

## Di cosa parliamo quando parliamo di povertà educativa? Ripensare pedagogicamente l'espressione

### What do we talk about when we talk about educational poverty? Rethink the expression pedagogically

Federica Mazzoccoli

*Cultrice della materia "Metodologia della Ricerca Pedagogica"-Università degli Studi di Milano-Bicocca  
f.mazzoccoli@campus.unimib.it*

#### Abstract

The essay intends to investigate the variety of meanings attributed to the expression educational poverty in different disciplinary contexts and in relation to their historical-social birth, as well as its link with the social category of children. Some expressions introduced into the language risk being used generically, in this sense the discussion intends to pedagogically problematize the expression and try to outline some initial pedagogical reflections aimed at questioning purposes and perspectives of social and political meaning of education in the contemporary world.

**Keywords:** educational poverty – children – problematization – pedagogical perspectives

Il saggio intende indagare la varietà di significati attribuiti all'espressione povertà educativa nei diversi contesti disciplinari e in relazione alla loro nascita storico sociale, oltre che il suo legame con la categoria sociale dei minori. Nel linguaggio si introducono espressioni che rischiano di essere utilizzate genericamente, in questo senso la trattazione intende problematizzare pedagogicamente l'espressione e provare a delineare alcune prime riflessioni pedagogiche orientate a interrogare scopi e prospettive di portata sociale e politica dell'educazione nel contemporaneo.

**Parole chiave:** povertà educativa – minori – problematizzazione – prospettive pedagogiche



## Introduzione

Di cosa parliamo quando parliamo di povertà educativa?<sup>1</sup> L'immediatezza della domanda permette di rimarcare, con un certo grado di provocazione, la necessità di una problematizzazione<sup>2</sup> (Foucault, 2005) in ambito pedagogico dei significati attribuiti all'espressione a partire da specifiche osservazioni riguardo alla sua introduzione in letteratura e al suo legame con la categoria sociale dei minori. Con quali significati stiamo oggi costruendo la povertà educativa minorile e i minori in povertà educativa? Quali rappresentazioni di povertà, educazione e minori stiamo veicolando? Quali valori educativi, sociali e politici stiamo sottendendo?

I temi della povertà e dell'educazione sono al centro del dibattito attuale di carattere politico, economico e sociale. Durante il World Education Forum, tenutosi a maggio del 2015 a Incheon in Corea del Sud, l'educazione è stata definita come l'elemento chiave per il raggiungimento dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Tra questi il primo corrisponde a porre fine a ogni forma di povertà nel mondo e la Dichiarazione di Incheon ha fissato il raggiungimento del quarto: garantire un'educazione inclusiva e di qualità e la promozione di opportunità di apprendimento permanente per tutti (UNESCO, 2016). L'Unione europea ha allora promosso sempre maggiori investimenti finalizzati a contrastare il fenomeno della povertà intervenendo su conoscenza e formazione al fine di promuovere inclusione e coesione sociale. Emerge con evidenza dunque che tali interventi condividano un assunto: esiste una stretta relazione tra povertà ed educazione e l'educazione è riconosciuta come lo strumento indispensabile per eliminare la povertà. In questo panorama l'attenzione è stata in seguito rivolta in modo sempre più specifico alla condizione di povertà vissuta dai minori e la relazione che essa abbia con l'educazione. Con la raccomandazione pubblicata dalla Commissione Europea nel 2013 (Commissione Europea, 2013) è stato riconosciuto come strategico l'impegno a combattere la povertà e l'esclusione sociale dei minori attra-

- 1 Il titolo dell'articolo riprende il racconto di Raymond Carver *Di cosa parliamo quando parliamo d'amore - What We Talk About When We Talk About Love* (Carver, 1981).
- 2 Nelle indagini archeo-genealogiche di Foucault la problematizzazione è intesa sia come l'oggetto di indagine del suo progetto critico-filosofico sia come la stessa attività critica del pensiero nei confronti di quell'oggetto. In altre parole, da un lato, essa indicherebbe l'indagine foucaultiana sulle condizioni che hanno determinato, in uno specifico momento storico, la genesi e la percezione sociale di un problema e, in questo senso, la problematizzazione consisterebbe nella risposta a una specifica e concreta situazione reale. Dall'altro, essa indicherebbe l'atteggiamento critico dell'indagine stessa, teso a smascherare e a sovvertire quelle stesse problematizzazioni, mettendo in discussione la dominante necessità razionale delle istituzioni, delle pratiche e delle tecniche utilizzate come risposte ai problemi insorti. Vedi Mascaretti (2014).



verso specifici interventi educativi. Per quanto riguarda l'Italia uno strumento normativo rilevante in tale direzione è stato sicuramente l'istituzione del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile con la Legge 28 dicembre 2015, n. 208, commi 392-395 – Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016)<sup>3</sup>.

## 1. Il modello multidimensionale della povertà educativa

Alla luce di quanto considerato risulta pertanto che la povertà educativa sia un fenomeno problematico per le agende politiche e sociali, riguardi vaste aree geografiche e, seppur abbia subito una crescita di attenzione negli ultimi anni, sia riconducibile a dinamiche socio-educative di lunga durata. D'altronde è proprio in relazione alla sua estensione che gli studi di statistica riportano una difficoltà nella sua misurazione e nella sua definizione, poiché essa sembra purtroppo soffrire di una ambiguità semantica che caratterizza tutte le situazioni in cui il termine povertà è associato ad altre categorie concettuali – ad esempio, povertà alimentare, sanitaria, culturale, eccetera – e ne impedisce una corretta quantificazione (Nanni, Pellegrino, 2018). Attualmente non esiste infatti una definizione univoca di povertà educativa e nello specifico di povertà educativa minorile, ma ciononostante nel presente articolo si intende, seppur in una forma limitata, considerare quali siano i significati che le sono stati attribuiti nella letteratura di riferimento e analizzare pedagogicamente gli impatti che essi hanno tuttora nell'orientare la percezione del fenomeno.

I primi utilizzi dell'espressione sono individuabili nella letteratura socio-economica degli anni Novanta, in cui emerse una dirompente necessità di sottolineare il carattere multidimensionale della povertà. Gli approcci multidimensionali, pur riconoscendo la validità scientifica degli studi per i quali la dimensione strettamente monetaria consenta di misurare il fenomeno della povertà, evidenziano d'altra parte il complesso intreccio tra più dimensioni (tra le minime considerate da tali approcci ci sono: gli standard di vita, i servizi, la salute, il lavoro e l'ambiente) che determinano il suo manifestarsi in diversi aspetti del vivere e del vivere sociale, costituendo un nuovo paradigma concettuale attraverso cui interpretare la povertà<sup>4</sup>. Assumendo

3 In Italia su 10 milioni di minori più di 1 milione vive in condizioni di povertà assoluta (Save The Children, 2017) e per tali minori lo svantaggio economico, sebbene come sarà affrontato nella trattazione non sia il solo fattore a determinare una condizione di povertà educativa, mostra avere una forte rilevanza nel determinare il fenomeno (Save The Children, 2017; Nanni, Pellegrino, 2018).

4 Nella conferenza internazionale dell'International Poverty Centre (UNDP) a Brasilia (29-31 Agosto 2005) dal titolo "The Measurement of Multidimensional Poverty, Theory and Evi-



tale modello nei confronti della povertà, di conseguenza, anche alla povertà educativa è stato attribuito un carattere multidimensionale.

Lohmann e Ferger (2014) e Botezat (2016) hanno condotto due studi estremamente interessanti riguardo alla ricostruzione storico-genealogica dell'espressione nel dibattito socio-economico. In entrambe le ricerche emerge uno stesso dato: i primi utilizzi dell'espressione sono ricondotti alle analisi dell'economista italiano Daniele Checchi e della sociologa tedesca Jutta Allmendinger, introducendo i termini «povertà d'istruzione» (Checchi, 1998) e «Bildungsarmut» o «educational poverty» (Allmendinger, 1999; 2003)<sup>5</sup>. Per Checchi la povertà d'istruzione implica una doppia privazione: la prima, relativa alla mancanza di capacità funzionali a partecipare alle diverse attività sociali, culturali ed economiche; la seconda, relativa all'incapacità di poter incrementare il reddito e accedere al mercato del lavoro. Nello specifico essa corrisponde al non raggiungimento di titoli di studio nelle istituzioni scolastiche (Checchi, 1998). Per Allmendinger la povertà educativa riguarda le differenti dimensioni di privazione nelle condizioni di vita di un individuo, le quali possono tramutarsi in ostacoli alla partecipazione alle attività culturali, sociali ed economiche nella sua comunità di appartenenza. Nello specifico essa corrisponde al non raggiungimento di titoli di studio nelle istituzioni scolastiche e al non raggiungimento dei livelli minimi di competenze in lettura, matematica e scienze, valutati dai test PISA (Programme for International Student Assessment) (Allmendinger, 1999; 2003).

In entrambi gli studi la povertà educativa non viene esplicitamente riferita alla categoria sociale dei minori. Una tale variazione e di conseguenza la creazione di una relazione esplicita tra povertà educativa e minori è riconducibile alle definizioni proposte da Save The Children, al momento un riferimento fondamentale nel dibattito rispetto al tema. La prima definizione si ritrova in una pubblicazione del 2014: povertà educativa minorile è la «privazione, per i bambini e gli adolescenti, delle opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire li-

denze” per la prima volta è affrontato su diversi piani concettuali (dalla filosofia all'antropologia, dall'economia alla sociologia e alla statistica) l'approccio multidimensionale alla povertà. Tale approccio supera l'utilizzo esclusivo di indicatori monetari per misurare la povertà e sviluppa misurazioni che considerino altre dimensioni che hanno un impatto rispetto all'inclusione e coesione sociale. Il riferimento fondamentale per gli approcci multidimensionali alla povertà è sicuramente *la capability poverty*, sviluppato dall'economista Amartya Sen.

- 5 I due ricercatori hanno introdotto l'espressione nel contesto della ricerca sulla povertà (*General Poverty Research*) intesa attraverso il modello multidimensionale. D'altronde si ritiene utile notare che l'espressione povertà educativa non è utilizzata da Checchi e Allmendinger, lo è invece negli studi di Lohmann e Ferger e di Botezat. Al fine dell'analisi, si è scelto di usare sempre l'espressione povertà educativa tranne nelle occorrenze in cui è fatto esplicito riferimento a un'altra modalità.



beramente capacità, talenti e aspirazioni» (Save The Children, 2014: 4). Più specificamente sono individuate quattro dimensioni della privazione educativa relative alla sfera dell'apprendere: apprendere per comprendere, per essere, per vivere insieme e per condurre una vita autonoma e attiva<sup>6</sup>. Infine è affermato che la povertà educativa: «priva i minori delle competenze e delle capacità cognitive e socio-emozionali, fondamentali per crescere e vivere nel mondo della conoscenza e dell'innovazione» (Save The Children, 2018: 4). Save The Children ha pertanto sviluppato tre Indici di Povertà Educativa (IPE) che, attraverso l'individuazione di indicatori, hanno avuto la funzione di misurare i livelli di povertà educativa minorile nelle regioni d'Italia determinando classifiche regionali sul territorio nazionale<sup>7</sup>. Gli indicatori selezionati misurano: l'assenza di servizi educativi o para-educativi; i dati relativi alla dispersione scolastica, l'assenza di frequentazione da parte di una fascia d'età minorile precisa (dai 6 ai 17 anni) di attività e spazi culturali (quali teatri, musei, concerti, siti di interesse archeologico) e di attività sportive in modo continuativo; la presenza di minori nella fascia d'età dai 6 ai 17 anni che hanno letto libri e che utilizzano internet<sup>8</sup>.

- 6 Vedi Save The Children (2016; 2018). Si riportano le specifiche descrizioni:
- 1) apprendere per comprendere, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi;
  - 2) apprendere per essere, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
  - 3) apprendere per vivere assieme, ovvero la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione;
  - 4) apprendere per condurre una vita autonoma e attiva, ovvero per rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni funzionali all'educazione.
- 7 Per il dettaglio sugli indici e gli indicatori vedi Save The Children (2014; 2016; 2018).
- 8 Si riporta a titolo di esempio il più recente Indice di Povertà Educativa del 2018:
- Percentuale bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;
  - Percentuale classi della scuola primaria senza tempo pieno;
  - Percentuale classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
  - Percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa;
  - Percentuale dispersione scolastica misurato attraverso l'indicatore europeo Early School Leavers;
  - Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro;
  - Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre;
  - Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti;
  - Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici;
  - Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo;
  - Percentuale di minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri;
  - Percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet.



## 2. Povertà ed educazione: una problematizzazione pedagogica

Nonostante sia stato fatto riferimento al modello multidimensionale attraverso cui interpretare il fenomeno della povertà – anche nelle definizioni della povertà educativa – è necessario avvicinarsi con un approccio problematizzante (Foucault, 2005) ai differenti significati assegnati nelle definizioni considerate. Ciò che si ha intenzione di dimostrare è che tali significati sembrerebbero rinviare a una logica non propriamente in linea con quella inaugurata dalla prospettiva multidimensionale della povertà. Quali rappresentazioni educative, sociali, economiche, culturali e politiche esistono nel momento in cui si guarda con attenzione il polo povertà nelle definizioni proposte? Attraverso quale sguardo si sta valutando lo stato di povero di educazione?

Il primo aspetto utile da rilevare è la presenza di alcuni termini usati come sinonimi per riferirsi al polo povertà quali mancanza, scarsità, privazione, in relazione a elementi specifici. Tali termini hanno un portato semantico che rimanda a un'idea di relazione d'aiuto (Schein, 1999) tale per cui esistano per i soggetti "poveri" e "poveri di educazione" specifici vuoti da colmare o bisogni da estinguere individuati da soggetti istituzionali, politici, educativi che hanno il mandato sociale di intervenire sul fenomeno<sup>9</sup>. Nella prospettiva in cui la povertà educativa è fatta corrispondere alla mera mancanza, scarsità, privazione di specifici elementi – come ad esempio il raggiungimento di titoli di studio o degli elementi individuati dagli indicatori degli Indici di Povertà Educativa – ne segue che solo garantendo un loro raggiungimento sia possibile contrastare il fenomeno. In questo senso la povertà educativa sembrerebbe un fenomeno da contrastare facilmente attraverso l'accesso a determinati beni o servizi<sup>10</sup>. Se interpretiamo in questo modo il polo povertà nell'espressione povertà educativa, quale sarebbe il compito dell'educazione? Fornire quegli elementi che permettono di uscire dallo stato di povero di educazione? Ma se così fosse l'educazione non rischierebbe di tramutarsi in una pratica esclusivamente tecnica?

Volendo invece sottolineare la logica che rende davvero innovativa la proposta del modello multidimensionale, risulta invece necessario evidenziare che le risorse detenute da – beni o servizi offerti a – un individuo non hanno un valore in sé, ma lo assumono nella misura in cui si dimostrano utili per permettere di conseguire i risultati ai quali lo stesso individuo attribuisce valore e in relazione alle sue

9 D'altronde lo sfondo a tali significati attribuiti alla povertà rimanda alla percezione presente nelle odierne società neoliberali caratterizzate dal «realismo capitalista» (Fisher, 2009) tale per cui la povertà è intesa come una colpa dell'individuo (Zamponi, 2021) e come una condizione inaccettabile a livello sociale (Lohmann e Ferger, 2014).

10 Vedi anche Barbero Vignola *et al.* (2016).



possibilità di diritto<sup>11</sup>. Se avviciniamo effettivamente il fenomeno della povertà educativa minorile attraverso tale modello non possiamo non focalizzarci sulla singolarità delle situazioni vissute dai soggetti e determinare quindi l'adeguatezza o l'inadeguatezza delle risorse in specifici contesti sociali con specifiche possibilità di azione e di diritto.

Quali sono invece le rappresentazioni educative, sociali, economiche, culturali e politiche che esistono nel momento in cui si guarda con attenzione il polo educazione nelle definizioni proposte di povertà educativa? Attraverso quale sguardo si sta valutando lo stato di educativamente povero?

Nelle definizioni presenti nella letteratura socio-economica considerata, il polo educazione corrisponde all'acquisizione di titoli di studio o di competenze in letteratura, matematica e scienze oltre a presentare un rapporto direttamente proporzionale con la crescita sul piano personale, reddituale e dell'impiego lavorativo. Sembra pertanto che all'educazione si attribuisca un significato ambivalente: da una parte, è uno strumento fondamentale al fine di ottenere un incremento di guadagno o una certa posizione nel mondo del lavoro; dall'altra, è un aspetto fondamentale per costruire una personalità e un'identità sociale. Anche riguardo all'interpretazione del polo educazione nel lavoro di Save The Children sembrerebbe esserci un'ambivalenza semantica: da una parte, è una possibilità di apprendere e sviluppare competenze cognitive e socio-emozionali; dall'altra, riscontrabile negli indicatori selezionati, è l'accesso a specifici titoli, servizi e attività. Ma l'educazione avviene esclusivamente nei contesti istituzionali e si manifesta nella presenza o assenza di specifiche competenze o titoli di studio? L'educazione intrattiene un rapporto lineare e proporzionale con la crescita della persona, del reddito e delle posizioni di impiego? Corrisponde esclusivamente alle opportunità di accesso a servizi o attività? L'educazione coincide esclusivamente con l'apprendimento?

A seconda dei significati attribuiti al polo educazione ci saranno differenti modalità di definire e orientare la percezione della povertà educativa in una data società. Ma di quali società stiamo parlando e qual è il ruolo che ha l'educazione? Seguendo l'analisi di Botezat (2016), la consistente attenzione data alla relazione tra povertà ed educazione è riconducibile all'assetto delle società contemporanee occidentali di matrice neoliberista nelle quali è accresciuta l'importanza che viene data all'educazione a livello individuale e a livello di economie nazionali. Nella letteratura socio-economica emerge infatti un'idea di educazione secondo cui le competenze e le qualificazioni acquisite attraverso il sistema educativo si trasformano in veri e propri benefici monetari e non-monetari, come, ad esempio, una crescita in termini di salute e aspettativa di vita, attivismo civico e soddisfazione personale, nonché una diminuzione dei tassi di criminalità. Tale idea di educa-

11 Vedi *Capability Approach* di Sen (1999); Nussbaum (2011).



zione è attualmente la più diffusa nel panorama socio-educativo e non è presente solo nella letteratura socio-economica, poiché anche nelle pubblicazioni di Save the Children emerge un'idea di educazione ritenuta fondamentale per crescere e vivere «in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione» (Save the Children, 2014: 4).

### 3. Oltre la cultura della misurazione dell'educazione: alcune prospettive pedagogiche

Si potrebbe affermare che ciò che emerge dalla problematizzazione pedagogica condotta nel paragrafo precedente è una sorta di cultura misurativa e chirurgica nei confronti della povertà educativa minorile. Il filosofo dell'educazione Gert Biesta (2008) nell'articolo «Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education» sviluppa un'analisi critica nei confronti di ciò che definisce una cultura della misurazione dell'educazione affermatasi nel panorama pedagogico a livello internazionale negli ultimi trent'anni. I test PISA (Programme for International Student Assessment) – conosciuti in Italia come prove INVALSI – i TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) e i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) sono alcuni esempi di tale cultura. Le classifiche risultanti da questo tipo di test sono utilizzate a livello internazionale per comparare i risultati raggiunti dai differenti sistemi educativi e per fornire le informazioni tese a delineare politiche educative. Inoltre sono utilizzate a livello nazionale per informare sulle prestazioni degli allievi e delle scuole, indicando le cosiddette *failing schools* (scuole scadenti) e in alcuni casi i *failing teachers* (docenti scadenti) nelle scuole. Biesta evidenzia tuttavia che, pur essendo basate su un'idea di giustizia sociale secondo cui ognuno dovrebbe avere accesso a una stessa educazione di qualità, i dati selezionati per lo sviluppo delle classifiche che derivano da risposte date a menù rigidamente precostituiti. Inoltre emerge un'ulteriore contraddizione: difficilmente l'uguaglianza di opportunità educative è tradotta in uguaglianza di risultati, poiché esiste una molteplicità di fattori umani e non umani che costantemente sfuggono al controllo delle agenzie educative. Sebbene sia necessario puntualizzare che Biesta non critica l'utilizzo di metodi quantitativi per misurare l'efficacia scolastica e i risultati educativi al fine di indicare metodi *evidence-based*, allo stesso tempo è innegabile la critica dell'autore alla tendenza a orientare le politiche educative esclusivamente attraverso il tipo di informazioni derivate da questi test.

Secondo Biesta un problema in tale approccio risiede nell'esistenza di una specificità del discorso pedagogico: quando si è coinvolti in un processo decisionale sull'educazione questo processo è necessariamente e implicitamente caratterizzato da giudizi valoriali su ciò che si ritiene educativamente desiderabile o meno. Nelle misurazioni e nelle valutazioni si costruiscono quindi scale di valori, vere e proprie gerarchie assiologiche tra ciò che è ritenuto educativamente desiderabile e ciò che





non lo è. Allo stesso tempo in tale logica è sempre più presente la tendenza a confondere obiettivi e indicatori di qualità educativa con la qualità stessa di ciò che si sta valutando<sup>12</sup>. Anche nelle definizioni considerate di povertà educativa infatti obiettivi e indicatori di misurazione vengono confusi con l'educazione stessa ovvero con ciò che definisce il polo educazione, producendo allo stesso tempo un'identificazione tra valutazione ed essere, nel senso per cui misurare la povertà educativa coincide a tutti gli effetti con il definire chi sia – e di conseguenza non sia – educativamente povero<sup>13</sup>.

A questi aspetti considerati si aggiunge la crescita progressiva dell'uso del termine apprendimento nel discorso e nel linguaggio dell'educazione per parlare di processi e pratiche educative: la *learnification*<sup>14</sup>. Questa tendenza, secondo Biesta, è problematica nella misura in cui comporta un declino del concetto di educazione oltre a una variazione nel modo di intendere l'apprendimento<sup>15</sup>. In particolare rispetto alle definizioni del polo educazione considerate emergono due caratteristiche implicite di questo modo di intendere l'apprendimento: una individualista, che considera l'apprendimento nelle sole possibilità (e doveri) del singolo individuo; una valoriale, che considera l'apprendimento come un processo in sé positivo. Ma l'apprendimento non è né esclusivamente un processo individuale né ha necessariamente una connotazione positiva, poiché lo è a tutti gli effetti anche quello di soggetti che si associano in gang che praticano bullismo costruendo vere e proprie pratiche e identità comunitarie<sup>16</sup>. Prima di assegnare qualsiasi giudizio di valore statico all'apprendimento si ha necessità di calare i processi formativi nelle specifiche condizioni sociali in cui avvengono. Emerge in modo più evidente allora che nelle definizioni considerate di povertà educativa si stia facendo riferimento al contesto sociale della società neoliberista in cui manca l'esplicitazione del significato, degli scopi e del valore socio-politico dell'educazione e dell'apprendimento.

Seguendo le indicazioni di Biesta è necessario invece reinserire nel discorso pe-

12 Ad esempio si consideri che la qualità di un docente universitario venga valutata tale in relazione alla crescita del numero di pubblicazioni, oppure che la qualità di un prodotto multimediale sia valutata in relazione alla crescita del numero di visualizzazioni o streaming.

13 Risulta interessante riportare l'espressione usata da Angélique Rey nel corso della sua analisi sulla valutazione: «valutato, ergo sum» (del Rey, 2013: 114).

14 «This rise of what I have called the 'new language of learning' is manifest, for example, in the redefinition of teaching as the facilitation of learning and of education as the provision of learning opportunities or learning experiences; it can be seen in the use of the word 'learner' instead of 'student' or 'pupil'; it is manifest in the transformation of adult education into adult learning, and in the replacement of 'permanent education' by 'lifelong learning'» (Biesta, 2008: 37).

15 Sul tema vedi anche Biesta (2005).

16 Per un approfondimento sulla teoria sociale dell'apprendimento vedi Wenger (1998).



dagogico la questione dei valori (quali valori?), delle loro implicazioni normative (quei valori hanno valore?) e delle finalità dell'educazione stessa (a quali valori tendere?). In altre parole diventa fondamentale ampliare il discorso sull'educazione con la questione della forma (*shape*) e del tipo (*form*) di pratiche educative prodotte e della direzione (*direction*) delle politiche educative, si potrebbe dire con la questione del senso dell'educazione, reintroducendo una consapevolezza rispetto alla dimensione socio-politica del discorso educativo, formativo e pedagogico:

What is disappearing from the horizon in this process [of learnification] is a recognition that it also matters *what* pupils and students learn and what they learn it *for* – that it matters, for example, what kind of citizens they are supposed to become and what kind of democracy this is supposed to bring about [...] (Biesta, 2008: 39).

Quali democrazie si stanno costruendo e attraverso quali pratiche e quali processi educativi? A un discorso pedagogico problematizzante sulla povertà educativa minorile, quale educazione interessa perseguire?

#### 4. Esercitare i diritti: alcune prospettive pedagogiche

Le definizioni, gli indicatori e gli indici di povertà educativa minorile orientano la percezione del fenomeno e direzionano la progettazione degli interventi. In che termini ha senso dire che sono in una condizione di povertà educativa i minori che vivono in un piccolo comune senza un nido e risultando infattibile costruire un nido in quella realtà? Quali forme di partecipazione e tutela possiamo garantire a bambine e bambini che per il sostentamento della famiglia sono costretti a prendersi cura dei loro fratelli minori? Fenomeno che ci parla di povertà educativa o di un notevole livello di autonomia? Fenomeno che ci interroga sul significato della tutela o sugli equilibri sostenibili di ogni singolo sistema<sup>17</sup>?

Sembrirebbe che approcciando attraverso la problematizzazione pedagogica le questioni legate alla povertà educativa minorile, esse si mostrino sotto un'altra luce: come problemi di partecipazione ed esercizio dei diritti dei bambini e delle

17 «Una cosa è dire che il lavoro quale sfruttamento minorile presenta gravissimi rischi per lo sviluppo e il benessere del bambino, altra cosa è pensare che l'infanzia è una fase della vita dove è impensabile che i bambini lavorino. [...] Il lavoro da fare va nella direzione di rendere quei bambini davvero liberi di non lavorare piuttosto che nell'impedire legalmente loro di lavorare e contribuire – perché questa è la realtà – al sostentamento loro e delle loro famiglie» (Biffi, 2018: 220-221).



bambine in ogni specifico contesto e come problemi di sostenibilità delle azioni. Uno sguardo astorico e generalizzato rischia invece di dettare con sguardo miope le condizioni del poter essere (o non essere) e del poter fare (o non fare) dell'infanzia e dell'adolescenza, dei minori<sup>18</sup>. La povertà educativa minorile, intesa pertanto come una categoria sociale costruita nel tempo e a partire da specifiche esigenze sociali, sembrerebbe considerare come mancanti i cosiddetti “ragazzi difficili”, celando invece alcune falle del sistema educativo formale, non formale e informale delle società democratiche attuali. Dietro alle categorie di povero di educazione e di educativamente povero sembrerebbe profilarsi tutta una serie di movimenti sotterranei relativi a processi di omologazione a specifici modelli di soggetti che muovono continuamente il terreno su cui avviene il confronto con le differenze, in questo caso, educative.

Quali infanzie e adolescenze esistono nel mondo? Quali effettivi spazi di esercizio dei propri diritti hanno bambine e bambini, ragazzi e ragazze? Se la società democratica è una società fondata sui diritti e se, tuttavia, nei singoli anfratti del quotidiano i diritti dei minori rischiano di non essere esercitati e rispettati, cosa accade alle nostre democrazie?<sup>19</sup> Per promuovere una società democratica che sia a tutti gli effetti una società dei diritti di tutti, anche dei minori, è necessario guardare criticamente le visioni d'infanzia e di adolescenza che si lasciano agire implicitamente anche attraverso, come la nostra problematizzazione ha inteso fare, alcune espressioni che attribuiamo loro. Emerge allora la necessità di uno sguardo attento non solo alla tutela della categoria dei minori e dei loro diritti in astratto, ma alle possibilità che i singoli bambini e bambine hanno di esercitare i propri diritti e doveri nei loro specifici contesti di vita.

- 18 Si evidenzia che etimologicamente il significato del termine infanzia deriva dalla parola latina *infans*, che letteralmente indica chi non può parlare; per estensione, infatti, l'infante è chi nei primi mesi di vita, appunto, non parla. Allo stesso modo, il termine adolescenza deriva dal participio presente del verbo latino *adolescere*, crescere, e si riferisce allo stato attivo del processo di crescita. Il termine più generale di minore appartiene, invece, al lessico giuridico e sintetizza in qualche modo entrambe le sfere semantiche dei termini “infanzia” e “adolescenza”, dal momento che esso indica il comparativo della parola latina *parvus*, piccolo, e, in questo senso, il soggetto che è ancora in età “minore”, che non ha compiuto 18 anni e non ha raggiunto la “maggiore” età, il quale pur essendo soggetto di diritti, non ha facoltà di esercitarli autonomamente.
- 19 Per un'interessante riflessione sul tema che apre prospettive sul discorso del rapporto tra categorie di infanzia, adolescenza e minori con i temi della capacità e della partecipazione, vedi Biffi (2018); Biffi (2020a); Biffi (2020b).



## Conclusioni

Povert  educativa ed educazione sembrano essere una dualit  in interazione continua tale per cui:

- parlare di povert  di educazione inevitabilmente comporta parlare di cosa sia povert  in campo educativo e cosa si ritenga essere educativamente non desiderabile;
- parlare di ci  che sia educativamente povero comporta inevitabilmente parlare di cosa si intenda per educazione e cosa si intenda essere educativamente desiderabile.

La povert  educativa minorile non pu  pertanto in prospettiva pedagogica essere considerata una categoria di classificazione di soggetti, operazione che tuttavia   stata compiuta dalla letteratura di riferimento analizzata. In particolare   emerso che attraverso le definizioni vengono veicolati modelli di soggetti che una certa societ  desidera (o non desidera) costruire e perpetuare. Questo non   di per s  da considerarsi come un aspetto a cui viene assegnato un valore negativo, ma una problematizzazione pedagogica ha inteso mostrare che per chi opera in educazione   fondamentale comprendere quali immagini di soggetti, di bambino e bambina, si stiano promuovendo. Avere consapevolezza di queste immagini   per chi scrive uno strumento analitico di portata pedagogica per non approcciare con superficialit  l'educazione nei termini degli orientamenti dati alle (proprie) prassi e pratiche educative. Le figure educative di oggi che hanno interesse a promuovere societ  effettivamente democratiche non possono non fare esperienza, nel quotidiano insieme ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze, dell'esercizio dei diritti e dei doveri di tutti i soggetti coinvolti nei processi formativi, sociali, politici e culturali in ottica di co-costruire insieme il senso delle pratiche formative di cui si   parte.

## Riferimenti bibliografici

- Allmendinger J. (1999). Bildungsarmut. Zur Verschr nkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50, 35-50.
- Allmendinger J., Leibfried S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13: 63-81.
- Barbero Vignola G., Bezze M., Canali C., Geron D., Innocenti E., Vecchiato T. (2016). Povertà educativa: il problema e i suoi volti. *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, 3, 5-20.
- Biesta G. J. J. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.



- Biesta G. J. J. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Springer Science & Business Media*, 21, 33-46.
- Biffi E. (2018). Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea. *Pedagogia Oggi, Rivista SIPED, anno XVI, 2*: 205-225.
- Biffi E. (2020a). Educazione inclusiva e infanzia. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (ed.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 200-214). Milano: Guerini e Associati.
- Biffi E. (2020b). Infanzia e giustizia sociale: bambine e bambini fra diritti e capacità. In I. Biemmi e E. Macinai (ed.), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC* (pp. 44-54). Milano: FrancoAngeli.
- Botezat A. (2016). Educational Poverty. *Neset II AOQ, 5*: 1-14.
- Carver R. (1981). *What We Talk About When We Talk About Love*. New York: Knopf (trad. it. *Di cosa parliamo quando parliamo d'amore*. Torino: Einaudi, 2015).
- Cecchi D. (1998). Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori. *Politica economica, 2*: 245-282.
- Commissione Europea (2013). Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN> (ultima consultazione 30/10/2023).
- del Rey A. (2013). *La Tyrannie de l'évaluation*. Paris: Éditions La Découverte (trad. it. *La tirannia della valutazione*, Elèuthera, Milano 2018).
- Fisher M. (2009). *Capitalist Realism: Is there no alternative?*. Alresford: Zero Books (trad. it. *Realismo capitalista*, Roma: Nero Editions, 2018).
- Foucault M. (2005). *Discorso e verità nella greca antica*. A. Galeotti (ed.). Roma: Donzelli.
- Lohmann H., Ferger F. (2014). *Educational poverty in a comparative perspective: theoretical and empirical implications*. Bielefeld: DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities. SFB 882 Working Paper Series, 26. In <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2651911> (ultima consultazione 30/10/2023).
- Mascaretti G. M. (2014). Michel Foucault on Problematization, Parrhesia and Critique. *materiali foucaultiani, 3, 5-6*: 135-154. In <http://www.materialifoucaultiani.org/en/component/content/article/233-volume-iii-numero-5-6.html> (ultima consultazione 30/10/2023).
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. *Rapporto su povertà e politiche di contrasto dal titolo "Povertà in attesa"*. Caritas Italiana. In [https://www.caritas.it/home\\_page/area\\_stamp/00007847\\_17\\_ottobre\\_presentazione\\_Rapporto\\_Poverta\\_in\\_attesa\\_.html](https://www.caritas.it/home_page/area_stamp/00007847_17_ottobre_presentazione_Rapporto_Poverta_in_attesa_.html) (ultima consultazione 30/10/2023).
- Nussbaum M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard: Belknap Pr. (trad. it. *Creare capacità*, il Mulino, Bologna 2014).
- Save The Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. 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 (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia.* Roma: Save The Children Italia.
- Save The Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia.* Roma: Save The Children Italia.
- Schein E. (1999). *Process Consultation Revisited: Building the Helping Relationship.* Boston: Addison-Wesley Publishing Company (trad. it. *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano 2001).
- Sen A. K. (1999). *Development as Freedom.* New York: Knopf (trad. it. *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000).
- UNESCO (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (ultima consultazione 30/10/2023).
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *Comunità di Pratica, Apprendimento, Significato e Identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006).
- Zamponi L. (2021). La povertà è una colpa. *Jacobin Italia*, 13, 19-23.

