata ulteriormente durante la pandemia da Covid-19. Lo shock pandemico, la conseguente chiusura degli istituti scolastici, e l'affidamento per lunghi periodi dell'anno alla didattica a distanza non hanno fatto altro che acuire il rischio di esclusione sociale preesistente. Il fenomeno dell'uscita prematura dal sistema di istruzione e formazione, e della difficile transizione al mercato del lavoro preoccupa soprattutto in termini di disuguaglianze e di mobilità sociale. L'indicatore del World Economic Forum che tiene in considerazione cinque dimensioni per misurare la mobilità sociale di un paese (salute, educazione, tecnologia, lavoro e protezione sociale) posiziona l'Italia, nel 2020, al trentaquattresimo posto su un totale di 82 nazioni: il sistema scuola/istruzione italiano sembra non favorire l'integrazione di giovani che provengono da famiglie e contesti diversi (Fondazione Italia Sociale, 2021).

Per meglio investigare il ruolo giocato in questo contesto dalla mobilità sociale e per darne evidenza, anche in termini territoriali, nel prossimo paragrafo discutiamo i risultati relativi alla mobilità intergenerazionale dell'istruzione distinguendo per le tre macroaree geografiche.

3. Risultati e discussione

L'analisi che permette di misurare il livello di mobilità intergenerazionale dell'istruzione, ovvero quanto il titolo di studio ottenuto dai figli dipende da quello dei genitori (che nel nostro caso è identificato da quello del padre), è condotta a partire dall'indagine campionaria della Banca d'Italia "I Bilanci delle

famiglie italiane" (*Survey on Household Income and Wealth - SHIW*). La rilevazione SHIW contiene un ricco set di informazioni sia a livello individuale che di famiglia, tra cui i dati relativi al titolo di studio più alto conseguito dal capofamiglia, l'area di residenza e, per le *waves* dal 1993 al 2016, anche i dati riguardanti il titolo di studio del padre e della madre di quest'ultimo. La stima delle matrici di transizione⁵² calcolata per quattro diverse coorti decennali di nascita (I: 1947-1956; II: 1957-1966; III: 1967-1976; IV: 1977-1986) e per tre macroaree geografiche (Nord, Centro e Sud/Isole), permette di studiare dettagliatamente le trasformazioni intervenute nel processo di mobilità intergenerazionale. Seguendo l'approccio adottato in Brunetti (2020), il titolo di studio, sia del capofamiglia che del padre, è stato classificato come segue: Nessun Titolo (NT); Scuola dell'Obbligo - comprendente sia la licenza elementare che la licenza di scuola media inferiore (SO); Licenza di Scuola Superiore (LSS); e Titolo Universitario (TU).

Lo studio delle tabelle 1-3 suggerisce che, a prescindere dalla localizzazione geografica e dalla coorte di nascita, l'Italia è ben lontana da una situazione di perfetta uguaglianza delle opportunità di istruzione. All'interno di ogni matrice, infatti, si osserva molta differenza tra i valori riportati nelle diverse righe. La tabella 1, ad esempio, mostra che per i nati tra il 1947 ed il 1956 il cui padre non aveva alcun titolo di studio, la probabilità di ottenere un diploma è pari al 18%, al contrario, per coloro il cui padre aveva assolto all'obbligo scolastico, tale probabilità sale al 38%, fino poi ad arrivare al 43% nel caso in cui il genitore abbia ottenuto esso stesso il diploma. Tali differenze si osservano, seppur con grandezze diverse, anche per tutte le altre coorti e aree geografiche. Ciò significa che il contesto familiare conta, e conta soprattutto per la coorte dei più giovani,

⁵² Le righe indicano l'origine (padre) e gli elementi di ogni riga sommano a 1, le colonne la destinazione (figlio). La probabilità, ovvero il valore all'interno di ogni cella, viene stimata dalle frequenze empiricamente osservate, cioè dalla proporzione di individui che transitano da una classe all'altra. Per una descrizione più approfondita della metodologia si rimanda a Prais (1955), Shorrocks (1978) e Bartholomew (1996).

ovvero i nati tra il 1977 e il 1986. In questo caso, di fatti, la differenza tra le probabilità a seconda del titolo di studio del padre può raggiungere addirittura i 35 punti percentuali (si veda tabella 1 - coorte IV). Le stime mostrano, in aggiunta, che per un figlio la cui famiglia si trova nelle due classi di istruzione più basse (NT e SO), la probabilità di raggiungere quella più alta (TU) è prossima allo zero, contro il 60-70% di probabilità per un individuo che nasce in una famiglia con un elevato grado di istruzione.

L'aspetto, tuttavia, più importante dato il contesto in cui questo articolo intende inserirsi, riguarda le differenze geografiche. Il confronto tra le tabelle 1 e 3 documenta una marcata differenza tra Nord e Sud: per la prima coorte di nascita, al Sud i figli con un padre diplomato hanno una minor probabilità di ottenere una laurea rispetto alla loro controparte del Nord (40% vs 46%). Nel caso di famiglie altamente istruite che appartengono sempre alla coorte I, nelle regioni del Sud, nonostante la persistenza si riduca, aumenta parallelamente la probabilità di ottenere un titolo di studio inferiore (35% vs 32% del Nord).

Le opportunità di salire lungo la scala sociale in termini di titolo di studio per coloro che provengono da contesti familiari scarsamente istruiti sembrano essere peggiori al Sud piuttosto che al Nord o al Centro. Tale evidenza vale soprattutto per i nati tra il 1967 e il 1976 (III coorte): la probabilità di ottenere una laurea per un figlio il cui padre ha la scuola dell'obbligo è pari al 7% al Sud contro l'11% o il 12% rispettivamente del Nord o del Centro. Nel Mezzogiorno, infine, la coorte più giovane (IV) è caratterizzata da un notevole incremento della persistenza nella classe TU: rispetto alla coorte precedente si assiste ad un aumento di circa 19 punti percentuali, incremento che non si osserva invece per le altre due macroaree geografiche.

Tabella 1. Matrice di transizione per le quattro coorti di nascita – Macroarea Nord

Coorte I	NT	SO	LSS	TU	Oss.
NT	0,03	0,78	0,18	0,01	521
SO	0	0,53	0,38	0,08	3.071

LSS	0	0,11	0,43	0,46	299
TU	0	0,04	0,32	0,64	102
Oss.	20	2.074	1.435	464	3.993
Coorte II					
NT	0,02	0,67	0,28	0,03	364
SO	0	0,45	0,47	0,08	3.562
LSS	0	0,08	0,63	0,29	578
TU	0	0,03	0,35	0,62	236
Oss.	12	1.897	2.233	598	4.740
Coorte III					
NT	0	0,64	0,34	0,01	153
SO	0	0,41	0,48	0,11	2.309
LSS	0	0,06	0,57	0,36	611
TU	0	0,07	0,22	0,71	167
Oss.	1	1.096	1.545	598	3.240
Coorte IV					
NT	0,03	0,75	0,22	0	36
SO	0	0,34	0,57	0,10	513
LSS	0	0,15	0,43	0,42	177
TU	0	0,0	0,23	0,76	82
Oss.	1	277	394	186	808

Fonte: elaborazioni dell'autrice su dati SHIW 1995-2016.

Tabella 2. Matrice di transizione per le quattro coorti di nascita – Macroarea Centro

Coorte I	NT	SO	LSS	TU	Oss.
NT	0,03	0,72	0,22	0,02	290
SO	0	0,49	0,42	0,09	1.151
LSS	0	0,08	0,51	0,41	141
TU	0	0,04	0,42	0,54	79
Oss.	11	789	651	210	1.661
Coorte II					
NT	0	0,65	0,35	0,01	195

SO	0	0,41	0,49	0,10	1.353
LSS	0	0,06	0,57	0,38	249
TU	0	0,01	0,37	0,62	120
Oss.	2	689	916	310	1.917
Coorte III					
NT	0,01	0,61	0,34	0,04	67
SO	0	0,40	0,48	0,12	874
LSS	0	0,07	0,57	0,35	276
TU	0	0,03	0,24	0,73	95
Oss.	2	413	622	275	1.312
Coorte IV					
NT	0	0,69	0,21	0,10	5
SO	0	0,25	0,51	0,24	176
LSS	0	0,03	0,49	0,48	79
TU	0	0,02	0,28	0,70	50
Oss.	2	49	143	116	310

Fonte: elaborazioni dell'autrice su dati SHIW 1995-2016

Tabella 3. Matrice di transizione per le quattro coorti di nascita – Macroarea Sud/Isole

Coorte I	NT	SO	LSS	TU	Oss.
NT	0,06	0,79	0,14	0,01	890
SO	0,01	0,56	0,35	0,08	1.392
LSS	0	0,14	0,46	0,40	113
TU	0	0,05	0,35	0,60	51
Oss.	68	1.500	682	194	2.446
Coorte II					
NT	0,05	0,77	0,17	0,02	702
SO	0	0,50	0,42	0,08	2.002
LSS	0	0,09	0,61	0,30	161
TU	0	0,01	0,39	0,60	69
Oss.	36	1.560	1.082	256	2.934
Coorte III					

NT	0,05	0,75	0,19	0,01	239
SO	0	0,51	0,42	0,07	1.228
LSS	0	0,07	0,58	0,35	146
TU	0	0,03	0,32	0,65	58
Oss.	14	811	665	181	1.671
Coorte IV					
NT	0	0,67	0,23	0,10	41
SO	0	0,44	0,46	0,10	337
LSS	0	0,01	0,37	0,62	74
TU	0	0	0,16	0,84	15
Oss.	0	177	194	96	467

Fonte: elaborazioni dell'autrice su dati SHIW 1995-2016

I risultati appena discussi suggeriscono che, non solo in Italia la mobilità intergenerazionale dell'istruzione è ancora bassa, ma, in aggiunta, che la persistenza generazionale nei titoli di studio è molto più marcata nel Mezzogiorno. La scuola, e più in generale l'istruzione, sebbene in larga parte sia pubblica, sembra quindi non riuscire ad assolvere al suo compito di ascensore sociale. La probabilità che i figli di genitori poco istruiti riesca a raggiungere un titolo di studio più alto è molto bassa, in particolare nelle aree in cui le deprivazioni socioeconomiche sono maggiormente presenti.

Le evidenze relative alla mobilità intergenerazionale dell'istruzione unite ai bassi livelli di spesa che l'Italia destina all'istruzione possono, almeno in parte, spiegare perché essa sia caratterizzata da elevati tassi di povertà educativa, e quindi perché sia in ritardo rispetto agli obiettivi stabiliti dall'Unione Europea in materia di istruzione e formazione.

4. Conclusioni

L'obiettivo principale di questo articolo è mostrare come elevati tassi di povertà educativa, quali quelli caratterizzanti l'Italia, si accompagnino a bassi livelli di

mobilità sociale. In particolare, i risultati ottenuti a partire dalla stima di matrici di transizione per quattro coorti di nascita e per tre aree geografiche, dimostrano, da un lato, il forte legame tra titolo di studio del genitore e quello del figlio, dall'altro che sono ancora limitate le opportunità per coloro che provengono da famiglie con livelli di istruzione bassi suggerendo una scarsa apertura della società. Così come la povertà educativa risente delle caratteristiche territoriali, anche i livelli della mobilità intergenerazionale dell'istruzione si differenziano in base all'area geografica.

I nostri risultati evidenziano, pertanto, che sia il contesto familiare che quello territoriale in cui le persone nascono e crescono sono cruciali nel definire i vincoli e le opportunità che hanno a disposizione.

In termini di implicazioni di politica, tali evidenze sono importanti al fine di avviare un ripensamento del ruolo e delle risorse a disposizione dell'istruzione affinché essa sia lo strumento per consentire a tutti e a tutte un'adeguata base di partenza riducendo il rischio di povertà economica e educativa per quei soggetti che provengono da contesti deprivati.

Declaratoria

Non sono stati utilizzati fondi per la redazione del presente articolo.

I dati sono scaricabili senza bisogno di autorizzazione al seguente link:

<https://www.bancaditalia.it/statistiche/tematiche/indagini-famiglie-impres/bilanci-famiglie/index.html>

Bibliografia

- Allmendinger J. (1999), Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, *Soziale Welt* 50 (1), pp. 35–50.
- Allmendinger J. (2016), Good and bad education systems: Is there an ideal? In A. Hadjar C. Gross (eds), *Education systems and inequalities: International comparisons*, Bristol: Polity Press, pp. 321-34.
- Barbieri G., Cipollone P. (2007), I poveri in istruzione. In A. Brandolini e C. Saraceno (a cura di) *Povertà e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*, Bologna: il Mulino, pp. 329-349.
- Bartholomew D. (1996), *The Statistical Approach to Social Measurement*, San Diego: Academic Press.
- Battilocchi G.L. (2020), Educational poverty in Italy: Concepts, measures and policies, *Central European Journal of Educational Research*, 2 (1), pp. 1 – 10.
- Becker G.S. (1964), *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Benassi D., Colombini S. (2007), Caratteristiche e distribuzione territoriale della povert  e della disuguaglianza sulla base dei dati dell'archivio Disrle. In A. Brandolini e C. Saraceno (a cura di) *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*, Bologna: il Mulino, pp. 61-89.
- Blossfeld H.-P., Ro bach H.-G. (Eds.) (2019), *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*, 2ed. Springer VS, Wiesbaden.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reproduction in education, society and culture*, ed. Richard Nice, 2nd ed. Calif: Sage Publications.
- Brunetti I. (2020), Istruzione e mobilit  intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani, *Sinapsi*, X, n.3, pp. 48-63.
- Cecchi D. (1998), Povert  ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori, *Politica economica*, 14 (2), pp. 245-82.
- Coleman J.S., E.Q. Campbell, Hobson C.J. (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington: National Center for Educational Statistics (DHEW/OE).
- Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*. Armando Editore.

- Fondazione Italia Sociale (2021), Istruzione e mobilità sociale. Territorio ed estrazione socioeconomica determinano le opportunità. <https://fondazioneitaliasociale.org/insights/>
- Gross S. (1993), Early mathematics performance and achievement: results of a study within a large suburban school system, *Journal of Negro Education*, 62 (3), pp. 269–287.
- Istat (2021), Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Anno 2021, Roma.
- Jayasuriya R., Wodon Q. (2003), Explaining country efficiency in improving health and education indicators: The role of urbanization. *World Development Report*.
- Lohmann H., Ferger F. (2014), Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications, *SFB 882 Working Paper Series*, No. 26.
- Metcalf H., Meadows P. (2009), Outcomes for Basic Skills Learners. A Four-Year Longitudinal Study. In S. Reder, J. Bynner (Eds), *Teaching Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*, New York: Routledge, pp. 225-41.
- Močinić S., Moscarda C. (2016), L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia, *Studia Polensia*, 5 (1).
- Nanni W., Pellegrino V. (2018), La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. In Caritas Italiana (a cura di) *Povertà in attesa*. Roma
- Nussbaum M.C. (2010), Not for profit: Why democracy needs the humanities. *Princeton*: Princeton University Press.
- Nussbaum M.C. (2014), Creare capacità, *Bologna*, Il Mulino.
- OECD (2022), Education at a glance, Brussels, <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Openpolis-Con i Bambini (2022), Minori a rischio povertà o esclusione sociale in Italia: quali fattori incidono, Roma.
- Pong S.-l., Hao L., Gardner E. (2005), The Roles of Parenting Styles and Social Capital in the School Performance of Immigrant Asian and Hispanic Adolescents, *Social Science Quarterly*, 86, pp. 928-950.
- Prais S. (1955), Measuring Social Mobility, *Journal of the Royal Statistical Society*, 118 (1), pp. 56-66.
- Pratesi M., Quattrociocchi L., Bertarelli G., Gemignani A., Giusti C. (2020), Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation, *Social Indicators Research*, 1-24.
- Quattrociocchi L. (2018), Povertà educativa: (Non) finirai come tuo padre. <https://www.slideshare.net/slideistat>

- Saraceno C. (2015), *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*, Milano: Feltrinelli.
- Save the Children (2014), *La lampada di Aladino*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children (2016), *Liberare i bambini dalla povertà educativa. A che punto siamo?* Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children (2018), *Nuotare Contro Corrente. Povertà Educativa e Resilienza in Italia*, Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children (2022), *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, Roma: Save the Children Italia.
- Sen A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.
- Sen A. (2000), *Social exclusion: concept, application and scrutiny*, *Social Development Papers*, 1, Asian Development Bank, Manila.
- Shankar-Brown R. (2015), *Urbanization and persistent educational inequalities: The need for collective action towards equity and social justice*, *National Youth-At-Risk Journal*, 1 (1), 31.
- Shorrocks A. (1978), *The Measurement of Mobility*, *Econometrica*, 46 (5), pp. 1013-1024.
- Weziak-Bialowolska D. (2016), *Spatial variation in EU poverty with respect to health, education and living standards*, *Social Indicators Research*, 125 (2), pp. 451–479.

2. Territorial Pedagogical Coordination: a policy tool to counter educational poverty from early childhood.

A focus on Basilicata and Veneto regions for data-based decision making of TPC hubs.

Cristina Stringher

1. Introduction

In this contribution, I put forward a proposal for the strengthening of Early Childhood Education and Care (ECEC) as a tool to counter educational poverty in Italian rural areas, by linking its development to Territorial Pedagogical Coordination (TPC). This policy tool is one of the levers that Legislative Decree 65/2017 establishes for the local governance of the recently integrated ECEC system in Italy. Given its recent implementation, the main question that I would like to address in this theoretical contribution is how TPC hubs could serve the purpose of reducing educational poverty in Italian rural and internal areas.

Educational poverty concerns several aspects of deprivation within the domain of instruction and training. Yet, a search in Scopus reveals that this concept is not frequently used in the international literature, concentrating mostly on educational inequality or inequity, disparity, divide, gaps, according to Scopus key words. It is thus vital to define educational poverty to propose solutions for its overcoming.

Since decades, sociological and economic research has consistently shown that family socio-economic status is a determinant of educational outcomes, and education seriously affects earnings (Van der Berg, 2008), because it affects

personal capabilities to function well in society, in work and beyond, as already Sen maintained (Alberici, 2008). Therefore, inadequate education may be considered a form of poverty, especially in developed countries, where low income, social marginalization, low education levels and low language skills concur to prevent people from being fully integrated (Van der Berg, 2008), with considerable losses in human capital (World Bank, 2021). With its Human Capital Index (HCI), incorporating aspects of health and education affecting human capital development, the World Bank recently estimated that in 2020 a child in full health and with complete education could expect to attain approximately 56% of her future productivity, before the outburst of the COVID-19 pandemic, with wide HCI variations among different countries, ranging from as low as 0.29 in Central Africa, to 0.88 in Singapore, and with Italy placed in the upper side of the distribution (0.73). As the World Bank explains, “education accounts for roughly 90 percent of the difference between high and low performers in the high-income economy group” (pp. 5-6). Consequently, the other side of the coin is to ensure better education for all, like the UN Sustainable Development Goal 4 requires (UN SDGs, 2015).

Educated people generally fare better in terms of health, have a greater probability of being employed, are economically more productive, and therefore earn higher incomes. Concisely, quality education impacts economic growth (Hanushek, 2020; World Bank, 2021), which in turn reduces poverty rates. UNESCO has recently estimated that global poverty could be more than halved almost within a generation if all adults completed secondary school (UNESCO, 2017).

Combating educational poverty becomes a top priority, thus, how to achieve this goal is key. Research has shown that interventions at scale are needed to produce appreciable results. Given the importance of family background on educational outcomes, several interventions concentrated on this factor to reduce

(educational) poverty, including remedial education measures, community social work, attempts to involve poor parents in education (both for themselves and for the spillover on their children's education), among others (Van der Berg, 2008), but the investment in early childhood education seems one of the most promising, according to several scholars, and the sooner is this investment made, the better and more efficient it is (UNICEF, 2019; Heckman, 2008; 2013; Tamburlini, 2019; UNESCO, 2017), as "capabilities beget capabilities" (Heckman, 2008: 34).

This is why in Europe the development of a system of quality ECEC has received increased attention since the publication of the European quality framework for ECEC in 2014, subsumed in the EU Council recommendation of 2019. In addition, the European Council has proposed new targets for children's participation in ECEC within Europe: by the year 2030, at least 45% of children under three years of age should attend ECEC (ISCED level 0.1), and the Union-level target for children's participation in ISCED level 0.2 (pre-primary education) between age three and the start of compulsory education is 96% (European Council, 2022). Both targets have an intensity threshold of at least 25 weekly hours. What's more, the Council underlines the importance of children's attendance especially for those at risk of poverty or social exclusion, who should be granted "*free and effective access to key services, including ECEC, in all regions, including remote and rural areas*" (European Council, 2022: 6).

In the following paragraphs, I will first define educational poverty and its contours in the Italian landscape. I will then examine TPC's characteristics and its concrete implementation in two quite different Italian regions (Basilicata and Veneto) according to official normative documents and official statistics. The methodology is theoretical, yet a simulation of what a TPC could consider doing is what I would like to suggest within this logical framework, as an example of how TPC hubs could use the available analyses and evidence to inform their

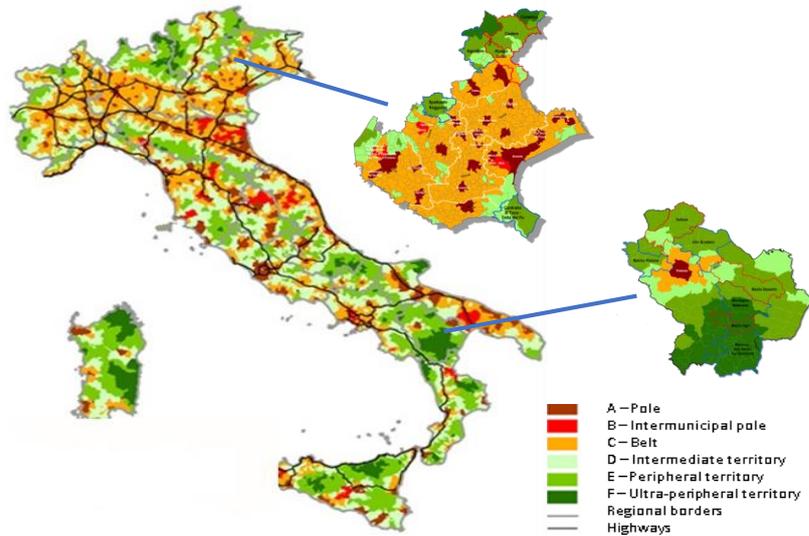
choices. Finally, I will advance a roadmap for a TPC program of work and point to implications of using TPC to counter educational poverty for local policy and practice.

2. Basic coordinates of educational poverty in Italy

Educational poverty is particularly pronounced in rural and internal areas. Internal areas in Italy have been defined and mapped within the National Strategy for Internal Areas (SNAI, Agenzia per la Coesione Territoriale, 2019). Mapping areas of educational poverty implies to take a preliminary look at the definition of Italy's internal areas, per the European social cohesion policy: according to Agenzia per la Coesione Territoriale (2019), internal areas are characterized by a significant distance from urban poles offering key services, such as health, education and mobility, and also important environmental resources (water, agricultural systems, forests, natural or human landscapes) and cultural resources (archeological and historical sites, abbeys, small museums, craft centers). Figure 1 illustrates Italy's internal areas.

Within the SNAI Strategy, Italy has produced national statistics on key dimensions of poverty, characterizing these areas. These dimensions include main geographical characteristics; demography; agriculture and sectoral specialization; digital divide; cultural heritage and tourism; health; accessibility; education; inter-municipal associations.

Figure 1 – Italy’s internal areas.



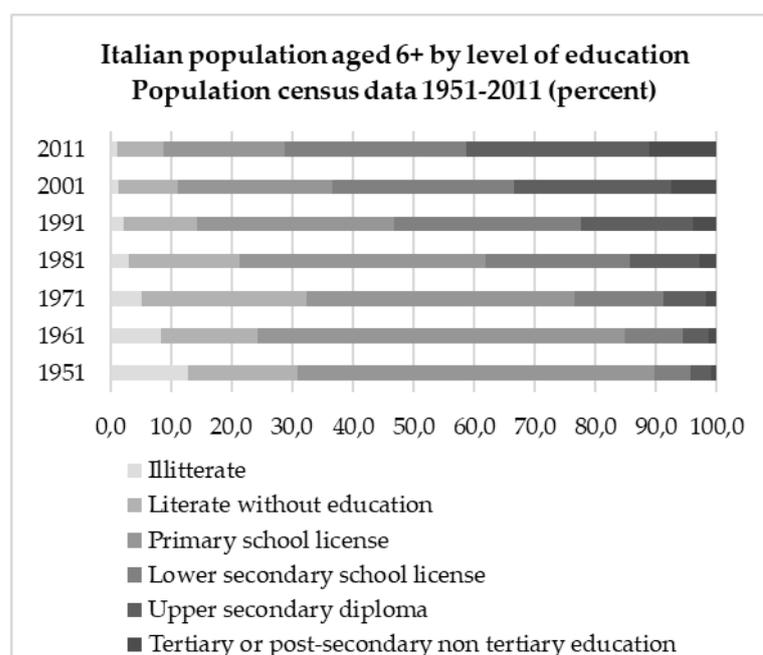
Source: own elaboration from Agenzia per la coesione territoriale – PON Governance 2014-2020 and from OpenKit for Basilicata and Veneto regions.

In this contribution, I will primarily concentrate my arguments on the education sphere, yet the multi-faceted character of educational poverty is influenced by the above-mentioned general dimensions of poverty.

Educational poverty, as indexed by lack of education or low educational attainment, is especially pronounced in Southern Italian regions and this North-South divide has historical roots in the very creation of the country, at the end of the XIX century (Stringher, 2022). At that time, educational poverty essentially coincided with lack of basic education and high illiteracy rates of the adult population, particularly sharp in Southern Italy. With the advent in 1962 of lower secondary education, ample segments of the Italian population could enter the system and enormous progress has been made since then in mass schooling. In 1867, according to ISTAT time series, 69,5% of the married couples did not sign

their marriage certificate due to illiteracy, with females reaching 79,1%⁵³. In 1965, this proportion dropped drastically to 0,3%, with no gender gap. The evolution of educational attainment in the Italian population is evident from Figure 2: darker bars get longer in recent decades.

Figure 2 – Evolution of educational attainment in the Italian population.



Source: ISTAT time series.

Despite massive progress, the latest census data reveal that almost 60% of the Italian population holds at best a lower secondary degree, and almost 30% reaches primary education only. The issue of low levels of educational attainment in the population is thus persistent, and nowadays this phenomenon is conceptually linked with high drop-out rates, especially in the South. Within

⁵³ Data are available here:
https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209

the SNAI Strategy, the open kit offered to regional territories includes data on all the aforesaid dimensions⁵⁴. For education, INVALSI (national Italian institute for the educational evaluation of instruction and training) and the Ministry of Education (MoEM) are data providers. Indicators are available on primary and secondary education only on the number of schools; student in-take of each school and relevant characteristics; teachers' contractual arrangements and mobility; classroom organization; school dropouts; students' competences as measured in national standardized tests. Worth mentioning within the SNAI Strategy is the notable absence of data on availability of and children's access to ECEC services and on the educational attainment of the population.

Notwithstanding, these indicators introduce a focal point: educational poverty is not only a quantitative matter of lack of education or of low attainment, but it also concerns low achievement, that adds a qualitative perspective on educational outcomes. A definition of educational poverty by Save the Children is useful in this respect: children's and adolescents' deprivation of the opportunities to learn, experiment, develop and let freely flourish capacities, talents, and aspirations (2016: 4)⁵⁵. This broad definition is not only confined to schooling but widens the contexts of educational poverty to embrace also informal and non formal educational opportunities. A similar approach in Italy is adopted by OpenPolis (2020). Cultural activities, play and sports offer important occasions to develop one's talents and when they are scarce, like in disadvantaged contexts, healthy development may be harmed. Key is the cultural capital of the disadvantaged areas, that needs thorough improvement.

⁵⁴ See here for an example: <https://politichecoesione.governo.it/it/strategie-tematiche-e-territoriali/strategie-territoriali/strategia-nazionale-aree-interne-snai/le-aree-interne-2021-2027/openkit-delle-aree-progetto/>

⁵⁵ The translation is mine.

This aim is hard to achieve, and a promising avenue is to provide new generations with a good start in life, by investing in early years education, in line with the European Council's Recommendations (EU Council, 2019; 2022). Compared to the 2022 Recommendation targets, Italy lags behind, according to the latest data available. The attendance of 0-2 services in the educational year 2020/2021 is of 27.2%, slightly raising in one year also for the constant decrease in births, and the European objective for 2020 (33%) is achieved only considering children's anticipated enrollments in preschool, but it is considerably far from the new 2030 target of 45% (CNEL, 2023). Children's preschool attendance is on target (96% is the new target for the EU 2030 strategy) only considering 5 year-olds, including those with anticipated enrolment in primary education, while the trend is declining for younger children (CNEL 2023).

That's why the new Italian integrated ECEC system and its organization is in focus. Legislative decree 65/2017 provides for a complex ECEC governance, devolved to different layers of government: state, regions, and municipalities. TPC hubs are to coordinate the intermediate local level, from regional to municipal, and their configurations are left to regional territories to decide, based upon the extant ECEC offer in each region. The following paragraph gives an overview of this policy lever within the Italian ECEC system.

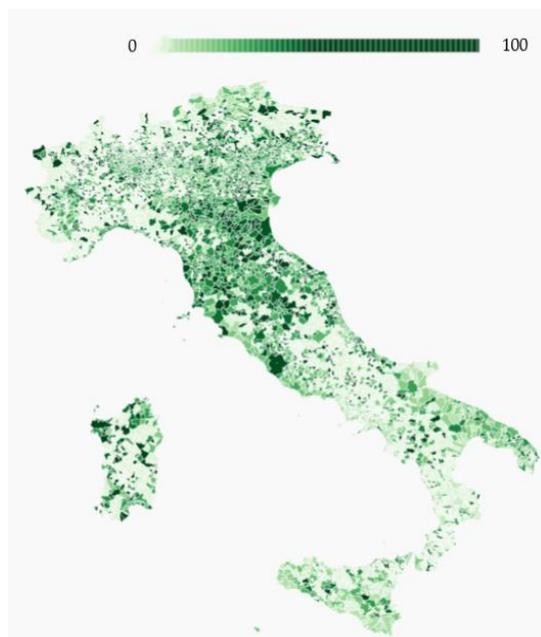
3. Territorial pedagogical coordination and its implementation

According to Legislative Decree 65/2017 for the organization of the integrated Italian ECEC system for children from birth to six years of age, a relevant aspect of system development is its qualification. The integration of the 0-2 and 3-5 segments under the supervision of the Ministry of Education and Merit (MoEM), however, presents several challenges, for their differentiated historical and geographical development, not to mention the legal status of different forms of provision (state, municipal, private subsidized; ISTAT, 2020; Nunnari, 2022; Stringher, Sandre, Donà, 2023). ISCED 0.1 services are mainly concentrated in

“Nidi” (literally nests, or childcare centers), catering for the needs of children aged 0-2 in premises that are offering fulltime access to learning and care environments, particularly suitable for this age group. Other forms of service exist, integrating this basic form of offer with home-based care and education, with centers for children and their families, or with “Spring sections”, catering for the needs of children aged 24-36 months and generally located in preschools. The territorial diffusion of ISCED 0.1 services is quite diverse, and mainly concentrated in Central-Northern regions, as Figure 3 shows. Just 27,2% of the in-age population has access to ISCED 0.1 services (ISTAT, 2022a), and this percentage increases to 33% considering anticipated enrolments in preschool.

For children aged 3-5, instead, preschool is the only type of ISCED 0.2 service in Italy and it can be run by state, municipal or private publicly subsidized entities. It is accessed by 91% of the 3-5 population and access reaches 96% for children aged 5 (ISTAT, 2022b).

Figure 3 – Territorial diffusion of ISCED 0.1 – ECEC places for residents aged 0-2 in Italian municipalities.



Source: Author's elaboration on OpenPolis/Con i Bambini 2022 visualization based on ISTAT 2020 data⁵⁶.

Considering this diverse offer, Territorial Pedagogical Coordination has been foreseen as a policy lever to locally develop and manage the 0-6 system. Currently, 309 TPC hubs are in operation or will be shortly created in 11 regions concentrated in Central-Northern Italy (Stringher, Sandre, Donà, 2023 with own update on Basilicata). Their aim is to coordinate public and private ECEC provision in local territories within each Italian region and generally they tend to coincide either with provinces or with socio-health districts. According to Ministerial note 404/2018, their functions are quite ample and range from coordination of all types of ECEC provision within their territory, to pedagogical

⁵⁶ Data are available here: <https://www.openpolis.it/esercizi/lintervento-su-asili-nido-e-servizi-prima-infanzia/>

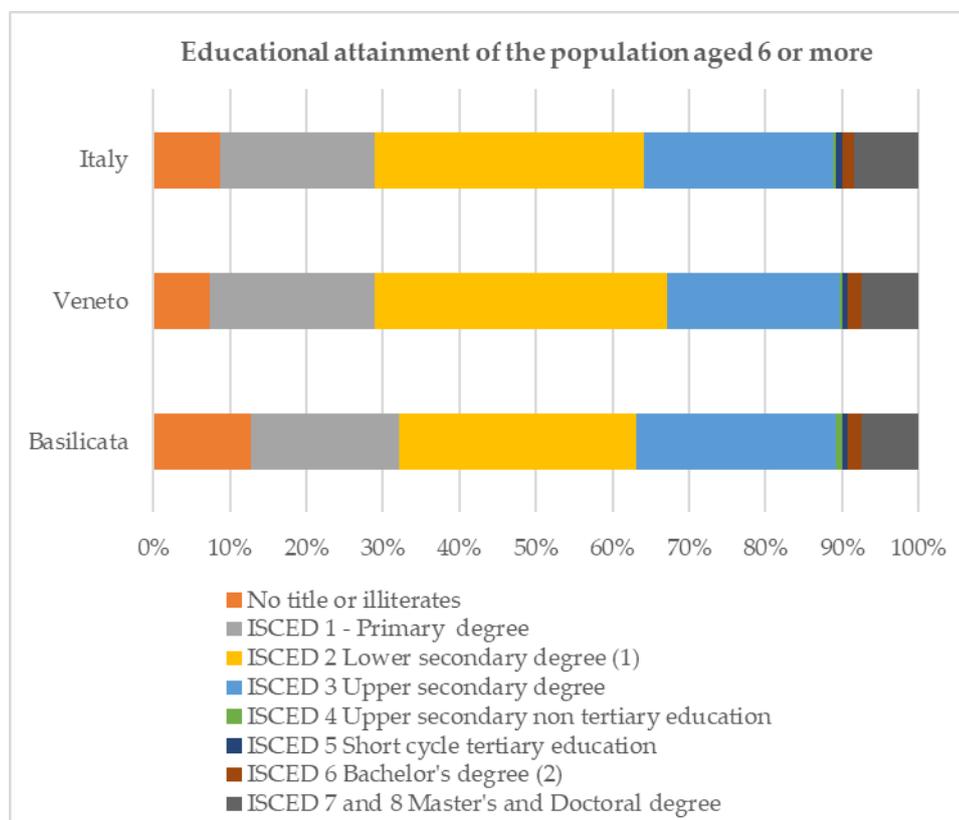
and didactic supervision of such provision, through in-service training of staff in collaboration with tertiary education institutions. TPC hubs promote research on their territory for innovation, organization and pedagogy. Worth underlining is the political nature of some TPC configurations, centered around a periodic consultation among the mayors within their territory, who provide guidelines for the expansion and qualification of ECEC provision, according to demographic trends and family needs. In this model, local policy makers are at the center and promote local partnerships, implement local policies, and support local experimentations of provision entrusted to pedagogical entities (Chitti, 2022). In more technical TPC models, preschool leaders and ECEC coordinators convene within their territory to ensure quality of provision (Stringher, Sandre, Donà, 2023). Ideally, the local policy and the local technical-pedagogical levels should dialogue effectively to ensure both reach and quality of provision.

In the following sub-paragraphs, I examine two Italian regions in greater detail, to support the claim concerning the importance of TPC as a tool to contrast educational poverty. The choice of these regions lies precisely in their very different formative offer and organization of ECEC services, along with their distinct territorial features, such as their extension, which configure two opposite situations in many of the dimensions of poverty examined by the SNAI strategy. The commonality in these diverse cases, is the possibility to flexibly employ the TPC as a tool to adapt a national strategy to local contexts, like Legislative Decree 65/2017 suggests.

3.a Basilicata's and Veneto's basic territorial features: differences and commonalities

Educational attainment of the population is a key indicator of a country's human capital (World Bank, 2021). For this reason, it seems important to provide the current situation in terms of population attainment levels within the two regions in focus (Figure 4).

Figure 4 – Comparison in educational attainment of the population aged 6 years or more between Basilicata and Veneto, within Italy.



(1) Includes "avviamento professionale" and upper secondary short cycle of 2 or 3 years

(2) Includes short cycle tertiary degree lasting at least 3 years (laurea breve)

(3) ISCED 7 includes tertiary degrees lasting 4 or more years (laurea magistrale o a ciclo unico o laurea vecchio ordinamento)

Source: Author's elaboration based on ISTAT 2011 Census data.

In this comparison, Basilicata differs from Veneto in the tails of the distribution: the proportion of illiterates is above national average, as is the population reaching secondary education or more. Veneto, in contrast, has the highest proportion of population under the level of secondary education, compared to the Italian and Basilicata data.

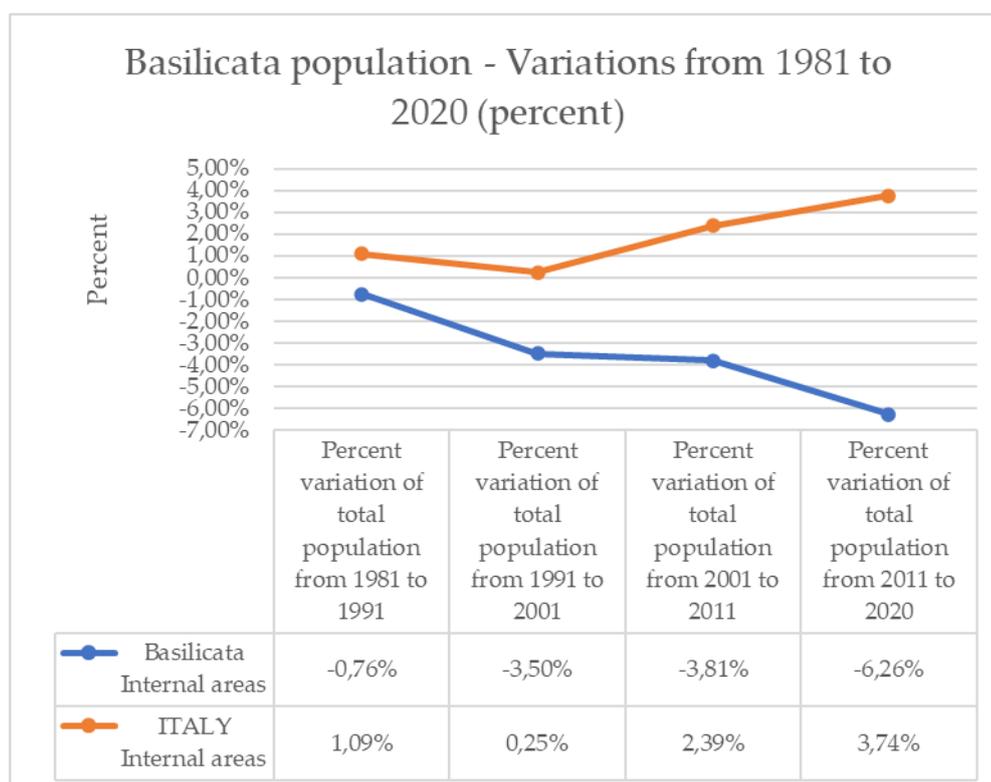
3.b. The case of Basilicata region

Basilicata is considered among the Italian regions with the highest density of ultra-peripheral territories (see Figure 1, green areas). Located in Southern Italy, its only urban poles are the two cities of Matera and Potenza. This means that the average time distance of an internal area from its pole is approximately a one-hour drive, compared to half an hour of the national average. According to OpenKit data⁵⁷, 126 out of 131 municipalities (96%) in the region are located within internal areas, compared to 51% nationally. In these areas, between 2011 and 2020, the depopulation gap is marked (-6,26%) compared to Italy's internal areas data (-3,74%) and it has been particularly sharp since 1981 (Figure 5). Data on territorial production are scant, yet in 2010 Basilicata had approximately 52% of its territory dedicated to agricultural usage, compared to almost 39% in Italian internal areas. Entrepreneurship is quite lively in Basilicata, with 111 enterprises per 1000 inhabitants in 2020 compared to almost 90 in Italian internal areas. However, the per-capita income in Basilicata's internal areas (approximately 13.7 thousand in 2018) is below the national average (15.9 thousand) in the same type of areas. Although tourism could be an important source of income in Basilicata, with its high percentage of State and non-State cultural sites located in internal areas (81% compared to 40% in Italian internal areas), the region has a very low accommodation rate, with only approximately 80 beds every 1000 inhabitants in 2020, versus 169 in Italy's internal areas. In contrast with Italy's percentages, in Basilicata there is a low level of association among internal areas municipalities (19% versus 44% nationally in 2021), and this could be interpreted as a difficulty of mayors to collaborate for the common good of a certain area, something vital instead for TPC hubs. Female employment rates in Basilicata's provinces are low compared to the Italian rate: 39.4% in Potenza and 40.7% in Matera among 15–

⁵⁷ See <https://politichecoesione.governo.it/it/strategie-tematiche-e-territoriali/strategie-territoriali/strategia-nazionale-aree-interne-snai/le-aree-interne-2021-2027/openkit-delle-aree-progetto/regioni-del-sud/>

64-year-olds, versus 51,1% in Italy (ISTAT data for 2022)⁵⁸. Although illiterates are over 12% of Basilicata's residents, educational attainment in the region is in line with that of the Italian population over 6 years of age (ISTAT census data of 2011, latest year available). However, INVALSI data on student outcomes confirm that the region lags behind national averages in all school levels where data are collected.

Figure 5 – Percent variation of the population from 1981 to 2020 in Basilicata internal areas compared to Italy's.



Source: Author's elaboration on OpenKit data.

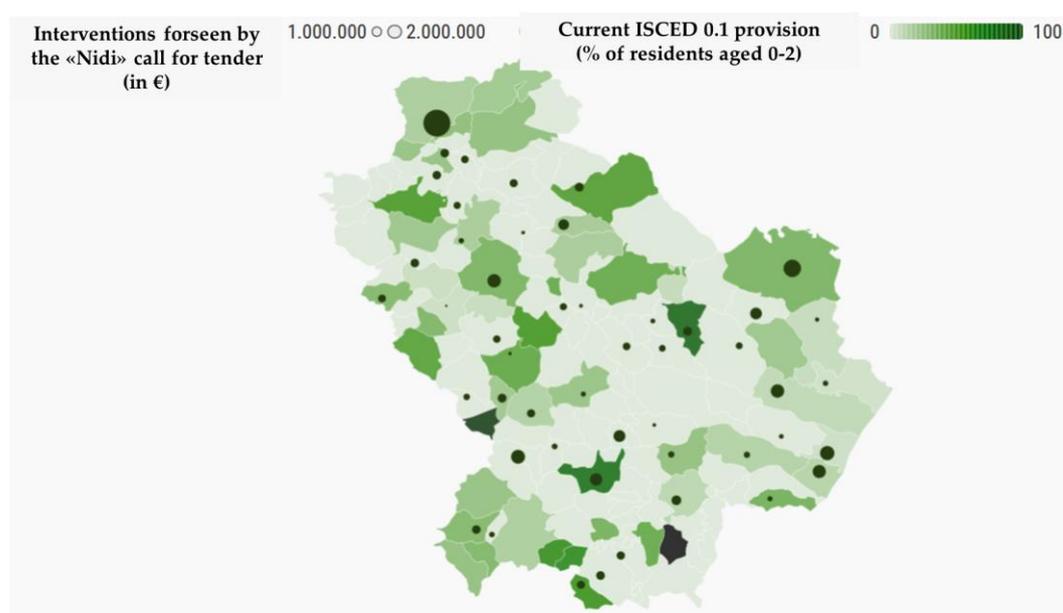
58

See http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_TAXOCCU1

A good start in life, with the availability of quality ECEC services, could be one of the key solutions to ensure richer learning environments for children's extant developmental needs, empower children and families for future optimal scholastic and life outcomes, contrast depopulation, and support women's employment, thus improving the overall wellbeing and economy of the region.

Data on ECEC provision, divided into ISCED level 0.1 (for children aged 0-2) and 0.2 (for children 3-5) are provided hereunder. The current provision of nidi in Basilicata is pictured in Figure 6, which also illustrates the new nidi to be funded by Italy's Recovery and Resilience Fund (RRF) of Next Generation EU.

Figure 6 – New RRF interventions in Basilicata Region (in euros) versus current coverage of places in ISCED level 0.1 (percentage of residents aged 0-2 in year 2020).

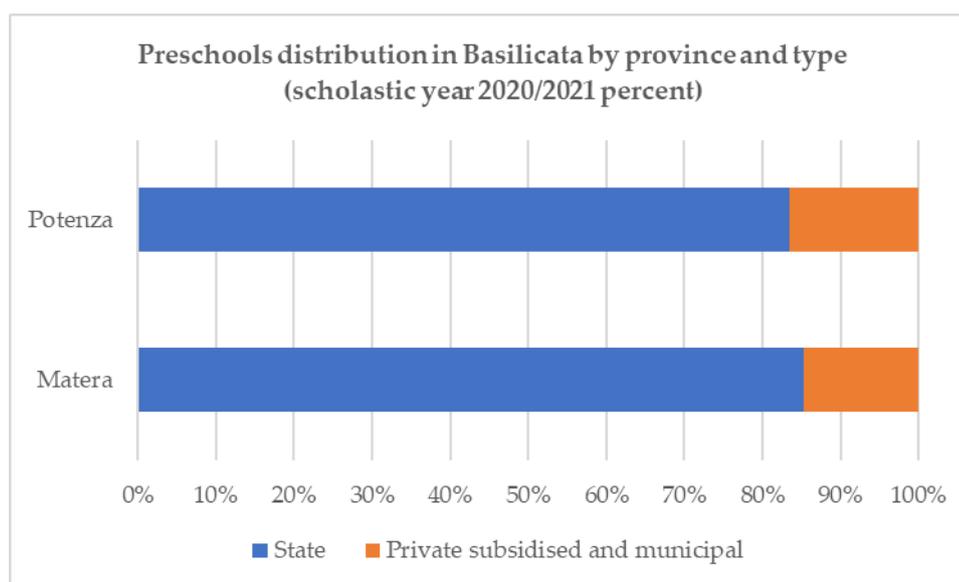


Source: Author's translation of OpenPolis visualization based upon MoEM and ISTAT data published in the year 2022 .

Current ISCED 0.1 provision is quite sparse within the region and municipalities in Basilicata did not take full advantage of RRF, possibly for social (low demand of these services) and cultural reasons (lack of capacity in small

municipalities to handle complex call for tender procedures). Concerning the ISCED 0.2 segment, pictured in Figure 7, Basilicata is characterized by the prevalent presence of state preschools in both provincial territories.

Figure 7 – Preschools distribution in Basilicata by province and type (percent). Scholastic year 2020/2021.



Source: Author’s elaboration of data from the Regional Scholastic Office.

The type and density of offer within a region or territory is crucial to decide the configuration of a TPC: where private provision is prevalent over public provision (like in Veneto), in fact, there are more entities to be coordinated and the TPC should consider the market dynamics affecting the ECEC system. In territories like Basilicata, where the public provision is prevalent, the TPC could support state comprehensive institutes in broadening their formative offer with “Spring sections” and/or through agreements with private providers covering the 0-2 segment. Considering the structural difficulty of State preschools to hire stable personnel for the 0-2 segment, Basilicata’s TPC hubs could take advantage of private provision at least for the arrangements aimed at children aged 0 and

1. The State preschools could then concentrate their efforts on broadening access to Spring sections and on improving the quality of this type of formative offer.

Recently, Basilicata issued the regional deliberation 201/2023, in line with Legislative Decree 65/2017, providing guidelines for the implementation of the integrated 0-6 system and detailing the following key aspects: a) TPC definition, functions, organization, composition and parental involvement; b) territorial planning of resources, with aims and criteria for resource allocation; c) provision of ECEC leaders and staff in-service training, expressly oriented towards the overall aim of reducing educational poverty; d) institution of “ECEC Poles”, i.e. the integrated provision of 0-6 services within a unique setting or in nearby premises. Worth mentioning is the deliberation’s overall aim of freeing these services from the assistance dimension to usher the intentional educational sphere, making ECEC emerge from the category of public services at individual demand and introducing them into that of public services of a social nature. By doing so, Basilicata’s regulatory framework underlines the core value of Legislative Decree 65/2017, that is the right to education starting from birth, and contextually identifies the integrated 0-6 system as the first segment of education, fully coherent and functional to the national education system.

Within this legal framework, Basilicata’s TPC hubs are meant as a strategic lever for the local development of the ECEC system in the region and, following the National plan for the new integrated ECEC system, Basilicata allocates 5% of the State available resources for ECEC to TPC hubs and staff in-service training. Basilicata intends the TPC organization as an aggregate of education practitioners responsible for the promotion, qualification, monitoring and quality evaluation of ECEC services and educational activities within a territory, much like what the Marche region has foreseen (Stringher, Sandre, Donà, 2023). In other words, the TPC is not a mere network or aggregate of practitioners representing different types of provision, but it is the body responsible for

implementing key aspects of the ECEC local system. In fact, among the tasks of a TPC hub the regional legal framework includes: analyses and research on children's quality of life and on families' needs for their children; pedagogical support to ECEC leaders, also for the constitution of "ECEC Poles"; exchange of good practices, pedagogical documentation and research; in-service training of staff based on needs analyses; elaboration and implementation of methods and tools to evaluate the quality of ECEC services; pedagogical guidelines for the 0-6 offer vertically coherent with primary school; activation and diffusion of initiatives and services for parental support; inclusion of children with special needs; support to the inclusion of families in the planning and evaluation of ECEC services; support to decision-makers in their planning and regulatory activities. Given these complex tasks, each TPC hub may collaborate with experts and its composition includes 6 preschool leaders (of which 3 from State preschools), 3 leaders of 0-3 services and 1 representative of local social services and coordinator of the TPC.

In view of the considerable investments that the Italian government is placing on the expansion of the newly integrated ECEC system through the RRF, TPC hubs could play a vital role in the analysis of the territories, in order not only to map demographic changes of the 0-2 population where ECEC services are available, but also to support a cultural shift needed in this region, still characterized by poor quality labor market opportunities, emigration, and depopulation.

3.c. The case of Veneto region

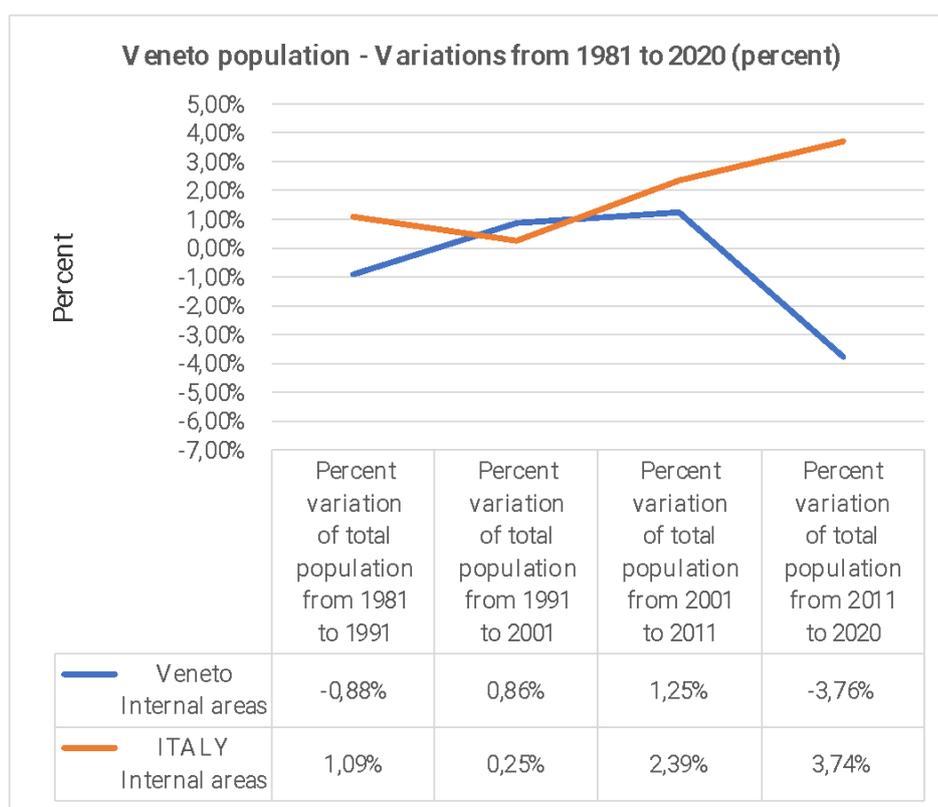
Veneto has a lower density of internal and ultra-peripheral territories compared to Basilicata (see Figure 1's green areas). Located in North-Eastern Italy, it has several urban poles and intermunicipal areas of attraction. According to OpenKit

data⁵⁹, 192 out of 581 municipalities (33%) in the region are located within internal areas, compared to 51% nationally. The average time distance of an internal area from its urban pole is approximately a 40 minutes' drive, but it reaches almost 70 minutes in the Comelico area (Belluno province), compared to half an hour of the national average. Within these areas, between 2011 and 2020, the depopulation gap (-3,76%) is in line with that of Italy's internal areas (-3,74%). The Veneto population dynamics in these areas followed a particular pattern, with an initial increase from 1981 through 2011 and a subsequent sharp drop (Figure 8).

Data on territorial production show that Veneto's internal areas are particularly dedicated to manufacturing activities (1.20 on the index of specialization, with Italy set to 1). Entrepreneurship is quite lively too in Veneto, with 110 enterprises per 1000 inhabitants in 2020 compared to almost 90 in Italian internal areas. In fact, the per-capita income in Veneto's internal areas reaches 18.2 thousand euros in 2018, well above the national and Basilicata averages in the same type of areas of 15.9 and 13.7 respectively. In addition, Veneto developed a prosperous touristic market, and has a very high accommodation rate, with approximately 761 beds every 1000 inhabitants in 2020, versus 169 in Italy's internal areas, almost 10 times higher than in Basilicata, even though the number of State and non-State cultural sites located in Veneto's internal areas are just 17% compared to 40% in Italian and 81% in Basilicata's internal areas. In contrast with Italy's percentages, in Veneto there is a high level of association among internal areas municipalities (62% versus 44% nationally in 2021), and this could be interpreted as an exceptional opportunity of mayors to collaborate for the common good of a certain area, a positive basis for TPC hubs as well.

⁵⁹ See <https://politichecoesione.governo.it/it/strategie-tematiche-e-territoriali/strategie-territoriali/strategia-nazionale-aree-interne-snai/le-aree-interne-2021-2027/openkit-delle-aree-progetto/regioni-del-sud/>

Figure 8 - Percent variation of the population from 1981 to 2020 in Veneto internal areas compared to Italy's.



Source: Author's elaboration on OpenKit data.

Female employment rates in Veneto are high, ranging from 54,4% in Rovigo, 55,0% in Treviso, 59,8% in Padua, 61,3% in Verona, 61,3% in Vicenza, 61,8% in Venice, up to 64,3% in Belluno (the province where one of the farthest internal areas is located), compared to the Italian rate of 51,1% (ISTAT data for 2022)⁶⁰. This is a remarkable achievement, also considering that the educational attainment of Veneto's residents is in line with that of the Italian population over 6 years of age (ISTAT census data of 2011, latest year available). In addition, the

⁶⁰ See http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_TAXOCCU1

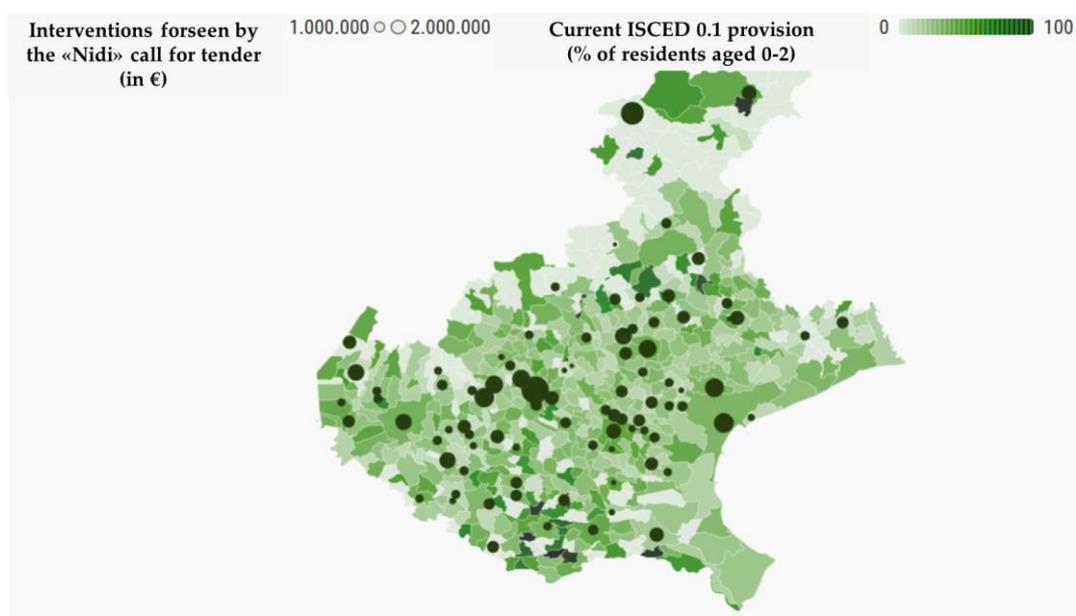
Veneto school system is of good quality also in internal areas and INVALSI data on student outcomes confirm that the region's averages in less privileged areas outperform national averages in all school levels. However, recent analyses carried out within the Regional Scholastic Office indicate that in the provinces of Belluno and Rovigo high dropout rates are a widespread phenomenon, together with parental education starting from first grade⁶¹.

Within the Veneto context, according to the data just presented, conditions generally seem more favorable for children to have a good start in life, compared to Basilicata. Therefore, the challenge in these territories is mainly to contrast depopulation also with the aid of widespread ECEC services, while keeping a good level of quality to serve children's wellbeing and to support parenting. In fact, Veneto's internal areas are also those where such services are less dense, namely in the North-Eastern part of the region (Belluno) and in the Southern province of Rovigo.

Data on ECEC provision, divided into ISCED level 0.1 (for children aged 0-2) and 0.2 (for children 3-5) are provided hereunder. The current provision of nidi in Veneto is pictured in Figure 9, which also illustrates the new nidi to be funded by Italy's Recovery and Resilience Fund (RRF) of Next Generation EU.

⁶¹ Personal communication of Inspector Laura Donà to the author on July 9th 2023.

Figure 9 – New RRF interventions in Veneto Region (in euros) versus current coverage of places in ISCED level 0.1 (percentage of residents aged 0-2 in year 2020).

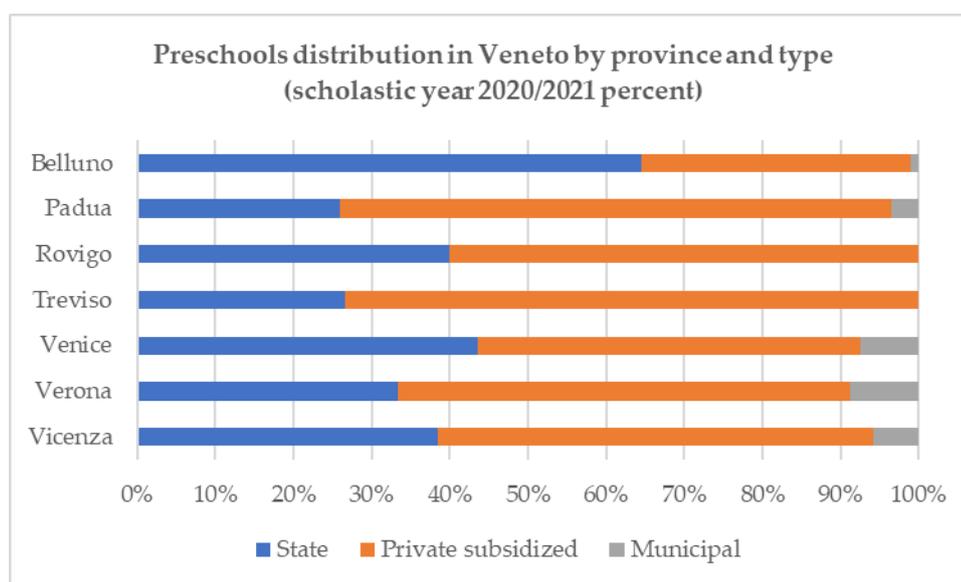


Source: Author's translation of OpenPolis elaborations based upon MoEM and ISTAT data published in the year 2022 .

Current ISCED 0.1 provision is quite dense within the region and municipalities in Veneto took advantage of RRF to increase this type of offer. A historical reason for the widespread diffusion of ECEC services in Veneto derives from the role of catholic private providers, that have been strongly linked to these territories and have established the first preschools even before the introduction of State preschools with Law 444/1968. Being well positioned on these territories, private providers were in a favorable position to also introduce nidi and the offer of services for children aged 0-2, hence their diffusion in Veneto today. However, historically, the private provision of preschools has had considerable impact on the costs for families and particularly on those in difficulty. The territories with the highest proportion of State preschools in Veneto are precisely those with more disadvantaged families, namely the provinces and internal areas of Belluno and Rovigo, besides Venice, as evident in Figure 10. Private preschool provision

is particularly dense in the provinces of Treviso (73% of the total preschool offer) and Padua (70%).

Figure 10 - Preschools distribution in Veneto by province and type (percent). Scholastic year 2020/2021.



Source: Author's elaboration of data from the Regional Scholastic Office.

In Veneto, since 2021 a regional coordinating body has been set up with representatives from regional and municipal authorities and the regional scholastic office. However, TPC hubs were created well before, one for each province, in 2019 and in 2020, with specific directives (*delibere*) of the municipalities hosting the provincial TPC, but with no internal regulation for their functioning. Currently, their main activity is in-service staff training on themes that have been freely selected by each TPC, ranging from children's neurobiological development to quality assurance (Prospettive Zerosei, 2022)⁶². Yet, the exchange of information among the coordinators is another feature of

⁶² Newsletter of the Regional Scholastic Office of Veneto, freely available here: https://istruzioneveneto.gov.it/20220119_15398/

Veneto's TPC hubs, organized by the Regional Scholastic Office within its 0-6 Newsletter, hosting contributions coming from the 0-6 segment on several themes, such as small schools in internal areas or state preschool networks.

A reflection on the first three years of experience in the coordination of the territorial 0-6 offer has led to a provisional conclusion: the political and the technical levels of the ECEC system local governance need to be both present and in dialogue for the TPC to be successful (Donà, 2022; Stringher, Sandre, Donà, 2023). The mere aggregation of representatives from different providers is not a guarantee of success *per se* but needs to be nurtured in ways that imply a strong leadership and an appropriation of the vision that each TPC needs to have, in order to make progress. The advocacy and agency of its members seems to be of paramount importance to aid the strengthening of the integrated ECEC system, both in terms of its wide diffusion and of its qualification, considering the potential frictions between educators and teachers working in the 0-2 and 3-5 segments respectively due to their very different contractual arrangements.

4. Discussion and conclusion

In this chapter, I have defined educational poverty and I have advanced the hypothesis of strengthening the education segment for children aged 0-6 to tackle educational poverty from birth. In this perspective, considering Italy's strategy for internal areas (SNAI), I have examined two Italian regions in greater detail, aggregating data from different sources to offer a snapshot of two different cases of areas with educational poverty.

Basilicata needs to allow more women into the labor market, boosting the region's economy. This aim could be achieved with a broad diffusion of ECEC services, supporting children's holistic development in an area with cultural resources that are not fully exploited. The distribution and qualification of ECEC

services has to consider the current preschool offer, organized primarily by the State, that cannot hire personnel to employ for ISCED 0.1.

Veneto, instead, already has a considerable 0-3 offer on its territory and yet the limited presence of the State in the market of services for children implies that families incur in costs that would not be charged in State institutions, thus introducing a distortion in favor of wealthier families for children's access to 0-6 services.

TPC hubs in both regions could be a viable option to qualify the ECEC system locally. To draft a program of work, TPC members could start from the collection of pertinent information within the area of reach in order to discover patterns of diffusion of ECEC services, but also of key territorial features and assets, such as population dynamics, economic and cultural resources, specific characteristics of educational poverty and its possible reasons. I have provided an example of statistics that could be useful in picturing the mosaic of the extant situation of a territory, especially in internal areas, but more information could be available that the TPC could consider, once the basic characteristics of a territory are explored. Examples of further information are ECEC costs to the community, number of children attending within a specific municipality or community versus the resident in-age population, location of ECEC services and their distance from internal areas.

A second step in the drafting of TPC program could be a logical framework from the extant situation to the desired state to be achieved. For an example matrix, TPC hubs could access the European Commission website⁶³. Allocating specific responsibilities to parts of the program and to overall coordination is necessary for it to progress. Finally, monitoring the execution of a plan in time and evaluating its impact on a local basis is essential to improve overall goals attainment. An evidence-based plan of this sort could inform the allocation of

⁶³ <https://www.eacea.ec.europa.eu/system/files/2022-11/2023%20CBHE%20-%20Logical%20Framework%20Matrix%20table.docx>

resources for the local ECEC system, considering that children need nurturing care, but also their parents, families, neighborhoods, and educators or teachers, especially in deprived areas, need support (Tamburlini, 2019) and training to help children's learning thrive (Hanushek, 2020).

Within the TPC a solid relationship among the participants within the TPC community is key to take full advantage of the material and immaterial resources available and to serve the purpose of contrasting educational poverty. The TPC could act like community educational pacts, already in place in Italian primary and secondary education. According to OpenPolis (2022), community educational pacts concern the local education system as a whole, from primary to secondary education, and potentially comprise diverse public and private actors of the social and cultural sphere. These "pacts" have a wider perspective than TPC hubs, and yet, if these two different entities could dialogue, much could be achieved to tackle educational poverty. Central as they are, adult relationships seem of paramount importance for the improvement of children's lives and learning.

5. References

- Agenzia per la Coesione Territoriale (2019), *Strategia nazionale aree interne (SNAI)*, Rome: Author. <https://www.agenziacoesione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/>
- Alberici, A. (2008), *La possibilità di cambiare*, Milano: Franco Angeli.
- Chitti, D. (2022). Il ciclo della governance locale dei servizi per la prima infanzia: un circolo virtuoso tra coordinamenti pedagogici e policy-maker. In Nunnari, M.A. (2022). *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- CNEL (2023). *Relazione CNEL 2022 al Parlamento e al Governo sui livelli e la qualità dei servizi offerti dalle Pubbliche Amministrazioni centrali e locali alle imprese e ai cittadini*, Rome: Author.

- Donà, L. (2022). Una governance nazionale per il sistema integrato 0-6. *Scuola7*, 298, <https://www.scuola7.it/2022/298/una-governance-nazionale-per-il-sistema-integrato-0-6/>
- European Council (2019), Council recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems, Brussels: Official Journal of the European Union, C 189/4.
- European Council (2022), *Proposal for a Council Recommendation on the Revision of the Barcelona Targets on early childhood education and care*, COM/2022/442 final, Brussels: Author.
- Hanushek, E. (2020), Education Production Functions, in Bradley, S. and Green, C. (eds.) *The Economics of Education*, Second Edition, London: Academic Press, pp. 161-170.
- Heckman, J. J. (2008), Schools, Skills, and Synapses, NBER Working Paper No. 14064. In *National Bureau of Economic Research*. National Bureau of Economic Research.
- Heckman, J.J. (2013), *Giving kids a fair chance*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- INVALSIOpen (2020), *La povertà educativa nelle Aree Interne*, Rome: Author. Available at: <https://www.invalsiopen.it/poverta-educativa-aree-interne/> .
- ISTAT (2020), *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6*, Roma: Autore.
- ISTAT (2022a), *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia – a.e. 2020/2021*, Roma: Autore.
- ISTAT (2022b), *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia*, Roma: Autore.
- Nunnari, M.A. (ed., 2022), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- OpenPolis (2020), *Quali sono le cause della povertà educativa*, Rome: Author. <https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/>
- OpenPolis (2022). *Giovani e comunità. I patti educativi di comunità*. <https://www.openpolis.it/esercizi/i-patti-educativi-di-comunita/>
- Pineda-Ospina, D. (2021), Análisis de la configuración del campo de estudio de la desigualdad educativa, *Educación y Humanismo*, 23(41), 47-72. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4070> .

- Stringher, C. (2022), *Geografie della scuola in Italia: le disuguaglianze in istruzione*. In SGI (ed.) *Rapporto Annuale Società Geografica Italiana*. Rome: Author.
- Stringher, C., Sandre, U. and Donà, L. (2023). I coordinamenti pedagogici territoriali: una rassegna sistematica qualitativa e un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione. *Qtimes*, XV, 1 (2), 281-301.
- Tamburlini G. (2019). Come le disuguaglianze nei primi anni di vita nascono, crescono e possono essere contrastate. *Rivista delle Politiche Sociali*, 4, 203-217.
- Thomas V., Wang Y., Fan X. (2001), *Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education*. Available at: <https://ssrn.com/abstract=258182> .
- UN SDGs (2015). *United Nations Sustainable Development Goals*. Washington: Author. <https://sdgs.un.org/goals>
- UNESCO (2017), *Reducing global poverty through universal primary and secondary education*, Montreal and Paris: UNESCO UIS and EFA.
- UNICEF Uruguay (2019), *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo*, Montevideo: Author.
- Van der Berg, S. (2008), *Poverty and education*, Paris and Brussels: IEP and IAE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181754>
- World Bank (2021), *The Human Capital Index 2020 Update: Human Capital in the Time of COVID-19*, Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1552-2.

POVERTÀ EDUCATIVA: PROSPETTIVE E PERCORSI

1. Learning in fragile areas.

Critical sustainable development, local biocultural heritage and restorative education

Letizia Bindi

1. Learning sustainable development in fragile areas: a context

In this article we intend to develop both a theoretical-methodological reflection on the methods and the didactic and thematic proposals chosen for the different geographical and sociocultural contexts. At the same time, we decided to make a first evaluation of the lessons learned in the course of the different training activities carried out within the framework of the project. The basic idea that also inspired this second part of the reflection is to understand how a training strongly based on ethnographies and case studies for teaching can effectively contribute to outlining a training path enabling a profile as an expert in territorial and sustainable regeneration processes and rural development

The European green strategy (Europe 2020; Agenda 2030; EU Roadmap 2050), especially after the pandemic, pushed communities towards an increasing awareness of the risks associated with the ecological footprint of production: anti-ecological and uneconomic behavior, waste and losses.

In these documents shared at the European and trans-European level, an idea of environmental citizenship and food citizenship is disseminated and embodied (Wilkins, 2005; Gomez Benito and Lozano, 2014; Tittarelli, Saba, Di Pierro and Ciaccia, 2022) and is deeply impacting into the individual and collective subjectivities, publicly engaged in a territory: new agencies of the public sphere which end up reaching, after the cities, also more marginal spaces and rural arenas (Hagberg and Ouattara, 2012).

At the same time in the paper the a. introduces elements of the specific Italian situation as the National and Regional policies which are supporting and crossing the wider continental framework such as the especial Italian interpretation of the LEADER Program, the management of Local Action Groups (LAG) and the more recent and energetic programs based on remote and rural areas regeneration (SNAI – National Strategy for Inner Areas) and the special National Recovery and Resilience Plan (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, NRRP) which is part of the Next Generation EU (NGEU) programme, namely the € 750 billion package – of which about half is in the form of grants – that the European Union negotiated in response to the pandemic crisis.

The criticalities linked to the productive growth models of late modernity have led to diversified criticality scenarios such as loss of biodiversity, climate change, the different forms of air and water pollution and consequences more rooted in the local dimension such as territorial fragmentation and habitat loss that previously characterized the ways of life of entire communities (Hobart, 1993; Agrawal, 1999, 2005; Crate and Nuttall, 2016; de Wit and Haines, 2021).

Faced with this global and local transition at the same time and the growing urgency of thinking about development strategies and regeneration of territories characterized by deep contradictions and environmental (Tsing, 2005), economic and, consequently, sociocultural crises, environmental citizenship seems to move between a level of individual commitment towards greater respect for waste and the increase in polluting causes and a more political and community level connected to shared and participatory processes of collaboration in projects to contain and reduce the polluting footprint of production and action on the environment understood as a common good.

According to other approaches, this respect and growing action of commitment to sustainable development must be understood as a tension towards the equalization of fundamental rights between different areas of the world and different components of the same populations (gender, ethnicity, economic, etc.) and as a guarantee of a continuity of the free market system,

guaranteeing more and more ecological products and favoring the sustainable development of responsible consumption as a new crucial element of the value chain.

In recent years, the poetics and policies of inland areas have crossed paths with the territorial programming of European funds through the instruments of the ERDF and the RDP (The European Regional Development Fund and The Rural Development Programmes). These are aimed, at least on paper, at triggering more or less endogenous sustainable rural development processes, social innovation, inclusion and participation of local populations in rural and mountainous areas, insisting on the importance of local involvement and participation, business innovation and creativity, cooperation networks. It is within this framework that the territorial projects developed by the LAGs (Local Action Groups) within the framework of the LEADER Program first developed and then, starting from 2015, the new frameworks launched by the National Strategy for Internal Areas (SNAI) which in turn are intertwining in recent years with the special programming of the National Recovery and Resilience Plan (PNRR) with the size of the funding made available, but also its tight deadlines and the urgency of particularly efficient and high-performance planning. In the background the work of a very dense and varied network of local actors, associations, foundations, programs and sub-programs launched by particular institutions, but also of creative and innovative experiences at a territorial level characterized by greater informality. In this framework of territorial intervention, training formal and informal learning have and continue to increasingly represent an engine of change and transformation, going to redesign, once again, the relationship between "margin" and "center" and the idea itself of sustainable development of rural and peripheral areas (Daas and Pool, 2004; Tarpino, 2016; Carrosio, 2019; De Rossi and Barbera, 2021; Broccolini and Padiglione, 2017).

It is thus necessary to identify in this explanatory framework the actions and projects SNAI and others, carried out by Unions and Mountain Communities or

by some LAGs, aimed at increasing the measures to preserve the school principals spread throughout the territory, especially in the most peripheral and fragile areas, to re-inhabiting rural and mountainous spaces, starting from the opportunities for families to be able to see their children attend local schools and conveying, within those, no longer the criticality, but in a certain way the advantage – against the declination historically centered on the disadvantage – of living in less densely populated territories, provided with a more relaxed pace of life and relationship, the possibility of opening the school to external spaces with little effort, thanks to its closeness to nature and to the places where primary resources are produced (De Rossi, 2018; Cersosimo and Donzelli, 2020; De Rossi and Barbera, 2021; Bindi, 2019; Symbola, 2021).

2. Interventions

The recent intervention programs for the regeneration of internal areas gave rise to various needs. Among the first ones: finding elements capable of identifying contiguity between towns and territories and defining the areas of intervention in a coherent way. The latter is a need imposed by the urgency both to select the beneficiaries of the interventions and to hopefully trigger homogeneous regeneration processes. There are areas, districts, and regional subsets that exceed their institutional perimeter in provinces, municipalities, unions of municipalities, and mountain communities. These are now critically re-interpreted by an anthropological approach developed at the crossroads of studies on heritagization, demological museography, and local ethnographies, which is based on the processes of identity definition or, more recently, on the short-circuit that connects identarian processes and tourism development as well as the protection of biodiversity and the environmental and landscape integrity of the territories.

In this sense, the contemporary geographies of the regenerative actions of territories and communities acquire greater interest:

- museums and local collections dedicated to rural civilization.

- galleries and fairs of both historical and the commercial relevance.
- local markets and short circuits of supply chain distribution that stress on ways of production with local roots, which are also declined in terms of rural idyll – that is, according to representations often characterized by the sweetened and heritagized/stereotyped image of the rural and mountain world of peasantry.

The redefinition of the internal areas and the (at least) inaugural spirit of the projects centered on the internal areas of the country lies now at the crossroads between activism, critical theories of development and growth, fundamental economics, and new communitarianism. However, this critical impetus has only partially morphed into alternative national and local political practices in terms of territorial planning and policy frameworks for the manufacturing and crafts industry. That is, because the latter are still incapable of acting upon the territories in a decisive way. because the overarching reason for this is that the authentic process of grassroots participation, although systematically invoked by the rhetoric of politics and the media (including funding awards and invitations to tender), has struggled to be included in political planning. Instead, grassroots movements elected to focus on neo-endogenous forms of development – or, in the most radical scenarios, even openly exogenous forms, which risk interrupting and failing as soon as the initial frames of some processes change or shut down after the launching stage (Barbera and De Rossi 2021, 2022).

3. Education as a primary point of the fragile areas' agenda

Among the most challenged services in rural/mountainous areas, those related to education are probably the most critical. There are few schools in those regions, often small, poorly equipped in terms of services, hard to reach due to the complex organization of mobility in geographically inaccessible areas and experiencing high teachers' turnover. In the past, this had determined a tendency towards higher school dropouts in the same regions, as well as less brilliant degrees of learning outcomes. Consequently, a devaluation of the school

experience in peripheral areas corroborated a trend where families move towards the urban hubs also as means to facilitate their children's access to more populous schools with better equipment supplies that enable extraordinary training opportunities alongside the already delicate area of curricular learning.

Thus, schooling has become one of the minimum requirements that must be guaranteed to achieve an authentic process of regeneration and community-based development in remote and rural areas. This makes training one of the pillars of full citizenship for the locals who inhabit urban poles, peripheries, mountainous, and rural areas – thus giving young students of all genders the tools and knowledge to decide whether to stay or to leave their birthplaces. Such upbringing might also lead them to correctly think in a less dichotomous and exclusive way about their living space.

Analogously, small schools belonging to rural and fragile regions must be supervised because of their broader social and cultural value. In fact, especially in the innermost and outermost regions, schools represent a more widespread cultural space, that is, a catalyst for associations and events which in many cases constitute the real backbone of the cultural and social affordances of small local communities.

4. Education, sustainable development and new critical approaches towards territorial regeneration

In this context of rapid environmental and socioeconomic changes, the issue of educating and training young generations in models of change and sustainable and innovative development becomes particularly crucial (Sobel, 2004; Shafft and Harmon, 2009; Hadjichambis, 2020). Training must guide citizens' behavior towards regeneration, healthy production, low-impact manufacturing, provide perspectives for transformation and innovative change in the agricultural and pastoral sector aiming at greater sustainability and multifunctionality, integrating them in an increasingly harmonious way with the environment as well as locally rooted forms of usage and treatment of spaces and resources.

First, what is needed in this context is an adequate and dynamic negotiation of meanings: establishing what should be understood by the different social and economic components in terms of local development, and how it is believed this objective could be achieved (Egusquiza, Zubiaga, Gandini, de Luca and Tondelli, 2021; Giliberto and Labadi 2022).

Secondly, the issue bears on the channels and the degree of formalization needed for educational and training frameworks. In other words, one must inquire how knowledge, comparisons, and decisions about the allocation of a given territory should be formulated and developed.

Finally, what is becoming increasingly urgent in the context of the very rapid transition that we are witnessing – be it environmental, digital, or socio-economic – is how it is possible to offer training capable of going with these increasingly rapid and important changes.

Increasing the debate and awareness about sustainable rural and territorial development to prepare the conscious and expert management of critical issues requires the development of a complex and multidisciplinary training offer capable of analyzing transition processes without denying, but if anything, articulating the uncertainties of the current global phase and providing sets of knowledge and skills - specific and generalized - abased on a holistic knowledge of contexts (Robinson-Pant, 2016).

Public engagement and community participation seem to constitute radical elements of this process of local empowerment beyond the inevitable elements of friction and conflict at the local level. In this sense, it is increasingly important to critically reflect upon the so-called "participation technologies" and the ways in which these channels and strategies for the shaping and exercise of political action in the public sphere make it possible to articulate and influence relations of concrete power in collective action networks, to learn to positively manage dissent and counter-hegemonic diversification and innovation paths, for example in terms of crops, production optimization methods, prevention, product distribution.

Therefore, the most suited methodology of research is oriented towards ethnography (O'Reilly, 2005) and the choice of geographic and socio-cultural contexts, as well as precise economic-political contexts. The analysis is based on the observation of the management processes and the relationships of change and transition adopted by the local population, the tools used by the communities to manage these changes and the channels through which innovative ways can be developed and disseminated, expert and refined approaches to sustainable development so far (Licen, 2018; MacClancy, 2015).

Such a kind of educational and research approach has been experienced during the project E.A.R.T.H. (Education Agriculture Resources for Territories and Heritage) – an Erasmus Plus Capacity building project coordinated by the a. on behalf of the BIOCULT Centre of Research of the University of Molise with other eight Universities and three NGOs from Europe (Italy, Spain, France) and Latin America (Argentina, Paraguay, Bolivia). Training and research experiences tested during this project are oriented towards a didactic formula based on case studies for teaching (*casos de estudio para la enseñanza*), analyzed along similar critical lines, working on a solid ethnographic system of data analysis and interpretation, in the interstice between contextual macro-data and local and individual specificities to transform projects, personalize them, make them more or less effective, and positively change the results of actions which in other cases were negative.

On a wider scope, local contexts offer us sets of localized and territorial knowledge, belief systems, values, ways of seeing and interpreting the information that comes from the context, as well as a set of behaviors and technical responses appropriate to the specific socio-territorial context taken in consideration. These three levels – personal, public/political, and practical – represent the channels through which, in a timely manner, we could observe the processes of transformation, and the individual, collective, and political response to critical issues raised by transition processes and changes that were imposed

from the outside (Brosius, Lowenhaupt Tsing and Zerner, 2005; de Sardan, 2016; Lunneblad 2020).

Within the EARTH project, critical observation of sustainable regeneration and local development processes was carried out at the intersection of different disciplinary skill sets: anthropology, geography, rural economics and sociology, pedagogy, agricultural law, agronomy, etc. –, thus repositioning the point of observation in the field through methodologies rooted in the territory, and with an essentially ethnographic approach. Yet, the latter is not exclusively qualitative and enjoys, at the same time, a tension to compare different social, cultural and political orders of reference. That means establishing a comparative dialogue between Europe and Latin America, as well as the most transversal to all the geographical spaces that we could define as the "Global South". The case-study based approach and the protocols adopted to report the cases in the educational interaction with the students and the local agents encouraged the development of critical awareness concerning the different starting conditions and matured bottom-up transformation processes, aimed at the inclusion of field witnesses in the processes of participatory political elaboration as a form of governance of development processes and local regeneration, alternative to hegemonic and hierarchical approaches.

The guiding idea of these training processes was, to a great extent, that of forming a structured but also informal capacity for “responsibility”. Education aims at preparing a “stance” to support local communities in their innovative, endogenous and neo-endogenous processes of development and rural transition. Training was provided in order to prepare students and local stakeholders to negotiate between different models of development and sociocultural and political-economic transformation, to the coexistence of hyper-productivist, extractivist and hegemonic models and more circular, shared, and cooperative forms of transformation and assisted change.

This need for embedded knowledge and awareness is requested by technological innovations, by growing possibilities of networking and co-

production / co-design, by exchange of experiences and knowledge that are rapidly changing rural contexts that were previously very isolated and disconnected from the great flows of knowledge and global products.

5. Case studies for rhizomatic learning: ethnographies of rural mediation processes

The very notion of territorial regeneration relates to the harmonious development between the population, culture, the sustainability of natural resources and the generation of economic alternatives. On the one hand, this could be based on sustainable agricultural practices. On the other one, it could be based on the interests of the local stakeholders and their negotiation with the agents that are external to the territory. A process could be deemed successful when the population decides to remain in a territory, when there is a reduction in the gaps of internal inequality and in relation to other advantaged territories, moving away from a sectoral approach only to compare theoretical approaches and social interaction. The idea of development is therefore separated from the mercantile, neoliberal, of growth alone, refining the understanding of the local dimension of socio-cultural interactions within communities and the continuing and growing relationship between the economic and the ecological. In this sense, critical reflection has more recently come to deal with post-development and the political and cultural "pluriverse" (Kothari et al., 2021). It does so in contexts of transformation and collective and territorial regeneration, resting on a critical and mediated notion of development itself and on socio-cultural variables understood as resources and not as limitations. Rural development is reconceptualized by considering: the centrality of the environment and the expert management of natural resources, the complexity of the urban-rural relationship in the very definition of rural territory, and the fact that the rural is something more extensive and complex than agriculture (Shejtman and Berdegué, 2004).

Through this approach, cultural heritage is also valued, so that it "is recreated in a process of innovation from the meeting of different actors located between the local and the global" (Ranaboldo and Shejtman, 2009). The traditional characterization of the products and their rooting in cultural contexts increasingly becomes an element of recognition of products, as well as of local rural landscapes. In this sense, the notion of territory becomes crucial to generate virtuous processes to safeguard and improve on specific lines of production – such as the recovery of particular cultivars, virtuous and sustainable traditional techniques water management, and other environmental resources in times of famine, economic hardship or environmental disaster. "The challenge is the reconstruction of rural territories, understood as societies that occupy territories and that value them" (Sili, 2008).

The case studies weren't based on an exclusively ethno-anthropological approach and methodology. They had many formats and were aimed at implementing more complex learning processes with the active involvement of students. Observations and comments about data and information were recollected during the Online International Courses developed in the framework of the E.A.R.T.H. Erasmus + Project activities (at the beginning the Courses should be onsite with a 15 days intensive learning program, but during the COVID Pandemic these Courses were moved to the Online version). Online interviews, as well as some study visits on site represented, in fact, the fundamental and very experiential basis for a first critical reflection on sustainable development processes in remote and rural areas. This embedded process was deeply rooted in the territories and at the same time opened to comparison between similar situations and criticalities.

The most relevant notions of this interconnected knowledge process between all aspects and levels of socio-cultural and territorial analysis of cases of local transformation and regeneration in rural areas are different. In the first place, this 'rhizomatic': a very well defined notion referring to learning experiences and processes which are basically non-linear, but complex and reticular knowledge

is based on thematic areas such as leadership, the construction of networks and associativity, ethics, organizational culture, design, and implementation of public policies, among many others.

These regions, in fact, need figures capable of articulating biocultural heritage and social innovation, guaranteeing communities adequate intermediation between levels, transitions and potential criticalities of the processes of change and multicultural and multi-stakeholder confrontation imposed by late modernity and which was more requested and in some matters of the pandemic emergency in an even more urgent and radical way. To carry out a holistic understanding of the contexts of sustainable development and territorial regeneration, an analytical technique is needed, based on the process of "learning by doing" in which students are involved in the application of these techniques in unstructured and complex situations of the real life described in the case study.

The direct dialogue with the local witnesses in carrying out the case studies determines an interactive process of questions and answers with the aim of learning and understanding not so much "the problem", but rather a complex interpretive device capable of combining multiple aspects, transitions and frictions of each context.

The use of case studies puts forward a very strong theme, also, in the form of the narrative, because it tells and describes specific cases, projects, intervention strategies in the territories carried out by individual, collective, and specific institutional actors. The main objective is to develop a learning strategy based on relevant information, expectations, dilemmas of the actors and articulating the discussion of the case addressing the experience, the protagonists of the story, the key problems addressed, the basic diagnosis necessary for the narration. That would underpin a complete and coherent understanding and reticular restitution of the case with its consequent writing. It is important that the story is told with reference to actors (individual or organizational) facing dilemmas and deciding

courses of action. The restitution of each case has to avoid abstract stories without subjects and concrete experiences.

On the contrary, the inclusion and use of direct phrases from the actors can represent a good resource. Writing is an interactive process and may require new information, other contacts and changes. In this sense, it is not a linear but a reticular process of understanding, it builds links between contexts and comparative situations, it broadens the horizon of restitution of the cases themselves as “acentric, non-hierarchical” contexts (Deleuze and Guattari, 2003: 33) and as “space relationship of an individual” (Lévy, 2014: 49), which essentially corresponds to the very notion of “rhizomatic”.

This reticular learning based on ethnography allows us to enter the perspective of the “practitioner”. The case studies, indeed, aim to put the student in the role and position of the manager as an actor involved in a context, dislocating the researcher from a passive position of the analyst who observes his object of study from a distance to a practitioner position. stimulated to articulate complex knowledge and multiple information to develop effective regeneration processes. Likewise, the case studies represented an opportunity for personal development and empowerment for students and teachers, through personal interaction with various situations and local, trans-local and trans-national actors, attention to different perspectives and ways of managing the emotions and conflicts.

References

- Agrawal A. (1999), Community-in-Conservation: Tracing the Outlines of an Enchanting Concept. In Roger Jeffery and Nandini Sundar (Eds.), *A New Moral Economy for India's Forests? Discourses of Community and Participation*. New Delhi: Sage Publications, pp. 92-108.
- Agrawal A. (2005), Environmentality: Community, Intimate Government, and the Making of Environmental Subjects in Kumaon, India. *Current Anthropology*, pp. 161-190.
- Bindi L. (2019), Restare. Comunità locali, regimi patrimoniali e processi partecipativi. In E. Cejudo Garcia, F. Navarro Valverde (Eds.) *Despoblación y transformaciones sociodemográficas de los territorios rurales: los casos de España, Italia y Francia, "Perspectives on Rural Development"*. Lecce: Università del Salento, pp. 273-293
- Broccolini A., Padiglione V. (2017), *Ripensare i margini. L'Ecomuseo Casilino per la periferia di Roma*. Roma: Aracne.
- Brosius J.P., Lowenhaupt Tsing A., Zerner A. C. (Eds.) (2005), *Communities and Conservation: Histories and Politics of Community-Based Natural Resource Management*. Lanham, Md.: Alta Mira Press.
- Carrosio G. (2019), *I margini al centro. L'Italia delle aree interne tra fragilità e innovazione*. Roma. Donzelli.
- Cersosimo D., Donzelli C. (Eds.) (2020), *Manifesto per Riabitare l'Italia*. Roma: Donzelli.
- Crate M., Nuttall C. (2016), *Anthropology and Climate Change: From Actions to Transformations*, Left Coast Press Inc.
- Daas V., Pool D. (Eds.) (2004), *Anthropology in the Margins of the State*, Santa Fe: School of American Research Press.
- Deleuze G., Guattari F. (2003), *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, Roma: Castelvecchi.

De Rossi A. (2018), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma<. Donzelli.

De Rossi A., Barbera F. (Eds.) (2021) *Metromontagna*. Roma<. Donzelli.

De Rossi A., Cersosimo D., Barbera F. (2022) *Contro i Borghi Il Belpaese che dimentica i paesi*. Roma<. Donzelli.

De Wit S., Haines S. (2014), *Climate change reception studies in anthropology*, Wires Climate Change.

Egusquiza A., Zubiaga M., Gandini A., de Luca C., Tondelli S. (2021), Systemic Innovation Areas for Heritage-Led Rural Regeneration: A Multilevel Repository of Best Practices. *Sustainability* 13, 5069.

Roy E., Parkes P., Bicker A. (Eds.) (2000), *Indigenous Environmental Knowledge and its Transformations*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.

Giliberto F., Labadi S. (2022), Harnessing cultural heritage for sustainable development: an analysis of three internationally funded projects in MENA Countries, *International Journal of Heritage Studies*, pp. 133-146.

Gómez-Benito C., Lozano C. (2014), ¿Consumidores o ciudadanos? Reflexiones sobre el concepto de ciudadanía alimentaria, *Panorama Social*, pp. 77-90.

Hadjichambis A. C., Reis P., Paraskeva-Hadjichambi D., Činčera J., Boeve-de Pauw J., Gericke N., Knippels M.C. (2020), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education*, Zurich: Springer.

Kothari A., Salleh A., Escobar A., De Maria F., Acosta A. (2021). *Pluriverso. Dizionario del post-sviluppo*. Nocera Inferiore: Orthotes.

Lévy J. (2014), Inhabiting, In: Lee R. et al. (Eds), *The Sage Handbook of Human Geography*. London: Sage.

Licen N. (2018), Anthropology of knowledge: Rural women and lifeplace learning. *Anthropological Notebooks*.
https://www.researchgate.net/publication/332290326_Anthropology_of_knowledge_Rural_women_and_lifeplace_learning

- Lunneblad J. (2020), The value of poverty: an ethnographic study of a school–community partnership, *Ethnography and Education*, pp. 429-444. <https://www.researchgate.net/deref/https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1689518>
- de Sardan J-P.O. (2016), For an Anthropology of Gaps, Discrepancies and Contradictions, *Antropologia*, 3(1), pp. 111-131.
- MacClancy J. (2015), *Alternative Countrysides: anthropological approaches to rural Western Europe today*. Manchester: Manchester University Press.
- O'Reilly K. (2005), *Ethnographic Methods*. London/New York: Routledge
- Ranaboldo C., Shejtman A. (2009), *El valor del patrimonio cultural: territorios rurales, experiencias y proyecciones latinoamericanas*. Lima: IEP, RIMISP.
- Robinson-Pant A. (2016), *Learning knowledge and skills for agriculture to improve rural livelihoods*, Paris: UNESCO.
- Schafft K. A., Harmon H. (2010), The role of education in community development. In J. J. W. Robinson, G. P. Green (Eds.), *Introduction to community development: Theory, practice, and service-learning*, New York: Sage, pp. 245–260.
- Schejtman A., Berdegú J.A. (2004), *Desarrollo Rural Territorial*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP).
- Sili M. (2008), *La Argentina Rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*. Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Sobel D. (2004), *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG -2015) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2007)*.
- Hagberg S., Ouattara F. (2012), Engaging anthropology for development and social change, *Bulletin de l'APAD*, pp. 34-36.
- Hobart M. (1993), *An Anthropological critique of development: the growth of ignorance?*. London: Routledge, pp. 1-30.
- Tarpino A. (2016), *Il Paesaggio Fragile*. Einaudi. Torino.

Tittarelli F., Saba A., Di Pierro M., Ciaccia C. (2022), Food Citizenship as an Agroecological Tool for Food System Re-Design. *Sustainability* <https://doi.org/10.3390/su14031590>

Tsing Lowenhaupt, Anna. 2005. *Friction: An Ethnography of Global Connection*. Princeton. New Jersey. Princeton University Press.

Lowenhaupt Tsing A. (2005), *Friction: An Ethnography of Global Connection*. Princeton: Princeton University Press.

Wilkins J. L. (2005), Eating right here: Moving from consumer to food citizen. *Agriculture and Human Values*, 22(3), pp. 269–273.

Online documents

European Commission (2020), *Europe 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. [https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET EN BARROSO 007 - Europe 2020 - EN version.pdf](https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf)

European Commission (2011), *Energy Roadmap 2050*. https://energy.ec.europa.eu/system/files/2014-10/roadmap2050_ia_20120430_en_0.pdf

Symbola (2021) *Greenitaly 2021 Un'economia a misura d'uomo per il futuro dell'Europa*. https://www.unioncamere.gov.it/sites/default/files/articoli/2021-10/ricerca_44607.pdf

The 2030 Agenda for Sustainable Development (SDG). <https://unric.org/it/agenda-2030/>

2. “Povertà educante”: le periferie immateriali della relazione educativa al tempo della “platform society” e del pensiero visivo diffuso.

Serafino Murri

1. La “digital disruption” e i mutamenti di paradigma cognitivo e relazionale. I fondamenti del “cultural divide”.

Quello di “povertà educativa”⁶⁴ è un costrutto complesso e multidimensionale, storicamente determinato da una confluenza di fattori sociali come povertà materiale, emarginazione e mancanza di istruzione, emergente in maniera sostanziale dalla scarsa qualità degli stili di vita extrascolastici e da un limitato accesso a opportunità di *autoformazione* e *formazione parallela* ai sistemi istituzionali di istruzione. Si tratta quindi di un processo di inibizione ambientale dello sviluppo di competenze e life skills strutturanti sul piano socio-culturale ed emotivo per affrontare la vita adulta in modo soddisfacente e consapevole, realizzando aspirazioni e potenzialità, sentendosi attivamente partecipi della socialità, capaci di determinare il proprio destino, e non marginali. Il concetto, benché ripreso in molteplici iniziative di ricerca e intervento territoriale in anni più recenti, nasce in seno alla letteratura sociologica degli anni '90, quando *sul territorio* i contesti di sviluppo culturale alternativi all'educazione scolastica

⁶⁴ Per la definizione del concetto di “povertà educativa” vd. Fondazione Emanuela Zancan (2012), *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà. Rapporto 2012*. Bologna: Il Mulino; Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017) *Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale*. ECPS Journal, 15; Save the Children (2017), *Sconfiggere la povertà in Europa*, Roma: Save the Children Italia; Save the Children (2021) *Riscriviamo il futuro. Una rilevaione sulla povertà educativa digitale*, Roma: Save the Children. Disponibile all'indirizzo: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevaione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf

istituzionale erano principalmente costituiti da attività sportive, ludiche, musicali o artistiche in genere, e da “svaghi” come la televisione, il cinema e il teatro, il cui accesso e pratica “in presenza” era fortemente limitato dall’incidenza dei fattori di povertà materiale e scarsa sensibilità dell’ambiente familiare. Da allora, nel corso dei primi due decenni di questo secolo, l’umanità ha profondamente mutato su scala globale le proprie modalità relazionali-sociali, e conseguentemente i suoi paradigmi culturali, grazie all’imposizione sul mercato di quelle che Adam Greenfield ha argutamente definito “tecnologie radicali”: (Greenfield, 2017) tecnologie che abilitano la produzione inconsapevole di dati da parte degli utenti, secondo un processo di datificazione della vita quotidiana innescato dall’utilizzo di *tools* applicativi (APP), browser e motori di ricerca, che oltre a rappresentare il motore commerciale della “platform economy” funzionale al *data mining* con cui si alimenta in maniera pervasiva il mercato on e offline, si presenta all’utenza come una serie di attività auto-organizzative indispensabili per l’ottimizzazione e la razionalizzazione dell’ “esistenza in Rete”. Grazie alla diffusione su larga scala dei *device* personali (nel 2021 si contavano circa 6 miliardi e 800 milioni di smartphone attivi nel mondo, e soltanto in Italia la cifra toccava i 46,5 milioni⁶⁵), si è consumata un’autentica rivoluzione della comunicazione umana a deflagrazione lenta, un processo silenzioso e graduale, un’erosione della costa “naturale” della vita sociale, culturale e politica partecipata *in presenza*, consumata da un’invisibile marea: l’intreccio ininterrotto di azioni e interazioni *online* effettuate quotidianamente *dal basso* di un’orizzontalità comunicativa rizomatica e non gerarchica, attraverso una tecnologia fornita *dall’alto* del potere crescente del mercato del capitalismo informazionale, in un flusso *connettivo-interattivo* che ha progressivamente inglobato e plasmato ogni aspetto della realtà sociale e civile e dell’esperienza quotidiana materiale. Un processo radicale in una certa misura persino traumatico, che il docente di Harvard Clayton M. Christensen ha definito

⁶⁵ Fonte: Key4Biz, [https://www.key4biz.it/quant-smartphone-ci-sono-in-italia-465-milioni/441585/#:~:text=Sono%20oltre%206%2C8%20miliardi,\(3%2C6%20miliardi\).](https://www.key4biz.it/quant-smartphone-ci-sono-in-italia-465-milioni/441585/#:~:text=Sono%20oltre%206%2C8%20miliardi,(3%2C6%20miliardi).)

“*disruptive innovation*”⁶⁶, *innovazione dirompente*, opposto dell’innovazione incrementale, cioè emergente dai bisogni del cliente: l’introduzione nel mercato di nuovi prodotti che inizialmente presentano funzionalità ritenute poco rilevanti da operatori e clienti di un settore (per cui non sono rilevati dalle ricerche di mercato standard) – in questo caso fotocamere, App e tecnologia touch integrate al dispositivo cellulare, ma che data la reale innovatività, hanno un impatto e una velocità di propagazione elevatissimi. Così, benché un aspetto non irrilevante del problema sia rappresentato da persistenti limiti infrastrutturali di dotazione e accesso agli strumenti tecnologici (il cosiddetto “primo livello” del *digital divide*), secondo il V Rapporto di Auditel-Censis del 2022, la spesa per l’acquisto degli smartphone è aumentata a livello globale di circa il 92% in un anno, ed è in continua espansione⁶⁷: una tendenza che non può considerarsi legata in modo direttamente proporzionale alle capacità economiche dell’utenza, a testimonianza del fatto che la connessione in rete (che sempre secondo il rapporto vede attivo con almeno un device l’87,2% delle famiglie italiane) sia ormai effettivamente percepita come bisogno primario per l’integrazione sociale. L’indispensabile necessità di una *esistenza in rete* non deriva unicamente dalla pur evidente spinta edonistica e autograticificante della partecipazione effimera al continuo update mass-mediale e al social networking, ma risponde alla digitalizzazione di ogni aspetto formale della vita civile: prova ne sia che la “reperibilità” digitale individuale è diventata requisito di molte procedure burocratiche istituzionali che implicano il possesso di uno smartphone, riflettendo in parte i sinistri contorni di schedatura e datificazione delle esistenze di quel complesso schema socio-politico ed economico che Soshana Zuboff ha recentemente definito il “Capitalismo della Sorveglianza” (Zuboff, 2019), dove la tecnologia che abilita all’uso della rete al contempo si fa

⁶⁶ Cfr. C. M. Christensen, M. Horn (2008), *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*, New York:McGraw-Hill

⁶⁷ Auditel-Censis (2022), V Rapporto, *La transizione digitale degli italiani*, Roma, dicembre 2022, <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/V%20Rapporto%20Auditel%20Censis.pdf>

strumento di un tracciamento e controllo degli individui sempre più invasivo e non esplicitato da procedure di trasparenza da parte del potere politico ed economico. Sul piano della riformulazione dei paradigmi di fruizione culturale, la *digital disruption* avvenuta grazie all'affermazione dello Smartphone (e a scapito del personal computer) come principale mezzo di interfacciamento individuale alla Rete (da cui deriva anche l'affermazione del modello comunicativo imposto dai Social Media), è il tipico esempio di come prodotti provenienti dal fondo di un mercato (si pensi alla crescita a partire dagli anni '10 di Facebook o Twitter come fonti considerate "autorevoli" per il giornalismo e i business media), si spostino inesorabilmente sul mercato culturale, fino a occuparne una posizione preminente, finendo per di più per conformare ai dettami espressivi e comunicativi "brevi" e "veloci" della comunicazione online (ma anche di superficialità e trascuratezza formale) gli antichi attori consolidati nei diversi campi: tra questi, vale la pena citare l'editoria periodica con le sue rinnovate modalità di fruizione testuale multicode (video, podcasting, tool interattivi, ecc.), i sussidi didattici scolastici con l'esplosione del mercato delle TIC educative, ma anche la produzione-distribuzione cinematografica e quella musicale, invase da modalità di posizionamento sul mercato di prodotti DIY e User-Generated che hanno letteralmente riformulato il concetto di "prodotto di qualità". La vera portata della "rivoluzione digitale", la cui filosofia di base è ben sintetizzata dalla *tagline* di lancio della piattaforma YouTube nel 2005, "Broadcast yourself" (*manda in onda te stesso*), che a partire dalla seconda metà degli anni Dieci ha imposto l'*autorappresentazione* promozionale come standard e istituito lo *storytelling* quotidiano come consuetudine socio-culturale dei ragazzi in età scolare in piattaforme-*communities* di portata planetaria come *Instagram* e *TikTok*, consiste nel modo in cui tali strumenti della *seamless communication* modificano *continuamente* il modo di "abitare la realtà", ridefinendo il rapporto tra pubblico e privato, ufficiale e non ufficiale, e complessificando la gestione dei legami sociali in direzioni imprevedibili, tendenti a forme sempre nuove (trend) di standardizzazione. Il punto cruciale è nel fatto che lo sprofondamento delle

comunità online nel pensiero narrativo-visuale e nella sua immediatezza fisico-mimica, in parte riflesso mimetico di un orizzonte imprenditoriale di condivisione cripto-commerciale di messaggi promozionali nei social media, ha effettivamente germinato, dando vita a nuovi codici e maniere eterodosse di enucleare i cosiddetti “contenuti” (post, video, meme, ecc.), spesso stimolando sorprendenti dinamiche di condivisione e socializzazione fortemente identitarie e partecipative, facendosi talvolta anche strumento di mobilitazione politica: com’è accaduto ad esempio nel caso di Twitter e la cosiddetta Rivoluzione Verde nel 2009 in Iran, o di TikTok come cassa di risonanza delle iniziative del movimento “Black lives matter” nel 2020, a seguito dell’omicidio di George Floyd (ma anche, sul fronte opposto, quello da sempre attivista in rete della cosiddetta *alt-right*, la neo-destra alternativa statunitense, in occasione dell’assalto a Capitol Hill del gennaio 2021). Dinamiche che rappresentano un terreno di confronto e sperimentazione di diverse competenze chiave, da quella digitale a quella multilinguistica, da quella civica a quella di iniziativa o imprenditoriale, ma soprattutto fanno da principale linea di apprendimento dell’*imparare ad imparare*, e che per converso sembrano essere tuttora oggetto, soprattutto nell’ambiente educativo scolastico, di un pregiudizio culturale fortemente radicato o quantomeno di una decisa sottovalutazione, processi sottolineati in diversi recenti lavori da S. Patera⁶⁸ soprattutto in relazione all’ambito specifico definito da P.C. Rivoltella e altri “povertà educativa digitale”. Secondo questa analisi

Una possibile chiave di lettura del digital divide di terzo livello e dell’aumento della povertà educativa digitale può essere pertanto il “cultural divide” con riferimento al *gap* esistente ma inesplorato tra modelli culturali, disposizioni a insegnare e ad apprendere, motivazione intrinseca, rappresentazioni e pratiche di insegnamento e di apprendimento proprie di studenti e docenti.

⁶⁸ Vd. ad esempio S. Patera, (2022), *Educational poverty, digital and cultural divide: Some reflections from a case study*. Research on Education and Media, vol.14, no.1, pp.93-101

Con la presente analisi cercheremo di addentrarci nei contorni del *cultural divide* sopra descritto, con l'intento di segnalare possibili strategie didattiche alternative attraverso cui trasformare in strumenti attivi di apprendimento le competenze emergenti dalle pratiche della dimensione esperienziale definita da Luciano Floridi "onlife", fusione dei termini "online" e "offline" con il termine "life" (vita), a designare la natura ibrida dell'esperienza quotidiana soggettiva del reale come intreccio sempre più fitto e indistinto tra istanze del mondo materiale e modalità interattive specifiche dell'Infosfera.

2. L'autoformazione tecnologica: individuazione e visione critica della Rete.

Partiremo dall'assunto che la vita esperita in una dimensione *simultaneamente analogica e digitale* ha ridefinito non solo i confini della comunicazione, i rapporti tra potere ufficiale e collettività e finanche le gerarchie e le dinamiche del mondo economico-finanziario, ma in maniera ancor più radicale e pervasiva, le modalità cognitive, culturali, comunicative e identitarie dei singoli individui. L'Era Digitale ha segnato in questo senso uno stacco netto sul piano estetico ed etico dalle epoche storiche precedenti, provocando un *cataclisma identitario complessivo*, ridisegnando e ridistribuendo nell'arco di un tempo storico ridottissimo ruoli, valori e confini culturali, schemi di prestigio e autorevolezza, in ordine al fatto che produzione e fruizione di immagini interagibili come materiale comunicativo, con espliciti valori espressivi, interpretativi e performativi, coesistono orizzontalmente nella prassi quotidiana dell'umanità attiva nei media digitali. L'attività soggettiva nella rete integrata di Web e Social Media dà vita a un fenomeno comunicativo di massa che ha come presupposto tecnico una competenza individuale in dispositivi che ri-mediano in continuazione ogni tipo di contenuto, rendendolo interagibile e disponibile all'elaborazione di un'infinita

mole di *variazioni customizzate di template*⁶⁹. A essere riformulata nelle pratiche di Rete non è solo la differenza ontologica tra autore e fruitore, ma il concetto stesso di autore e quello relativo di opera, sostituiti da una realtà generativa: l'intera cultura umana sottoposta ad un *mash up* in forma di materiale scomponibile in frammenti, e riutilizzabile in un riciclo impermanente, continuo e *situato* di idee nell'Infosfera.

Uno degli ostacoli più ardui da superare per sviluppare modalità didattiche di effettivo coinvolgimento delle competenze sviluppate in Rete dai ragazzi delle generazioni "native digitali", è quello di una inveterata quanto malcelata diffidenza nei confronti della tecnologia come schema di pensiero: l'idea della tecnologia come pleonastica forma di "distrazione" dalla vita "reale". Un tema, questo, che già sul finire degli anni cinquanta Gilbert Simondon ha affrontato nella sua fondamentale opera *Del modo di esistenza degli oggetti tecnici*. Partendo dal proposito di affrontare e reintegrare il rapporto tra essere umano e oggetto tecnico (dunque, la "tecnologia"), in quella modalità relazionale che definisce *couplage* (più che accoppiamento, "abbinamento") tra soggetto umano e oggetto tecnico, il filosofo francese evidenzia che al contrario di quanto si è portati a pensare, la relazione è irriducibile a un rapporto di dominio dell'uno sull'altro, e per di più esercita effetti costituenti su entrambi i termini. Se ne osserviamo la genesi, l'oggetto tecnico quale che sia, in quanto strumento, è responsabile fin dai tempi più remoti della civiltà umana di una proceduralità realizzativa che organizza parti eterogenee in un insieme funzionale che viene utilizzato e reso efficace grazie a forze e modalità della corporeità e dei processi di pensiero umani: tanto a livello progettuale che d'uso, questo implica uno sforzo cognitivo di "concretizzazione" specifico. L'individuo umano si caratterizza infatti per quella che Emilio Garroni definisce *capacità metaoperativa*: saper agire non solo in vista di uno scopo immediato, legato alle esigenze contestuali del qui-ora, ma

⁶⁹ La definizione informatica di "template" (in inglese: calco), è quella di un documento o uno spazio softwarizzato in cui, allo stesso modo di un facsimile cartaceo da compilare, su una struttura generica o standard sono previsti spazi vuoti (blank) che un utente in seguito può riempire.

creando strumenti o oggetti in maniera “progettuale”, in vista di un’azione-interazione futura. Questa capacità è la base genetica tanto della tecnologia come estensione operativa del corpo umano, quanto dell’arte come espressione di idee ed emozioni attraverso oggetti raffigurativi, che della stessa scrittura linguistico-verbale.

Sul piano etico, l’oggetto tecnico ha inoltre un valore euristico, che porta a elaborare un pensiero sul corretto uso e sulle possibili estensioni d’uso, fondamentale nell’attività cognitiva umana competente. Al contrario di quanto esplicitato dal concetto di “alienazione uomo-macchina” nelle teorie marxiste, e cioè l’idea che la macchina sottragga e incorpori il lavoro umano, Simondon ritiene che la diffidenza nei confronti delle “macchine” (considerate meri oggetti utili quando non *robot* ostili) sia da addebitare soprattutto ad un’ignoranza dovuta allo sforzo compiuto, principalmente per finalità economiche, di occultare all’utente dell’oggetto tanto le sue modalità di produzione che il suo funzionamento interno. La tecnica è dunque da considerare un aspetto integrante della cultura e del pensiero metaoperativo: questo fa invocare a Simondon la *necessità di introduzione di educazione alla tecnica e alle sue modalità operative in prospettiva pedagogica* fin dall’infanzia, processo correlato a una democratizzazione della scienza tecnologica (che non a caso è generalmente coperta nelle sue invenzioni da brevetti e secretazioni commerciali). Le regole apprese di quella che Pietro Montani definisce “scrittura estesa”⁷⁰, inerente alle pratiche creative di riutilizzo e rimontaggio che, prendendo a prestito il termine da Vigotskij, definisce “forme brevi”, espressioni sincretiche, aperte e stratificate, riflessi di un pensiero visuale che si esprime per immagini (e nel caso della Rete, di ipertesti), rientrano a pieno titolo, come competenze e cognizioni che ineriscono alla fase di simultaneità “pre-linguistica” del pensiero⁷¹, in una possibile, fertile progettualità educativa dell’ “abitare” l’ibrido materiale-

⁷⁰ Cfr. P. Montani (2020), *Emozioni dell’intelligenza. Un percorso nel sensorio digitale*, Milano: Meltemi

⁷¹ Cfr. L. S. Vygotkij (2010), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2010

immateriale che unisce l'operatività immersiva della Rete all'esperienza spazio-temporale del mondo.

A nostro avviso, diviene sempre più drammaticamente urgente intercettare codici e rappresentazioni emergenti da tali modelli, per porli alla base di un'idea di didattica rinnovata, volta a tesaurizzare dinamicamente le specifiche competenze *organizzative*, *performative* e *narrative* maturate dagli studenti nell'attività in Rete, ampliandone la portata nel mondo della materialità corporea. Perché se da un lato appare innegabile, come sintetizza Simone Arcagni, che allo stato attuale di operatività online *“l'audiovisivo si presenta come qualcosa di più di un contenuto informativo di intrattenimento, di spettacolo”*, e che *“si dispiega ora in tutte le sue potenzialità come forma di pensiero e di comunicazione, la più utilizzata nell'infosfera”*, allo stesso tempo questa “forma di pensiero” autonoma è tuttora inficiata da molteplici fattori che la riducono a una sorta di prassi irriflessa, utilizzata in maniera spesso estemporanea e acritica, molto più che come un'autentica e consapevole prassi conoscitiva, e ancor più raramente come occasione di enucleazione di un gusto personale. Il reperimento costante di informazioni e notizie, il confronto con modelli sociali differenti, il riportare messaggi e valori recepiti in rete alla realtà quotidiana personale, il peso delle *affordances* implicate dalle piattaforme che tendono a strutturarsi come proto-modalità linguistiche, sono a nostro avviso da considerarsi a tutti gli effetti ambiti di *autoformazione* e *formazione parallela* che occupano gran parte delle energie cognitive ed emotive un tempo dedicate dai ragazzi ad attività sociali in presenza, che spesso compensano la mancanza di infrastrutture e centri culturali *sul territorio*. Inoltre, come sottolineano van Dijck et al., l'ecosistema delle piattaforme presenta una serie di insidie ideologiche per le quali, soprattutto in età scolare, è arduo riuscire a sviluppare un vero e proprio sistema di anticorpi critici. Si tratta infatti di un ecosistema che

sembra paritario ma è gerarchico; è quasi interamente aziendale, ma sembra essere al servizio del valore pubblico; in apparenza è neutrale e disinteressato, ma la sua architettura contiene uno specifico insieme di principi ideologici; le sue ricadute appaiono locali, mentre la sua portata e il suo impatto sono globali; sembra sostituire alle logiche “top down” e alla forte presenza dello Stato le logiche “bottom-up” e l’empowerment dei consumatori, ma lo fa tramite una struttura altamente centralizzata che rimane opaca ai suoi utenti.

Una visione critica della rete indirizzata verso uno sviluppo competente, costruttivo e culturalmente valido delle conoscenze acquisite, a fronte del mare magnum di contenuti estemporanei e para-ludici del *self-entertainment* social mediale e di quello cripto-commerciale della pratica degli Influencer, delle *fake-news* e di fenomeni collaterali come cyber-bullismo, sexting e altri usi potenzialmente nocivi della connettività, dovrebbe essere, in una cornice culturale di dimensioni globali e inglobanti come quella implicata dall’utilizzo quotidiano delle piattaforme, una delle principali missioni della comunità educante, e in ambito scolastico una straordinaria occasione di sviluppo enattivo di una con-prensione analitica e condivisa della realtà sociale, dell’attualità e della cultura, oltre che costituire un indispensabile bagaglio di valore educante per le nuove generazioni di docenti. Docenti che immagineremmo non limitati nella loro competenza digitale a una basilica e strumentale *digital literacy* che gli permetta di utilizzare TIC elementari come la LIM e App didattiche in funzione di meri supporti informatici allo svolgimento della didattica convenzionale, ma portatori di conoscenza e cultura dei linguaggi espressivi della Rete, in grado dunque di riformulare la relazione educativa in maniera “inclusiva” di quell’immenso territorio immateriale, ormai costitutivo dell’identità e dell’individuazione personale, che è l’esperienza quotidiana in Rete dei ragazzi.

3. Geografie rizomatiche dell’immateriale e periferie culturali: la “povertà educante”

In questo senso, se Internet è considerabile, sotto il profilo esperienziale e dell'autonomia formativa, un vero e proprio "territorio" da esplorare, la sua eventuale "mappatura" ribalta l'idea di "centro" e "periferia" così come siamo abituati a concepirla nell'assetto topologico del mondo materiale. La totalizzante pervasività del modello di comunicazione digitale orizzontale è fondata infatti sull'espansione *rizomatica* e ipertestuale caratteristica del World Wide Web, che si riflette anche nella sua versione orizzontalmente chiusa, quella dei Social Network. Il termine "rizoma" applicato a processi di significazione del pensiero è stato introdotto da Gilles Deleuze e Felix Guattari in *Millepiani: con rizhome*, facevano riferimento a un modello semantico e filosofico che a differenza del classico schema di pensiero scientifico "ad albero" (processo verticale considerato *repressivo* sul piano bio-politico dai due pensatori) non prevede gerarchie o asimmetrie relazionali, e non è dotato di un centro e di un ordine lineare nella significazione (quindi, torniamo all'idea vigotskiana di uno stadio pre-sequenziale e pre-verbalizzante del processo di pensiero relativo). Dunque, se è vero che quello nella Rete è un agire percorrendo un rizoma comunicativo che riflette il "mondo" nelle sue interconnessioni fortemente casuali, tale struttura non è visualizzabile come materialmente inserita in un "terreno" preesistente, ma è immaginabile unicamente come qualcosa che si autocostruisce espandendosi in miliardi di miliardi di percorrimenti giornalieri a partire da un nucleo estremamente piccolo, denso e straordinariamente connesso, costituito da appena un centinaio di "nodi" (tra cui il più noto è senz'altro Google, ma pensiamo anche al fondamentale progetto di Wikipedia), circondato da un'estesissima regione a struttura frattale, che è stata definita "componente connessa dei pari" (*peer-connected component*)⁷², al cui margine, infine, orbita quella che possiamo considerare una "periferia" debolmente connessa. Una

⁷² Vd. in questo senso l'interessantissimo articolo dei ricercatori israeliani S. Carmi, Sh. Havlin, S. Kirkpatrick, Y. Shavitt, E. Shir, *A model of Internet topology using k-shell decomposition*, PNAS, Vol. 104 | No. 27, July 3, 2007, <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0701175104#acknowledgments>

struttura siffatta, a quanto emerge da studi specifici, rende possibile attraverso soli quattro link arrivare da qualsiasi punto della componente connessa "dei pari" a qualsiasi altro, senza passare dal nucleo: un modello di interazione sociale diretta inimmaginabile nella vita materiale, che permette di bypassare in continuazione, nelle proprie ricerche, i ricorsi ai tools di documentazione "ufficiale". In questo senso, sono molto più spesso i "pari interconnessi" a fornire i contenuti informativi, che non le strutture nodali della Rete: un modello di acculturazione che ha la *peer education* come motore quotidiano. La "periferia" di Internet non è dunque un concetto spaziale, ma un concetto quantitativo-qualitativo *di esperienza connettiva*, che riguarda la limitata capacità di moltiplicare, selezionare e differenziare le esperienze di rete, di farne un uso attivo e critico che permetta di raffinare in modo sempre più focalizzato e *customizzato* l'orientamento dei singoli utenti all'interno della sconfinata galassia *peer-connected* quotidianamente esplorata (e non solo utilizzata, come nei vecchi social network come Facebook, per "stringere amicizie" virtuali sostanzialmente inutilizzate, e pubblicare "contenuti" individuali). Per converso, è proprio nella periferia esperienziale della Rete, quella meramente funzionale, molto informativa e poco esplorativa, lontana dall'agire partecipativo, che si consuma nel nostro presente la concreta "povertà digitale" come mancata individuazione di occasioni di arricchimento culturale, mancanza di stimolo partecipativo e incapacità di contemplare e discernere i sentieri informativi ed esperienziali *online* e istituirne un'assiologia *customizzata*. È questa povertà esperienziale e per converso culturale a costituire il limite quasi insuperabile di molti degli "ultraperiferici" utenti delle generazioni che costituiscono a tutt'oggi il grosso del corpo docente, contro il cui "agnosticismo digitale" spesso motivato come forma di purezza culturale e serietà disciplinare (mascherando dunque una pigrizia culturale e pedagogica patente) si edifica il pregiudizio delle generazioni "native digitali", che escludono sistematicamente dalla relazione educativa tutto quanto concerne quella che viene considerata, *obtorto collo*, la propria "intimità digitale". Si tratta di una fenomenologia che, ribaltando il ruolo degli attori della

relazione educativa, potremmo definire di “povertà educante”: un’infausta convergenza di ristrettezza culturale, competenza digitale approssimativa, mancanza di aggiornamento, e, cosa decisamente più grave, indifferenza o refrattarietà all’ascolto dei bisogni emergenti delle comunità studentesche, da parte di un corpo docente (a prescindere dai fattori generazionali) reclutato in maniera rocambolesca, in condizioni di perenne emergenza, sguarnito di strumenti educativi metodologici e strategici all’altezza del delicato compito formativo nell’attuale frangente storico di riformulazione critica degli equilibri sociali, economici e culturali dell’intera umanità. Un corpo docente armato di una (non sempre utile) buona volontà, che fatica a fondare percorsi didattici su pratiche di apprendimento per competenze, a cui fa eco una graniticità metodologica indotta dai programmi delle materie curriculari, a cui si ovvia sul piano istituzionale al massimo moltiplicando il numero delle discipline di insegnamento, invece di estenderne la portata rafforzando la varietà delle strategie didattiche. Ma soprattutto, parliamo di un’autentica “periferia” rispetto al cuore pulsante della comunicazione attuale, di quelle modalità espressive complesse, multidimensionali e trasversali con cui struttura la propria “lettura del mondo” il corpo studentesco: docenti che mancano della capacità di comprendere e interagire con gli studenti nel loro “ambiente espressivo-culturale” naturale, situato in uno spazio ibrido tra il territorio geografico e quello della vita onlife, inscindibili e reciprocamente interagenti nell’esperienza formativa emozionale e cognitiva dei ragazzi, cruciali per lo sviluppo del senso di appartenenza e di autostima, che andrebbero supportati nell’elaborazione di codici espressivi e individuanti con cui strutturare la propria soggettività e la propria sfera relazionale.

Il limite maggiore di un alveo esperienziale come quello del “territorio immateriale” abitato nella Rete, è costituito infatti proprio dalla difficoltà dei giovani utenti a elaborarne un pensiero critico di attraversamento, che metta in grado di sviluppare un punto di vista autenticamente autonomo e una capacità

di iniziativa che permettano di navigare attivamente la mole mastodontica di contesti di rete, senza restare meri “turisti” informativi, incapaci cioè di tesaurizzare l’esperienza immersiva sfruttandola come base di un apprendimento competente. Il fattore critico fondamentale è dunque quello che Slavoj Žižek per le relazioni in Rete definisce, in luogo di “interattività”, *interpassività*: la tendenza inerziale a essere “attivi attraverso l’altro”, come quando ascoltiamo le risate di una Sitcom che ci indicano quando e di cosa ridere. Non a caso, il neologismo tecnico in ambito *interattivo* per indicare un’opinione espressa su qualsivoglia “contenuto” (un commento, un tweet, ecc.), è “reazione”: qualcosa che avviene nella cornice di una comunicazione di natura riproduttiva, fondata sulla proliferazione di immagini condivise, praticata con strumenti omologati e, prevalentemente, *pubblici*, dove *peer* e *crowd* convergono in una costante interazione mediale che incide profondamente in direzione di una standardizzazione delle esperienze quotidiane, pensate o pianificate come “narrazioni”, entro i cliché istituiti dalle *communities*. Il percorrimento del territorio immateriale della Rete riecheggia così il citatissimo assioma attribuito a Churchill secondo il quale “dapprima diamo forma ai nostri edifici, in seguito sono loro a dare forma a noi”: l’onnipresenza di uno strumento di narrazione iconica della vita in forma di condivisione quotidiana con un pubblico virtuale che è a metà strada tra il proprio indirizzario personale e il *mare magnum* degli utenti della Rete, sembra implicare così un rapporto inversamente proporzionale tra la crescente sofisticatezza degli strumenti espressivi e dei loro codici, e la permanente indistinzione tra banalità estemporanea ed esperienze realmente significative. Un simile apporto “critico”, per essere sviluppato in sede didattica e scolastica implicherebbe un reale sforzo di conoscenza dei mutati paradigmi epistemici ed espressivi delle nuove generazioni.

L’epistème del presente, la griglia di lettura *autopoietica* di eventi ed esperienze adottata “naturalmente” dalle generazioni native digitali (in particolar modo la Generazione Z e Alpha, dei nati negli anni Duemila) si è sedimentata in anni di

pratica della digitalità, dove più che come deleuziani “corpi senza organi”⁷³ gli individui si trovano ad agire come sistemi nervosi scorporati, privati dei sensi più corporei e “intrusivi” (gusto e olfatto). Con il passar del tempo, le nuove generazioni hanno cominciato a ridefinire le modalità di esistenza della creatura ibrida tra *bios* e intelligenza artificiale che abita l’iperspazio virtuale, l’auto-comunicante *soggettività digitale* dell’individuo in Rete, elaborando modalità espressive autonome in grado di reagire ai limiti indotti della condizione interpassiva, quella di un agire in differita e a distanza operando in un ambiente “disembedded” (come lo definiscono B. E. Wiggins e G. B. Bowers⁷⁴), dove la realtà sociale è cioè svincolata, non più delimitata da spazio e tempo *materiali* in cui l’individuo opera, e le tecnologie sono sempre meno soggette all’agency del singolo, indipendenti da un possibile controllo del rapporto tra azioni e risultati delle azioni.

Ci riferiamo così al mutamento di modelli comunicativi in Rete più radicale, che ha reso obsoleti (da *boomer*⁷⁵, secondo il neologismo oramai comune che indica le generazioni pre-digitali come “superate” e “nocive”) i precedenti modelli di “pubblicazione” *one-to-many* di contenuti come quello dei “post” sul Social Network Facebook, discendenti della cultura autoriale-individualista della modernità, mettendo a punto una modalità di autocomunicazione partecipativa, *many-to-many*, articolata su due assi. Il primo asse, inerente alla

⁷³ Per la nozione di “corpo senza organi”, ovvero la “macchina desiderante” nella pienezza della sua capacità produttiva, creativa e generativa, sentimento di essere un campo di forze irrelato, continuamente potenziale e “libero” dalle determinazioni organiche e i suoi limiti, cfr. G. Deleuze (1969), *Logique du sens*, Paris: Editions de Minuit,. Edizione italiana: G. Deleuze (1975) *Logica del senso*, Milano: Feltrinelli

⁷⁴ B. E. Wiggins & G. B. Bowers (2015). *Memes as genre: A structural analysis of the memescape*. *New Media & Society*, 17(11), 1886-1906.
<https://doi.org/10.1177/1461444814535194>

⁷⁵ Per la definizione del termine “boomer”, cfr.
https://www.treccani.it/vocabolario/boomer_%28Neologismi%29/#:~:text=s.%20m.%20e%20f.,agire%20superati%20e%20perfino%20nocivi

cultura *memetica*⁷⁶ diffusa, può essere definito *appropriativo*⁷⁷: è quello che porta a trattare la maggior parte dei prodotti culturali esistenti, storicizzati o contemporanei, come *samples*⁷⁸, estrapolando dalle opere campionamenti di materiali visivi, musicali e letterari per creare *contenuti* ibridi, storytelling

⁷⁶ La “memetica” come scienza dei “memi” è un concetto coniato nel 1976 dal biologo ed etologo Richard Dawkins nel saggio *Il gene egoista*, dove, secondo una visione evuzionista, per “meme” si intende un contenuto culturale che si propaga per imitazione da un individuo all’altro attraverso relazioni interpersonali o comunicazioni di massa, analogamente a quanto accade per il “gene” nella selezione naturale. Il cosiddetto “meme di Internet” come idea, stile o azione che si propaga per imitazione “virale” attraverso Internet, è invece un termine introdotto nel 1994 dal legale della Wikimedia Foundation Mike Godwin nell’articolo *Meme, counter meme*, in “Wired”, 1 ottobre 1994 (<https://www.wired.com/1994/10/godwin-if-2/>), dove l’assenza di confini fisici determina una diffusione veloce, di natura spesso umoristica e satirica, di immagini e frasi *deliberatamente* modificabili attraverso la creatività individuale, che si sviluppano spesso in comunità specifiche, la cui origine è di fatto indecifrabile. La “memetica” intesa come pratica creativa di “customizzazione condivisa” di contenuti, è di fatto la forma mentis con cui viene elaborato lo storytelling delle ultime generazioni, soprattutto in social network come Instagram o Tik-Tok, dove molti contenuti sono condivisi per imitazione e reinterpretazione, e non semplice ripubblicazione del contenuto originario (che sia musicale, visivo o verbale).

⁷⁷ Per “cultural appropriation” nella cultura anglofona si intende l’adozione non riconosciuta di costumi, pratiche o idee di un popolo o di altre società da parte di membri di altri popoli o società: come risulta dalla formulazione terminologica dell’Oxford Dictionary, vd. (<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095652789#:~:text=A%20term%20used%20to%20describe,connotations%20of%20exploitation%20and%20dominance>): “A term used to describe the taking over of creative or artistic forms, themes, or practices by one cultural group from another. It is in general used to describe Western appropriations of non-Western or non-white forms, and carries connotations of exploitation and dominance”. La cultura “appropriativa” delle pratiche di Internet, soprattutto nell’agire memetico, non possiede però quel carattere “usurpativo”, di colonialismo culturale, in quanto “rilegge” in una dimensione di comunità specifica i fenomeni di maggior circolazione mediale del momento, piegandoli a logiche gruppali, in maniera estemporanea. È proprio l’idea di “altre società” a essere estesa alla società globale per intero, dove anche gli usi e costumi dei propri luoghi di provenienza vengono fatti oggetto di satira, ritenendoli “estranei” alla propria specifica identità generazionale.

⁷⁸ Il “sampling” o “campionamento” nasce come pratica musicale che consiste nell’estrazione di una piccola parte da un brano musicale pre-esistente, che può essere utilizzata, con il metodo del mash-up, per creare una struttura musicale completamente nuova. Di fatto, il campionamento di estratti di video e audio è alla base delle pratiche di storytelling più diffuse, a partire da quelle di Tik-Tok che utilizzano un “sample” musicale come base di un video personale in cui le parole del testo musicale spesso servono da falsariga lirico-allusiva ai contenuti video.

audiovisivi rivolti alla condivisione grupppale, generando un *socioletto* comunicativo destinato alla circolazione in nicchie di contatti, dove invale un continuo scambio-creazione di *meme*, processo partecipativo che implica l'appropriazione e l'azione manipolativa del testo multi-codice condiviso da parte dei singoli: un contesto pragmaticamente *critico* e interpretativo, dunque, un "punto di vista" che rifiuta la dimensione astrattamente concettuale (anche quella "antagonista" o "sottoculturale") tipica della comunicazione dell'era *boomer*, a favore di quella estetica, dove invale una simbolizzazione emotiva-afettiva condivisa, e gli elementi (visivi, musicali, letterari) convergono in una narrazione polivalente, allusiva e non definitiva. In simili pratiche il concetto di autore, così come quello di "proprietà intellettuale", più che superato diviene inutile, e lo stile si definisce per lo più come *comportamento emergente* nella sfera che P. Levy ha definito "intelligenza collettiva"⁷⁹, in quanto risultante dei micro-mutamenti imposti nel *mash-up*, il riassettaggio dei contenuti, nei diversi "passaggi" memetici individuali. Il processo culturale di riferimento è dunque quello che il mediologo australiano A. Bruns definisce la pratica del *produsage*⁸⁰, dove tende a sparire la differenza tra dimensione produttiva e dimensione di consumo dei contenuti, secondo il modello "wiki" (documenti creati in modo collaborativo). Il secondo asse, che si può definire *narratologico interno*, è quello legato all'aspetto auto-comunicativo, e cioè alla continua mescolanza nello storytelling prodotto attraverso le piattaforme social-mediali per le proprie community di riferimento, tra cronaca ed eventi storico-sociali catalizzati nelle immagini mediali ricorrenti, e individualità, in una lettura *esperienziale* dei materiali di partenza, filtrati da una riscrittura estetica (musica, interventi visivi, ecc.) che ne riformula il senso ricalibrandone i riflessi nella vita ordinaria e personale. In questo senso, i *producers*, gli utenti produttori di contenuti in social

⁷⁹ Vd. P. Levy (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano: Feltrinelli

⁸⁰ Cfr. A. Bruns (2008), *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Produsage*, New York: Peter Lang

network come Tik-Tok⁸¹, hanno elaborato negli ultimi anni un modello ben delineato di profondo distacco *interpretativo* del reale, tramite un agire culturale *spettacolare* inerente a quella che è definibile estetica della *post-arte* (non prodotta cioè come merce specifica culturale-professionale), dove il “punto di vista”⁸² dell’osservatore si appropria dei materiali più diffusi in quel momento in rete (cioè dotati di *hype*, attenzione virale guidata dall’algoritmo), che sono definiti *trend*, *customizzandone* il senso.

Per cogliere le nuove connessioni tra spettacolarità e azione critica del reale con uno sguardo il più possibile interno a logiche relazionali e sociali specifiche dell’operare in rete generazionale in questione, in un’ottica di mutata valenza politica della *narrazione pubblica* “non leggibile” a partire da parametri convenzionali di intervento sull’immagine del reale, possiamo considerare, ad esempio, il video pubblicato a fine febbraio del 2022 su Tik-Tok da un gruppo di giovani soldati ucraini al fronte, che con fucili e bazooka in mano, danzano sulle note di *Smells like a teen spirit* dei Nirvana.⁸³ Il *sample* di 15 secondi del brano recita: “*With the lights out, it’s less dangerous / Here we are now, entertain us / I feel stupid and contagious*”.⁸⁴ Il breve video presenta diversi livelli di possibile lettura, e tra questi, non unico ma cruciale, c’è quello di espressione di un dissenso esplicito sul piano emotivo, quale gesto radicale irriducibile a un significato concettuale unico e ideologicamente circoscritto, volto a *rappresentare* la non

⁸¹ Tik-Tok (in cinese Douyin), piattaforma di social network nata nel 2012 ad opera della società Bytedance con sede a Pechino con il nome originario di “musical.ly” (cambiato nel 2018 nell’attuale Tik-Tok dal nuovo assetto societario), permette agli utenti di creare brevi video su una base musicale spesso attraverso il “lip-sync” (muovendo le labbra sincronizzandole alle parole del brano musicale), ma anche di trasmettere dal vivo in streaming. Nel 2021 la piattaforma ha superato il miliardo di utenti (14% circa della popolazione mondiale), con il 59% di utenza femminile, e la maggioranza degli iscritti appartenente a una fascia di età tra i 16 e i 24 anni. Diventato un punto di riferimento per l’industria discografica, è considerabile il social network della “generazione Z” per eccellenza.

⁸² “POV” (point of view, “punto di vista”), è tra l’altro il nome di una delle pratiche più diffuse su Tik-Tok, una vera e propria sezione “non ufficiale” del social network.

⁸³ Vd. <https://www.webboh.it/soldati-ucraina-tiktok/>

⁸⁴ “Trad: *Con le luci spente, è meno pericoloso/Eccoci qui ora, facci divertire/Mi sento stupido e contagioso*”.

adesione a una condizione insensata che non appartiene a coloro che pure sono precettati dalle generazioni al potere per combattere una guerra di cui *non possono* comprendere il motivo, e di cui recepiscono unicamente le dinamiche oggettive di escalation (*I feel stupid and contagious*).

4. Per una prospettiva didattica olistica: la performatività come esperienza corporea e strumento critico dell'apprendimento significativo.

Alla luce del precedente esempio di cultura partecipativa, circolato nel network in migliaia di variazioni memetiche significative, si capisce meglio quanto possa risultare inadeguato rispetto a ritmi, modalità di fruizione e engagement degli studenti l'uso, presentato come una "digitalizzazione della didattica", di app di *gamification* (da Wordwall a Kahoot, ecc.) che propongono rebus e parole crociate a tema disciplinare da somministrare a una generazione che all'età media di dieci anni già sa girare, montare ed effettuare sul piano sonoro e visivo i propri storytelling con cui aderisce o entra in contrasto con il "senso comune" dei social media e della "mentalità adulta" tramite le proprie nicchie identitarie di contatti. L'apprezzamento generalmente espresso in sede didattica dai ragazzi nei confronti di queste strumentazioni pseudo-alternative si comprende esclusivamente in relazione al loro limitare il tempo canonico dedicato alla lezione frontale, anche se, *mutatis mutandis*, queste TIC sono utilizzate con una mentalità analoga a quella con cui negli anni Settanta venivano utilizzati i "sussidi audiovisivi" con proiezioni di documentari scolastici a tema disciplinare a integrazione delle lezioni, i cui contenuti e programmi continuano a essere gestiti asimmetricamente attraverso la relazione gerarchica insegnante-allievo, in luogo di diventare una co-costruzione critica del sapere. Questo perché, scandalosamente, il fenomeno della *povertà educante* impossibilita il docente a essere un facilitatore dell'apprendimento competente, trovandosi nei

confronti dei testi elaborati dagli utenti delle generazioni digitali in quella condizione che Umberto Eco definiva il regime di *ipocodifica*⁸⁵, e cioè in assenza di strumenti concettuali di lettura del fenomeno testuale che permettano di coglierne nella loro pienezza le sfumature e le caratteristiche, recependo così in maniera generica esclusivamente alcune caratteristiche (in questo caso, “video musicale danzato”, dunque giudicabile come qualcosa di assurdo e superficiale rispetto al dramma storico della guerra in corso, senza riferimento al testo dei Nirvana, all’idea di ironia memetica, alla danza come espressione fisico mimica di emozioni non correlate e non aderenti allo *state of mind* della guerra combattuta, alla “disabilitazione” delle armi che diventano orpello scenografico di una condivisione di emozioni di dissenso “allegro” rispetto alla contestata “serietà” della situazione, veicolata soprattutto dalla musica e dalla simbolica “antagonista” dell’autore del testo, Kurt Cobain, morto suicida con un colpo di fucile, ecc.).

Mentre la raffinatezza dei codici espressivi di natura audiovisiva, musicale e “spettacolare” rappresenta un vero e proprio ribaltamento di ruolo nella relazione educativa, in cui i discenti “nativi digitali” si trovano molto spesso in stato di vantaggio culturale e in regime di ipercodifica⁸⁶ dei linguaggi della digitalità rispetto ai docenti, il vero punto critico degli attraversamenti esperienziali del territorio immateriale, la parte che resta più latente rispetto alla conoscenza di sé e alla formazione della propria identità, è quello legato alla limitazione del linguaggio corporeo nell’esperienza *onlife*: linguaggio che il digitale utilizza ed enfatizza su un piano finzionale e narrativo, ma relega costitutivamente in una dimensione pragmatica isolata e incompresente. È qui che il contesto scolastico può a nostro avviso individuare il suo elemento di maggior potenziale educativo per un utilizzo delle competenze formate in

⁸⁵ Per la nozione di “ipocodifica” vd. U. Eco (1975), *Trattato di semiotica generale*, Milano: Bompiani

⁸⁶ Ivi.

ambienti digitali in direzione di un reale *apprendimento significativo*⁸⁷, quello di un conoscere situato nella relazionalità in presenza: la scuola può essere un teatro di didattica attiva e conoscenza corporeo-esperienziale, di traduzione di teorie, nozioni, narrazioni e visioni critiche in modalità *espressive*, coinvolgendo la creatività e l'emozionalità dei discenti maturata in contesti digitali. Intercettare lo storytelling come pratica autonarrativa, soprattutto, può essere la base per utilizzare la messa in scena e il *role-playing* come strumenti di appropriazione del sapere disciplinare, in contesti espressivi teatrali o filmici: utilizzando la competenza nel linguaggio visivo per innestarvi una consapevolezza espressiva, facendo confluire discipline come grammatica e retorica nella scrittura di dialoghi e scene, sollecitando il ricorso personalizzato ai diversi stili di apprendimento individuali in un'ottica concretamente inclusiva.

Attività a sfondo relazionale-performativo nell'attuale assetto didattico di ogni ordine e grado non sono contemplate se non come eccezioni, o inserite in progetti PCTO, laddove l'aspetto auto-espressivo rappresenta come già osservato uno dei maggiori codici narrativi quotidianamente esperiti dalle fasce di utenza adolescenziali. Prova ne sia che solo dal 2021 è ufficialmente operante il Piano Nazionale CIPS (Cinema e immagini per la scuola) promosso dai Ministeri della Cultura e dell'Istruzione e del Merito, attraverso il quale – va detto, con cinquant'anni di ritardo rispetto alle prime formulazioni di pedagogia del cinema in Francia⁸⁸, recependo finalmente gli obiettivi comunitari della "Film Literacy" del 2011, è stata introdotta la figura del "formatore esperto per la didattica delle immagini", per "promuovere la didattica del cinema e del

⁸⁷ Nel senso specifico di apprendimento non meccanico e per scoperta dato al termine da D. P. Ausubel (1978) *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano: Franco Angeli

⁸⁸ Ci riferiamo ad esempio all'opera di B. Planque (1971), *Audio-visuel et enseignement*, Parigi: Casterman, fino a giungere alle essenziali formulazioni di A. Bergala (1994), *Pour une pédagogie de l'audio-visuel* in AA.VV. *Audiovisuel et formation des enseignants*, Paris: Institut Nationale de Recherche Pédagogique

linguaggio audiovisivo in classe” con azioni orientate all’alfabetizzazione di studenti e docenti secondo gli obiettivi della legge 107/2015, con bandi rivolti a enti, fondazioni, associazioni e scuole di ogni ordine e grado, come “ampliamento dell’offerta formativa”.⁸⁹

Che tale progetto sia a tutt’oggi considerato un supporto esterno e occasionale alla didattica e non si istituzionalizzi come bagaglio di metodologie transdisciplinari da attivare in maniera sistematica all’interno di ogni ordine e grado scolastico – al punto che buona parte dei progetti riguarda la formazione (non obbligatoria ma facoltativa) degli insegnanti, è uno degli indici più evidenti dell’attuale povertà educativa istituzionale, o, come abbiamo detto, della *povertà educante*: che discipline come la musica e la performance corporea, elementi espressivi essenziali dei linguaggi diffusi nelle diverse piattaforme, e il linguaggio audiovisivo, grammatica base dello *storytelling* quotidiano, non siano considerati strumenti didattici di apprendimento sistematicamente integrabili alle lezioni disciplinari, ma fatti oggetto di progetti speciali e considerati spesso dal corpo docente come inutili perdite di tempo e dimensioni di “distrazione” (quando ne è evidente la capacità di istituire un diverso livello di comprensione “emotiva” di qualunque contesto didattico disciplinare), è a nostro avviso una delle ragioni più profonde dello sganciamento tra le competenze acquisite nella dimensione individuale online come sfera di *autoapprendimento* in una dimensione connessa e a distanza, e quelle esperibili in compresenza con finalità formative.

Utilizzare come strumenti didattici il cinema e il teatro per tematizzare e attraversare dall’interno ordini di idee disciplinari (naturalmente non solo letterari o umanistici, dacché la scienza ha le sue modalità di *storytelling* comunemente utilizzate in Rete), e attivare mezzi di apprendimento dotati di un notevole portato metacognitivo, che mettono in gioco l’elemento “autopoietico” dell’apprendere in maniera esplicita e auto-consapevole enucleando il “punto di

⁸⁹ Vd. <https://www.miur.gov.it/cinema-per-la-scuola>

vista" individuale, significherebbe in effetti riformulare in modo attivo un'idea di pedagogia radicata in secoli di didattica, con tutto il rischio di ambiguità che questo comporta sul piano della possibile indistinzione tra "opinione" e "conoscenza": eppure, per quanto piena di elementi critici, quest'ottica è già quella operante su un piano sociale più ampio, nell'ambito della civiltà digitale e della "connessione" ininterrotta nella Rete, in cui si è responsabili in prima persona della propria opinione e della conseguente "immagine" sociale. Imparare a distinguere e a valutare la molteplicità di opinioni, motivazioni e punti di vista assumendone empaticamente la formulazione, cosa attivabile con un *processo di drammatizzazione* in un contesto di classe in presenza, può essere un momento nodale di un apprendimento in grado di fronteggiare l'entropia semiotica del presente e dell'esperienza condizionante vissuta negli ambiti della propria relazionalità digitale. Il ruolo del docente, in questo senso, risulta essere più che fondamentale nel suo istradare una discussione aperta, in cui i poli dialettici delle diverse opinioni possano condurre a una sintesi del "cuore" di temi e problemi affrontati con la visione o la realizzazione di opere filmiche o teatrali, restituendo in modo efficace la complessità del reale e dei suoi interrogativi attraverso l'esperienza di una convergenza tra diversi punti di vista, ognuno radicato su elementi concreti come condizioni sociali e materiali, e sullo schema di valori conseguente (tanto dei singoli discenti che dei docenti). Significherebbe recuperare il respiro di una complessità che non è "relativizzazione" del sapere, ma suo ampliamento in termini di inclusione di ogni presunto scarto dalla norma, accettazione della divergenza, esercizio della tolleranza, felice approdo alla coesistenza. Questa ci appare come la strada più autentica per raggiungere l'obiettivo fondamentale e comunemente sottoscritto, quanto fumiginoso nella pratica e limitato ai buoni propositi, di sviluppo della capacità di "imparare ad imparare": fornire, a partire dalle risorse individuali maturate, gli elementi per la *comprensione* effettiva della complessità e della molteplicità dei punti di vista. Qualcosa che le immagini, per la loro stessa natura estetica, sono in grado di veicolare immediatamente nell'atto fruitivo. In questo

momento di passaggio, però, siamo spesso ancora di fronte alle “resistenze” già individuate decenni fa dalla Jacquinet-Delaunay:

Immagine, immaginazione, immaginario sono allo stesso modo sospette ed eluse a vantaggio del sapere della conoscenza, della scienza. L'immagine, che sia mentale o tecnica, è ugualmente screditata dalla scuola. A parte qualche eccezione, da quanto è stata introdotta, l'iniziazione al cinema si è riferita nello stock inesauribile degli esercizi tipicamente pedagogici, sorta di passe-partout trasferiti meccanicamente da una disciplina all'altra. Anche se è particolarmente adatta a suscitare presso il fruitore la facoltà di partecipazione e di elaborazione cognitiva, l'immagine in pedagogia è costretta a veicolare un solo messaggio. L'idea che “il senso” possa giungere “dall'altro”, che il ricettore possa – con la sua cultura, la sua storia, le sue attese – interferire nella pienezza della comunicazione univoca non è tollerato da una certa pedagogia.

La performatività come narrazione del sé è, come si è detto, una delle competenze fondamentali sviluppate dalle culture digitali online, ma può rappresentare allo stesso tempo una base indispensabile per considerare la dimensione corporea come “luogo di apprendimento”, coinvolgendo la faccia oscura dell'ipercompetenza digitale. Del resto, l'assunzione consapevole di un'identità non può prescindere dalla conoscenza e l'accettazione del proprio corpo come continuo mutamento, che coinvolge la dimensione emotiva dell'individuo nel processo di crescita. La conoscenza del corpo in un assetto esperienziale mediale che brulica di modelli ideali e stereotipati nei trend *online*, se convogliata in un lavoro (per esempio, quello attoriale-immedesimativo, tanto teatrale che cinematografico) di corretta percezione del proprio sé corporeo, dei suoi limiti e delle sue possibilità, può portare in gioco un elemento essenziale nell'elaborazione dell'autostima. Inoltre, questa dimensione rappresenta un ambito cruciale per intervenire in maniera significativa su tutta quella costellazione di comportamenti disfunzionali che, nel periodo adolescenziale,

portano a diagnosi specifiche sempre più frequenti. Pensiamo ad esempio alla “disforia di genere”: in luogo di escogitare soluzioni burocratiche artificiose come la cosiddetta *carriera alias* (intervento temporaneo che permette agli studenti transgender di scegliere il nome con cui effettuare il proprio curriculum di studi in classe), che non leniscono né affrontano l’atteggiamento disforico come conseguenza dei molteplici vettori auto-individuanti e relazionali in contrasto nell’elaborazione di uno status consapevole di diversità, e schivano ogni tematizzazione dell’immaginario dell’identità “fluida” come portato di una sessualità individuale non binaria in cerca di se stessa, è uno dei tanti non infrequenti atteggiamenti di “perifericità educante”, una prospettiva surclassata dal confronto con un mondo connettivo caratterizzato dalla costante “condivisione” di problematiche e condizioni personali comuni nel “centro” della topografia *peer-connected* della Rete. Un percorso didattico sul corpo come momento essenziale dell’apprendimento che porti al riconoscimento delle differenze culturali, di età e di genere nell’immagine corporea, e promuova la consapevolezza emotiva attraverso la conoscenza attiva e in presenza della propria espressività e della potenza comunicativa del linguaggio non verbale, consentirebbe peraltro un lavoro specifico e approfondito sulla competenza emotiva e sul potenziale metacognitivo, utilizzando gli argomenti disciplinari come punto di partenza per un sapere situato e centrato sui bisogni emergenti dei singoli e della comunità studentesca. Si tratterebbe cioè di un percorso dove la capacità autorappresentativa avrebbe un ruolo nodale, riportando la *onlife* a una distinzione consapevole tra le specificità corporee linguisticizzate dall’isolamento “finzionale” online e quelle spontanee della compresenza reale offline: una distinzione che, se non esperita attraverso un percorso di consapevolezza del ruolo della corporeità nei processi di apprendimento, si riduce a un’astratta prescrizione, inutilmente dissociante le due dimensioni. In questo orizzonte di individuazione identitaria condivisa, l’integrazione dei device nei processi di apprendimento diverrebbe un tratto essenziale per un

progressivo abbattimento della *povertà educante*, della sua persistente riduzione dell'attività scolastica a esercizio di standardizzazione cognitiva.

Il passo dalla consapevolezza spontanea a una coscientizzazione, per dirla nei termini di Freire⁹⁰, appare certo di già negli auspici di ciò che tanto il legislatore quanto gli operatori ministeriali rivendicano: ma in assenza di strategie didattiche attive in grado di situare nel contesto socio-culturale i saperi in forma di crescita esperienziale, continuando a definire l'esperienza didattica in termini di programmi che inibiscono lo sviluppo di competenze trasversali come strumenti di accesso alle maggiori idee scientifiche, artistiche, filosofiche dell'umanità intese come interpretazioni "creative" e interagibili del mondo, l'auspicio è destinato a restare lettera morta. Solo a partire dall'inserimento di molteplici, urgenti rivoluzioni metodologiche del lavoro pedagogico può essere costruita una nuova prospettiva di relazione educativa, che non resti più ingabbiata nella decorporeizzazione e nell'eccessiva mentalizzazione del percorso di apprendimento: creando *all'interno* del contesto scolastico un ambiente di confluenza tra la dimensione digitale *autoformativa* e quella in presenza, che diviene di capitale importanza solo se *organicamente e olisticamente formativa*.

⁹⁰ Cfr. P. Freire (1971), *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori

References

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017), *Dalla povertà educative alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale*. ECPS Journal, 15
- Arcagni, S. (2016), *Visioni digitali. Video, Web e nuove tecnologie*, Torino: Einaudi, p. 28
- Auditel-Censis (2022), V Rapporto, *La transizione digitale degli italiani*: Roma, dicembre 2022,
<https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/V%20Rapporto%20Auditel%20Censis.pdf>
- Ausubel. D. P. (1978) *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano: Franco Angeli
- Bergala. A. (1994), *Pour une pédagogie de l'audio-visuel* in AA.VV *Audiovisuel et formation des enseignants*, Paris: Institut Nationale de Recherche Pédagogique
- Bruns A. (2008), *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Produsage*, New York: Peter Lang
- Carmi S., Havlin Sh., Kirkpatrick S., Shavitt Y., Shir E., *A model of Internet topology using k-shell decomposition*, PNAS, Vol. 104 | No. 27, July 3, 2007,
<https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0701175104#acknowledgments>
- Christensen, C. M., Horn, M. (2008), *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*, New York: McGraw-Hill
- Dawkins, R. (1974) *The Selfish Gene*, Oxford, Oxford University Press. Edizione italiana: Dawkins, R. (1994) *Il gene egoista*, Milano: Mondadori
- Deleuze G. (1969), *Logique du sens*, Paris: Editions de Minuit,. Edizione italiana: Deleuze G. (1975) *Logica del senso*, Milano: Feltrinelli
- Deleuze G. & Guattari F. (1980), *Mille Plateaux*, Paris: Editions de Minuit. Edizione italiana: Deleuze G. & Guattari F. (2003) *Mille Piani*, Roma: Castelvecchi
- Eco U. (1975), *Trattato di semiotica generale*, Milano: Bompiani

- Floridi L. (2014), *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, New York: Springer
- Fondazione Emanuela Zancan (2012), *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà. Rapporto 2012*. Bologna: Il Mulino
- Freire, P. (1971) *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori
- Garroni E. (1977), *Ricognizione della semiotica. Tre lezioni*, Roma: Officina
- Godwin, M. (1994) *Meme, counter meme*, in "Wired", 1 ottobre 1994 (<https://www.wired.com/1994/10/godwin-if-2/>),
- Greenfield, A. (2017), *Tecnologie Radicali*, Torino: Einaudi
- Jacquinet-Delaunay G., *Image et pédagogie. Pour une analyse sémiologique des films et émissions à vocation éducative*, Paris: Presses Univeritaires de France
- Levy, P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano: Feltrinelli
- Montani, P. (2020), *Emozioni dell'intelligenza. Un percorso nel sensorio digitale*, Milano: Meltemi
- Murri, S. (2020), *Sign(s) of the Times. Pensiero visuale ed estetica della soggettività digitale*, Milano: Meltemi
- Patera, S. (2022), *Educational poverty, digital and cultural divide: Some reflections from a case study*. Research on Education and Media, vol.14, no.1, pp.93-101
- Patera, S. (2022), *Povertà educativa. Bisogni educativi e forme di esclusione*, Milano: Franco Angeli, pag. 105
- Pasta S., Marangi M. & Rivoltella P.C. (2021). *Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct*. In Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education" (pp. 697-710), vol. 1, Citizenship, Work and The Global Age. Roma: Scuola Democratica.

Pasta S. & Rivoltella P.C. (2022). *Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale*. In Fiorucci, M., & Zizioli, E., (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte. Sessioni Parallele* (pp. 600-604). Lecce: Pensa Multimedia.

Planque, B. (1971), *Audio-visuel et enseignement*, Parigi: Casterman

Save the Children (2017), *Sconfiggere la povertà in Europa*, Roma: Save the Children Italia

Save the Children (2021) *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, Roma: Save the Children

Simondon, G. (1958), *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris: Aubier-Montaigne. Edizione italiana: Simondon, G. (2021) *Del modo di esistenza degli oggetti tecnici*, Nocera Inferiore (SA): Ortothes

van Dijck J., Poell T. & de Waal M. (2019), *Platform Society. Valori pubblici e società connessa*, Milano: Guerini Scientifica

Vygotskij L. S. (2010), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2010

Wiggins, B. E. & Bowers G. B. (2015). *Memes as genre: A structurational analysis of the memescape*. *New Media & Society*, 17(11), 1886-1906. <https://doi.org/10.1177/1461444814535194>

Žižek S. (2013), *Leggere Lacan. Guida perversa al vivere contemporaneo*, Torino: Bollati Boringhieri

Zuboff, S., (2019), *Il Capitalismo della Sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. Roma: LUISS University Press

POVERTÀ EDUCATIVA: STRATEGIE E PRATICHE

1. L'esperienza e le pratiche dei Cantieri educativi di "Con i Bambini"⁹¹

Simona Rotondi

1. Introduzione

Con i Bambini è un'organizzazione senza scopo di lucro nata nel giugno 2016, grazie alla legge di stabilità 2015⁹², con l'obiettivo di attuare i programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile è nato con lo scopo di «sostenere interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori»⁹³. Uno scopo che acquisisce senso e forza soprattutto quando misurato con le caratteristiche del contesto italiano in materia di politiche per l'infanzia e per l'adolescenza.

⁹¹ L'impresa sociale Con i Bambini è una società senza scopo di lucro costituita il 15 giugno 2016 per attuare i programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, previsti dal Protocollo d'Intesa stipulato il 29 aprile 2016 tra il Presidente del Consiglio dei Ministri, il Ministro dell'Economia e delle Finanze, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Presidente di Acri, l'associazione delle Fondazioni di origine bancaria (in attuazione di quanto previsto dall'art. 1 della legge 28 dicembre 2015, n. 208). L'impresa sociale è interamente partecipata dalla Fondazione CON IL SUD. La missione di Con i Bambini, direttamente collegata agli obiettivi del Fondo, trova attuazione nelle seguenti funzioni operative:

- elaborazione dei bandi e delle iniziative pubbliche in attuazione della programmazione definita dal Comitato di indirizzo strategico;
- definizione delle procedure di valutazione di ognuno dei bandi e delle iniziative;
- selezione dei progetti da sostenere sulla base dei criteri contenuti nella procedura di valutazione;
- accompagnamento e monitoraggio tecnico-finanziario dei progetti sostenuti, in coerenza con gli obiettivi previsti;
- valutazione degli impatti che le iniziative, sostenute con le risorse del Fondo, producono sul territorio.

⁹² Art. 1, comma 392, Legge 28/12/2015, n° 208 in <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2017/Fondo%20poverta%20educativa%20minorile.pdf>

⁹³ <https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/>

Con i Bambini, interamente partecipata dalla Fondazione CON IL SUD, ha pubblicato ad oggi 17 bandi (*Prima Infanzia 0-6 anni, Adolescenza 11-17, Nuove Generazioni 5-14 anni, Un passo avanti, Ricucire i sogni, Cambio rotta, A braccia aperte, Un domani possibile, Non uno di meno, Comincio da zero, Bando per le comunità educanti, Spazi aggregativi di prossimità, Vicini di scuola, Strumenti per crescere, Tutti inclusi, Liberi di crescere, Promozione del benessere psicologico e sociale degli adolescenti*), selezionando complessivamente oltre 600 progetti in tutta Italia, tra cui più di 30 idee progettuali legate alle iniziative in cofinanziamento con altri enti erogatori (tre edizioni del bando pubblicate ad oggi) e 6 interventi di progettazione partecipata nelle aree del Centro Italia colpite dal terremoto del 2016. I progetti approvati, sostenuti con un contributo di oltre 380 milioni di euro, coinvolgono oltre mezzo milione di bambini e ragazzi insieme alle loro famiglie. Attraverso i progetti sono state messe in rete oltre 8.500 organizzazioni, tra Terzo settore, scuole, enti pubblici e privati rafforzando le “comunità educanti” dei territori.

Nella gestione dei bandi, è stata introdotta obbligatoriamente la valutazione di impatto, che rappresenta un salto in avanti nella cultura progettuale italiana in materia.

L’insieme dei cantieri educativi allestiti nelle aree povere di tutte le regioni italiane dal Fondo e da Con i Bambini rappresentano il più variegato cantiere di contrasto delle povertà multidimensionali dei minori, nelle aree più fragili del paese.

L’azione del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile e di Con i Bambini si fonda sui diritti, da rendere effettivi come da comma 2 dell’art. 3 della nostra Costituzione, secondo i principi della “capacitazione” (Nussbaum, 1993; Sen, 2011). Infatti, si è da subito mosso nel solco avviato, in modo straordinario e anticipatorio rispetto a molti Paesi OECD, dall’Italia con la Legge 285/1997⁹⁴ e con le molte altre misure tese a rendere effettivi i diritti costituzionali di ogni persona fin dalla nascita e a inverare progressivamente quanto stabilito

⁹⁴ https://www.minori.gov.it/it/ricerca-guidata?f%5B0%5D=field_attivita%3A1319.

dalla Convenzione ONU del 1989⁹⁵ dei diritti dei bambini e degli adolescenti, diventata legge della Repubblica con la ratifica del 1991⁹⁶.

L'azione avviata dal Fondo nel 2016 grazie all'accordo tra Governo, ACRI e Forum del Terzo Settore, ha assunto, per un verso, una valenza anche sostitutiva rispetto a forti disinvestimenti in welfare educativo (anche nel confronto con l'insieme della spesa sociale) segnatamente nel periodo 2009 – 2016⁹⁷ e, per altro verso, un riconoscimento dell'emergenza perdurante e anche aggravata della povertà dei minori in Italia. Attualmente siamo finalmente entrati, in sintonia con l'azione dell'UE, in una fase di riparazione su questo tema grazie al risorgere di massicci investimenti dedicati proprio a contrastare l'esclusione precoce multi-dimensionale (Next Generation Europe, PNRR dell'Italia, programmazione UE 2021-2027 e in particolare le misure relativi a nidi e servizi per la prima infanzia, per il tempo pieno e le mense scolastiche, per il contrasto della dispersione scolastica e dei divari territoriali e contro la povertà detta misura Inserisci nota su decisioni UE Child Guarantee, ecc.).

Il Fondo ha rappresentato un'occasione di ripartenza delle politiche pubbliche a supporto dei diritti dei minori in Italia e, nell'assolvere a tale funzione, ha avuto alcune caratteristiche innovative e che hanno mostrato una significativa capacità di incidere positivamente:

- Le sperimentazioni educative provate sul campo e valutate con rigore per i cambiamenti registrati o meno e le pratiche emerse considerate trasferibili in termini di politiche pubbliche efficaci ed efficienti,
- La costante sinergia pubblico/privato, la co-progettazione secondo i principi della sussidiarietà, garantendo un indirizzo pubblico e al

⁹⁵ Convention on the Rights of the Child – OHCHR, in <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.

⁹⁶ Legge 27 Maggio 1991, n. 176 - Gazzetta Ufficiale.

⁹⁷ La spesa sociale è leggermente aumentata tra il 2004 e il 2019, ma destinata prevalentemente alle voci “vecchiaia” e “malattia”, la spesa in istruzione continua ad essere una delle più basse tra i paesi sviluppati. Infatti, se tra il 2004 e il 2009 la quota di spesa in istruzione rispetto al PIL è leggermente aumentata, a partire dal 2009 c'è stato un costante declino.

- contempo permettendo agli attori del Terzo Settore di poter pienamente valorizzare la propria specificità;
- La combinazione di partenariati radicati nei territori, competenti e eterogenei, *insieme con* minori e famiglie, capaci di costituire e far crescere protagonismo e partecipazione innanzitutto dei ragazzi/e tra scuola e fuori scuola, valorizzando e attivando le 'comunità educanti'.

2. Le forme e le caratteristiche della povertà educativa in Italia

Ferme restando le caratteristiche generali dovute a povertà multidimensionali delle famiglie su base regionale e ai caratteri della scena educativa oggi, le aree di riferimento in termini di problematiche educative diversificate si possono leggere a partire da due polarizzazioni per macroaree: nord/sud e aree interne/aree metropolitane.

Tuttavia la coppia Nord/Sud va a sua volta articolata così come la coppia aree interne/metropoli. Si tratta, dunque, di compiere un ulteriore passo e di lavorare a introdurre l'analisi dei diversi fattori che possono causare, nelle specifiche situazioni di contesto, maggiori rischi di esclusione o, viceversa, di resilienza e/o di protezione e/o riscatto.

Pertanto, appare importante allestire progressivamente vere e proprie analisi zonali, territorio per territorio, capaci di descrivere le differenti situazione di povertà multi-fattoriale da intendersi in modo articolato e, perciò, relativamente a demografia, esclusione sociale (opportunità di lavoro e di reddito, situazione abitativa, possibilità e qualità dei consumi, ecc.), contesto antropologico largamente inteso, presenza di opportunità culturale e di occasioni di apprendimento capaci di affiancare il sistema di istruzione e formazione.

Di decisiva importanza è stata l'introduzione in Italia degli elementi descrittivi, tra loro riuniti e scientificamente vagliati, della povertà educativa

raccolti nell'Indice di Povertà Educativa – IPE che indaga proprio il sistema di correlazioni tra povertà, scuola e territorio sulla base di 12 evidenze o indicatori⁹⁸:

1. percentuale bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia⁹⁹;
2. percentuale classi della scuola primaria senza tempo pieno (ISTAT, 2014);
3. percentuale classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno (ISTAT, 2014);
4. percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa;
5. percentuale di dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore europeo "Early School Leavers"¹⁰⁰;
6. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro (ISTAT, 2016);
7. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre (ISTAT, 2016)
8. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti (ISTAT, 2016);

⁹⁸ L'Indice di Povertà Educativa (IPE). Qui va detto che il concetto di "Povertà educativa" prova a riunire le diverse cause che - nell'età, decisiva, tra 0 a 18 anni - creano "privazione della opportunità di apprendere, sperimentare, far fiorire capacità, talenti, aspirazioni". La storia di anni di lavoro sul campo ha prodotto teorie e metodi capaci di misurare un fenomeno complesso. In particolare, nel 2014 un gruppo di studiosi ha costruito, insieme a Istat, l'indice di povertà educativa (IPE), che descrive il fenomeno attribuendogli un significato multidimensionale, tuttora emendato e migliorato, che ora comprende anche la povertà di competenze misurate da INVALSI. L'indice IPE è, dunque, una sintesi di 12 indicatori. La modalità con cui è costruita questa sintesi è stata ampiamente discussa in lavori scientifici perché il tipo di aggregazione che si sceglie può avere un effetto nei vari ambiti territoriali. Infatti, la semplice media aritmetica degli indicatori elementari, sia pure normalizzati a livello territoriale, presenta degli inconvenienti la cui importanza era direttamente proporzionale alla correlazione esistente tra gli indicatori di base. L'indice ottenuto con il metodo AMPI (Mazziotta et al., 2010; Mazziotta e Pareto, 2013) ha risposto positivamente a tale questione e si basa su una correzione della media aritmetica con una misura di variabilità orizzontale che dipende dal coefficiente di variazione degli indicatori normalizzati.

⁹⁹ La percentuale di bambini tra i 0 e 2 anni che usufruiscono dei servizi per l'infanzia, nidi e servizi integrativi comunali o strutture private convenzionate o sovvenzionate dal settore pubblico, mentre sono esclusi dalla rilevazione gli utenti del privato tout-court. Fonte: ISTAT, 2014.

¹⁰⁰ L'indicatore utilizzato contabilizza il numero di giovani tra i 18 e 24 anni in possesso della sola licenza media e che non hanno concluso corsi di formazione riconosciuti di almeno 2 anni. Fonte: EUROSTAT, 2017.

9. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici (ISTAT, 2016);
10. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo (ISTAT, 2016);
11. percentuale di minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri (ISTAT, 2016);
12. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano Internet (ISTAT, 2016).

Con i Bambini ha avviato un Osservatorio innovativo che si muove in tale direzione con la documentazione curata insieme a Openpolis nel corso degli ultimi anni¹⁰¹. Ma sarebbe necessario poter garantire stabili survey/mappe territoriali in modo stabilmente aggiornato. C'è bisogno, insomma, di un lavoro atto a rendere granulare le mappe oggi disponibili per territori troppo vasti che possa, inoltre, essere aggiornato/manutenuto con cura nel corso del tempo.

In questo scenario ricordiamo che il tessuto antropologico e sociale nel nostro paese è cambiato, in parte dovuto alla crisi demografica, che ha posto in una innaturale posizione di minoranza i nostri ragazzi/e, in modo ben più drammatico che in altri paesi d'Europa, accentuando tutti i temi del senso di solitudine, separazione e spaesamento rendendo difficilissimo il passaggio di ogni sapere tra generazioni mentre evaporano i riti di passaggio.

Anche la rivoluzione digitale ha cambiato i modi di apprendere e tolto alla scuola il monopolio di come si impara.

I nostri luoghi di vita, a differenza di quella di due o tre decenni or sono, abbracciano molte culture e molte lingue, il che pone la globalizzazione in assoluta prossimità. Le nostre città, territori e scuole accolgono il mondo intero attraverso bambini che vengono da ogni continente, un'occasione enorme e non solo una sfida complessa.

Le crisi globali – pandemia, crisi climatica, ritorno della guerra in Europa – coinvolgono profondamente le attese, le emozioni, le paure, le “capacità di

¹⁰¹ <https://www.conibambini.org/osservatorio/>

aspirare a..." (Appadurai, 2011) durante gli anni della crescita, in particolare durante preadolescenza e adolescenza. La realizzazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e il raggiungimento di una condizione di benessere sono messi in crisi non solo da dimensioni materiali ed economiche. Una caratteristica della nostra società è l'aumento delle forme di povertà educativa minorile connesse con gli impoverimenti relazionali, valoriali e con la qualità della presenza del mondo adulto. L'infanzia e l'adolescenza restano in una condizione di marginalità. Il moltiplicarsi delle forme familiari coincide con incertezze e ripensamenti nei ruoli genitoriali, e con l'aumento delle complessità nelle relazioni all'interno delle famiglie. A questo si aggiungono le difficoltà e ritardi dell'Italia nel riconoscere e gestire la crescente pluralità delle identità sociali delle persone che vi vivono, attraversate da differenze per origine, per culture di riferimento e per sistemi valoriali. Tanto la moltiplicazione delle forme familiari, quanto la moltiplicazione delle identità si ritrovano in modo rilevante nel mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, e il loro mancato riconoscimento ricade sulla condizione dei giovanissimi, ad esempio quelli con *background* migratorio, ancora oggi al centro di processi di discriminazione e di stigmatizzazione, costretti a dare conto delle proprie identità nell'incertezza del riconoscimento dei propri diritti (Istituto Giuseppe Toniolo, 2022).

Si riscontrano ancora oggi forti differenze a livello territoriale. Non è solo il divario strutturale tra le Regioni d'Italia a pesare, ma pesano anche i divari tra diversi contesti territoriali nelle Regioni (basti pensare alle Aree interne, ai Comuni periferici o ad alcuni quartieri delle grandi città). Di fatto, il luogo di residenza oggi influenza ancora in modo determinante la possibilità di vedere realizzati i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (ISTAT, 2022).

La spesa pubblica rivolta all'infanzia e all'adolescenza resta frammentata, distribuita tra diverse articolazioni istituzionali e tra diversi centri di responsabilità, senza la chiara individuazione di criteri e di processi di ricomposizione. Il rischio è che, in assenza di un'efficace armonizzazione delle politiche e degli interventi e di un'efficace co-programmazione, la distribuzione

delle risorse rischi di essere inefficace. Un rischio particolarmente forte a livello territoriale, in particolare per quei territori in cui l'Ente pubblico svolge con più fatica ruoli di regia e di snodo della programmazione locale.

La promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza ha trovato la propria realizzazione in politiche separate dai grandi assi di intervento del nostro stato sociale. Le politiche in campo scolastico e in campo educativo, per esempio, hanno sempre dialogato a fatica con le altre politiche, con una separazione che solo negli anni più recenti è stata messa in discussione. Al tempo stesso, le politiche di promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza hanno fatto molta fatica a diffondersi nelle altre politiche di welfare, attraverso processi di mainstreaming.

In modo specifico per l'infanzia e l'adolescenza, interventi strutturali sono quelli da tempo sollecitati ai diversi Governi succedutisi negli ultimi anni e che riguardano l'aumento della diffusione e della copertura pubblica dei servizi per la prima infanzia, potenziando l'accesso e la frequenza per la fascia 0-3 anni; la costituzione dei Poli per l'infanzia; il riordino dei cicli dell'istruzione; l'aumento delle risorse destinate alla formazione per l'immissione in ruolo e alla formazione continua per il personale docente.

Se è vero che sono molti gli interventi necessari a ridurre le disuguaglianze sociali che compromettono la piena realizzazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, è altrettanto vero che il sistema italiano vive anche dell'autonomia dei contesti locali nel costruire proprie politiche e propri interventi. L'intuizione del Fondo per il contrasto alla povertà educativa sta proprio in questo: nella possibilità che i contesti locali possano agire, a partire dalla comunità educante, attraverso leve di intervento capaci di contrastare efficacemente i processi di impoverimento educativo dei territori.

L'esperienza del Fondo mostra come intervenire a livello locale sia la dimensione più adeguata a generare elementi di cambiamento, mettendo al centro delle politiche locali i temi del contrasto alla povertà educativa e della realizzazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

In questo mutato scenario la scuola e il territorio devono essere pensati come un insieme poliedrico, alleate, generatori di esperienze pensate per l'apprendimento e la crescita; la scuola rimarrà il primo presidio della Repubblica in campo educativo solo se agisce insieme a ogni altra agenzia educativa, grazie a una capacità di progettazione e realizzazione di tipo comunitario e che promuova/favorisca il protagonismo dei bambini/e e ragazzi/e stessi.

L'esperienza di Con i bambini dimostra che nessuna forma di povertà educativa può prescindere da questo contesto sociale e, infatti, ogni partenariato che ha lavorato in questi anni ha chiamato l'insieme del cantiere a riflettere sui modelli educativi generali, sul come possiamo contribuire a migliorarlo, in modo nuovo, rigenerando una prospettiva educativa promettente nella consapevolezza della necessità di affrontare una doppia sfida: affrontare le povertà e dare risposte a sfide educative nuove per tutti.

L'esperienza fin qui avuta dice, inoltre, che la lettura dei territori non avviene all'inizio dell'intervento, ma durante il suo percorso attuativo e rappresenta una chiave di lettura utile all'analisi, grazie a strumenti idonei di documentazione, studio, monitoraggio, riflessione.

3. La comunità educante come cifra distintiva degli interventi sperimentali

L'esperienza del Fondo di contrasto della povertà educativa minorile e di 'Con i bambini' ci ha insegnato che al centro del nostro operare vi è la nozione di comunità educante.

Lo strumento più efficace di 'avvistamento' e contrasto alle povertà educative sui territori è la comunità educante, perché la necessità di una strategia sistemica verso un fenomeno multidimensionale, con un approccio comunitario chiama in causa la collaborazione di tanti attori.

Non solo l'esperienza creata con il Fondo ma anche tutte le indicazioni di indirizzo – dall'ONU all'UE all'Italia – rispondono a queste domande richiedendo che la sinergia tra territorio e scuola è tesa a creare e consolidare le comunità educanti lì dove ve ne è maggiore bisogno, dove vi è maggiore esclusione sociale e maggiore esclusione precoce. Dal punto di vista del Fondo, fermo restando che le comunità educanti sono utili ovunque, la prospettiva auspicata è quella di creare stabili comunità educanti in ogni territorio nel quale vi sono alti tassi di povertà assoluta e relativa e di povertà educativa che comprende percentuali elevate di fallimento formativo esplicito (abbandono scolastico e formativo) ed implicito (alto numero di ragazzi/e con molte ripetenze e assenze e che, anche quando promossi, hanno bassi livelli nelle conoscenze e competenze nei saperi irrinunciabili).

Le comunità educanti appaiono essere la formula indispensabile a impattare sulla realtà complessa dell'esclusione precoce multifattoriale.

L'esperienza che osserviamo mostra il graduale manifestarsi, grazie alla creazione e alla crescita delle comunità educanti, di forme diffuse di strategia sistemica verso un fenomeno multidimensionale, con un approccio mutualistico, che chiama in causa la collaborazione di tanti attori.

Una comunità educante c'è se si riconosce tale, se si attribuisce questa funzione e la persegue rinnovando al suo interno continuamente l'accordo e l'azione da compiere. Il riconoscimento deve essere mutuo, gli educati sono anche educanti e viceversa. Scuola, famiglia e territorio devono vedersi alla pari, allearsi e sentirsi sullo stesso piano, non secondo la logica 'dispari' di servizio, cioè quella dell'erogazione di prestazioni da operatori verso utenti. Una comunità educante non nasce bene sul solo finanziamento, non si costituisce attraverso un patto solo formalmente stipulato: entrambi possono essere strumenti per il suo sviluppo ma non è definita per via amministrativa e non si genera con erogazione di risorse economiche, perché prima deve esistere nella sostanza, come attitudine culturale e come impegno di uomini e donne a prendersi cura di quella condizione di vulnerabilità in chi fa parte della comunità

e del territorio ben definito di analisi e di intervento. E lo spirito della comunità richiama la dimensione pubblica dell'impegno: una comunità c'è se si supera il confine familiare e privato dello scambio educativo.

I progetti hanno dato vita a processi di costruzione, di ampliamento e di rafforzamento (a seconda della storia locale e del grado di strutturazione delle reti territoriali precedenti il finanziamento del progetto), puntando ad arrivare anche a soggetti informali o a soggetti non coinvolti nei perimetri dei sistemi di welfare più tradizionali. La costruzione della comunità educante non è fatta solo di processi più fluidi e informali, ma anche di processi istituenti di formalizzazione: la sottoscrizione di patti, l'avvio di tavoli, l'utilizzo di forme diverse di collaborazione.

I progetti hanno effettivamente coinvolto le scuole e le scuole si sono fatte coinvolgere dai progetti; tuttavia, a variare molto è la qualità di questo coinvolgimento e la capacità di generare collaborazione che non sia non solo strumentale tra i diversi soggetti. Le scuole presentano tra loro forti differenze e la possibilità che il coinvolgimento diventi effettiva collaborazione e generi processi di innovazione dipende da molti fattori: la stabilità del corpo insegnante e delle dirigenze; le competenze educative effettivamente presenti; le risorse a disposizione; il livello di fragilità dei contesti territoriali di riferimento; la capacità di collaborare da parte delle altre istituzioni e delle realtà.

Le scuole sono chiamate a sviluppare, anche in raccordo con gli altri soggetti del territorio (enti locali, enti di terzo settore, centri per l'impiego), una progettualità di ampio respiro per il miglioramento e l'arricchimento dell'offerta in termini innanzitutto di istruzione e apprendimento formale, che terrà conto delle buone pratiche educative e le occasioni formative, più ampiamente intese, già in campo e operanti fuori dalle scuole stesse, evitando sovrapposizioni e curando anche l'integrazione tra risorse e dispositivi già in essere.

Le scuole valorizzano, inoltre, il ruolo delle famiglie, rafforzando il rapporto tra genitori e insegnanti, anche con l'offerta di occasioni di formazione e

partecipazione, per prevenire possibili conflitti scuola-casa e favorire ogni sinergia tra gli adulti.

4. La partecipazione dei ragazzi/ragazzi in condizione di povertà educativa

All'interno dei nostri progetti emerge un quadro complesso e variegato dal punto di vista della partecipazione. I ragazzi che posseggono già delle competenze cercano in autonomia contesti di partecipazione mentre i ragazzi più vulnerabili e fragili, che vengono agganciati dai progetti, spesso non sanno proporsi invece e, a volte, non sanno neppure di possedere o non sanno riconoscere delle competenze e ne maturano progressivamente il riconoscimento. I progetti appaiono essere spesso capaci, rispetto alle fragilità personali, di riattivare o rafforzare i naturali processi e percorsi di individuazione/ differenziazione propri dell'adolescenza. Il compito degli educatori risulta spesso essere, dunque, quello di potenziare le loro life skills, per tirar fuori, con una maieutica legata all'operativo, le potenzialità assopite o mortificate, accompagnare nel dare parola, in positivo, e "maneggiare" le emozioni, ripensarsi come soggetti attivi e capaci di fare e proporre/proporli.

In generale, se ai ragazzi vengono rappresentati i percorsi ai quali poter partecipare nei giusti termini e trovare questi "giusti termini" è compito degli adulti esperti), i vari livelli di un progetto che li coinvolge viene progressivamente accolto e essi potranno attivare e/o rigenerare/scoprire competenze e partecipazione. Il coinvolgimento infatti genera motivazione, che genera competenza, che di nuovo aiuta la motivazione stessa per dar luogo a ulteriori opportunità. Una situazione nuova fuori scuola appare particolarmente idonea a questo processo che, poi, può ben riverberarsi nella scuola se la comunità educante cura bene la relazione educativa condivisa e l'accompagnamento tra i diversi contesti entro i quali si svolge il progetto.

I progetti attivati si stanno fin qui mostrando occasioni di crescita per tutti – più o meno fragili - perché, entro un contesto inclusivo non standardizzato e dunque attento alle differenze personali, vi è maggiore possibilità per gli adolescenti, anche in situazione di sofferenza e entro contesti anche molto difficili socialmente, di sperimentarsi, acquisire competenze attraverso proposte culturali elevate ma basate sul “fare insieme agli altri”, accompagnati bene.

5. Prospettive per il futuro

Dall'esperienza del Fondo e di Con i Bambini stanno progressivamente emergendo anche gli elementi strategici da considerare per favorire e rafforzare l'alleanza scuola-territorio:

- a) partire dall'ascolto dei bisogni dello scenario territoriale nel quale opera la comunità educante promuovendo un'analisi iniziale delle risorse attivabili e garantendo un processo di progressivo arricchimento dell'analisi stessa che tenga in conto di interdipendenza e valorizzazione delle competenze tra scuola e Terzo Settore e del come creare setting condivisi, procedure facilitanti, ecc.;
- b) promuovere e poi potenziare i processi di co-progettazione e anche quelli relativi a documentazione, monitoraggio, ecc. ascoltando tutti gli attori, minori compresi;
- c) assicurare una scala di intervento per fronteggiare le povertà educative locali, cioè entro quel perimetro che consente di osservare i fenomeni, di cogliere i bisogni individuali e le carenze infrastrutturali, di vedere in diretta l'efficacia delle azioni, di comporre le reti di intervento perché gli attori in campo si conoscano;
- d) lavorare sulla continuità delle iniziative promosse, indipendentemente dal dirigente presente (stabilire buoni contatti con gli insegnanti che possono

- poi far leva su eventuali nuovi dirigenti e, ove possibile, coinvolgere gli Uffici Scolastici regionali e/o territoriali ad hoc);
- e) sviluppare linguaggi comuni tra operatori del Terzo Settore ed insegnanti (ciò rende persuasiva l'azione anche degli insegnanti nei confronti dei dirigenti);
 - f) fare proposte agibili in termini di sostenibilità;
 - g) sollecitare la scoperta di risorse del territorio; ascoltare e condividere insieme problemi e iniziative; produrre mappe del territorio per permettere alla scuola di andare fuori ed al fuori di entrare dentro (scuola che si contamina e sconfinava); coniugare service learning della scuola e autonome iniziative del Terzo Settore;
 - h) ascoltare e valorizzare il protagonismo, la voglia di fare e dar voce e passioni dei ragazzi facendo leva sulla potenzialità dei ragazzi intesi anche come primi e più importanti messaggeri nel territorio;
 - i) coinvolgere gruppi di docenti consistenti quando si presenta un progetto da condividere con quante più persone possibili perché il progetto dovrebbe essere della scuola;
 - j) costruire sia prevenzione prima della dispersione sia riparazione della dispersione avvenuta tra scuola e fuori scuola, distinguendo ambiti e modalità di intervento e favorendo, nella scuola, la prevenzione, quanto più precocemente possibile;
 - k) ridurre la burocrazia con i minori ad alto rischio di dispersione; non far vivere alla scuola il progetto come un'imposizione e non gravare la scuola di procedure burocratiche amministrative degli enti finanziatori;

È bene ricordare sempre che le povertà educative sono una condizione sociale in cui si trova l'intero nucleo familiare, non solo i minori: gli interventi devono fronteggiare la situazione tanto dei figli quanto dei genitori. Ne deriva che solo interventi integrati aumentano davvero l'efficacia.

Bibliografia

- Appadurai, A. (2011) *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano: Editore Et al.
- Eurostat (2017), *Regional yearbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/8222062/KS-HA-17-001-EN-N.pdf>.
- ISTAT (2014), *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*, Roma. https://www.istat.it/it/files//2014/07/Statistica-report-asili-nido_rev.pdf.
- ISTAT (2016), *Aspetti della Vita Quotidiana 2001-2016*. <https://www.istat.it/it/archivio/91926>.
- ISTAT (2022), *L'offerta comunale di asili nido e di altri servizi socioeducativi per la prima infanzia*, Roma.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2022), *La condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Mazziotta M., Pareto A. (2010) *A Generalized Composite Index based on Non-substitutability of Individual Indicators*. Proceedings of the 45th Scientific Meeting of the Italian Statistical Society, Università di Padova, 16-18 giugno 2010.
- Mazziotta, M., Pareto, A. (2013). A Non-compensatory Composite Index for Measuring Well-being over Time. *Cogito. Multidisciplinary Research Journal*, Vol. V, 4.
- MIUR (2016), *Orari di funzionamento nelle scuole*. <https://www.miur.gov.it/orario-scuole>.
- Nussbaum, M.C., Sen, A.K., (1993), *The quality of life*, Oxford University Press.
- OpenPolis (2020), *Quali sono le cause della povertà educativa*, Rome: Author. <https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/>
- OpenPolis (2022). *Giovani e comunità. I patti educativi di comunità*. <https://www.openpolis.it/esercizi/i-patti-educativi-di-comunita>.
- Sen A., (2011), *The Idea of Justice*, Harvard University Press.

2. Valorizzare le aree rurali partendo dai sogni dei bambini

Maria Giovanna Dessì

Introduzione

Le esperienze contenute in questo lavoro provengono dalla zona sudoccidentale della Sardegna identificata come Sulcis-Iglesiente, individuata nella sua parte settentrionale, afferente alla zona di Iglesias. Nello specifico si parlerà di progettualità attivate in quattro comuni: Iglesias, Villamassargia, Domusnovas e Musei, per un totale di circa 40 mila abitanti. Al fine di poter inserire le attività socioeducative all'interno del contesto più generale, faranno da premessa al racconto alcuni dati relativi al contesto sardo, seguirà il racconto del primo progetto del territorio che ha visto i bambini protagonisti della rigenerazione urbana di quattro periferie, il progetto "I giardini possibili" sostenuto dall'Impresa Sociale "Con i Bambini"¹⁰².

1. Il contesto

Dal punto di vista demografico in Sardegna si evidenzia una progressiva senilizzazione della popolazione dovuta sia alla presenza di un saldo naturale demografico negativo, che alla crescita del fenomeno della migrazione dei giovani in cerca di opportunità di lavoro fuori dalla regione.

¹⁰² <https://percorsiconibambini.it/giardinipossibili>.

Qui gli stranieri al 31 dicembre 2021 ammontano a 49.332 pari al 3,1% della popolazione complessiva (1.598.225) e costituiscono solo l'1,0% della popolazione straniera residente in Italia (IDOS, 2022).

Distribuzione della popolazione straniera nel territorio regionale

Provincia	Cittadini stranieri			%
	Maschi	Femmine	Totale	
Sassari	9.534	10.980	20.514	41,6%
Cagliari	7.897	7.742	15.639	31,7%
Sud Sardegna	2.454	3.030	5.484	11,1%
Nuoro	2.195	2.434	4.629	9,4%
Oristano	1.212	1.844	3.056	6,2%
TOTALE	23.292	26.030	49.322	100,0%

Fonte: elaborazione su dati Istat 2022.

La Sardegna detiene il record non soltanto italiano, ma addirittura europeo del più basso tasso di natalità e questo trend negativo tende a rafforzarsi sempre di più. A livello territoriale il tasso di natalità, pari a 6,7 per mille residenti in media nazionale nel 2022, in Sardegna presenta il valore più basso: 4,9 per mille (ISTAT, 2022).

La regione in vent'anni ha perso molte posizioni in Europa, con un PIL pro capite che passa da 83% a 70% della media UE27, 177^a su 242 regioni, continuando così la costante perdita di posizioni fatta registrare negli ultimi due decenni. La quota di istruzione terziaria media rimane inferiore rispetto al resto d'Italia e diventa più alta per i comuni sardi con una popolazione elevata. L'alta incidenza di basse qualifiche nei comuni molto piccoli (oltre il 50% per quelli con meno di 1.000 abitanti) potrebbe essere legata alla vocazione prettamente agricola delle aree rurali. Esiste quindi un divario educativo tra le aree urbane e

rurali in Sardegna che suggerisce che lo spopolamento delle zone interne, meno densamente popolate, riguarda principalmente i lavoratori più qualificati, per i quali sembrano mancare opportunità di crescita lavorativa al di fuori delle aree urbane. Oltre che alla mancanza di lavoro lo spopolamento è causato anche da un'offerta insufficiente di servizi pubblici, soprattutto nei piccoli comuni dell'interno, dove la sanità, i trasporti pubblici e quelli per la prima infanzia sono i più deficitari (CRENoS, 2023).

Secondo le ultime rilevazioni di Save the Children sulla povertà educativa, in Sardegna circa il 9,7% degli studenti con un diploma superiore nel 2022 si ritrova in condizioni di dispersione "implicita", cioè senza le competenze minime necessarie per entrare nel mondo del lavoro o dell'Università. Il 13,2% dei minori non arriva neanche al diploma delle superiori, perché abbandona precocemente gli studi (la Sardegna con la Campania sono tra le regioni con le percentuali più alte di abbandono scolastico registrato al 18,6% [Save the Children, 2018]), mentre il numero di *neet*, a fronte di una media nazionale del 23,1%, nell'isola raggiunge il 23,6%, oltre 10 punti sopra la media UE (Save the Children, 2022).

La Commissione Europea stabiliva che entro il 2020 almeno il 40% dei giovani europei doveva possedere una laurea. La distanza della Sardegna dalle regioni più sviluppate d'Europa è abissale, essendo 210ma su 231 regioni dell'Europa (CRENoS, 2023).

Il tasso di abbandono scolastico nel 2021 si è attestato al 13,2%. Un dato poco superiore alla media nazionale e a 4,2 punti dall'obiettivo europeo del 9% entro il 2030. Nella regione si registrano del resto divari educativi negli apprendimenti in classe. Nei test Invalsi 2020/21, il 48,6% degli studenti sardi in III media si è attestato sui livelli di competenza 1 e 2 in italiano, considerati non adeguati, a fronte di una media nazionale del 39% circa. Nella provincia di Sassari il dato supera il 49%. Mentre nella città metropolitana di Cagliari sono risultati inadeguati i test del 41,4% degli studenti (Openpolis, 2022).

1.1. Conclusioni

I dati sopra esposti, seppur in maniera sintetica, ci descrivono una regione con tratti di debolezza strutturale su diversi fronti. Bassa natalità, aumento della mortalità e bassa mobilità in entrata rappresentano forse, il maggior rischio dal punto di vista socioeconomico per la Sardegna, considerato il carico sociale ed economico che grava oggi sulla componente anagraficamente attiva della popolazione e la sempre maggiore pressione sulla sostenibilità del sistema di protezione sociale (aumento della spesa pensionistica e dei costi economici indiretti dovuti al minore ricambio della forza lavoro nel sistema produttivo).

L'assenza dei servizi per la prima infanzia è concausa del sempre maggiore divario in termini di opportunità lavorative e di carriera tra uomini e donne.

I dati relativi alla povertà educativa, abbandono degli studi e disinteresse verso le facoltà che offrono oggi maggiori opportunità di lavoro, delineano le basi di un cortocircuito che non permette l'attivazione di un circolo virtuoso tra apprendimento, occupazione e sviluppo del territorio.

Ad oggi la Sardegna continua ad offrire poche opportunità di crescita formativa e professionale e a favorire l'abbandono e l'emigrazione dei giovani che cercano opportunità di impiego e lavoro ad alta qualificazione, fuori dall'Isola. Giovani che lasciando il territorio non ne favoriscono il suo sviluppo, incentivando un circuito di povertà multilivello per uscire dalla quale, ad oggi, non sono state proposte ancora soluzioni efficaci.

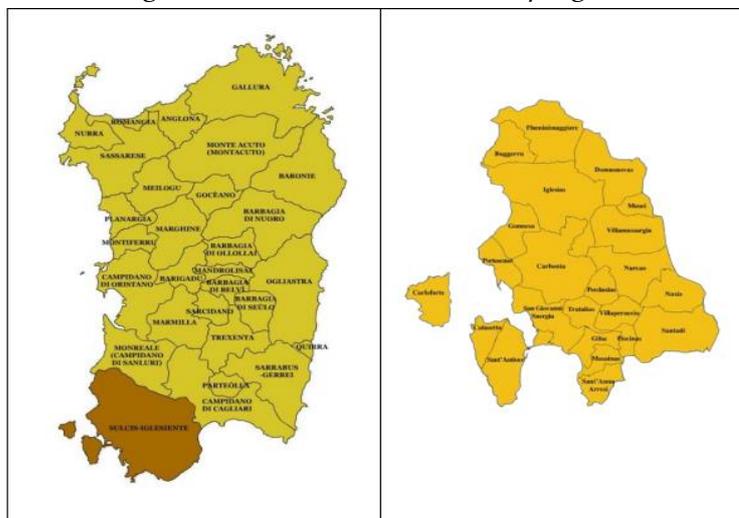
2. Il Progetto "I giardini possibili"

Il progetto "I giardini possibili", finanziato dall'Impresa Sociale "Con i Bambini" nell'ambito del bando "Nuove Generazioni", è stato un intervento socioeducativo di durata biennale coordinato dalla cooperativa Casa Emmaus di Iglesias, con un ampio partenariato composto da: Fablab Sulcis a.p.s., Comune di

Iglesias, Caritas Diocesi di Iglesias , Istituto Comprensivo “Pietro Allori” , Centro Servizi di Ateneo – Hortus Botanicus Karalitanus , Comune di Villamassargia, Comune di Domusnovas, Socialis, Associazione Cherimus, Istituto Comprensivo Statale “F. Meloni”, Associazione culturale Teatro Impossibile, Associazione Culturale Francesco Lamieri, Istituto Comprensivo Nivola, Comune di Musei, Associazione culturale AttivaMente, Centro Iniziative Centro Culturale Iglesias, APS progettobarega.org, Associazione Elda Mazzocchi Scarzella.

Il progetto ha avuto sin dalla sua stesura una visione e un obiettivo ben chiaro: valorizzare i punti di forza del territorio rigenerando i luoghi, rendendoli più accoglienti e creando senso di attaccamento non solo alla propria terra intesa in senso generale, ma soprattutto al proprio quartiere e ai suoi spazi comuni (Tonucci, Renzi, Prisco, 2019). Questo è avvenuto grazie alla coprogettazione e alla partecipazione attiva dei minori e delle famiglie in ogni fase del progetto (Squillaci, Volteranni, 2019). I comuni coinvolti nel progetto sono situati nel Sulcis Iglesiente e sono quattro: Domusnovas, Iglesias, Musei, Villamassargia. Qui, al 1° gennaio 2019 i residenti minori tra 0 e 17 anni sono 4522. Di questi, 96 sono stranieri.

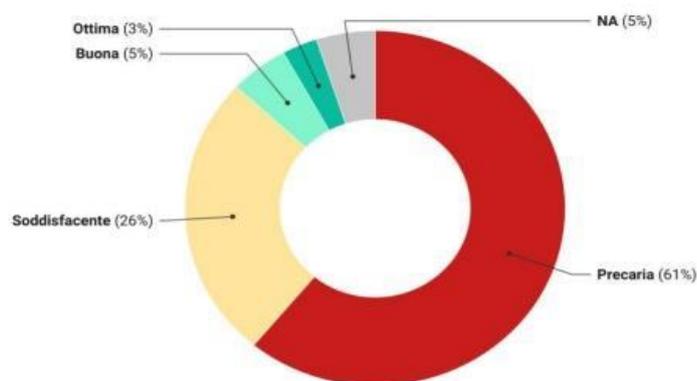
Figura 1- Comuni coinvolti nel progetto



Fonte: Elaborazioni riferite ai dati emersi nel report di valutazione di impatto del progetto.

Figura 2- autovalutazione della situazione economica attuale da parte dei rispondenti

Autovalutazione della situazione economica attuale da parte dei rispondenti



Fonte: Elaborazioni riferite ai dati emersi nel report di valutazione di impatto del progetto.

Figura 3- relazioni di fiducia



Fonte: Elaborazioni riferite ai dati emersi nel report di valutazione di impatto del progetto.

“I Giardini Possibili” nasce nel 2018 con l’obiettivo di contrastare la povertà educativa minorile e favorire il benessere complessivo e collettivo di studenti e famiglie. Agisce in un territorio complesso, dove le famiglie, faticano a sentirsi adeguate e sicure nell’affrontare il futuro e dove anche la fiducia negli altri non riporta dati totalmente rassicuranti.

In questo scenario, il progetto mira a far convergere le energie del territorio nella rigenerazione urbana, attraverso la realizzazione di giardini condivisi, in aree periferiche, aperti e adatti ad ospitare diverse attività: spettacoli teatrali, musica, mostre, ma anche attività scientifiche di studio e sensibilizzazione ambientale.

La progettazione dei giardini nasce con i bambini (Belingardi et al., 2018) delle scuole coinvolte, che iniziano il progetto con passeggiate di studio del territorio, grazie alla collaborazione di paesaggisti e botanici.

Una volta identificata la flora adeguata ad abitare le aree verdi prescelte, come da progetto, è stato sviluppato l’intervento artistico con l’arrivo in Sardegna di quattro artisti di fama internazionale, scelti in quanto provenienti dai Paesi di

più grande immigrazione in Italia e di conseguenza ben rappresentati nelle classi scolastiche di riferimento del progetto. Gli artisti hanno lavorato da subito con i bambini all'ideazione delle opere d'arte in ogni area.

Una volta realizzate le opere d'arte è stato possibile aprire gli spazi verdi, ormai completamente rinnovati, alla cittadinanza tramite una serie molto ampia di attività come rassegne cinematografiche, sensibilizzazione e mentoring di giovani leader, laboratori di auto-progettualità, corsi di fotografia e contest fotografici per minori e genitori, percorsi teatrali, giornate tematiche per minori, genitori ed insegnanti, anche alla scoperta del volontariato.

Tutto il percorso è stato raccontato dai bambini grazie al laboratorio di giornalismo e ai podcast realizzati dagli operatori del progetto e dalle famiglie.

Trasversalmente a tutte queste attività un team di psicologi ha fornito costantemente assistenza alle famiglie e agli insegnanti.

Il progetto, avviato a settembre 2018, si è concluso nel dicembre 2020, in ritardo di qualche mese rispetto alla schedula inizialmente prevista per l'estate 2020. Le attività sono proseguite anche durante la pandemia grazie ad una riprogrammazione e alla realizzazione di alcune di esse, solo per quanto strettamente necessario, in remoto.

A due anni dalle fine del progetto possiamo confermare la forza delle attività e l'effetto propulsore dell'intervento che ha visto per la prima volta, in questo territorio, i minori protagonisti di ogni attività.

I giardini possibili sono oggi il simbolo e la rappresentazione di luoghi dove si concretizzano le idee e i sogni dei bambini; dove le piante e i fiori tipici del territorio vengono valorizzati non come in una vetrina; dove l'arte, come in poche altre occasioni in una terra come la Sardegna sudoccidentale, esce dai musei e diventa protagonista delle zone periferiche; dove, infine, grazie alla cura costante dei Comuni, trovano accoglienza attività ed eventi dedicati ai bambini e alla loro crescita in un ambiente ricco di socialità, di arte e di bellezza.

L'impatto sociale del progetto si traduce in una maggiore consapevolezza del potenziale delle risorse del territorio rurale e nella capacità di saper utilizzare

tale potenziale per migliorare il benessere delle famiglie e dei minori delle comunità coinvolte.

L'eredità dei "luoghi" è l'elemento centrale, con il riconoscimento dei quattro giardini come *Bene comune*. Riconoscimento rafforzato dalla partecipazione della cittadinanza (George, Pignaris, 2020) alle attività lì organizzate e dai messaggi di responsabilizzazione veicolati nei confronti del luogo.

Piantumazione, educazione ambientale, possibilità di sperimentarsi, *outdoor education*, sono diventate attività "possibili". I giardini come "collante" e calamita tra diverse realtà, contribuiscono alla riattivazione comunitaria, facilitata anche grazie alla formazione degli adulti volontari (percettori RdC, ecc.) per la manutenzione dei giardini stessi.

Il lavoro svolto in collaborazione con l'associazione Cherimus, riguarda l'ideazione dei giardini e di tutta la parte artistica di progetto.

L'idea di base è coinvolgere i bambini nella progettazione e dare la possibilità di sperimentare attività artistiche ai minori, per dar loro la possibilità di "contare" e di vedere la propria idea messa in opera.

Inoltre, l'idea di favorire dei momenti di incontro diretto con gli artisti consente ai bambini di conoscere culture che incontravano nei paesi (tramite persone immigrate in Sardegna), ma che non conoscevano davvero. In questo senso è importante sottolineare che l'esperienza non ha riguardato esclusivamente la creazione delle opere d'arte, ma soprattutto la conoscenza e la scoperta di nuove culture da parte dei bambini, che hanno visto la persona straniera come portatrice di novità nel mondo dell'arte, del cibo, della musica e di tutte le componenti dell'identità locale di cui gli artisti si facevano portatori.

Grazie alla realizzazione dei Murales nelle scuole, sempre ad opera degli artisti di Cherimus, l'arte ha permeato le aule ed abbellito le pareti delle classi. Anche quest'attività, rigorosamente co-progettata con i bambini, significa molto in termini di appartenenza, di valorizzazione dell'io, di scambio e integrazione tra esperienze personali diverse.

Per i piccoli protagonisti si tratta di una prima possibilità di sensibilizzazione sulla fruizione artistica, e sulla creazione di un'opera, che consente loro di vivere un'esperienza diretta che difficilmente si ripeterà nel breve periodo.

Tra le principali sfide del progetto c'è stata quella di mettere i bambini anche al centro della comunicazione esterna del progetto.

Partendo con le classi terze è stato spiegato ai piccoli giornalisti come raccontare ciò che li circondava, insieme ai loro coetanei.

Le attività realizzate per "raccontare" il progetto, oltre al principale prodotto che consiste in n°6 numeri di un periodico che raccoglie le voci di circa 50 bambini e bambine, riguardano la realizzazione di vere e proprie opere d'arte. A titolo di esempio, si cita il mini-giardino formato da un grande vaso dove i bambini hanno messo delle piantine e realizzato delle piccole panchine insieme ai compagni più fragili, che non potevano raggiungere fisicamente le aree oggetto di intervento.

Oltre al periodico i piccoli giornalisti hanno sperimentato l'esperienza del telegiornale, grazie alla realizzazione in un apposito studio del *TG dei bambini*, che ripercorre tutte le fasi del progetto.

Un impatto indiretto deriva dal lavoro con gli adulti di progetto (genitori, insegnanti, psicologi e architetti progettisti dei Giardini) con cui i partner hanno dovuto mediare affinché le idee dei bambini e i loro sogni venissero tenuti in considerazione, realizzati e perseguiti. Anche questo risultato, inizialmente non previsto, cambia la visione dell'adulto nei confronti dei minori dei territori coinvolti.

I giardini possibili si è dimostrato quindi un progetto dotato di un vero e autentico approccio di ascolto e di mediazione tra il mondo dei grandi e quello dei piccoli, il più delle volte dichiarato ma talvolta disatteso da chi scrive, coordina e realizza progetti per i minori. Dopotutto è molto più semplice, in termini di tempo e di impegno, scrivere e realizzare attività per ragazzi pensate dagli adulti.

Tuttavia, tra i più significativi beneficiari del progetto non vi sono solo i minori ma anche gli adulti in condizioni di fragilità (ad esempio percettori di Reddito di cittadinanza e pazienti in terapia per dipendenze o psichiatria). Ad essi è stata infatti conferita la non banale responsabilità di cura e manutenzione dei giardini. In tal modo si è potuta dare una piccola ma significativa opportunità di crescita e di emancipazione anche a queste persone.

La “possibilità” di sperimentare, veder apprezzate e valorizzate le proprie idee sono stati uno dei principali impatti di progetto accanto all'aumento di autostima, alla capacità di vedere il proprio impatto sul territorio attraverso i cambiamenti apportati nel proprio ambiente.

All'indomani della fine delle attività altri progetti hanno avuto come base “i giardini possibili” e nello specifico:

- Progetto Grand Tour, sostenuto con Fondi delle Politiche Giovanili e coordinato da Casa Emmaus. I 35 adolescenti coinvolti nella pedalata da un paese all'altro dell'Iglesiente hanno fatto tappa in ognuno dei giardini possibili.
- Progetto “FILI”, sostenuto dall'Agenzia Nazionale Giovani e coordinato dal Partner Elda Mazzocchi Scarzella. I 5 giovani protagonisti del progetto di Solidarietà, hanno organizzato nel giardino di Domusnovas la mostra fotografica del progetto.
- Progetto “Common Places”, sostenuto da *Europe Creative*, coordinato dal Partner Cherimus. Gli artisti europei coinvolti nel progetto hanno organizzato una visita studio nei 4 paesi coinvolti dal progetto per studiare le opere realizzate
- Progetto” FILI”, sostenuto dal Dipartimento della Famiglia, bando EDUCARE, coordinato dal partner Elda Mazzocchi Scarzella. I 100 bambini coinvolti nel progetto avevano come punto di partenza e arrivo delle passeggiate a piedi e in bici, il giardino di Domusnovas.

- Progetto “Donne Sarde che contano”, bando STEM del Dipartimento delle Pari Opportunità, del partner Elda Mazzocchi Scarzella. Le 20 bambine protagoniste del laboratorio di teatro hanno messo in scena lo spettacolo finale nel giardino di Domusnovas.
- Progetto “4 stagioni”, sostenuto con Fondi delle Politiche giovanili e coordinato da Casa Emmaus. I 35 adolescenti protagonisti del progetto hanno piantumato nei 4 giardini ulteriori 7 ulivi, che simbolicamente raccontano la pace e l’unione dei 7 paesi del distretto dell’Iglesiente
- Progetto “Alimentazione”, in partenza e finanziato dal PNRR a Casa Emmaus Società Cooperativa Sociale, i 125 bambini beneficiari delle attività svolgeranno nei giardini i laboratori di sensibilizzazione ambientale.

2.1. Conclusioni

L’esperienza raccontata sopra conferma il valore e l’importanza delle relazioni tra persone e enti che, attraverso la condivisione di idee comuni, possono portare ricchezza e benessere a tutta la comunità. Racconta come le zone rurali possano trovare un loro percorso di crescita solo se tutti condividono la stessa visione e conoscono, proiettandola nel futuro, la storia e le radici della propria terra. Solo la consapevolezza delle radici e delle proprie unicità, può permettere un reale e sostenibile sviluppo, in quanto valorizza l’autenticità dei luoghi e li mette in comunicazione con il mondo intero. Per concludere, il progetto “i giardini possibili” propone un punto di vista differente, che è quello dei bambini che guardano il mondo con uno sguardo nuovo e che unisce in quanto libero da sovrastrutture e limiti, tipici del mondo degli adulti.

Bibliografia

Belingardi C., Morachimo L., Prisco A., Renzi D., Tonucci F. (a cura di) (2018), *Manuale di Progettazione partecipata con i bambini e le bambine*. Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Roma.

Centro Studi e Ricerche IDOS (2022) *Dossier Statistico Immigrazione*.

CRENoS (2023) 30° Rapporto "Economia della Sardegna". <https://crenos.unica.it/crenosterritorio>.

George S. E., Pignaris C. L. (a cura di) (2020), *Coltivare la partecipazione*. La Meridiana, Molfetta.

ISTAT (2022), *Dinamica Demografica*, <https://www.istat.it/it/files//2023/03/Dinamica-demografica2022.pdf>.

Openpolis (2022), *Rapporto "L'impatto del PNRR sulla Povertà educativa in Sardegna"*. <https://www.openpolis.it/limpatto-del-pnrr-sulla-poverta-educativa-in-sardegna>.

Save The Children (2018), *Nuotare Contro Corrente. Povertà Educativa e Resilienza in Italia*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-correntepoverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>.

Save the Children (2022), *"Alla ricerca del tempo perduto"*, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto>

Squillaci L., Volterrani A. (2021). *Lo sviluppo sociale delle comunità. Come il terzo settore può rendere protagoniste, partecipative e coese le comunità territoriali*. Lupetti, Milano.

Tonucci F., Renzi D., Prisco A. (2019), *Il consiglio dei bambini*. Booklab.

3. Il progetto “RAdiCI - Ricostruire l’Avvenire di una Comunità Integrata”, selezionato da Con i Bambini nell’ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile

Leandro Di Donato¹⁰³ e Antonella Ciaccia¹⁰⁴

1. Genesi del progetto: l’esperienza della co-progettazione partecipata nelle aree colpite dal sisma

Il progetto multidisciplinare “RAdiCI - Ri-costruire l’Avvenire in una Comunità Integrata”, selezionato dall’Impresa Sociale Con i Bambini nell’ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, ha riguardato sedici comuni della provincia di Teramo colpiti dal sisma del 2016/17¹⁰⁵ ed è stato realizzato da cinque organizzazioni del Terzo Settore (**Istituto Internazionale del Teatro del Mediterraneo – Sezione italiana A.P.S.** nel ruolo di soggetto responsabile, **A piccoli Passi A.P.S.**, **Cineforum Teramo “Lumiére - Gianni Di Venanzo” A.P.S.**, **Scuola Verde - Centro di educazione ambientale** e **Teramo Children A.P.S.** nel ruolo di partner) e da undici Istituti Scolastici.¹⁰⁶ Le attività, rivolte

¹⁰³ Presidente dell’Istituto Internazionale del Teatro del Mediterraneo – Sezione italiana A.P.S.

¹⁰⁴ Responsabile del progetto “RAdiCI”.

¹⁰⁵ Hanno partecipato al progetto i Comuni di Campli, Castel Castagna, Castelli, Civitella del Tronto, Colledara, Cortino, Crognaleto, Fano Adriano, Isola del Gran Sasso, Montorio al Vomano, Pietracamela, Rocca Santa Maria, Teramo, Torricella Sicura, Tossicia e Valle Castellana. Inizialmente, in fase di programmazione, è stato previsto anche il coinvolgimento di Farindola, unico Comune della provincia di Pescara che ha subito danni ingenti per il sisma del 2016/2017, ma le attività progettuali sono poi state effettivamente realizzate esclusivamente nella provincia di Teramo. Le Amministrazioni Comunali hanno collaborato attivamente alla programmazione e all’attuazione del progetto.

¹⁰⁶ Hanno partecipato al progetto otto Istituti Comprensivi e tre Istituti di Istruzione Superiore: Istituto Comprensivo Campli, Istituto Comprensivo Civitella - Torricella, Istituto Comprensivo Isola - Colledara, Istituto Comprensivo Montorio - Crognaleto, Istituto Comprensivo Teramo 1 “Zippilli-Lucidi”, Istituto Comprensivo Teramo 2 “Savini - San Giuseppe - San Giorgio”, Istituto Comprensivo Teramo 4 di San

ai/alle bambini/e e ai/alle ragazzi/e da 0 a 18 anni e alle loro famiglie, sono iniziate il 25 giugno 2018 e si sono concluse il 25 febbraio 2021.¹⁰⁷

“RAdiCI” nasce in seno all’**Iniziativa Aree Terremotate**,¹⁰⁸ promossa da Con i Bambini per ri-costruire la coesione sociale nelle comunità educanti colpite dal sisma attraverso azioni educative innovative che potessero avere continuità nel tempo. L’Iniziativa ha previsto che le proposte progettuali venissero selezionate non con un bando ma attraverso un complesso percorso di co-progettazione partecipata che, dall’autunno 2017 alla primavera 2018, ha coinvolto i principali soggetti che avevano maturato, in ambito locale, un’esperienza pregressa nel settore della promozione culturale e sociale e, più specificatamente, nella qualificazione dell’offerta per l’infanzia e l’adolescenza. In questa fase l’**Associazione IF - Imparare Fare** di Napoli ha svolto la funzione di Soggetto facilitatore, supportando la partnership nella stesura della proposta.

I componenti del partenariato hanno quindi dedicato, prima dell’inizio del progetto, molti mesi allo studio dei contesti, all’analisi dei dati, all’individuazione dei bisogni, alla definizione delle attività. La sfida della co-

Nicolò a Tordino, Istituto Comprensivo Teramo 5 “Falcone e Borsellino”, Istituto di Istruzione Superiore “Delfico - Montauti” di Teramo, Istituto di Istruzione Superiore “Di Poppa - Rozzi” di Teramo, Liceo Artistico “F. A. Grue” di Castelli.

Il progetto si è avvalso inoltre della collaborazione della Fondazione Tercas, della Biblioteca “Melchiorre Delfico” di Teramo, del Parco Nazionale del Gran Sasso e Monti della Laga, della Fondazione Malvina Menegaz per le Arti e le Culture, di Deposito dei Segni A.P.S., dell’Istituto Statale Superiore di Studi Musicali e Coreutici “Gaetano Braga” di Teramo, del Convitto Nazionale “Melchiorre Delfico” di Teramo e dei Nidi d’Infanzia comunali di Teramo e Villa Lempa (Civitella del Tronto), nonché di associazioni e reti non formali che operano nei diversi comuni coinvolti.

La valutazione di impatto, prevista in tutti i progetti selezionati da Con i Bambini, è stata condotta dall’Università degli Studi di Pisa – Dipartimento di Scienze Politiche e dal Centro di Ricerca VOIS.

¹⁰⁷ Il termine delle attività, inizialmente stabilito al 25 giugno 2020, ovvero 24 mesi dopo l’avvio, è stato prorogato per consentire il completamento dei percorsi interrotti o rallentati dalla pandemia.

¹⁰⁸ L’area di intervento dell’Iniziativa Aree Terremotate 2017 ha riguardato il perimetro dei comuni colpiti dagli eventi sismici del 2016 e del 2017, come indicato nei Decreti Legge n. 189 del 17.10.2016 e n. 8 del 09.02.2017. I fondi stanziati, per un importo complessivo di € 2.500.000,00, sono stati suddivisi tra le varie aree di intervento nel Centro Italia in base all’estensione dei territori coinvolti e all’entità dei danni provocati dagli eventi sismici. Il progetto “RAdiCI”, attivato nel cosiddetto “Bacino teramano”, ha beneficiato di un contributo di € 324.000,00 nell’ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, che ha coperto l’intero ammontare dei costi e non ha quindi richiesto un cofinanziamento locale. Le esperienze dell’Iniziativa Aree Terremotate, tra cui il progetto “RAdiCI”, sono citate, tra l’altro, nei seguenti articoli: De Carli, 2019; De Carli, 2021; Alvaro, 2019.

progettazione ha comportato, per tutti i soggetti della rete, l'elaborazione di una visione generale e condivisa del progetto e, soprattutto, la ricerca di un approccio, nuovo per tutti, con cui gestire azioni, relazioni e riflessioni sul percorso e sul suo andamento. Ma è stata proprio questa fase di intensi confronti che ha permesso di generare coesione e collaborazione fra i partner, elementi che a loro volta hanno poi costituito le basi della rete e assicurato, in tutte le fasi del lavoro, ascolto, aiuto reciproco e continua verifica degli obiettivi fissati. Possiamo quindi dire che la formazione di una partnership con queste caratteristiche è stato il primo obiettivo raggiunto da "RAdiCI", grazie a una serie di presupposti determinati dalla natura stessa della co-progettazione partecipata: l'approccio collaborativo e non competitivo ha consentito alle organizzazioni di confrontarsi e di conoscere le specificità altrui senza i limiti, temporali ed operativi, di un bando; il percorso di progettazione è stato attuato in un arco di tempo sufficientemente lungo per condurre un'analisi del contesto puntuale; l'elaborazione della proposta progettuale ha costituito di per sé un'occasione per sperimentare la capacità dei partner di lavorare insieme; la leadership è stata condivisa e la definizione della struttura organizzativa è avvenuta sulla base delle competenze che si sono man mano evidenziate; la co-progettazione ha determinato una selezione naturale dei partner prima dell'avvio delle attività e ciò ha ridotto il rischio di insuccesso; l'obiettivo della rete non è stato emergere nell'ambito di una selezione competitiva, ma costruire uno spazio di lavoro funzionale allo sviluppo di progettualità in un'ottica a medio e lungo termine.

2. Dall'analisi del contesto alla strategia operativa

In riferimento al contesto, il primo dato significativo che è emerso è quello di carattere demografico. Con l'eccezione della città di Teramo, tutti i comuni che hanno partecipato al progetto sono ubicati nelle aree interne e periferiche e sono caratterizzati da importanti fenomeni di spopolamento – processo che negli anni

del secondo dopoguerra ha conosciuto una vera e propria impennata – da cui derivano un accentuato impoverimento del tessuto sociale e una carenza dei servizi che hanno aggravato le condizioni di svantaggio educativo. La popolazione (91.600 abitanti, di cui quasi 14.000 minori) si concentra soprattutto a Teramo (55.000 abitanti) e nei centri con maggiore densità abitativa (Montorio al Vomano, Campi, Civitella del Tronto e Isola del Gran Sasso), mentre, in un'area piuttosto estesa, poco meno di 12.000 persone sono dislocate in 11 Comuni, per lo più distanti dalle principali vie di comunicazione. Particolarmente rilevante è l'incidenza della popolazione straniera (a Campi il 9,1% di quella complessiva, a Montorio al Vomano il 7,9%, a Civitella del Tronto il 7,5%, a Teramo il 6,8%), spesso in condizioni di isolamento linguistico e culturale.¹⁰⁹ Le conseguenze del sisma hanno, ovviamente, acuito le difficoltà generali delle popolazioni (in tutti i centri il tasso di inagibilità degli edifici superava il 20%, con punte del 38%) e accentuato i fattori di decremento delle opportunità formative.

Ridurre il peso di questi fattori negativi e ampliare lo spettro delle possibilità è stato l'obiettivo generale del progetto. Trasformare, almeno in parte, il luogo di residenza da limite a risorsa è stata la chiave di volta che ha individuato nei patrimoni culturali e naturali la fonte a cui attingere materiali con cui forgiare nuove proposte educative con i linguaggi artistici, creativi ed espressivi. Del resto la parola "radici" richiama il bisogno primario dell'essere umano di sentirsi parte di qualcosa in cui si riconosce; è metafora del nutrimento che la comunità offre alle nuove generazioni affinché la crescita sia un percorso equilibrato, consapevole e ricco di stimoli.

¹⁰⁹ Popolazione residente al 1° gennaio 2017 (Fonte: ISTAT). Per un'indagine più approfondita si rimanda ai report pubblicati dall'Osservatorio sulla povertà educativa, tra cui *I servizi per i minori nelle aree montane*, Impresa sociale Con i Bambini e Fondazione Openpolis, 2018 e *Le mappe della povertà educativa in Abruzzo*, Impresa sociale Con i Bambini e Fondazione Openpolis, 2020 (<https://www.conibambini.org/osservatorio/>, <https://www.openpolis.it/poverta-educativa/>).

Per ridurre lo svantaggio educativo e la marginalità sociale nelle loro diverse declinazioni¹¹⁰ – che attenevano ai modesti livelli socio-economici, a una mentalità diffusa che non considera i bambini e i ragazzi portatori di interessi culturali, all’assenza di reti di supporto, servizi e spazi dedicati all’infanzia e all’adolescenza, all’isolamento derivante da fattori geografici e culturali – sono state realizzate una serie di attività differenziate e integrate, che, da una parte hanno attivato percorsi specifici di apprendimento e, dall’altra, hanno innescato processi strutturali di cambiamento. “RAdiCI” ha infatti promosso un patto territoriale tra famiglie, Scuole, Istituzioni e Terzo Settore, nella convinzione che il contrasto alla povertà educativa possa avvenire solo attraverso un’accresciuta consapevolezza di tutta la comunità¹¹¹.

3. La riscoperta della musica di tradizione orale e l’Orchestra Popolare del Gran Sasso

Le competenze differenziate e complementari dei partner hanno giocato un ruolo chiave nella possibilità di offrire un ventaglio di offerte ampio ed espressamente pensato per il contesto di riferimento. L’Istituto Internazionale del Teatro del Mediterraneo – Sezione Italiana A.P.S., sulla base delle esperienze pregresse nello spettacolo dal vivo e nella promozione della musica di tradizione orale, ha valorizzato la valenza educativa del patrimonio etno-musicologico ed etno-organologico che contraddistingue la cultura popolare abruzzese e che risulta particolarmente ricco nella Valle Siciliana.¹¹² Qui gli ultimi costruttori e suonatori

¹¹⁰ Per un approfondimento dei fattori di povertà educativa in Italia si veda AA.VV., *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children, 2018. Ulteriori dati sono presenti in Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2020; Vichi De Marchi, 2021.

¹¹¹ Una sintesi del progetto, della sua genesi e delle attività svolte è disponibile in Leandro Di Donato e Antonella Ciaccia, *Contrastare la povertà educativa nelle aree colpite dal sisma: l’esperienza del progetto “RAdiCI”*, in Daniele Babusci (a cura di), *Povertà educativa e diseguaglianze sociali. Un confronto dalle comunità educanti*, in «Welfare e ergonomia», Fascicolo 1/2020, Franco Angeli, 2020.

¹¹² La Valle Siciliana, situata nell’area interna alle falde del Gran Sasso, è formata dai Comuni di Castelli, Castel Castagna, Colledara, Isola del Gran Sasso e Tossicia.

di zampogne *zoppe*, strumento identificativo di quest'area, sono scomparsi solo recentemente e si ha ancora memoria delle formazioni musicali spontanee composte da suonatori locali autodidatti che, fino a qualche decennio fa, contribuivano a delineare l'identità dei luoghi e rafforzare la coesione sociale. A Fano a Corno, Frazione di Isola del Gran Sasso, una vecchia scuola elementare concessa dal Comune è stata trasformata nella Scuola di musica e liuteria tradizionale "I suonatori della Valle Siciliana"; nei Comuni della Valle e a Teramo sono stati realizzati corsi di musica e di canto e, infine, è stata costituita l'Orchestra Popolare del Gran Sasso, una formazione intergenerazionale composta da bambini e ragazzi dagli 8 ai 20 anni, molti dei quali si avvicinavano per la prima volta allo studio della pratica strumentale e vocale, ma anche da suonatori adulti che hanno scelto di condividere con i più giovani un percorso di riscoperta delle proprie "radici".

La pandemia ha costretto l'Orchestra a realizzare in streaming il suo debutto ufficiale, con un concerto a cui ha partecipato, nel dicembre 2020, Eugenio Bennato come ospite d'onore¹¹³. Eppure non sono mancate, prima dell'emergenza sanitaria, occasioni in cui la musica popolare è stata protagonista di un ritrovato spirito di comunità nei Comuni delle aree interne colpiti dal sisma. In occasione degli appuntamenti tradizionali legati all'antico ciclo calendariale agro-pastorale, sono stati organizzati laboratori aperti a tutta la cittadinanza ed esibizioni itineranti nei borghi e, per la Giornata Europea delle Fondazioni del 1° ottobre 2020, l'Orchestra Popolare del Gran Sasso ha preso parte all'iniziativa promossa dall'ACRI "RisunaItalia. Tante piazze, una sola comunità", un concerto simultaneo di orchestre giovanili in 50 città apertosi con l'esecuzione dell'*Inno alla gioia*.

4. Le "storie in valigia" delle comunità straniere

¹¹³ Nicola Catenaro, *In orchestra con Bennato per le "radici" dei giovani*, «Buone notizie», settimanale del «Corriere della sera», 12 gennaio 2021

“Storie in valigia. Laboratori per il dialogo tra le culture” è l’altra azione curata dall’Istituto Internazionale del Teatro del Mediterraneo – Sezione italiana A.P.S., organizzazione che pone la promozione del dialogo interculturale tra i principali obiettivi del suo operato. Nelle Scuole Primarie con un’alta percentuale di bambini/e stranieri/e (Sant’Onofrio di Campli e Montorio al Vomano) sono stati raccolti i racconti, le fiabe, le favole, le storie di vita, le canzoni e le ninne nanne che i familiari adulti, italiani e di altre nazionalità, hanno condiviso nel corso di appositi incontri di narrazione, realizzati con l’obiettivo di favorire la conoscenza reciproca e limitare i fenomeni di marginalità.

5. L’occhio del luogo: il cinema come strumento di scoperta e confronto

I temi del confronto tra le generazioni, della valorizzazione dell’identità dei luoghi e della diversità culturale come fonte di arricchimento sono stati al centro anche di un’altra azione, denominata “L’occhio del luogo”, con la quale il partner Cineforum Teramo “Lumière - Gianni Di Venanzo” A.P.S. ha messo a servizio del progetto la pluriennale esperienza nella didattica dei linguaggi audiovisivi. I/le bambini/e e i/le ragazzi/e di Teramo, Campli, Montorio al Vomano e della Valle Siciliana, dagli 8 ai 14 anni, hanno potuto scoprire i linguaggi del cinema e un uso, sorprendente e “didattico”, del cellulare. Le attività si sono svolte all’interno di laboratori scanditi prevalentemente in due distinte fasi: “Dove vivo”, in cui veniva chiesto di descrivere i luoghi con una sola inquadratura alla maniera dei fratelli Lumière, e “Chi sono, chi ero”, in cui bisognava raccontare la comunità attraverso un’intervista audiovisiva. I materiali raccolti, montati in diversi docufilm, sono stati restituiti con apposite iniziative nei differenti contesti, attraverso eventi aperti a tutta la cittadinanza in cui i partecipanti hanno potuto riconoscersi come parte di un racconto collettivo, di una comunità che ritrova il senso di appartenenza. Il coinvolgimento delle famiglie nelle interviste audiovisive ha consentito a bambini/e e ragazzi/e di confrontarsi, con un

approccio nuovo e forse per la prima volta, con le figure parentali e con il loro passato. Inoltre, altro elemento da sottolineare, il confronto in classe con genitori, nonni e zii di diverse nazionalità ha favorito i processi di integrazione e il riconoscimento delle differenze non come elemento di rischio ma come fattore di arricchimento.

La sospensione delle attività, imposta dal Covid-19 e dal distanziamento sociale, ha suggerito a Cineforum Teramo un nuovo laboratorio, "Diario delle sensazioni", realizzato nelle Scuole Secondarie di Primo Grado di Campi, Montorio al Vomano e Teramo. L'idea portante è stata quella di far tenere ai ragazzi un diario audiovisivo utilizzando il cellulare, trasformando così una *chiusura* in una *apertura*. Ai partecipanti, nel corso della prima lezione, è stato fornito un "manuale di istruzione" in cui erano descritte le tecniche da usare e si è poi analizzato il concetto di "sensazione" e la sua resa audiovisiva attraverso la sinestesia. Il perimetro della casa, le finestre, gli animali da compagnia, le fattorie sono stati *visti* con uno sguardo e una tecnica nuovi. Nel corso degli incontri, gli "elaborati" audiovisivi, inviati a scadenze prefissate, sono stati discussi e analizzati evidenziando i punti di forza e di debolezza e, sulla base di quanto emerso, ai ragazzi veniva affidato il compito di ripetere le riprese dello stesso soggetto mettendo in atto i suggerimenti ricevuti. Al termine di questo percorso, con i materiali audiovisivi prodotti sono stati realizzati tre documentari che raccontano e documentano le conseguenze della pandemia dal punto vista dei bambini e dei ragazzi, restituiti alle diverse comunità attraverso eventi in presenza e in streaming.

6. L'arte contemporanea e la fotografia: nuove esperienze per bambini e famiglie

La sinergia tra Cineforum Teramo "Lumière - Gianni Di Venanzo" e Teramo Children A.P.S., organizzazione formata da genitori e docenti che si impegna

nella promozione della cultura *dell'infanzia e per l'infanzia*, ha consentito la realizzazione di due percorsi dedicati all'arte visiva e audiovisiva come strumento educativo: l'azione "Arte a scuola" e il laboratorio "Memorie animate" per bambini/e dai 9 agli 11 anni. "Arte a scuola" è stata realizzata grazie alla collaborazione della Fondazione Malvina Menegaz per le Arti e le Culture di Castelbasso,¹¹⁴ che ha concesso l'uso delle opere d'arte della sua collezione. I laboratori, finalizzati alla conoscenza dei linguaggi artistici contemporanei, sono stati destinati ai/alle bambini/e delle Scuole Primarie di Campi, Montorio al Vomano, Crognaleto, Isola del Gran Sasso, Colledara, Tossicia e Teramo, ai quali è stata offerta l'opportunità di vedere a scuola le opere d'arte e di imparare a "leggerle". Il percorso si è concluso, poi, con la visita al museo della Fondazione, dove i partecipanti ai laboratori hanno potuto presentare ai propri genitori le opere studiate. "Memorie animate" è invece un laboratorio realizzato a Teramo, attraverso il quale i/le bambini/e della Scuola Primaria hanno ideato e realizzato delle storie animate con le tecniche dell'animazione in stop-motion lasciandosi ispirare dalle fotografie familiari precedentemente raccolte, selezionate e analizzate.

7. Le "trame visibili" verso la costruzione di una comunità educante

"Memorie animate" è parte di un'azione molto articolata, denominata "Trame visibili: verso la costruzione di una comunità educante", curata da Teramo Children A.P.S., e costituisce, idealmente, la prosecuzione di un precedente laboratorio, "Occhio sulla città". Quest'ultimo ha consentito di aprire per la prima volta l'Archivio Fotografico "Domenico Nardini" della Biblioteca "Melchiorre Delfico" di Teramo – solitamente riservato ad un'utenza specialistica, ovvero a fotografi e studiosi – ai/alle bambini/e delle Scuole dell'Infanzia e Primarie (dai 4 agli 11 anni) e alle loro famiglie, offrendo loro la

¹¹⁴ Castelbasso è una frazione del Comune di Castellalto.

possibilità di scoprire e usare un nuovo linguaggio come strumento di conoscenza della realtà e di esercizio della propria creatività. Le “trame visibili” hanno però avuto molte altre direzioni, proiettate verso la costruzione di una rete di corresponsabilità ed elaborazione condivisa, che ha incluso famiglie, scuola e territorio e che ha assunto molteplici declinazioni. A Teramo, il massaggio infantile è stato proposto come esperienza di contatto affettivo profondo tra neogenitori e figli; a Civitella del Tronto, Cortino, Rocca Santa Maria, Torricella Sicura e Valle Castellana, nelle Scuole dell’Infanzia, Primarie e Secondarie di Primo Grado, è stato invece realizzato un articolato percorso di promozione della lettura come esperienza personale e familiare. In questo contesto, va sottolineato che “RAdiCI” ha stimolato l’istituzione di nuove biblioteche scolastiche sostenute, con risorse aggiuntive rispetto a quelle del progetto, dalle Amministrazioni Comunali, dalla Scuola e dai privati. Al di là degli aspetti economici, pur importanti e spesso decisivi, questa decisione rappresenta “la presa in carico” del progetto da parte della comunità, che prende consapevolezza del proprio ruolo e si avvia a diventare “comunità educante”. Non è inoltre un caso che la prima biblioteca sia stata inaugurata, nel marzo 2019, a Valle Castellana, il comune più periferico e più difficilmente raggiungibile dal capoluogo di provincia, con una popolazione scolastica di 39 alunni dall’Infanzia alla Secondaria di Primo Grado, alla presenza dell’allora Presidente dell’Impresa Sociale Con i Bambini Carlo Borgomeo e dell’allora Presidente di IF - Imparare Fare Marco Rossi Doria. Sempre restando sullo stesso tema va evidenziato, come ulteriore tappa del processo di consapevolezza diffusa, la scelta dell’Istituto Comprensivo Civitella - Torricella di finanziare interamente un corso di formazione per insegnanti, dedicato alla lettura come strumento di formazione e inclusione.

8. L'Aula Permanente di Ecopedagogia nel Bosco

L'altra azione realizzata da Teramo Children A.P.S. prende il nome di "A.P.E. – Aula Permanente di Ecopedagogia nel bosco" e si riferisce ad un luogo all'aperto tra boschi e campi a pochi chilometri da Teramo, ma anche uno spazio immateriale, un percorso culturale e pedagogico che riconosce nel rapporto con la natura la risposta a un'esigenza fisiologica primaria, funzionale al corretto sviluppo della persona. Qui si sono svolte diverse attività per bambini/e (dai 4 ai 12 anni) e famiglie dedicate al ciclo produttivo agrario, riunite sotto il titolo di "Calendario del contadino", e i campi estivi "Estate nel bosco". Attraverso l'esperienza diretta, i partecipanti hanno imparato a conoscere il ciclo delle stagioni e le pratiche di produzione agraria sostenibile, in una dimensione che ha favorito autonomia, responsabilità e dinamiche relazionali cooperative.

9. Abitare la natura: alla scoperta della biodiversità nel Parco Nazionale del Gran Sasso e Monti della Laga

L'educazione in natura nella provincia di Teramo non poteva prescindere dalla valorizzazione, in chiave pedagogica, del patrimonio del Parco Nazionale del Gran Sasso e Monti della Laga ed è stata questa una delle due direttrici del lavoro di Scuola Verde Soc. Coop. a r.l., un Centro di Educazione Ambientale attivo fin dagli anni Novanta. L'azione "Abitare la natura" ha raccolto una serie di proposte formative specifiche, per bambini/e e ragazzi/e dai 3 ai 14 anni, volte alla scoperta della biodiversità e delle culture materiali del territorio. Si cita, a titolo esemplificativo, una serie di laboratori realizzati: "Il meraviglioso mondo degli insetti", per conoscere e documentare la loro fondamentale funzione nell'ecosistema naturale; "Le foreste insegnano", per conoscere gli elementi fondanti il mondo naturale; "Impara dai pastori", dedicato alla scoperta della produzione del formaggio e della lana. A questi laboratori vanno aggiunti i

campi estivi “Equilibri naturali”, organizzati in collaborazione con i Comuni della Valle Siciliana e di Rocca Santa Maria, e le visite al Museo delle Acque del Parco denominate “Il canto di Armilla per l’acqua”, per educare alla tutela di questa preziosa risorsa e al suo uso consapevole. Una attività che merita una particolare menzione, in riferimento al tema del contrasto della povertà educativa minorile nelle aree interne, è “Arte in natura”, realizzata a Pietracamela, in uno dei territori che più ha risentito dello spopolamento delle aree interne anche per la lontananza dai centri con più alta densità abitativa. Qui il numero dei minori residenti, sommati a quelli del Comune confinante di Fano Adriano, non supera la decina; a Crognaleto, poco distante, si aggira attorno a cinquanta. Il laboratorio ha permesso ai partecipanti, tra gli 8 e i 13 anni, di conoscere da vicino le pitture rupestri del Maestro Guido Montauti, un patrimonio artistico di grande valore ma quasi del tutto sconosciuto alle giovani generazioni, e di sperimentare direttamente le tecniche della pittura rupestre. Le opere prodotte sono state presentate, nel corso di un evento pubblico, a Crognaleto e poi esposte dal Comune di Fano Adriano, testimoniando, idealmente, che anche in luoghi estremamente periferici è possibile costruire alleanze educative valorizzando le risorse locali.

10. Creativa: i laboratori di pedagogia teatrale ed artistica

L'altra direttrice delle attività di Scuola Verde si è espressa nei laboratori di pedagogia teatrale ed artistica raccolti nell'azione “Creativa”, svoltasi a Teramo, Montorio al Vomano, Campli, Civitella del Tronto, Isola del Gran Sasso e Castelli. Le attività, realizzate per migliorare le capacità espressive, comunicative e relazionali, sono state differenziate a seconda dell'età dei partecipanti (dagli alunni delle Scuole Primarie a quelli degli Istituti Superiori) e dei temi scelti: l'ideazione di una storia collettiva attraverso il linguaggio del corpo (“Giochiamo a diventare”),^[11] la costruzione e la drammatizzazione della maschera (“Il corpo

e la maschera”), il gioco dei ruoli per educare al rispetto della diversità (“Se l’altro fossi io”), lo sviluppo della trama drammaturgica attraverso l’action painting (“Dire, fare, raccontare”). In riferimento all’ultimo dei laboratori citati, merita sottolineare che è stato svolto in una delle scuole più caratteristiche del territorio, le cui prospettive di rilancio sono inevitabilmente legate ad un ben più ampio processo di valorizzazione delle aree montane e delle sue eccellenze: il Liceo Artistico “F. A. Grue” di Castelli, istituto che ha ereditato l’antica tradizione ceramica castellana ma che, essendo collocato in un’area molto interna, ha un numero complessivo di allievi ridotto.

11. Noi al centro: servizi psicopedagogici e percorsi educativi

A piccoli passi A.P.S., infine, è un’organizzazione che offre servizi di supporto psicologico e psicopedagogico che ha operato nella frazione di San Nicolò a Tordino, tra le più popolate del Comune di Teramo, attraverso un’azione denominata “Noi al centro”. In una prima fase, nella Scuola Secondaria di Primo Grado, è stato attivato un percorso denominato “Saper scegliere, sapersi orientare”, per supportare i/le ragazzi/e nella scelta degli studi superiori, e uno sportello di supporto per gli alunni, i familiari e i docenti. Le tematiche emerse sono relative ai rapporti con i genitori e i coetanei, agli episodi di bullismo, alla percezione di atteggiamenti ostili da parte degli insegnanti, all’ansia da prestazione, agli attacchi di panico, ai problemi familiari. Il lavoro ha avuto delle ricadute positive, registrate dai docenti con l’instaurarsi di un clima di maggiore collaborazione all’interno delle classi. Successivamente, l’attenzione è stata incentrata sulle competenze emotive e relazionali dei/delle bambini/e da 6 a 10 anni, attraverso un laboratorio extracurricolare denominato “La scatola delle emozioni”, in cui all’intervento di psicologi e psicoterapeuti è stata affiancata l’attività artistica, con evidenti benefici riscontrati nei singoli partecipanti e all’interno dei gruppi.

12. Risultati e prospettive

“RAdiCI” ha coinvolto circa 4.000 minori in contesti diversi, scolastici e non. Tre dei ragazzi che hanno partecipato al progetto sono diventati i protagonisti del docufilm “Kintzugi” di Lorenzo Scaraggi, prodotto da Con i Bambini e IF - Imparare Fare, nell’ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, e presentato in anteprima nazionale al Giffoni Film Festival 2021. Le storie dei giovanissimi Daniele Giovinazzo, Angelo Lattanzi e Cecilia Moscarini, che attraverso i linguaggi della musica, del cinema e della letteratura hanno elaborato le proprie emozioni e ricostruito la loro vita dopo il terremoto, sono diventate, idealmente, lo specchio dei/delle tantissimi/e bambini/e e ragazzi/e del Centro Italia a cui sono state offerte nuove opportunità grazie all’Iniziativa Aree Terremotate.

Di certo, in un progetto complesso non sono mancate criticità: si è registrata, ad esempio, una maggiore difficoltà di coinvolgimento degli/delle adolescenti tra i 14 e i 18 anni rispetto alla naturale propensione a mettersi in gioco dei più piccoli; nelle diverse comunità prese in carico, i livelli di partecipazione non sono stati gli stessi e per questo i risultati raggiunti differiscono nelle diverse aree. Eppure, due anni dopo la conclusione del progetto, si può affermare che gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti, con un potenziamento delle competenze che ha avuto un riflesso significativo anche nelle attività scolastiche curricolari. Le valenze pedagogiche dei percorsi proposti hanno prodotto delle innovazioni didattiche che, stando alle dichiarazioni di alcuni docenti, sono entrate stabilmente nel novero dei loro strumenti formativi.¹¹⁵ La riscoperta e la

¹¹⁵ Tale riscontro è emerso nel corso delle interviste ai/docenti e alle Dirigenti Scolastiche nel corso della redazione del Report sulla valutazione dell’impatto sociale del progetto “RAdiCI” realizzato dal Dipartimento di Scienze Politiche dell’Università degli Studi di Pisa e dal Centro di Ricerca VOIS due anni dopo la conclusione delle attività. È emerso altresì nel corso dell’indagine esplorativa condotta dal Forum Diseguaglianze Diversità per la pubblicazione del Rapporto di ricerca sui *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti* curato da Daniela Luisi, Cristiana Mattioli e Alessia Zabatino (2020), in cui è stata indicata, tra i moltiplicatori che assicurano continuità e sostenibilità alle azioni di progetto, la formazione degli insegnanti in ambiti disciplinari specifici.

valorizzazione dei patrimoni delle comunità hanno contribuito a rinsaldare i fili intergenerazionali e i legami dei più giovani con il proprio territorio, mettendo “a dimora” un elemento di appartenenza che, per quanto piccolo e embrionale, può, in presenza di altre condizioni come il lavoro e i servizi, contribuire a rallentare il fenomeno dello spopolamento. L’insieme dei percorsi proposti ha contribuito all’innesco di processi di cambiamento. In questa direzione, va sottolineata la partecipazione delle famiglie e dei comuni che, pur non essendo partner formali del progetto, lo hanno sostenuto in tutte le fasi offrendo un contributo importante alla sua attuazione. L’attivazione di tante energie, così come la mobilitazione di diversi attori sociali, ha inciso sull’acquisizione di una nuova consapevolezza. Basti pensare che il concetto di povertà educativa minorile, prima del tutto sconosciuto, è entrato stabilmente nel linguaggio degli amministratori locali e delle famiglie determinando “la presa in carico” di una nuova responsabilità. Naturalmente, per conseguire cambiamenti strutturali, nel lungo periodo, non basta certo un progetto. Occorrono azioni strutturate e continuative per ampliare il ventaglio delle opportunità e degli strumenti formativi, contribuendo così a ridurre, in modo crescente, il peso delle diseguaglianze e delle marginalità geografiche, economiche, sociali e culturali. Proprio nel segno della continuità e del consolidamento di quanto fatto finora, si inscrivono, da un lato, i rapporti con i Comuni, che sono continuati anche dopo la conclusione di “RAdiCI”, e, dall’altro, la collaborazione fra i partner, che ha portato alla realizzazione di nuovi progetti. Possiamo dire, in conclusione, che l’offerta di uno sguardo nuovo ha permesso di vedere cose nuove e, partendo da qui, di tracciare una mappa di criticità e potenzialità che, nel loro insieme, disegnano i profili di una nuova condizione dell’infanzia e dell’adolescenza che pone brucianti ed ineludibili domande agli adulti. E il tempo delle risposte è adesso.

Bibliografia

Alvaro L. M. (2019), Bandi addio: la co-progettazione del post terremoto, *Vita*, Anno XXVI, Dalla parte dei bambini, febbraio 2019

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2020), *Relazione al parlamento*.

Di Donato L., Ciaccia A. (2020), Contrastare la povertà educativa nelle aree colpite dal sisma: l'esperienza del progetto "RAdiCI", in Babusci D. (a cura di), Povertà educativa e diseguaglianze sociali. Un confronto dalle comunità educanti, *Welfare e ergonomia*, Fascicolo 1/2020, Franco Angeli, 2020.

Catenaro N. (2021), In orchestra con Bennato per le "radici" dei giovani, in «Buone notizie», settimanale del *Corriere della sera*, 12 gennaio 2021.

De Carli S. (2019), Se le piccole associazioni si mettono in network. Nei 140 Comuni del terremoto, *Vita*, Anno XXVI, Emergenza neet. Ragazzi, scopriamo il tesoro che c'è in voi, dicembre.

De Carli S. (2021), Le comunità educanti, *Vita*, Anno XXVIII, Fondazioni: ritorno al futuro, dicembre 2021.

De Marchi V. (a cura di) (2021), *Atlante dell'infanzia a rischio 2021. Il futuro è già qui. Il mondo dei bambini di domani*, Save the Children.

Impresa sociale Con i Bambini e Fondazione Openpolis (2018), *I servizi per i minori nelle aree montane*, <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2018/10/I-servizi-per-i-minori-nelle-aree-montane.pdf>.

Impresa sociale Con i Bambini e Fondazione Openpolis (2020), *Le mappe della povertà educativa in Abruzzo*, <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2019/04/Le-mappe-della-poverta-educativa-in-Abruzzo-30-gennaio-2020.pdf>.

Luisi D., Mattioli C., Zabatino A. (a cura di) (2020), *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa*, Forum Diseguaglianze Diversità.

Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/publicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>.

Riflessioni conclusive. Povertà educativa come povertà educante.

Salvatore Patera

Nei mesi di riflessione e di ricerca che si sono susseguiti per la stesura di questo volume, le pause dalla scrittura e del confronto con le colleghe e i colleghi coinvolti in questo compito erano riempite dal camminare nella vita quotidiana del nostro Paese, incontrando, educatori, insegnanti, genitori, studenti, ricercatori: persone. Trascorsi densi e percorsi vari, in un Paese dove gli estremi non si toccano mai troppo, girando opportunamente l'angolo della strada: tra e con mondi paralleli.

Durante la scrittura e le continue interlocuzioni con gli autori e le autrici, questi mondi dialogavano in ciò che via via leggevo e analizzavo sebbene la narrazione che si intravedeva, spesso dalle prime pagine, sembrava disattendere sia l'inaspettata dirompenza del reale, la sua sovrabbondanza a tratti incomprensibile, comunque ingiustificabile, sia la scontata consapevolezza che i temi di cui ci stavamo (pre)occupando non potessero e non possono essere reputati conseguenze *naturali* di un modello di sviluppo insostenibile e di un modello culturale indifendibile.

Ciò che si vede e ciò che si legge percorrendo la strada, negli incroci tra i racconti delle persone è il paradosso che tiene lontanamente insieme questi mondi.

Un primo paradosso dentro il vincolo antiliberismo-liberismo è lo sforzo di comprendere la povertà assoluta nel *continuum* dell'indignazione e dell'accettazione, tra laboriosità e inerzia: dentro a una cornice di senso in cui la povertà assoluta è assurda e assunta a fatto normalizzato quantunque disatteso, nella vicina lontananza dal nostro condominio.

La lettura e l'azione nei confronti delle condizioni di vita che sono in quella parte della curva, prima di girare l'angolo, sembrano neutralizzate e naturalizzate rispetto a ogni altra possibilità di tragitto alternativo: come quella di pensarsi in un modello socio-economico differente da come lo conosciamo in quanto è questo che ha prodotto e acuito le povertà nelle diverse forme.

Il primo sforzo verso la prevenzione e il contrasto alla povertà assoluta è non permettere che una vita sia senza (la possibilità di) un lavoro degno ed equo. Di più ancora, si tratta di pensare che questo cambio di passo sia possibile non rimanendo (passivamente) dentro al modello socio-economico vigente così come lo conosciamo.

Nel tragitto di questo paradosso, per quanto ci riteniamo impegnati, assorti, distolti o assolti (organicamente) ci siamo anche noi.

Un secondo paradosso dentro il vincolo universalismo-relativismo è lo sforzo di comprendere la povertà educativa e culturale nel *continuum* dell'afflato e del rigetto, tra l'integrazione nel nostro mondo culturale e l'esclusione nei confronti di mondi culturali differenti: dentro a una cornice di senso in cui la povertà educativa e culturale emerge e si immerge come fatto anomalo quantunque inatteso, dentro e fuori al nostro condominio.

La lettura e l'azione che facciamo nei confronti delle condizioni di vita che sono in quella parte della curva, prima di girare l'angolo, sembrano dover integrare o non poter tollerare ogni altra possibilità di tragitto alternativo: come la possibilità necessaria di pensarsi in un modello culturale e educativo differente da come lo conosciamo in quanto è questo che può smarcarsi dal contribuire a produrre le povertà nelle diverse forme.

Il secondo sforzo verso la prevenzione e il contrasto alla povertà educativa è permettere che una vita sia dentro (la possibilità di) un modello culturale inclusivo e interculturale. Di più ancora, si tratta di pensare che questo cambio di passo sia possibile non rimanendo (passivamente) dentro al modello culturale ed educativo vigente così come lo abbiamo conosciuto.

Nel tragitto di questo paradosso, per quanto ci riteniamo impegnati, assorti, distolti o assolti (organicamente) ci siamo anche noi.

Il *bidge drinking*, il *revenge porn*, le *baby gang*, il *sexting*, il bullismo e il *cyber-bullismo*, il possesso e il consumo ostentativo di una classe diversamente (dis)agiata, ecc. vanno problematizzati e interrogati in quanto forme sociali iperpassibili quali espressione di bisogni di ricerca di identità devisibilitati (direbbe S. Pasta) che cercano e trovano rifugio in luoghi identitari marginali, clanici e gruppalari, periferici ai nostri occhi mentre dalla periferia in cui noi adulti siamo, proviamo a intercettarli.

Al contempo, le nuove forme di produzione, ri-produzione e fruizione di contenuti culturali così come le pratiche e i processi di significazione della vita quotidiana delle giovani generazioni possono essere compresi all'interno della mutazione valoriale in corso che non può essere inseguita e ridotta con una motivazione estrinseca al "dover essere" ma che va accolta, compresa, presa in carico da un punto di vista educativo a partire da una motivazione intrinseca al "voler essere".

Ciò appare tanto più cogente per i sistemi culturali istituzionali come quelli di istruzione e formazione in quanto stanno via via perdendo la capacità di promuovere pari opportunità e ridurre le disuguaglianze sociali al punto che la scuola non risulta aver l'importanza di un tempo.

Allo stesso modo, una ricerca presentata in un altro libro (Patera, 2022) e che ha coinvolti cento giovani tra 15 e 17 anni, ha messo in luce come la non partecipazione ad attività socio-culturali e ricreative dipenda solo in alcuni casi da cause economiche in quanto nella maggior parte dei casi, il mancato interesse verso le proposte vigenti (siano esse educative, socio-culturali o ricreative) rimanda a interessi, valori, motivazioni e modelli culturali di attribuzione di senso alla vita quotidiana differenti, incompresi, da un punto di vista educativo, culturale e sociale e che cercano nuove abitazioni in circuiti che a noi (*ahinoi*) sfuggono. Così come un'altra ricerca di qualche anno fa discussa in quel volume, ha evidenziato il fatto che tra i fattori principali di dispersione scolastica nella

scuola secondaria di primo grado, non ci siano tanto e solamente quelli ascritti quanto altri fattori connessi a opinioni degli studenti sulla classe, sugli insegnanti, sulla didattica, sulla scuola.

La condizione di povertà educativa e culturale non germina solo nelle condizioni socio-economiche del *background* familiare ma anche in contesti economicamente agiati in cui la determinante di questa condizione è spesso la sordità, la mancanza di contatto, la cecità del mondo degli adulti che (de)genera il rifiuto di questo mondo culturale ed educativo fuori dal quale le giovani generazioni cercano-di-trovare cittadinanza in forme di espressione non tracciate nelle ricerche o iper-visibili nelle cronache.

Questi fenomeni necessitano di essere letti all'interno e in relazione alle narrazioni culturali (e quindi politiche, economiche, educative) che hanno contribuito a generare questa condizione.

In una società dell'incertezza con una morale senza etica, la vita post-moderna è fatta di frammenti per come gli stessi adulti l'hanno costruita: come diceva P. Freire, gli oppressi "ospitano" in sé l'oppressore. La povertà educativa che contrastiamo è nella testimonianza di una rivoluzione della vita quotidiana, la nostra.

È quindi compito educativo interculturale e inclusivo quello di comprendere la ricchezza e il disagio identitario dei minori e dei giovani non solo ai margini, a rischio e in condizione di fragilità, povertà ed esclusione in quanto portatori e portatrici di identità neglette e coscritte in una condizione di povertà di prospettiva proprio dal mondo degli adulti.

Il compito educativo di ricerca e di intervento passa dal mettere al centro i modelli culturali delle nuove generazioni di minori e giovani che vivono (e ci lasciano vivere) all'interno di modelli di interpretazione e di azione periferici quali metafore della società dell'esclusione in cui le baracche sicure delle povertà non solo educative e i castelli fatiscanti delle ricchezze non solo economiche offrono un rifugio momentaneo e senza tempo; un tetto pericoloso e pericolante ove trovano cittadinanza culture della marginalità, neglette, che abitano luoghi

dimenticati dalle centralità di circuiti culturali e ancor più dai modelli culturali correnti o altresì ricordati e resi eterni nei circuiti culturali tra pari: siano essi fuori dal nostro quartiere, siano essi alla porta accanto: una nuova classe (dis)agiata di giovani ma anche e soprattutto di adulti.

Una prospettiva socio-culturale per la ricerca, l'azione e la riflessione pedagogica, educativa e didattica può superare il vincolo di questo disatteso e inatteso come sfida educativa che passa dal riconoscere il mondo "culturale che cambia" e prenderlo in carico avendone cura in termini educativi affinché possiamo rimuovere gli ostacoli culturali per far crescere progetti di vita, traiettorie esistenziali, prospettive di speranza.

I bisogni di cui sono portatori le giovani generazioni e i minori in situazione o a rischio di povertà, esclusione, marginalità diventano (s)oggetti dell'educazione - quindi bisogni educativi - quando l'educazione assume il carattere interculturale e inclusivo nei termini di cantiere di progettualità di un pluralismo culturale in cui costruire le ragioni del dialogo e della convivenza.

La dimensione interculturale e inclusiva non è quindi un compito "speciale" ma si configura come paradigma di comprensione delle differenze in un progetto esistenziale plurale.

Una prospettiva educativa socio-culturale pragmaticamente inclusiva necessita di superare il desiderio e la nostalgia romantica di integrazione all'interno di un ideale e di un modello culturale che cerca un'unità perduta declinando, altresì le forme culturali non comprese e/o comprensibili all'interno dei suoi riferimenti.

L'intento è piuttosto di rigenerare nuove co-abitazioni culturali attraverso una postura interpretativa nei confronti delle giovani generazioni; una postura aperta al dialogo e alla negoziazione di significati pur nella consapevolezza di iscrivere la relazione educativa, in un percorso riflessivo e narrativo su base culturale che parta da itinerari singolari alla ricerca dell'universale che condividiamo in quanto esseri umani oltre le tensioni universalismo-relativismo, liberismo-antiliberismo.

Per ricomporre queste fratture, per smarcarsi da questi paradossi, la pedagogia, tra contingenza e possibile, direbbe Franco Cambi, può assumere quindi uno sguardo obliquo, dentro e fuori alle concettualizzazioni e ai modelli vigenti, per leggere gli scarti delle forme disattese e inattese di povertà educativa come diverse evidenze di un modo e di un mondo di partecipare e apprendere che sta cambiando nelle giovani generazioni e nei minori, educandoci ed educando, a preparare il mondo di domani che è già in essere e in azione.

P. Freire (1978) rimarcava che «El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación».

Oltre il disatteso e l'inatteso, questa lettura e questa scrittura legano pedagogia e impegno politico in quanto si basano sulla necessità di una meta-riflessione continua sull'essere storico e sul divenire storico dei propri posizionamenti pedagogici, educativi, didattici, culturali, *in primis*, di noi adulti.

Bibliografia

Patera, S. (2022), *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*, Milano: Franco Angeli.

Freire, P. (1978), *Extensi n o comunicación? La concientizaci n en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI.

PERSPECTIVES ON RURAL DEVELOPMENT
N. 7

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/prd>

© 2023 Università del Salento