

PAMPAEDIA



As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

Bollettino As.Pe.I.
Associazione Pedagogica Italiana

Semestrale n. 195
Luglio/Dicembre 2023

Educare è crescere insieme



Nuova Serie

Direttore responsabile

Donatella Lombello

Comitato Scientifico

Monica Barò Llambias

Franco Blezza

Mirca Benetton

Maristella Cerato

Marco Dallari

Fabrizio D'Aniello

Adam Fijałkowski

Emma Gasperi

Stefano Lentini

Vincent Liquète

Luisa Marquardt

Antonio Michelin Salomon

Rinalda Montani

Luca Refrigeri

Rosa Grazia Romano

Concetta Sirna

Arianna Thiene

Carla Xodo

Patrizia Zamperlin

Comitato di Redazione

Arturo Carapella

Stefano Corso

Giuseppina D'Auria

Micaela Desiderio

Daniela Di Ruscio

Giuseppe Terranova

Andrea Valsecchi

Gli articoli sono stati sottoposti a revisione “doppio cieco” double-blind peer review

OPEN  ACCESS

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pampaedia / Bollettino As.Pe.I. is the official journal of Associazione Pedagogica Italiana.

Art. 1 comma 1 - DBC - Roma

Autorizzazione Tribunale di Bologna n. 4253 del 20 dicembre 1972

PAMPAEDIA • ISSN 2785-7077

BOLLETTINO ASPEI • ISSN 2039-6414 (on line)

BOLLETTINO ASPEI • ISSN 1721-1700 (in press)

Pubblicato nel mese di Dicembre 2023



Editing e stampa

Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it - info@pensamultimedia.it

Indice

- 7 **Editoriale**
DONATELLA LOMBELLO
- 9 La trappola del merito. Prospettive per interpretare le disuguaglianze e costruire una scuola democratica
The merit trap. Perspectives on interpreting inequalities and building a democratic school
VALERIO FERRERO
- 30 Promuovere il merito: la competenza etica dell'insegnante per contrastare la povertà educativa
Promoting Merit: The Teacher's Ethical Competence in Addressing Educational Poverty
MARCO IORI
- 42 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 MAZZOCOLI
- 56 La rete della comunità educante a supporto dei minori più fragili e vulnerabili
What do we talk about when we talk about educational poverty? Rethink the expression pedagogically
CRISTIANA PORCARELLI
- 66 Disuguaglianza di classe e mito del merito: implicazioni critiche dell'agenzia scolastica
Class inequality and the myth of merit: critical implications of the school agency
EMANUELE LIOTTA
- 76 Non dimentichiamoci dei tespiesi. Orientare per non disperdere al primo ciclo
Let's not forget the thespians. Orient so as not to waste on the first cycle
DANIELE BARCA
- 88 Aprire le porte: rilanciare la corresponsabilità educativa nella scuola primaria quale possibile antidoto alla povertà educativa ispirandosi al Reggio Emilia Approach
Opening the doors: reviving the educational co-responsibility in the primary school as a possible remedy to the educational poverty inspired by the Reggio Emilia Approach
PIERA MARESCA
- 120 Studenti con background migratorio e merito: una sfida per una scuola inclusiva
Students with migrant background and merit: a challenge for an inclusive school
GIOVANNA DI CASTRO, VALENTINA FERRI, GIOVANNA FILOSA
- 137 Immaginazione animistica e apprendimento scientifico: alcune considerazioni
Animistic imagination and scientific learning: some considerations
TERESA CELESTINO

- 160 Essere competenti nella società digitale: nuovi divari per i minori stranieri in Italia
Being competent in the digital society: new divides for foreign minors in Italy
 AURORA TROTTA
- 172 School Library Advocacy: Enhancing Opportunities For all Learners
L'advocacy per la biblioteche scolastiche: migliorare le opportunità per tutti gli studenti
 ELIZABETH A. BURNS
- 180 Pobreza y éxito educativo: ¿cuál es el papel de la escuela?
Poverty and educational success. What is the role of the school?
 MARIA GAJAS ROIG
- 192 "Playgrounds for the Mind": Aligning School Libraries with Educational Philosophy towards Creative Learning Environments
"Parchi gioco per la mente": allineare le biblioteche scolastiche alla filosofia educativa per ambienti di apprendimento creativi
 LUISA MARQUARDT
- 201 Povertà educativa e merito: il carcere, un caso di specie
Educational poverty and merit: imprisonment, a case in point
 ANNA GRAZIA STAMMATI
- 212 Il Premio As.Pe.I. 2023 "Tesi di Laurea"
 COMMISSIONE E MOTIVAZIONI
 PRESENTAZIONE DI STEFANO LENTINI E CLAUDIA GRASSO
- 215 Anticipazione sul CONGRESSO ASPEI 2023
 LUCIA ZARAMELLA

Recensioni

LUCIA ZARAMELLA

- 220 *Il barattolo di marmellata* (Daniela Meneghini , a cura di)
- 222 *La vita dei bambini negli ambienti digitali* (Alberto Rossetti)
- 224 *Le altre facce della guerra* (Ermanno Detti)
- 226 APPENDICE
 Le attività del 2023
1. Gli incontri mensili dell'a.s. 2023
 2. I Convegni:
 - a. "La funzione educativa e didattica della Biblioteca scolastica- Fiera internazionale del Libro per Ragazzi - Bologna 6 marzo 2023;
 - b. "Letteratura per l'infanzia e ambiente"- Sala Paladin- Palazzo Moroni- Padova 28 ottobre 2023
 3. Le due edizioni on line del Corso di formazione validato dal MIUR/MIM: "Letteratura per le/gli adolescenti: tra offerte tradizionali e crossmedialità" 27 aprile-12 maggio/ 22-12 dicembre 2023

Revisori dei nn. 194-195 (2023)

Aquario Debora (Università degli Studi di Padova)
Antoniazzi Anna (Università degli Studi di Genova)
Arbulu Barturen Maria Begoña (Università degli Studi di Padova)
Arsena Angela (Università Telematica Pegaso)
Bagnato Karin (Università degli Studi di Messina)
Baró Llambias Monica (Universitat de Barcelona)
Bellatalla Luciana (Università degli Studi di Ferrara)
Betti Carmen (Università degli Studi di Firenze)
Blezza Franco (Università degli Studi di Chieti)
Bozzato Alessandro (Università Politecnica delle Marche)
Cavallera Hervé (Università del Salento)
Corso Stefano (Università degli Studi di Ferrara)
Crispiani Piero (Università degli Studi di Macerata)
Curatola Annamaria (Università degli Studi di Messina)
D'Aniello Fabrizio (Università degli Studi di Macerata)
Gatto Simona (Università degli Studi di Messina)
Gaspero Emma (Università degli Studi di Padova)
Gobbo Francesca (Università degli Studi di Torino)
Grandi William (Università degli Studi di Bologna)
Lastrucci Emilio (Università degli Studi di Basilicata)
Lehmans Anne (Université De Bordeaux)
Lentini Stefano (Università degli Studi di Catania)
Luppi Angelo (Università degli Studi di Ferrara)
Marescotti Elena (Università degli Studi di Ferrara)
Marquardt Luisa (Università degli Studi Roma Tre)
Martel Marie (Université de Montréal)
Michelin Salomon Antonio (Università degli Studi di Messina)
Milan Giuseppe (Università degli Studi di Padova)
Montani Rinalda (Università degli Studi di Padova)
Nobile Angelo (Università degli Studi di Parma)
Oberg Dianne (Università degli Studi di Alberta-Canada)
Ongini Vinicio (MIM)

Priore Mario (IC-Bella-Pz)
Rossini Valeria (Università degli Studi di Bari)
Russo Paolo (Università degli Studi di Cassino)
Sani Roberto (Università degli Studi di Macerata)
Schellenbaum Paola (Ricercatrice indipendente)
Sidoti Enza (Università degli Studi di Palermo)
Sirna Concetta (Università degli Studi di Messina)
Sordina Emilia (Università degli Studi di Padova)
Spadafora Giuseppe (Università degli Studi della Calabria)
Spiezia Raffaele (Università degli Studi della Campania)
Trebisacce Giuseppe (Università degli Studi della Calabria)
Vitorino Maria José (RBE - Rede de Bibliotecas Escolares - Ministério da Educação-Lisbona)
Xodo Carla (Università degli Studi di Padova)
Zamperlin Patrizia (Università degli Studi di Padova)

EDITORIALE

Povert  educativa e merito: quale il ruolo della scuola?

Donatella Lombello

gi  Professoressa associata di Letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della Biblioteca scolastica e per ragazzi
donatella.lombello@unipd.it

Parlare di povert  educativa significa, anzitutto, considerare le condizioni che intervengono a impedire, in modo intermittente o continuativo, a chi si trova nell'et  evolutiva, di accedere ai saperi, alle conoscenze, agli apprendimenti, col conseguente risultato, per chi ne   colpito, di una maturazione incompleta, di un' insufficiente padronanza di abilit  cognitivo-intellettuali, ma anche psico-affettivo-emozionali. L'effetto negativo, per chi vive in un contesto di povert  educativa, si manifesta, generalmente, nel calo di motivazione a realizzare il proprio processo di crescita, anche per la percezione di un' inadeguatezza sia nell'autonomia personale, sia nel senso di rispettabilit -dignit  di cui disporre nelle relazioni interpersonali e nella partecipazione attiva alla vita della collettivit .

Molteplici possono essere i fattori, che inducono, appunto, il rischio di povert  educativa: lo svantaggio economico delle famiglie, la bassa scolarit  dei genitori, la "precariet " comunicativa in contesti linguistici nuovi-diversi da quelli originari, la mancata accessibilit  a forme di promozione culturale (libri, biblioteche, centri di aggregazione sociale...), volte al miglioramento personale.

L'abbandono scolastico e la dispersione scolastica, ossia, rispettivamente, l'interruzione definitiva dei corsi d'istruzione, oppure la loro fruizione irregolare (caratterizzata da ripetenze, cambio di scuola...), come pure la diffusione del fenomeno dei giovani non impegnati n  a scuola n  nel lavoro, i cosiddetti NEET (*Non in Employment, Education or Training*), sono tra le spinose conseguenze della povert  educativa.

Ridurre le disuguaglianze educative   compito primario della nostra Scuola, chiamata ad approntare idonei strumenti educativo-didattico-metodologici necessari a limitare le condizioni "remote" di povert -impoverimento economico-socio-culturale delle famiglie, trasmissibili nel vissuto scolastico di molti dei nostri ragazzi, impedendo la loro completa crescita formativa.

Chiamare in causa il merito, in dimensione scolastica, da intendersi, al contempo, come possesso individuale di talenti e volont  personale di farli fruttare, significa mettere in campo l'impegno educativo-didattico per ricordare insieme la realizzazione dell'art. 3 della Costituzione: "È compito della Repubblica rimuov-



vere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”, e dell'art.34: “La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso”.

I contributi, nazionali e internazionali, di seguito raccolti, offrono riflessioni che permettono valutazioni e confronti critici.



La trappola del merito. Prospettive per interpretare le disuguaglianze e costruire una scuola democratica

The merit trap. Perspectives on interpreting inequalities and building a demo-cratic school

Valerio Ferrero

*Dottorando di ricerca M-PED/01 – Università di Torino
valerio.ferrero@unito.it*

Abstract

Applied to schools, the constructs of merit and educational poverty can open up social reproduction and compensatory dynamics. The meritocratic logic rewards not talent but the most favorable starting conditions; the idea that there is poverty to be overcome can imply that the obstacles to educational success depend on the students. Here we take equity as an essential horizon of meaning for schools to fulfil their democratic mandate and propose the category of non-traditional factors of inequality to highlight the extent to which their organisational culture creates inequality.

Keywords: school – non-traditional factors of inequality – equity – social justice – democratic education

Se riferiti alla scuola, i costrutti di merito e povertà educativa possono aprire a riproduzione sociale e dinamiche compensative. La logica meritocratica premia non i talenti ma le condizioni di partenza più favorevoli; l'idea che esistano povertà da colmare può far intendere che gli ostacoli al successo formativo dipendano dagli studenti. Qui assumiamo l'equità come orizzonte di senso essenziale affinché la scuola realizzi il proprio mandato democratico e proponiamo la categoria di fattori non tradizionali di disuguaglianza per evidenziare quanto la sua cultura organizzativa crei disparità.

Parole chiave: scuola – fattori non tradizionali di disuguaglianza – equità – giustizia sociale – educazione democratica



Introduzione

Questo saggio vuole approfondire il ruolo della scuola per realizzare il progetto democratico sancito dalla nostra Costituzione, aprendosi al dibattito internazionale sul ruolo dell'educazione per raggiungere un grado sempre più alto di giustizia sociale. Nel tentativo di comprendere come questo obiettivo possa divenire una realtà tangibile, è importante concentrarsi anche su tutte quelle dinamiche che ostacolano i percorsi scolastici degli studenti. Qui problematizziamo queste questioni da un punto di vista teorico-concettuale, indagando quali categorie siano più adatte per sostenere l'impegno della nostra scuola per una società più giusta, coesa, inclusiva e democratica e per riconoscere le disuguaglianze in educazione.

In primo luogo, diamo una definizione dell'ideale di giustizia sociale e, nel sottolineare l'impegno imprescindibile della scuola in questo senso, proponiamo il costrutto di equità come orizzonte di senso pedagogico imprescindibile. Vista la sua polisemia, ci posizioneremo tra le interpretazioni più coerenti con l'ideale di giustizia sociale per darne una definizione teorico-pratica; in questo lavoro di discernimento terminologico, faremo un affondo sul costrutto di merito dimostrando che non può essere considerato come principio di equità.

In secondo luogo, ci concentriamo sulle dinamiche che rendono gli ideali sopra descritti difficili da realizzare. In particolare, metteremo in prospettiva il costrutto di povertà educativa nella convinzione che, pur essendo uno strumento utile per illuminare le zone d'ombra del nostro sistema scolastico in termini di efficienza ed efficacia sui percorsi degli studenti, rischi di non porre in discussione la cultura e l'organizzazione della scuola e le loro responsabilità nel produrre disparità. Proporremo dunque la categoria interpretativa di fattori non tradizionali di disuguaglianza per evidenziare l'urgenza di indagare l'azione dei sistemi scolastici e delle scuole nel produrre forme di ingiustizia.

In terzo luogo, dopo aver costruito il *framework* sopra puntellato, capiremo come si colloca il sistema scolastico italiano in riferimento all'impegno per la giustizia sociale e al superamento delle disuguaglianze in educazione. Sarà dunque imprescindibile approfondire la cornice normativa dell'autonomia scolastica per comprendere in che modo possa essere utilizzata come fattore protettivo per l'equità e non secondo una logica meritocratica e una curvatura che apra alla proliferazione di fattori non tradizionali di disuguaglianza.

Come può essere teorizzato l'impegno della scuola per la giustizia sociale attraverso l'assunzione dell'equità come orizzonte di senso pedagogico? Perché i costrutti di merito e povertà educativa sono scivolosi in educazione? In che modo la categoria di fattori non tradizionali di disuguaglianza facilita la lettura e il successivo superamento delle dinamiche di disparità che si abbattano sui percorsi degli studenti? Rispondere a queste domande attraverso un'analisi teorico-con-



cettuale dei costrutti enucleati è imprescindibile per riflettere sul progetto democratico che la nostra scuola è chiamata a realizzare.

1. Giustizia sociale ed equità in educazione: prospettive per una scuola democratica

La scuola svolge un ruolo determinante nell'assicurare il raggiungimento di un grado sempre più alto di giustizia sociale (Adams, 2007; Buettner Schmidt, Lobo, 2012; Griffiths, 2003). Questo assunto è condiviso a livello internazionale (OECD, 2012; UNICEF, 2013; 2021), talvolta anche nella forma di un impegno politico per dar forma a un futuro più equo e sostenibile grazie all'educazione (ONU, 2015). Possiamo descrivere la giustizia sociale come un ideale mai completamente realizzato (Bauman, Tester, 2001), che richiede un impegno costante affinché ogni persona sia inclusa nei processi partecipativi democratici (Gerwitz, 2006) ed eserciti l'autodeterminazione pur nell'interdipendenza che lega gli esseri umani (Bell, 2007). L'accesso al sapere e l'acquisizione delle capacità per analizzare criticamente ciò che accade sono elementi essenziali per essere attori della Storia, individuare e contrastare le forme di ingiustizia e oppressione (Hackman, 2005).

Garantire a ciascuno di realizzare le proprie aspirazioni e rendere accessibile a tutti l'esercizio della cittadinanza è dunque considerato un imperativo categorico. Questo impegno per la giustizia sociale diviene concreto solo se i sistemi scolastici e le singole scuole agiscono all'insegna dell'equità (Ainscow, 2020a; 2020b; Alcott, 2018; Hippe et al., 2016; Jurado de Los Santos et al., 2020; Schleicher, 2009), che rappresenta un orizzonte di senso irrinunciabile (Hess et al., 2007; Rudling et al., 2023; Shaeffer, 2019) di cui è necessario chiarire il significato vista la polisemia che il termine porta con sé. Il riferimento alla giustizia sociale si rende così imprescindibile per effettuare un discernimento tra i vari filoni e posizionarsi tra quelli più coerenti con questo ideale.

Avvicinarsi alle interpretazioni di equità come uguaglianza delle opportunità (Bourdieu, 1966; Rawls, 1971; Roemer, 2000), delle capacità (Nussbaum, 2013; Sen, 2009) e inclusione sociale (Kanor, 2021; Taket et al., 2013) consente di non cedere a una pedagogia compensativa secondo cui esiste una norma a cui tendere e di non attivare l'impegno per la giustizia sociale solo in seguito a un peggioramento dello *status quo*: si tratta di affermare la necessità di un lavoro progettuale per dar forma a una scuola che risponda al fabbisogno educativo degli studenti, in modo da dar loro tutti gli strumenti per prendere attivamente parte ai processi partecipativi della cittadinanza democratica. Il pluralismo è così inteso come quotidiana esperienza e si afferma l'urgenza di rompere l'interdipendenza tra *background* degli alunni e percorsi educativi, sottolineando il ruolo della scuola affinché tutti realizzino le loro aspirazioni avendo acquisito le capacità necessarie per condurre una vita soddisfacente.

Collocarsi entro queste tre interpretazioni è una scelta dalla forte valenza etica



(Hyttén, 2015; Peters, 2015; Unterhalter, 2009) che sostiene l'elaborazione di una definizione teorico-pratica di equità che intrecci la prospettiva interculturale (Abdallah-Pretceille, 2008; Akkari, Radhouane, 2022; Bhatti et al., 2007; Holmes, Corbett, 2022; Mincu, 2013; Woodrow et al., 2019) con gli sviluppi dei *post-colonial studies* (Aman, 2017; Ashcroft et al., 2013; Young, 2020) e della teoria intersezionale (Crenshaw, 2017; Hill Collins, 2019). Occorre garantire a tutti un'educazione eccellente in termini di efficienza ed efficacia, volta all'acquisizione delle capacità per esercitare la cittadinanza intesa come partecipazione attiva alla vita sociale, politica, culturale, economica sul piano locale e globale. Le diversità non devono trasformarsi in disuguaglianze: non c'è una norma a cui aderire e il pluralismo è l'occasione per valorizzare i punti di forza delle persone, senza che le differenze siano lette come fattori di svantaggio.

Rispetto al contesto italiano, la nostra scuola persegue questi ideali e questo impegno per la giustizia sociale (Cavaliere, 2021; Ferrero, 2023a): l'art. 34 della Costituzione afferma che "la scuola è aperta a tutti", sancendo il principio di educazione democratica che, in raccordo con l'uguaglianza sostanziale postulata dall'art. 3, rende la scuola un laboratorio in cui imparare a essere cittadini e a prendere parte con consapevolezza alla vita della società (Ferrero, 2023b; Granata, 2016; 2017). È un progetto che può essere realizzato concretamente solo assumendo i quadri di riferimento qui delineati come criteri regolatori e organizzatori del lavoro educativo sia a livello di azione professionale di ciascun insegnante sia rispetto alla *governance* delle singole scuole sia sul piano dell'impegno politico nel regolare il funzionamento del sistema scolastico (Bernardi, Ballarino, 2016; Mincu, 2022).

Diviene dunque fondamentale non cedere a logiche che intendono misurare l'equità a partire da prestazioni individuali valutabili rigidamente e con presunzione di oggettività e che vedono nel non raggiungimento di un preciso risultato un problema non nel sistema in sé ma nel singolo. In questa prospettiva e a partire dall'idea di scuola per la giustizia sociale attraverso l'assunzione dell'equità come orizzonte di senso pedagogico imprescindibile, capiamo perché il merito rappresenta un costrutto scivoloso se assunto come criterio regolatore in educazione.

2. L'inganno del merito: la logica meritocratica come allontanamento dal principio di equità

Il merito è definito come combinazione tra impegno e talento (Ricolfi, 2023; Tognon, 2016) ed è visto come il costrutto che ha portato al superamento della trasmissione ereditaria dello *status*: ogni persona deve poter realizzare le aspirazioni che è in grado di raggiungere grazie al proprio talento e al proprio impegno (Savidan, 2007). Un riverbero importante si è avuto nella relazione fra istruzione e attribui-



zione di ruoli occupazionali a cui sono associati vantaggi e svantaggi in termini economici, di potere e di prestigio (Nagel, 1991): questo porta a processi selettivi già a partire dalla scuola, che deve riconoscere gli studenti più meritevoli in base a precise competenze. Il successo scolastico diviene così la prova delle proprie inclinazioni naturali e, in definitiva, dei propri *meriti*; la selezione avviene non in base alle condizioni familiari di partenza, ma grazie alle abilità che l'individuo dimostra sul campo (Cingari, 2020; Santambrogio, 2021).

Il *merito* è diventato parte integrante del discorso pubblico. In tutti i campi della vita sociale viene evocato come orizzonte di cambiamento o come chiave di volta per qualsiasi progetto di riforma. Con la sua promessa di uguaglianza, l'idea di garantire opportunità lavorative, posizioni di responsabilità e mobilità sociale esclusivamente ai *meritevoli*, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza, e di penalizzare i *non meritevoli*, esercita una comprensibile attrazione. [...]

Tuttavia, le parole non sono mai neutrali. Cosa significa esattamente *merito*, e cosa significano le parole direttamente o indirettamente riconducibili a esso? Sono davvero prive di ambiguità e zone d'ombra? Sono in grado di mantenere ciò che promettono, oppure mettono in scena una falsa promessa?

L'uso quotidiano di queste parole crea abitudine e assuefazione, nasconde la necessità di interrogarle per comprenderne il senso. Ma quelle domande rinviata o rimosse riguardano questioni cruciali per comprendere il nostro tempo (Boarelli, 2019, pp. 3-4).

Come ben spiegano Benadusi e Giancola (2020), la logica del merito omette di domandarsi quale sia l'origine del successo scolastico e se possa esistere una correlazione tra questo e lo *status* familiare di provenienza. Se è vero che le prove e le selezioni che producono risultati misurabili grazie a cui valorizzare i talenti di ciascuno devono essere valutate facendo in modo che sulla prestazione non incidano aspetti come il Paese di provenienza, lo *status* socioeconomico, il genere, l'orientamento sessuale (Walzer, 2008), da un punto di vista precipuamente pedagogico occorre considerare che le variabili individuali e contestuali incidono sui percorsi personali e sui risultati.

Dal momento che uno dei [...] punti di forza [del merito] è quello di valorizzare i talenti individuali affinché possano «avere successo nella vita» indipendentemente dalle condizioni sociali di partenza, uno dei criteri per valutare l'impatto concreto del merito è quello di prendere in esame la mobilità sociale. I dati statistici non sono confortanti. [...]

In Italia l'ereditarietà sociale è [...] marcata. I dati mostrano una mobilità occupazionale poco frequente, e questo riguarda sia la mobilità tra generazioni differenti sia quella all'interno della stessa generazione (in sostanza, la posizione sociale legata al lavoro svolto rimane molto spesso quella in-



ziale).

Il discorso non cambia se l'attenzione viene focalizzata sull'istruzione. Ad esempio, uno studio di Goldthorpe e Jackson sul caso inglese ha messo a confronto dati del 1974 e del 2001 dimostrando che la possibilità di accedere a un livello di istruzione superiore è fortemente condizionata (in negativo) dall'appartenenza degli studenti a una classe sociale inferiore, e che tale disparità si è conservata intatta nel tempo (Boarelli, 2019, p. 104).

La denuncia di Boarelli (2019) è attuale anche per quanto riguarda gli apprendimenti a scuola, già a partire dalla primaria: emerge infatti con chiarezza che gli studenti che provengono da famiglie a basso reddito e in cui i genitori non hanno avuto accesso all'istruzione terziaria o non hanno ultimato il grado scolastico equiparabile all'odierno secondo ciclo ottengono risultati inferiori nelle rilevazioni nazionali (INVALSI, 2023). È dunque evidente che il criterio regolatore del merito, che nelle intenzioni dovrebbe riuscire a spezzare la corrispondenza biunivoca tra provenienza familiare e successo o insuccesso scolastico, dà origine a quelle stesse dinamiche che si propone di combattere. In altre parole, si crea il cosiddetto effetto Matthew del vantaggio cumulativo, con serie barriere alla mobilità intergenerazionale (Rigney, 2010): chi è ricco e istruito in partenza lo diventa sempre di più, mentre chi parte da una condizione meno favorevole è più facilmente esposto a un percorso formativo lastricato di ostacoli nonché alla possibilità di dispersione in senso stretto o implicita, fin dal primo ciclo.

Il vizio di fondo della meritocrazia consiste nel concentrare l'attenzione sui confronti tra individui. Comunque lo si definisca, il merito è un concetto di natura intrinsecamente individuale. Tuttavia, se la nostra visione della giustizia sociale richiede di premiare i meriti dei singoli, ci troveremo sempre a «rincorrere» le innumerevoli circostanze contingenti che incidono sulle capacità di prestazione di ciascuno, a prescindere dalla sua volontà. Non dobbiamo quindi fissare l'attenzione sui risultati ottenuti dai singoli individui per confrontarli tra loro in base ai rispettivi «meriti». Come insegna Rawls (1999), dobbiamo invece guardare al meccanismo complessivo che ha generato questi risultati, cioè all'equità delle regole collettive che governano la competizione sociale e la distribuzione delle ricompense (Barone, 2006, p. 54).

È questa la questione chiave: la trappola del merito consiste nel non mettere in discussione i meccanismi di funzionamento della società e della scuola anche quando mostrano chiari segni di problematicità. Si tratta di una modalità di agire che appartiene anche alle visioni di equità epigone del neoliberismo (Colombo, 2012; Rizzi, 2001; Van Hees, 1998): è una concezione marcatamente procedurale della giustizia (Tyler, Allan Lind, 2001; Veca, 2001; Vermunt, Steensma, 2016), ossia un approccio che non prende in considerazione condizionamenti e fattori esterni che possono influenzare una prestazione, ma in cui l'equità è garantita



dall'oggettività e dalla rigidità delle procedure.

In buona sostanza, la logica meritocratica rischia di aprire a dinamiche di riproduzione sociale (Collins, 2009; Federici, 2019; Helal, 2019), poiché non tiene conto di come le diverse condizioni di partenza si riverberino sui percorsi scolastici; si considerano i risultati raggiunti senza dare importanza a processi e percorsi che li determinano, non interrogando il ruolo del contesto scolastico per l'approdo a un preciso *outcome* e leggendo in termini di svantaggio chi non ottiene esiti positivi rispetto a un livello prefissato.

Il vantaggio pratico della giustizia procedurale è che essa non rende più necessario prendere in considerazione l'innumerabile varietà di circostanze dei singoli individui e le loro mutevoli posizioni relative. Si elimina il problema di definire dei principi che si adattino all'enorme complessità che sorgerebbe se questi dettagli fossero rilevanti. [...] È l'assetto della struttura di base che deve essere giudicato, e da un punto di vista generale (Rawls, 1999).

Sul piano pedagogico, emerge dunque l'urgenza di oltrepassare la logica meritocratica per aderire a un'idea di equità basata più sulle opportunità educative eccellenti da garantire a tutti che su un'uguaglianza di risultati. Una scuola che faccia propri i principi di merito e adotti logiche aderenti al neoliberismo non può perseguire gli ideali di equità e giustizia sociale che abbiamo delineato nel paragrafo precedente e non riesce a essere volano per la realizzazione del progetto democratico sancito dalla nostra Costituzione (Augenti, 2022; Baldacci, 2019): infatti, alla coesione si sostituirebbe la competizione, all'inclusione di tutti e *ciascuno* l'esclusione di chi non sia considerato meritevole.

In questo senso, adottato un principio di equità capace di mettere in discussione i sistemi scolastici e le scuole, occorre interrogarsi su tutte quelle problematiche che rendono diseguale l'esperienza scolastica degli studenti. Anche in questo caso, il punto è chiedersi quali cornici interpretative siano più adatte per sostenere questo lavoro educativo-pedagogico.

3. La povertà educativa: qualcosa non va a scuola

Il costrutto di povertà educativa esiste da tempo (Allimendiger, 1989; Allimendiger, Leibfried, 2003; Checchi, 1998; Connel, 1994) ed è ora molto utilizzato per affrontare tutte quelle disuguaglianze sociali che creano disparità in educazione. Secondo la definizione data da Save the Children (2014), la povertà educativa si configura come "privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (p. 4). Essa non può essere ridotta a una sola compo-



nente, poiché si tratta di un fenomeno multidimensionale che racchiude varie debolezze (Barbieri, Cipollone, 2007). Di recente, è stato elaborato il costrutto di “povertà educativa digitale” (Marangi et al., 2023; Pasta, Rivoltella, 2022) per evidenziare non tanto il mancato possesso di strumenti digitali, quanto soprattutto la mancata acquisizione di competenze digitali che ostacola la partecipazione attiva alla vita digitale nell’attuale società *onlife*. In generale, possiamo riferirci alla povertà educativa come costrutto ombrello che raccoglie tutte quelle dinamiche per cui agli studenti non è garantito l’accesso alle opportunità e l’apprendimento (Di Profio, 2021).

Il recente lavoro di Giancola e Salmieri (2023) ha il pregio di ricostruire il dibattito sul fenomeno, individuando nel livello di istruzione inferiore al secondo ciclo di istruzione e nel basso livello di competenze di base gli indicatori necessari a mapparli, e di dare un’istantanea della situazione italiana. Inoltre, emerge il tratto intergenerazionale di queste dinamiche, con l’influenza delle condizioni socioeconomiche e dei titoli di studio dei genitori: si rende evidente che è assolutamente urgente superare la logica meritocratica di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente, poiché questa produce e riproduce povertà educative.

Le disuguaglianze socioeconomiche, prodotte e riprodotte dall’accumulazione di capitale, dalla flessibilità dei mercati del lavoro e da forme di protezione sociale residuali, incidono in modo rilevante nel far sì che chi nasce e cresce in ambienti educativamente poveri è destinato a raggiungere risultati scolastici e di apprendimento inferiori alla media (Myrdal, 1962; Gans, 1995; Hickey, du Toit, 2007). [...]

Al contempo le disuguaglianze nei livelli di istruzione e nelle competenze di base tendono a riprodursi da una generazione all’altra (p. 36).

È doveroso costruire sistemi scolastici e scuole forti e responsabili (Caldelli, 2014; Milani, 2019), capaci di rovesciare gli effetti della riproduzione sociale grazie a una cultura dell’equità e della giustizia sociale che abbandoni le tentazioni meritocratiche. Questo impegno è fondamentale, poiché la povertà educativa può rappresentare un ostacolo nel condurre una vita indipendente e attiva e aprire seri rischi di povertà ed esclusione sociale (Eurydice, 2015): viene meno il progetto democratico della nostra scuola e l’impegno a costruire una società più giusta e coesa. Occorre dunque portare al centro della riflessione i bisogni di bambini e ragazzi per modellare le rigidità dei sistemi scolastici e dell’organizzazione delle singole scuole sulle loro esigenze (Patera, 2023). Si tratta di un’applicazione concreta dei principi di equità e giustizia sociale (Mosconi, 2021): infatti, è evidente il cambio di prospettiva nel domandarsi perché la scuola non risponda ai bisogni degli studenti e non perché lo studente non stia alle regole della scuola.

In questo senso, se da un lato il costrutto di povertà educativa è assolutamente utile nell’individuare l’esito di un sistema scolastico che non riesce ad agire all’insegna dell’equità, d’altro canto rischia di concentrarsi solo sulle mancanze e sulle



non acquisizioni degli studenti, senza indagare che cosa le abbia determinate. Emerge nuovamente la necessità di una postura etica che affianchi alla lettura delle povertà educative un lavoro progettuale orientato all'equità e alla giustizia sociale in termini di partecipazione democratica (Milani, 2020). Come sostiene Iavarone (2021), occorre spostare lo sguardo dalle povertà educative alle priorità formative. In altri termini, è urgente analizzare il fabbisogno educativo delle specifiche popolazioni studentesche per comprendere quali progettualità siano maggiormente adatte a loro. Accanto a questo lavoro, è anche doveroso capire come i sistemi scolastici e le singole scuole producano dinamiche di disparità. La categoria di “fattori non tradizionali di disuguaglianza”, che esploreremo nel prossimo paragrafo, si rivela utile proprio in questa prospettiva.

4. La categoria di “fattori non tradizionali di disuguaglianza” per interrogare la scuola

Nonostante l'impegno per un'educazione equa e di qualità sia internazionalmente condiviso da tempo, garantire a tutti un'esperienza scolastica eccellente in termini di efficienza ed efficacia rimane nella maggioranza dei casi una chimera (UNICEF, 2018; OECD, 2023), con la pandemia e la crisi economica derivata dal conflitto bellico in Ucraina che hanno peggiorato una situazione già di per sé critica¹. È però importante far chiarezza sulle motivazioni per cui l'equità si configura come ideale difficile da tradurre nel concreto: la scuola non riesce a essere un *great equalizer* (Bernardi, Ballarino, 2016) non solo per la diversa situazione di partenza dei ragazzi, ma soprattutto per la propria cultura organizzativa e di funzionamento.

Come abbiamo visto, le dinamiche di riproduzione sociale, già denunciate negli anni Sessanta (Bourdieu, 1966; Bourdieu, Passeron, 1964; don Milani, 1967), sono ancora attive (Eurydice, 2022; OECD, 2023; UNESCO, 2021): i figli replicano le traiettorie formative e di vita dei genitori. Se è vero che lo *status* socioeconomico e socioculturale delle famiglie ha un impatto sulle carriere e sui percorsi personali dei bambini e dei ragazzi, è indispensabile una lettura pedagogica delle disuguaglianze per capire come spezzare questo meccanismo. È dunque urgente superare quelle letture che attribuiscono la responsabilità di mancati apprendimenti e insuccessi formativi a fattori esterni alla scuola, considerando cause di disuguaglianza classiche la situazione economica familiare e il livello di istruzione raggiunto dai genitori, ed elaborare cornici che consentano di porre i sistemi

1 Nel contesto italiano, a queste situazioni emergenziali si sta tentando di far fronte con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che prevede importanti investimenti anche in ambito educativo; i risultati di questa operazione si potranno però valutare solo a medio e lungo termine.



scolastici e le singole scuole sotto indagine (Mayabi, 2015; Thompson, 2019). In effetti, l'etnografia dell'educazione da tempo sottolinea gli effetti distortenti in termini di equità della cultura e dell'organizzazione della scuola (Florio-Ruane, 1996; Gobbo, 2011; Goldring, 2002; Pescarmona, 2012).

Qui proponiamo la categoria interpretativa di fattori non tradizionali di disuguaglianza: introdotta da Ferrer-Esteban (2011) nel tentativo di oltrepassare la classica divisione territoriale del sistema scolastico italiano in termini di efficienza delle istituzioni scolastiche, è stata poi approfondita da altri studi che hanno indagato specifiche questioni come i meccanismi selettivi nelle scuole secondarie di primo grado (Mincu, 2015) e i motivi della crisi di questo segmento formativo (Ferrero, 2022), la carenza strutturale di insegnanti di sostegno specializzati (Ferrero, 2023c), gli aspetti di *governance* delle singole scuole (Ferrero, Granata, 2023), le richieste economiche alle famiglie e l'organizzazione del tempo scuola (Granata, Ferrero, 2022).

Questa categoria indica tutte quelle disparità tra studenti prodotte dai sistemi scolastici e dalle singole scuole a causa della loro cultura organizzativa e delle loro scelte di funzionamento. Pratica educativa quotidiana, aspetti organizzativi a livello di istituto e politiche nazionali in materia di istruzione possono agire in direzione opposta rispetto ai principi di equità e giustizia sociale. Di fatto, questi fattori non tradizionali sono numerosi e, agendo sottotraccia, difficili da individuare: la loro diversità da un contesto all'altro richiede lenti di indagine e azioni specifiche che ne consentano il superamento.

La scuola smette di essere motore di giustizia sociale poiché non riesce ad agire all'insegna dell'equità, riducendo le disuguaglianze. Il modello ecologico di Bronfenbrenner (2009) è utile per spiegare il differente livello di origine di queste dinamiche e la responsabilità dei sistemi scolastici e delle singole scuole nel produrre disparità tra alunni.

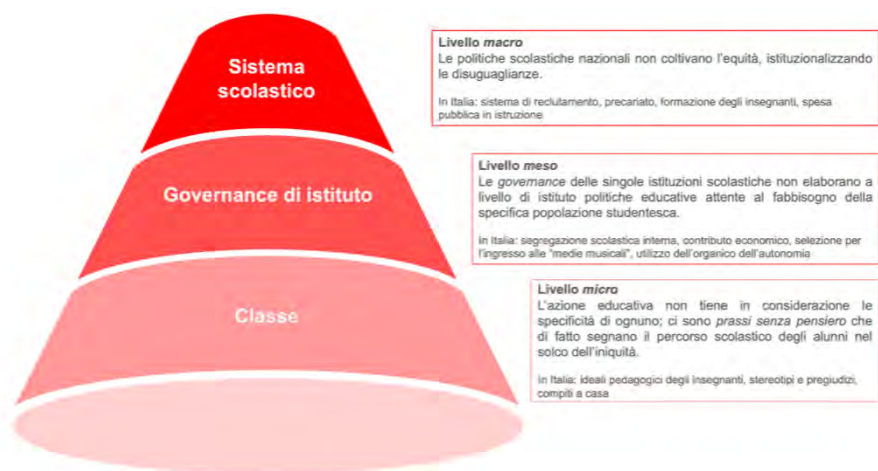


Figura 1. Un modello interpretativo per leggere i fattori non tradizionali di disuguaglianza.



con un'esplicitazione delle dinamiche ascrivibili a ciascun livello

Le dinamiche di iniquità possono originarsi a livello differente (Boeren, 2016; 2019); leggere le interrelazioni tra i vari ambiti è cruciale per capire l'effetto dei fattori non tradizionali di disuguaglianza sui percorsi formativi degli alunni (Giddens, 1984). La Figura 1 modella queste riflessioni, riportando anche degli esempi relativi alla situazione italiana (Ferrero, 2023d; 2023e). A livello *micro* troviamo dinamiche di disparità che prendono forma in classe, cioè nell'ambiente frequentato direttamente dallo studente. A livello *meso* abbiamo disuguaglianze originate dall'organizzazione dell'istituto scolastico di cui lo studente fa parte: in questa ambito rientrano tutti quegli aspetti che coinvolgono la *governance* delle singole scuole. Infine, a livello *macro* abbiamo disparità create dal sistema socio-politico e culturale in cui lo studente vive grazie a politiche educative non effettivamente orientate all'equità.

È dunque urgente riportare in primo piano la riflessione sul ruolo della scuola per la giustizia sociale: tematizzare la questione è un preciso impegno etico, ancor di più in un momento storico in cui diverse emergenze si intersecano acuendo le disuguaglianze sociali (ONU, 2023). Non si tratta soltanto di trasmettere alle giovani generazioni competenze tecniche che potranno spendere in un mercato lavorativo sempre più competitivo, ma di vedere la scuola come laboratorio di cittadinanza in cui acquisire quelle capacità fondamentali per condurre una vita in cui far sentire la propria voce, liberi da condizionamenti ideologici e in possesso degli strumenti culturali che rappresentano un patrimonio comune che ogni persona può interpretare e contribuire a far crescere. La categoria di fattori non tradizionali di disuguaglianza può sostenere un lavoro pedagogico di lettura e analisi dei sistemi scolastici e delle scuole, spostando la riflessione dai mancati apprendimenti degli studenti a ciò che può configurarsi come povertà educativa della scuola come organizzazione.

5. La situazione italiana

Come abbiamo già sottolineato, la scuola italiana è fortemente connotata in termini di equità e giustizia sociale: in effetti, sia la Costituzione sia le leggi che ne derivano (Ferrero, 2023a; 2023f) promuovono questi ideali in un'accezione aderente a quanto postulato nel secondo paragrafo. Purtroppo, però, nell'esperienza quotidiana degli studenti è difficile rendere concreti questi termini così densi di significato (Crescenza, 2021; Crescenza, Riva, 2021; Ferrero, 2023d; 2023e; Gavo, 2022).

L'interdipendenza tra provenienza familiare e percorsi formativi è ancora forte e la spesa pubblica in istruzione tra le più basse d'Europa non consente di oltrepassare i limiti strutturali del nostro sistema scolastico (Eurydice, 2022, OECD, 2023). Inoltre, emergono i riverberi di stereotipi e pregiudizi degli insegnanti



sulla valutazione degli alunni (Triventi, 2019; Triventi et al., 2021) e il peso dei loro ideali educativi sulle pratiche inclusive (Ciani, Vannini, 2017; Mincu, Granata, 2021); si verificano poi dinamiche di segregazione scolastica sia esterna sia interna (Oberti, 2007; Oberti, Jacobs, 2007; Pacchi, Ranci, 2017). Il ruolo delle famiglie è importante sia nel garantire l'apprendimento attraverso i compiti a casa, che generano disuguaglianza proprio in virtù del diverso livello di istruzione dei genitori (Cordini, De Angelis, 2021; Grasso, 2020; Pastori et al., 2021), sia in termini di contribuzione economica, con il rischio di differenziare le opportunità educative in base al portafoglio dei genitori (Granata, Ferrero, 2022; Granello, 2010). Le politiche educative e finanziarie a livello centrale generano disuguaglianze territoriali quando gli investimenti non sono calibrati sul fabbisogno dei contesti (Caloia, 2016; Sibiano, Agasisti, 2013).

Le dinamiche che abbiamo elencato si configurano come fattori non tradizionali di disuguaglianza; non sono ovviamente le sole, come abbiamo sintetizzato in Figura 1, ma rappresentano un esempio palese di come il sistema scolastico italiano e le singole scuole diano adito a percorsi formativi fortemente connotati in una direzione di disparità. Questo ha effetti anche sui dati relativi alla povertà educativa, come emerge dal lavoro di Giancola e Salmieri (2023): in Italia 465000 giovani tra i 18 e i 24 anni (l'11,5%) sono usciti dal sistema di istruzione senza aver conseguito un diploma o una qualifica, mentre l'8,7% degli studenti in uscita dal secondo ciclo di istruzione non ha acquisito le competenze previste. Un aspetto che sembra essere efficace nel combattere queste situazioni di povertà educativa è certamente il tempo pieno (Ferrero, 2023g): come emerge però da una recente indagine di Save the Children (2022), diviene esso stesso un fattore non tradizionale di disuguaglianza per la qualità dell'esperienza scolastica, che varia da un istituto a un altro, e soprattutto per la distribuzione diseguale sul territorio nazionale.

È necessario poi riflettere sulla cornice normativa che regola il nostro sistema di istruzione, ossia l'autonomia scolastica. Al crepuscolo degli anni Novanta la L. 59/1997 ha introdotto il principio di sussidiarietà a tutta la pubblica amministrazione (Millon-Delson, 2003): le decisioni sono prese dagli enti più vicini ai cittadini. Il provvedimento ha riguardato anche la scuola (D.P.R. 233/1999, D.Lgs. 59/1998, 112/1998, 233/1999, D.P.R. 275/1999, L. Cost. 3/2001): i singoli istituti scolastici hanno una propria personalità giuridica (Cocconi, 2004) e la sussidiarietà diviene l'occasione per affermare la necessità di una sinergia tra scuole ed enti e istituzioni del territorio, nel rispetto delle competenze di ciascuno (Marzuoli, 2002). Questo assetto è ulteriormente rafforzato dalla L. 107/2015, che rende i dirigenti scolastici veri e propri *manager* educativi.

La letteratura ha sempre messo in guardia dai potenziali pericoli di questa riforma, dandone talvolta letture neoliberaliste. Il rischio è di trasformare la scuola in un'azienda che deve sottostare a logiche concorrenziali e di mercato (Baldacci, 2022; Peruzzo et al., 2022; Serpieri, Grimaldi, 2012), con una possibile ade-



sione a criteri meritocratici che acuiscono le disuguaglianze (Boarelli, 2019) e possono favorire, come abbiamo visto, dinamiche di riproduzione sociale (Checchi, 2013).

Uno dei suoi obiettivi è superare la tradizionale centralizzazione assicurando alle organizzazioni maggiore autonomia, che però non è intesa come autonomia gestionale, ma come creazione di unità in grado di entrare in competizione reciproca. [...] Gli istituti scolastici [...] sono incoraggiati a competere sul «mercato» dell'istruzione e a tale scopo vengono stilate annualmente classifiche in base alle quali – secondo la rappresentazione comune – sarebbe possibile scegliere la scuola «migliore» (Boarelli, 2019, pp. 69-70).

Queste parole così nette sull'autonomia scolastica e sulle logiche di mercato che essa può portare con sé devono condurre a un posizionamento ancora più forte entro quelle idee di equità che mirano a garantire a tutti opportunità educative eccellenti; di converso, aderire ai principi meritocratici originerebbe e rafforzerebbe dinamiche di segregazione esterna e interna, che si configurano come fattori non tradizionali di disuguaglianza. In altre parole, occorre leggere l'autonomia scolastica non come cornice normativa positiva o negativa di per sé, ma come possibilità da interpretare in maniera creativa e pedagogicamente sostanziata (Cocconi, 2015; Landri, 2006; Niesche, Thomson, 2017). Si tratta di uno strumento di progettualità pedagogica che può ridurre le disuguaglianze (Benadusi et al., 2010; Campione, 2013; Cortigiani, 2010; Falzetti, Ricci, 2012; Palumbo, Pandolfini, 2016), a patto che il suo utilizzo si accompagni a una seria riflessione sul fabbisogno educativo specifico della popolazione studentesca.

Nonostante queste possibilità, il sistema scolastico italiano può essere annoverato tra quelli caratterizzati dalla *governance* del Sud europeo (Ferrera, 1996; Mincu, 2020): si tratta di contesti in cui l'autonomia di ciascun insegnante è molto forte, ma risulta debole l'autonomia a livello di singola istituzione. Inoltre, l'*expertise* per un uso strategico e pedagogicamente orientato dei dispositivi dell'autonomia appartiene solo ad alcune scuole (Gavosto, 2022): una cornice normativa che potrebbe rappresentare un fattore protettivo per l'equità diviene così distorcente. Si rendono dunque indispensabili iniziative di formazione per dirigenti scolastici, insegnanti e, in generale, tutti gli attori che fanno parte della comunità scolastica, così da promuovere un buon utilizzo di questo strumento in un'ottica di equità e giustizia sociale.

Conclusioni

Questo saggio teorico-concettuale ha messo in luce quanto possano essere scivolosi i costrutti di merito e povertà educativa: ambedue pongono il *focus* sugli esiti dei



percorsi formativi degli studenti e rischiano di non dare la giusta attenzione alle responsabilità dei sistemi scolastici e delle singole scuole nel produrre percorsi formativi costellati da insuccesso e dispersione esplicita o implicita. Il dialogo con la letteratura, pedagogica ma non solo, è stato imprescindibile per un'analisi approfondita della questione e il discernimento tra costrutti e categorie interpretative.

In primo luogo, la logica meritocratica si configura come trappola nell'impegno pedagogico per l'equità: il rischio è di acuire le disuguaglianze già esistenti tra studenti, dando vita a dinamiche di riproduzione sociale e non interrogandosi sulle motivazioni per cui alcuni studenti non raggiungano risultati aderenti alle aspettative. Garantire a tutti percorsi scolastici eccellenti per l'acquisizione delle capacità per l'esercizio della cittadinanza democratica è l'unica strada per realizzare l'ideale di giustizia sociale: in questo impegno, diviene imprescindibile rifarsi agli approcci che vedono l'equità come uguaglianza di opportunità, di capacità e inclusione sociale proprio per la loro valenza nel mettere in discussione lo *status quo* e immaginare soluzioni migliorative per i percorsi scolastici e di vita degli studenti.

In secondo luogo, il costrutto di povertà educativa, sicuramente utile per mappare le situazioni che impediscono agli studenti di realizzare le proprie aspirazioni e divenire cittadini attivi e consapevoli, rischia di non sostenerci nel lavoro di de-costruzione e ricostruzione dei sistemi scolastici e delle scuole. La categoria interpretativa di "fattori non tradizionali di disuguaglianza", qui sviluppata a partire dalla proposta di Ferrer-Esteban (2011) e grazie al contributo dell'etnografia dell'educazione e di altri studi provenienti dall'ambito pedagogico ma non solo, sostiene questo cambio di prospettiva, consentendo di evidenziare tutte quelle dinamiche che, a livello diverso, curvano i percorsi scolastici degli studenti in una direzione di iniquità.

In terzo luogo, in Italia la Costituzione e le leggi che ne derivano sanciscono l'impegno per l'equità e la giustizia sociale secondo le accezioni che abbiamo delineato, ma l'esperienza quotidiana degli studenti rimane solcata da numerose disuguaglianze. L'autonomia scolastica, se utilizzata in maniera pedagogicamente ed eticamente sostanziata e al riparo dai rischi tipici di visioni neoliberiste e orientate al merito, potrebbe rappresentare una risorsa per l'equità, ma solo poche scuole posseggono oggi questa *expertise*.

In definitiva, emerge con chiarezza l'urgenza di non aderire a logiche meritocratiche che rischiano di minacciare il progetto democratico a cui la scuola è chiamata a dare un contributo determinante. La retorica del merito rischia infatti di acuire dinamiche di disparità, perché l'attenzione è puntata sui risultati ottenuti e non sui percorsi, sugli sforzi e sulle energie che bambini e ragazzi investono nell'apprendimento. Avendo definitivo il merito come combinazione tra impegno e talento, non è ovvio che tutti i bambini entrino a scuola avendo speso il loro tempo sviluppando quelle capacità e quelle competenze richieste per avere suc-



cesso nei compiti scolastici. In questo senso, anche il costrutto di povertà educativa rischia di non essere sufficiente nel mettere in discussione un'idea di scuola basata sui risultati.

Questo saggio ha voluto dare un contributo alla riflessione pedagogica in termini di riflessione teorica sui costrutti di equità, giustizia sociale e disuguaglianze. Nel mettere in discussione i costrutti di merito e povertà educativa e nel dare un'istantanea della situazione attuale del sistema scolastico italiano, mira a stimolare ulteriori ragionamenti in termini di approfondimenti teorici e percorsi di ricerca *con* le scuole, per diffondere una cultura dell'equità e della giustizia in educazione che consenta di garantire a tutti un'esperienza scolastica felice ed efficace.

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Preteille C. (2008). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- Adams M. (2007). Pedagogical frameworks for social justice education. In M. Adams, L.A. Bell (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 39-58). New York: Routledge.
- Ainscow M. (2020b). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134.
- Ainscow M. (2020b). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Akkari A., Radhouane M. (2022). *Intercultural Approaches to Education. From Theory to Practice*. Berlin: Springer.
- Alcott B., Rose P., Sabates R., Torres R. (2018). *Handbook on Measuring Equity in Education*. Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- Allmendinger J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European sociological review*, 5(3), 231-250.
- Allmendinger J., Leibfried S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European social policy*, 13(1), 63-81.
- Aman R. (2017). *Decolonising Intercultural Education. Colonial differences, the geopolitics of knowledge, and interepistemic dialogue*. New York: Routledge.
- Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H. (2013). *Postcolonial studies. The key concepts*. New York: Routledge.
- Augenti A. (2022). *Una scuola per Fiocco di Neve. Cultura Efficienza Giustizia sociale*. Roma: Armando.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 13(1), 45-54.
- Barbieri G., Cipollone P. (2007). I poveri in istruzione. In A. Brandolini, C. Saraceno (Eds.), *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia* (pp. 329-349). Bologna: Il Mulino.



- Barone C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z., Tester K. (2001). *Conversations with Zygmunt Bauman*. Cambridge: Polity Press.
- Bell L.A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L.A. Bell, P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Benadusi L., Fornari R., Giancola O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle *performance* in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. *FGA Working Paper*, 26(3). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Benadusi L., Giancola O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardi F., Ballarino, G. (2016). Education as the great equalizer: a theoretical framework. In F. Bernardi, G. Ballarino (Eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities* (pp. 1-16). Cheltenham: Edward Elgar.
- Bhatti G., Gaine C., Gobbo F., Leeman Y. (2007). *Social Justice and Intercultural Education*. Sterling: Trentham Books.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Boeren E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context: An interdisciplinary theory*. London: Palgrave-Macmillan.
- Boeren E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "quality education" from micro, meso and macro perspectives. *International review of education*, 65, 277-294.
- Bourdieu P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Parigi: Les éditions de Minuit.
- Brofenbrenner U. (2009). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- Buettner Schmidt K., Lobo M.L. (2012). Social justice: A concept analysis. *Journal of advanced nursing*, 68(4), 948-958.
- Caldelli A. (2014). *La scuola come organizzazione responsabile*. Torino: Loescher.
- Caloia A. (2016). Disuguaglianze: la responsabilità delle scelte governative pubbliche. *Quaderni di economia del lavoro*, 106(2), 141-165.
- Campione V. (2013). Riflessioni sull'autonomia scolastica. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 1(1), 151-161.
- Cavaliere A. (2021). Istruzione. In G. Preterossi (Ed.), *Pass Costituzionale* (pp. 147-162). Roma: Mariù.
- Cecchi D. (1998). Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori. *Politica economica*, 14(2), 245-282.
- Cecchi D. (2013). Usi (e abusi) dell'autonomia scolastica. *Scuola democratica*, 1(2), 527-534.
- Ciani A., Vannini I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. 2(2), 5-32.
- Cingari S. (2020). *La meritocrazia*. Roma: Futura.



- Cocconi M. (2004). L'istruzione e la formazione professionale tra coordinamento comunitario e funzioni nazionali. *Istituzioni del federalismo: rivista di studi giuridici e politici*, 25(2), 285-308.
- Cocconi M. (2015). Gli ingredienti necessari per la ricetta di una “buona” autonomia scolastica. *Istituzioni del federalismo: rivista di studi giuridici e politici*, 36(3), 647-675.
- Collins J. (2009). Social reproduction in classrooms and schools. *Annual review of Anthropology*, 38, 33-48.
- Colombo D. (2012). *Welfare mix* e neoliberismo: un falso antagonismo. *Quaderni di Sociologia*, 20(59), 167-177.
- Connel R. (1994). Poverty and Education. *Harvard Educational Review*, 64(2), 125-150.
- Cordini M., De Angelis G. (2021). Families between care, education and work: The effects of the pandemic on educational inequalities in Italy and Milan. *European Journal of Education*, 56(4), 578-594.
- Cortigiani P. (2010). Percorsi di equità nella scuola. In G. Cerini (Ed.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management* (pp. 93-106). Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Crenshaw K. (2017). *On Intersectionality. Essential Writings*. New York: New Press.
- Di Profio L. (ed.) (2021). *Povert  educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano-Udine: Mimesis.
- Eurydice (2022). *Structural Indicators for monitoring Education and Training System in Europe 2022. Overview of major reforms since 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falzetti P., Ricci R. (2012). Buoni apprendimenti ed equit : una sfida per la scuola italiana. *Paper for the Espanet Conference “Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa”*, Roma, 20-22.
- Federici S. (2019). Social reproduction theory. *Radical Philosophy*, 2(4), 55-57.
- Ferrer-Esteban G. (2011). Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education. *FGA Working Paper*, 42(12). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ferrera M. (1996). The “Southern model” of welfare in social Europe. *Journal of European social policy*, 6(1), 17-37.
- Ferrero V. (2022). La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equit  e autonomia scolastica. *Dirigenti Scuola*, 41(1), 41-55.
- Ferrero V. (2023a). La scuola   aperta a tutti. Educazione democratica ed equit  nella Costituzione e nelle riforme tra gli anni Cinquanta e Settanta. *Orientamenti Pedagogici*, 70(2), 21-31.
- Ferrero V. (2023b). Una scuola per la giustizia sociale. Riflessioni pedagogiche sull’equit  in educazione in prospettiva gramsciana. *Q-TIMES. Journal of Education. Technology and Social Studies*, 15(1/2), 97-108.
- Ferrero V. (2023c). Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalit  di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 252-272.
- Ferrero V. (2023d). Equity and Excellence in Education: SDG 4 of the 2030 Agenda in the Italian Context. Public Education Policies and Their Impact. In M. Hamdan, M.



- Anshari, E.Z.H. Ali, N. Ahmad (Eds.), *Public Policy's Role in Achieving Sustainable Development Goals* (pp. 206-235). Hershey: IGI Global.
- Ferrero V. (2023). La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 12(1), 239-262.
- Ferrero V. (2023f). La scuola è aperta a tutti. L'impegno per l'equità tra riforme per l'inclusione, autonomia scolastica e altre normative per un'educazione democratica. *Orientamenti Pedagogici*, 70(3), 29-39.
- Ferrero V. (2023g). Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola. *Ricerche Pedagogiche*, 57(227), 99-120.
- Ferrero V., Granata A. (2023). Lettera a un dirigente scolastico. Rileggere don Milani alla luce dei fattori non tradizionali di disuguaglianza scolastica. *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 4(1), 59-67.
- Florio-Ruane S. (1996). La cultura e l'organizzazione sociale della classe scolastica. In F. Gobbo (Ed.), *Antropologia dell'Educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale* (pp. 171-190). Milano: Unicopoli.
- Gavosto A. (2022). *La scuola bloccata*. Roma-Bari: Laterza.
- Gerwitz S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Education Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.
- Giancola O., Salmieri L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- Giddens A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Blackwell/Polity Press.
- Gobbo F. (2011). Ethnographic research in multicultural educational contexts as a contribution to intercultural dialogue. *Policy Futures in Education*, 9(1), 35-42.
- Goldring L. (2002). The power of school culture. *Leadership*, 32(2), 32-35.
- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Granata A. (2017). Una scuola «aperta a tutti». Il principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso. In C. Coggi, R.S. Di Pol (Eds.), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del Prof. Chiosso* (pp. 108-116). Milano: Franco Angeli.
- Granata A., Ferrero V. (2022). Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica. *Scuola democratica*, 13(2), 363-384.
- Granello S. (2010). Il bilancio delle scuole, questo sconosciuto. *Programma Education FGA Working Paper*, 21(2). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Grasso M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 10(1), 201-216.
- Griffiths M. (2003). *Action for social justice in education*. Buckingham: Open University Press.
- Hackman H.W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Helal D.H. (2015). Merit, Social Reproduction And Social Stratification: notes and con-



- tributions to organizational studies. *Organizações & Sociedade*, 22, 251-268.
- Hess D.J., Lanig H., Vaughan W. (2007). Educating for equity and social justice: A conceptual model for cultural engagement. *Multicultural Perspectives*, 9(1), 32-39.
- Hill Collins P. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- Hippe R., Araújo L., da Costa P.D. (2016). *Equity in education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Holmes P., Corbett J. (Eds.) (2022). *Critical Intercultural Pedagogy for Difficult Times. Conflict, Crisis and Creativity*. New York: Routledge.
- Hytten K. (2015). Ethics in teaching for democracy and social justice. *Democracy and Education*, 23(2), 1-10.
- Iavarone M.L. (2022). Dalle povertà educative alle priorità formative. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 7(15), 136-140.
- INVALSI (2023). *Rapporto INVALSI 2023*. Roma: INVALSI.
- Jurado de Los Santos P., Moreno-Guerrero A.J., Marín-Marín J.A., Soler Costa, R. (2020). The term equity in education: A literature review with scientific mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3526.
- Kanor K. (2021). *L'inclusion sociale. Une utopie réalisable*. Paris: L'Harmanattan.
- Landri P. (2006). Autonomia scolastica ed equità in educazione. In L. Benadusi, N. Bottani (Eds.), *Eguaglianza ed equità nella scuola* (pp. 157-170). Trento: Erickson.
- Marangi M., Pasta S., Rivoltella P.C. (2023). Quando povertà educativa digitale e povertà educativa non coincidono: descrizione socio-demografica e culturale, competenze digitali, interrogativi educativi. *Q-Times. Journal of Education. Technology and Social Studies*, 15(1), 181-199.
- Marzuoli C. (2002). Istruzione e "Stato sussidiario". *Diritto pubblico*, 8(1), 117-160.
- Mayabi C. (2015). *The Role of Education in Fighting Inequality*. Berlin: GRIN.
- Milani L. (2019). Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei dirigenti. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 219-228). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 11(2), 444-457.
- Millon-Delson C. (2003). *Il principio di sussidiarietà*. Milano: Giuffrè.
- Mincu M. (2015). The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models. *Comparative Education*, 51(3), 446-462.
- Mincu M. (2022). *Come migliorano le scuole nel mondo. Oltre il top-down e non solo inside-out*. Bergamo: Studium.
- Mincu M., Granata A. (2021). Teachers' informal leadership for equity in France and Italy during the first wave of education emergency. *Teachers and Teaching*, 1-22.
- Mincu M.E. (2013). Balancing Citizenship and Interculturalism: A Comparison of Two European Policy Context. *Intercultural Education*, 24(6), 521-531.
- Mincu M. (2020). *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparate e politiche educative*. Milano: Mondadori Università.
- Mosconi G. (2021). *Giustizia e ingiustizia a scuola. Relazione educativa e apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.



- Niesche R., Thomson P. (2017). Freedom to what ends? School autonomy in neoliberal times. In D. Waite, I. Bogotch (Eds.), *The Wiley international handbook of educational leadership* (pp. 193-206). Ahtanum, Washington: Wiley.
- Nussbaum M. (2013). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard: Harvard University Press.
- Oberti M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*. Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Oberti M., Jacobs A. (2007). Social and School Differentiation in Urban Space: Inequalities and Local Configurations. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 39(1), 208-227.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: ONU.
- ONU (2023). *Leaving No One Behind in an Ageing World. World Social Report 2023*. New York: ONU.
- Pacchi C., Ranci C. (Eds.) (2017). *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Palumbo M., Pandolfini V. (2016). Effetti perversi della valutazione ed equità sociale: riflessioni sul Sistema Nazionale di Valutazione. *Studi di Sociologia*, 54(3), 263-278.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). Superare la “povertà educativa digitale”. Ipotesi di un nuovo costruito per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pastori G., Pagani V., Mangiardi A., Pepe A. (2021). Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 61-96.
- Patera S. (2023). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Peruzzo F., Grimaldi E., Arienzo A., D'Onofrio G., Franchi C., Sebastianelli P. (2022). New public management reforms and industrial relations in the Italian education system: A cultural political economy approach. *Journal of Educational Administration and History*.
- Pescarmona I. (2012). *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*. Bologna: CISU.
- Peters R.S. (2015). *Ethics and Education*. New York: Routledge.
- Rawls J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard: Belknap Press.
- Rawls J. (1999). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Ricolfi L. (2023). *La rivoluzione del merito*. Milano: Rizzoli.
- Rigney D. (2010). *The Matthew effect: How advantage begets further advantage*. New York: Columbia University Press.
- Rizzi A. (2001). Etica pubblica e neoliberalismo procedurale: Salvatore Veca interprete di John Rawls. *Divus Thomas*, 104(3), 137-150.
- Roemer J.K. (2000). Equality of Opportunity. In K. Arrow, S. Bowles, S.N. Durlauf (Eds.), *Meritocracy and Economic Inequality* (pp. 17-32). Princeton: Princeton Uni-



versity Press.

- Rudling E.S., Emery S., Shelley B., te Riele K., Woodroffe J., Brown N. (Eds.) (2023). *Education and Equity in Times of Crisis: Learning, Engagement and Support*. Cham: Springer International Publishing.
- Santambrogio M. (2021). *Il complotto contro il merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children.
- Save the Children (2022). *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*. Roma: Save the Children.
- Schleicher A. (2009). Securing quality and equity in education: Lessons from PISA. *Prospects*, 39(3), 251-263.
- Scuola di Barbiana, don Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Sen A. (2009). *The idea of Justice*. London: Penguin Books.
- Serpieri R., Grimaldi E. (2012). The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011. *Italian journal of sociology of education*, 4(1), 146-180.
- Shaeffer S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192.
- Sibiano P., Agasisti T. (2013). Efficiency and heterogeneity of public spending in education among Italian regions. *Journal of Public Affairs*, 13(1), 12-22.
- Taket A., Crisp B.R., Graham M., Hanna L., Goldingay S., Wilson L. (2013). *Practising Social Inclusion*. New York: Routledge.
- Thompson R. (2019). *Education, Inequality and Social Class*. New York: Routledge.
- Tognon G. (2016). *La democrazia del merito*. Roma: Salerno.
- Triventi M. (2019). Are children of immigrants graded less Generously by their teachers than natives, and why? Evidence from student population data in Italy. *International Migration Review*, 54(3), 765-795.
- Triventi M., Vlach E., Pini E. (2021). Understanding why immigrant children underperform: evidence from Italian compulsory education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*.
- Tyler T.R., Allan Lind E. (2001). Procedural justice. In J. Sanders, V. Lee Hamilton (Eds.), *Handbook of justice research in law* (pp. 65-92) Berlin: Springer.
- UNESCO (2021). *The State of Global Education Crisis. A joint UNESCO, UNICEF, and World Bank Report*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2013). *Leave No Child Behind. Building Equity for Children*. Skopje: UNICEF.
- UNICEF (2018). *An Unfair Start. Inequality in Children's Education in Rich Countries*. Florence: UNICEF.
- UNICEF (2021). *Every Child Learns*. New York: UNICEF.
- Unterhalter E. (2009). What is equity in education? Reflections from the capability approach. *Studies in philosophy and education*, 28(1), 415-424.
- Van Hees M. (1998). On the Analysis of Negative Freedom. *Theory and Decision*, 45(3), 175-197.
- Veca S. (2001). Sull'idea di giustizia procedurale. *Rivista di filosofia*, 92(2), 219-234.
- Vermunt R., Steensma H. (2016). Procedural justice. In C. Sabbagh, M. Schmitt (Eds.),



Promuovere il merito: la competenza etica dell'insegnante per contrastare la povertà educativa

Promoting Merit: The Teacher's Ethical Competence in Addressing Educational Poverty

Marco Iori

*Phd Fellow - Reggio Childhood Studies, Culture della Materia - Pedagogia Generale e Sociale,
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
marco.iori@unimore.it – <https://orcid.org/0009-0009-7930-9361>*

Abstract

The article examines the notion of merit in educational discourse and its relation to individual emancipation from the perspective of engaged pedagogy (hooks, 1994) and the characteristics of present society. Neoliberal societies are characterised by deep and growing socio-economic-cultural inequalities and a considerable disparity in opportunities for learning, self-expression and competence development among children and young people. The essay explores the central role played by the rediscovery of the educational value of schools and the ethical position of teachers in nurturing individual abilities and talents. It emphasises the reduction of inequalities within the educational environment as a means to effectively address the problem of educational poverty.

Keywords: meritocracy – ethical teacher – educational poverty – emancipation – social justice

Il presente contributo intende inserirsi nell'ampio dibattito circa la questione del merito in ambito educativo, concentrandosi sulla relazione con uno degli obiettivi cardine dell'educazione: l'emancipazione del soggetto. In particolare si intende osservare tale concetto secondo la prospettiva della pedagogia militante (hooks, 1994) e in un'accezione etica, mettendolo esplicitamente in relazione con la cornice neoliberista nella quale si situa, caratterizzata da sempre crescenti disuguaglianze socio-economico-culturali e dal profondo divario, in termini di possibilità di apprendere, esprimere se stessi e le proprie competenze, per bambini e ragazzi. Il saggio approfondisce in tal senso il ruolo giocato dalla riscoperta del valore educativo della scuola e dal posizionamento etico dell'insegnante, nel promuovere le competenze e i talenti individuali, con una particolare attenzione a ridurre, nell'ambito del contesto educativo, le disuguaglianze, svolgendo un'azione efficace, in questo senso, nei confronti della povertà educativa.

Parole chiave: meritocrazia – insegnante etico – povertà educativa – emancipazione – giustizia sociale

PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I.
N. 195 - Luglio/Dicembre 2023 - pp. 30-41

ISSN 1721-1700
DOI: 10.7346/aspei-022023-02



1. Il merito nella cornice neoliberista: la coerenza tra il modello di riferimento e le priorità educative

Questo saggio si inserisce nel ricco e animato dibattito circa la questione del merito (Benadusi, Giancola, 2020), tentando, da un lato, di approfondirne il legame con il contesto sociale capitalista e, dall'altro, di rispondere alla recente sollecitazione di Michelini (2023) circa la necessità di un ruolo attivo della *pedagogia militante* in tale ambito, proponendo la competenza etica dell'insegnante come elemento essenziale per la promozione del merito, perseguendo l'obiettivo cardine di ridurre l'ampio divario tra i diversi soggetti, in costante ascesa, che connota questo tipo di società.

L'ideologia neoliberista e il *dispositivo governamentale* che ne discende pongono infatti le proprie radici e la capacità di controllo degli individui in due principi basilari: la *competizione meritocratica*, in quanto fondamento della vita collettiva e l'*impresa*, in qualità di paradigma dell'organizzazione sociale (Dardot, Laval, 2013). L'enfaticizzazione dell'individualismo e della competitività che la società capitalista propone e sostiene (Bauman, 2010) influisce sulla visione dei rapporti sociali attraverso la metafora della contesa nella quale prevale chi è più meritevole a discapito di chi lo è meno, in quanto meno competente, preparato, performante (Baldacci, 2016, p. 22). È così che, dal punto di vista di questo assetto societario, vengono garantiti lo sviluppo continuo e progressivo, il benessere individuale e collettivo e, in sostanza, l'efficienza del modello sociale (ibidem). Attraverso tale processo si risponde inoltre al principio della *giustizia sociale*, ovvero della concezione secondo cui ognuno ottiene ciò che merita, per cui si è formato, impegnato e per cui ha lavorato.

L'ideologia neoliberista che permea l'intero tessuto sociale e istituzionale dei paesi occidentali incide quindi sulle agenzie educative e formative, indirizzandone le priorità, ad esempio per quanto riguarda la maggiore necessità di cultura scientifica e tecnica rispetto a quella umanistica (Nussbaum, 2011). Predisporre istituzioni educative seguendo le teorie del capitale umano, situandosi coerentemente nella cornice della società neoliberista, significa quindi impennare le proposte formative sulla competizione tra gli individui, invece che sulla cooperazione, infondendo la convinzione che soltanto sopravanzando gli altri si può avere successo e focalizzando la propria azione sulla promozione di competenze necessarie al buon funzionamento delle imprese (Baldacci, 2019) e alla formazione del produttore e del consumatore invece che di un cittadino che sappia pensare criticamente, con la propria testa, dissentire, opporsi e trasgredire (Baldacci, 2016).

La scuola che aderisce alla prospettiva neoliberista, in opposizione a quella dello sviluppo umano (Baldacci, 2019) ha adottato il concetto di *competenza*, mutuandolo dall'area del successo professionale in cui ha avuto particolare risalto nella produzione di David McClelland, che nei primi anni Settanta propone l'as-



sociazione tra tale costruito e i tratti della personalità (McClelland, 1973). Lo psicologo statunitense critica l'utilizzo dei test di intelligenza per predire l'affermazione in ambito lavorativo e nega la correlazione tra il quoziente intellettivo, i risultati nei test e le reali competenze necessarie nella vita lavorativa. Venti anni più tardi l'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO) si occupa della questione, definendo le principali *life skills*, ovvero le competenze necessarie all'individuo per vivere una vita degna di essere vissuta (WHO, 1993). Tra queste spiccano la capacità di prendere decisioni, *il problem solving*, il pensiero creativo, il pensiero critico, la comunicazione efficace, l'autoconsapevolezza, l'empatia e la gestione delle emozioni (WHO, 1993). Due delle istituzioni globali che con maggior enfasi hanno raccolto tali sollecitazioni sono il Forum economico mondiale (WEF) e l'Organizzazione mondiale per la cooperazione e lo sviluppo (OECD). Il WEF (2015) ha proposto un modello di competenze che privilegia gli elementi spendibili nel mondo del lavoro e le logiche della società tecnologica, suddividendo in tre macro categorie la abilità necessarie nel XXI secolo: alfabetizzazione primaria (tra cui l'alfabetizzazione informatica e finanziaria); competenze (che comprendono la collaborazione con gli altri) e qualità caratteriali (curiosità, iniziativa, perseveranza, adattabilità, leadership, consapevolezza sociale e culturale). Individuando inoltre i principali strumenti di misurazione di tali competenze e i fattori educativi che incidono sulla loro promozione, l'organizzazione internazionale che si occupa di economia (WEF, 2015, pp. 24-27), intende marcare ulteriormente il territorio delle competenze secondo una logica funzionale al mercato del lavoro più che alla promozione di individui autonomi e in grado di mettere in discussione il sistema in cui vivono.

L'OECD ha inoltre portato un proprio contributo individuando un ulteriore modello di competenze, ponendo sullo stesso piano, in una logica di intreccio reciproco, abilità cognitive e capacità socio-emotive. Ha così messo in relazione le abilità cognitive di base con la capacità di gestire le emozioni, di collaborare con gli altri, di raggiungere i propri obiettivi, dimostrando perseveranza, autocontrollo, passione, rispetto e cura per gli altri, oltre a autostima, ottimismo e fiducia in se stessi (OECD, 2015). In entrambi i casi, risulta evidente come le competenze caratteriali, relazionali e emotive siano funzionali, seppur non venga esplicitamente dichiarato, alla costruzione di un *buon lavoratore*, di un dipendente o un imprenditore che si inserisca in una dimensione di adesione incondizionata all'interno del sistema socio-economico vigente.

Le conseguenze educative di tale articolato processo hanno da un lato portato una spinta propulsiva di cambiamento della scuola italiana, individuata ad esempio nel documento *Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo* (MIUR, 2012), che concentra la propria attenzione sui bisogni di ogni studente e che mira a promuoverne l'espressione, e, dall'altro, hanno dimostrato una decisa adesione al modello di società neoliberista nell'ambito del quale è stato proposto, contribuendo a una svalorizzazione del ruolo dell'insegnante. Tale processo, definito da



Biesta *learnification*, prevede che sia degno di nota, in ambito educativo, solo ciò che è misurabile, oggettivo, quantificabile e che ogni elemento che non rientri in tali canoni possa essere tralasciato (Biesta, 2010). Si produce però in questo modo una conseguenza inevitabile: se la valutazione si concentra esclusivamente sulle conoscenze e le abilità assimilate, e in particolare su ciò che è misurabile attraverso test standardizzati, diviene trascurabile tutto ciò che non rientra in questa categoria, ovvero alcuni fondamentali aspetti dell'agire educativo. Viene così posta in secondo piano la questione educativa, sostenendo la responsabilità da parte dell'insegnante solo per quanto riguarda gli apprendimenti oggettivamente osservabili: se emerge da test uniformi che gli studenti hanno appreso, l'insegnante può considerare assolto il proprio compito, in caso contrario è stato inefficace. La logica positivista viene così applicata al contesto scolastico, escludendo o minimizzando tutto ciò che caratterizza la relazione, come la capacità di ascolto, l'atteggiamento di cura, l'esempio, anche di carattere etico, fornito dall'insegnante, che non vengono incasellati in test omologati, ovvero la valenza educativa dell'insegnamento, allontanandosi così dal paradigma della *scuola come comunità*, per far prevalere quello di *scuola-azienda* (Baldacci, 2014, pp. 125-127).

A tutto questo aggiungiamo che, a parità di condizioni formative, la società neoliberista premia chi possiede condizioni socio-economiche migliori, dalle quali discendono più efficaci strumenti di apprendimento, maggiori possibilità di spostamento e quindi di conoscenza di molteplici punti di vista e, sostanzialmente, privilegi in termini non solo economici, ma anche di opportunità culturali, relazionali, cognitive (Piketty, 2014; Stiglitz, 2018). Ne discende che, per riuscire ad applicare compiutamente quanto previsto dall'art. 3 della Costituzione della Repubblica Italiana, siano necessarie condizioni formative ed educative differenziate. In questo senso emerge come necessaria la ripresa del concetto di *bisogno*, proposto da Marx quando descrive il passaggio da un'economia capitalista, fondata sul merito, così come la sua successiva evoluzione, ovvero l'assetto socialista, in cui a ciascuno viene dato secondo il suo lavoro, a una società comunista in cui il criterio distributivo è legato ai bisogni di ciascuno, così come il sistema collettivo riceve da ciascuno a seconda delle sue possibilità (Marx, 1990).

Come si può quindi definire il merito inserendolo in un'ottica di rispetto e promozione dei valori costituzionali? Qual è il suo rapporto con le finalità ultime dell'educazione? E qual è il suo intreccio con il concetto di povertà educativa?

A questi interrogativi proverà a rispondere il presente saggio, attraverso un approfondimento del ruolo educativo della scuola e della competenza etica dell'insegnante.

2. Riscoprire il ruolo educativo della scuola per contrastare la povertà educativa

Occuparsi dei compiti educativi del sistema scolastico non può prescindere dalla



definizione di cosa si intenda per educazione. In tal senso la visione di Riccardo Massa si dimostra un acuto ed efficace contributo a questa trattazione. Il *dispositivo educativo* è, per Massa, innanzitutto un processo che connota la vita dell'essere umano nel suo incontro con la realtà fuori e dentro di sé ed esiste quindi a prescindere dall'intenzionalità di altri soggetti (Massa, 1987, p. 17). Educare è un movimento, che non può essere ridotto al *tirare fuori* (dal latino *ex ducere*), facendo uscire dall'individuo ciò che ha dentro di sé, le sue potenzialità, interessi e competenze, o al *mettere dentro* (dal latino *ed re*), nutrendolo, secondo un'ottica legata al prendersi cura di qualcun altro, ma è piuttosto ascrivibile al processo del *portare altrove* il soggetto, rispetto alla propria esperienza immediata, offrendogli una situazione diversa da quella che sta vivendo. Un movimento educativo che ha a che fare con l'aprire campi di esperienza, in cui l'istruzione si inserisce come possibilità, ovvero come qualcosa che avviene durante questo processo, mentre il soggetto entra in contatto con culture, competenze e atteggiamenti altri (Massa, 1987). Ed è per questo che la scuola necessita di una decisa riscoperta del proprio ruolo educativo, a partire dalla figura dell'insegnante, che il fenomeno di *learnification* ha sminuito definendolo un *fattore* nell'ambito di un sistema il cui fulcro è rappresentato dagli apprendimenti misurabili oggettivamente attraverso modalità standardizzate (Biesta, 2010). Anche a causa di tale processo si è consolidato un mutamento di paradigma nei confronti del sistema scolastico, abbandonando, a livello istituzionale, quanto nel discorso comune, l'idea di un ruolo educativo, con la conseguente e connessa gestione democratica e focalizzazione sulla relazione, per approdare a una concezione di scuola che segue logiche efficientiste, che si vive come un prodotto in vendita, verticistica e concentrata esclusivamente sul raggiungimento di risultati oggettivi (Baldacci, 2019).

In quanto *apparato ideologico di stato* l'istituzione scolastica si configura come un luogo che l'individuo deve necessariamente attraversare e che, a fronte della sua funzione formale formativa, ne possiede un'altra meramente a favore della classe dominante, ovvero far sì che i rapporti di produzione possano riprodursi stabilmente attraverso l'uso dell'ideologia (Althusser, 1976). In particolare la convinzione che caratterizza, formalmente e informalmente, tale apparato è quella di uno studente che deve essere preparato al mondo del lavoro, che deve apprendere conoscenze e competenze spendibili, che lo rendano appetibile nel momento in cui andrà a confrontarsi con la ricerca di un'occupazione. Secondo questa prospettiva è il mercato del lavoro, o l'ideologia della classe dominante, riprendendo Althusser, che detta la linea e fissa gli obiettivi educativi della scuola, quando, al contempo, il sistema politico fa un passo indietro e decide di abdicare al proprio ruolo di interlocuzione con la pedagogia, per lasciare campo libero alle istanze economiche (Baldacci, 2019).

Ribadita la necessaria riscoperta e valorizzazione del ruolo educativo della scuola (Baldacci, 2014; Massa, 1987) e dell'insegnante (Biesta, 2010) appare necessario individuare chiaramente quali siano l'impatto, le responsabilità e i possi-



bili intrecci che possono avere col fenomeno della *povertà educativa*. Per farlo intendiamo in prima istanza ricorrere ad una delle prime sistematizzazioni del concetto da parte dell'organizzazione internazionale Save the Children che l'ha descritta come "la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (Save the Children, 2014, p. 4), evidenziandone in particolar modo la multidimensionalità, associando quindi alla povertà economica della famiglia le privazioni in termini di opportunità di crescita, di accessibilità a situazioni stimolanti e di qualità dell'offerta educativa, culturale e sociale. Dal 2014 a oggi Save the Children ha continuato il monitoraggio su tale fenomeno, pubblicando nel 2022 l'ultimo rapporto, che ne approfondisce l'acuirsi dopo il periodo pandemico, in connessione alla rilevante lacuna in termini di sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e fisico dovuto alla chiusura delle scuole e alla difficoltà nel mantenere una continuità didattica e educativa, soprattutto nelle situazioni di povertà materiale (Save the Children, 2022).

La povertà materiale è spesso fonte o comunque elemento determinante della povertà educativa, che però ad essa non si limita, in quanto assenza di possibilità e vero e proprio mezzo di assoggettamento e sottomissione. Non impegnarsi a fondo per l'eliminazione di tale ostacolo al pieno sviluppo dell'individuo, tramite innanzitutto l'istituzione educativa, significa non riuscire a calare nella realtà quotidiana l'articolo 3 della Costituzione italiana, e, in sostanza, negarlo.

Riappropriarsi, da parte del sistema scolastico, del proprio ruolo pienamente educativo significa invece proiettarsi verso una dinamica di emancipazione del soggetto, nella quale scopo prioritario è innanzitutto fornire gli strumenti di lettura della realtà e di analisi critica delle disuguaglianze presenti al suo interno, *coscientizzandosi* insieme a lui (Freire, 1970), e intendendo l'educazione *come pratica della libertà* (Freire, 1973). Ciò significa approcciarsi all'educazione non come un atto in cui si trasmettono nozioni, costumi, valori e modi di pensare, come in quella che Freire definisce *educazione depositaria*, ovvero in un processo di dominio che intende innanzitutto tutelare e riprodurre lo *status quo*, limitando le capacità di pensiero critico e rendendo gli esseri umani spettatori invece che protagonisti della propria vita. L'educazione come pratica di libertà è invece fondata sull'idea che l'uomo possa trasformare il mondo, passando attraverso un processo di *coscientizzazione*, prendendo quindi consapevolezza della propria e altrui condizione (ovvero dell'essere oppresso per mano di un oppressore), delle disuguaglianze, delle ingiustizie sociali che caratterizzano la società, per poi costruire comunità di apprendimento e ricerca, in cui i diversi punti di vista siano parimenti rilevanti per l'intera comunità, in cui si affrontino questioni rischiose, valoriali, e venga promosso il pensiero critico e l'azione trasformativa della realtà (Freire, 1973).

Assai rilevante è il carattere valoriale dell'opera freiriana in quanto l'educazione depositaria veicola una molteplicità di postulati, credenze e valori, primo tra tutti



che sia l'educatore, ovvero l'autorità, l'unico soggetto in grado di pensare, scegliere e agire. Attraverso l'educazione depositaria, vero e proprio strumento di dominio, gli oppressori incentivano la passività degli oppressi e la loro adesione spontanea a falsi miti, valori, ideali e priorità individuate dagli oppressori stessi, influenzandone il pensiero (Freire, 1971).

L'educazione come pratica di libertà si configura invece come un approccio incarnato e agito concretamente dall'educatore nei confronti della società capitalista e neoliberista, di cui vengono denunciate le contraddizioni, con lo scopo di agire per il suo profondo cambiamento, sia in termini di rapporti tra le persone, sia con l'ambiente (Freire 2014). E proprio nell'ultimo libro del pedagogista brasiliano, *Pedagogia dell'autonomia*, che, dopo anni di riflessioni e pratiche circa l'educazione informale, egli si dedica alla formazione dell'insegnante, al suo ruolo educativo e quindi politico, alla necessaria lettura critica della società globale, e al connotato di riflessività, affermando che insegnare implica necessariamente un impegno etico (Freire, 2014).

3. La competenza etica dell'insegnante: verso la costituzione di comunità di pensiero

Il compito educativo e formativo dell'insegnante si inserisce nell'ambito di una cornice relazionale che lo comprende integralmente. La *pregnanza morale* (Damiano, 2007 p. 17) di questo ruolo non può essere infatti slegata dal fine e mezzo che la sostiene: la *relazione educativa*. È nella relazione, di cui l'insegnante ha il compito precipuo di prendersi cura (Noddings, 1988), e quindi nella creazione di un rapporto di fiducia, basato sull'autenticità, la trasparenza, il rispetto, la valorizzazione del pensiero di ciascuno e l'ascolto reciproco che può essere individuato il fattore determinante e la *conditio sine qua non* per la costruzione di situazioni in cui poter esprimere le molteplici sfaccettature della competenza etica.

Tale attitudine si configura come una delle principali dimensioni del ruolo educativo e anche per questo appare preoccupante la lacuna che la caratterizza, da un lato in termini di ricerca (Damiano, 2007, p. 13-16) e dall'altro nella condivisione delle buone pratiche già in uso (ivi, p. 16-17), quale stimolo alla riflessione e alla condivisione tra le diverse realtà e agenzie educative. La proposta di un *Curricolo di educazione etico-sociale* (Baldacci, 2020) ha tentato di invertire tale tendenza, riproponendo il docente come *agente morale* (Damiano, 2007, p. 18). Baldacci ha individuato nella *scuola come comunità democratica* il contesto necessario perché attraverso un'azione educativa formale si possano promuovere virtù democratiche (Baldacci, 2020 p. 57). Al contempo ha riconosciuto quali elementi determinanti nella definizione delle linee curriculari caratterizzate in senso di un'educazione etico-sociale (ivi, p. 58-60) il dialogo, l'ascolto attivo e il rispetto reciproco (ivi, p. 97-100).

Snodo centrale nell'ambito di tali processi, a maggior ragione in un periodo



di *bancarotta della ragione pratica* caratterizzato dalla negazione, nel pensiero filosofico europeo così come nelle pratiche agite nella quotidianità, di un forte legame tra razionalità e giudizio pratico (De Monticelli, 2010), si configura la competenza etica dell'insegnante, che è anch'esso immerso in tale situazione sociale e al contempo condivide la responsabilità educativa in ambito etico con le famiglie.

La competenza etica del docente, che si traduce in parole e azioni che influenzano sul clima etico della classe, è innanzitutto una predisposizione del professionista dell'educazione che ne caratterizza l'approccio lavorativo, con incisive connessioni con la sfera privata. La condotta dell'insegnante è certamente un fattore determinante di tale sfera, così come la sua traduzione in termini di relazione con l'Alterità, costruendo un esempio per chi lo osserva quotidianamente. A queste si affiancano la capacità osservativa delle azioni e delle dinamiche da esse scaturite, la comprensione delle motivazioni che hanno guidato determinati fatti e la volontà di rendere tutto questo un tema di discussione in classe, spronando al confronto e costruendo tempi e spazi dedicati alla riflessione condivisa secondo direttrici etiche.

Tutto ciò si configura come *etica della responsabilità*, nei confronti di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, dei genitori e della società in generale, le cui fondamenta possono essere individuate nella *consapevolezza* dei propri valori e di come essi sostengano le azioni, nell'*intenzionalità* educativa che guida l'agire professionale in costante relazione con le questioni valoriali e nella *riflessività*, che rappresenta un elemento essenziale del dispositivo educativo. Appare infatti determinante per una manutenzione ricorsiva e un allenamento continuo di tali predisposizioni, la riflessione, secondo direttrici valoriali, su ciò che accade, che si agisce o si osserva, tramite la curiosità verso l'inesplorato, l'inatteso e, in generale, verso ciò che è diverso da sé, l'attenzione rispettosa nei confronti dell'Altro e il pensiero riflessivo e critico, così da condurre alla costruzione di un *professionista riflessivo* (Michelini, 2016, p. 23-30). Si tratta di un soggetto che riflette criticamente, che partecipa attivamente al confronto con i colleghi e fa oggetto di tale dialogo le motivazioni che hanno guidato le proprie e altrui azioni, l'ascolto dei diversi punti di vista, l'esplicitazione e la spiegazione dei riferimenti valoriali e l'analisi delle conseguenze delle decisioni prese (Mezirow, 2003). Il professionista riflessivo è inoltre in grado di decentrarsi dall'immediatezza della situazione vissuta, analizzandola con attenzione sia contemporaneamente, sia in un momento successivo, quando entra in gioco un *principio metariflessivo*, che gli permette di osservare se stesso e ciò che è accaduto, in relazione ai propri processi mentali (Schön, 2006).

Nella specificità dell'ambiente scolastico quanto descritto assume connotati collettivi, in quanto il gruppo di docenti ha la responsabilità di vivere e praticare nelle proprie relazioni professionali tale prospettiva, così da farla poi giungere, a cascata, nella pratica quotidiana con gli studenti (Michelini, 2016).



La competenza etica potrebbe dunque essere aggiunta tra le solide fondamenta per la costituzione di *comunità di pensiero* (Michelini, 2016), al pari di quelle che Michelini individua come quattro caratteristiche determinanti di tale costrutto: la *reciprocità* tra gli individui che fanno parte di questo gruppo, il suo essere una *comunità democratica*, il *dialogo* che ne scaturisce, rispettoso della posizione altrui, votato al consenso tra tutti i soggetti, in un clima di ascolto attivo, (ivi, pp. 71-111), e la presenza di soggetti *riflessivi* che sanno soffermarsi e ragionare sulle azioni vissute o osservate. Una traduzione operativa, calando tali riflessioni nella relazione educativa e in classe, potrebbe essere rappresentata dall'*assemblea* (Martini et al., 2020, pp. 117-120) e, più in generale, della *discussione democratica tra pari* (Baldacci, 2020, pp. 100-107), che rappresentano gli strumenti didattici che valorizzano l'espressione di sé e la rielaborazione delle esperienze vissute, l'ascolto dei pareri altrui e l'individuazione di strategie condivise, traducendo nella quotidianità scolastica le dimensioni della *comunità di pensiero*, intesa come condizione determinante per la promozione del pensiero riflessivo (Michelini, 2016, p. 71).

4. Promuovere il merito in senso etico: la proposta di una pedagogia militante

Con lo scopo di evidenziare la funzione democratica del concetto di merito, intrecciandolo con il fenomeno della povertà educativa e quindi con il concetto di equità, si è tentato di avanzare una riflessione a partire dall'invito di Michelini (2023) circa la necessità di un ruolo attivo della *pedagogia militante* (hooks, 1994) nel valorizzare la dimensione della giustizia sociale e dell'eguaglianza delle opportunità nei contesti educativi a discapito di una concezione *classica* del merito (Benadusi, Giancola, 2020), proponendo la sua promozione anche attraverso la competenza etica dell'insegnante.

Lo scopo della pedagogia e del sistema scolastico, coerentemente col dettato costituzionale e in particolare con l'articolo 3 e riconoscendo l'efficacia delle teorie dello sviluppo umano (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), deve quindi essere la creazione di reali condizioni affinché i soggetti possano esprimere le proprie capacità, vivendo *così come sono* (Benasayag, 2016) e sentendo, durante il percorso formativo, il desiderio di essere soggetti adulti (Biesta, 2017). In questo senso il ruolo dell'insegnante è determinante nel suscitare il desiderio di vivere una libertà adulta "di cui facciamo esperienza quando proviamo a esistere nel e con il mondo e non solo con noi stessi" (Biesta, 2017, p. 127). L'insegnamento deve quindi essere volto a creare uno spazio in cui gli studenti possono essere soggetti nel mondo e non oggetti, anche esprimendo dissenso nei confronti di un sistema che non li rappresenta.

La società neoliberista, connotata dall'ascesa del *mercato* a sfavore della *democrazia*, ha avviato un processo di riduzione degli spazi di pensiero, di confronto,



di relazione, a favore di una deriva post-democratica in cui assurge a principio regolatore la logica competitiva e la prevalenza del libero mercato e degli scambi di beni rispetto alle relazioni umane (Salvadori, 2011). Distanziandosi da questa ottica per cui il profitto e il progresso sono al di sopra, in termini di priorità, rispetto alla libera espressione personale e aderendo a una concezione della giustizia sociale che comprenda tutti gli individui e si faccia carico delle differenze, soprattutto socio-economiche, ma non solo, che li contraddistinguono, la competenza etica dell'insegnante, sopradescritta, si configura come un possibile fattore rilevante in questo processo.

Un orizzonte etico che è evidente nelle scelte didattiche e organizzative, ad esempio, dell'esperienza della Scuola di Barbiana, in cui Don Lorenzo Milani dedica i propri sforzi a fornire agli studenti efficaci strumenti di lettura della realtà e di analisi critica delle disuguaglianze che la caratterizzano. La Scuola di Barbiana è un luogo in cui il maestro non si ritiene il depositario del sapere, che deve custodire, in quanto immutabile, e trasmettere al discente, valutandone poi in maniera inflessibile la preparazione, perpetuando così inevitabilmente le disuguaglianze presenti nella società "perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti eguali tra diseguali" (Scuola di Barbiana, 2017, p. 45). Il maestro è invece un soggetto che stimola il pensiero critico della comunità di apprendimento di cui fa parte e la formulazione di ipotesi da parte di ciascuno rispetto ad un determinato problema, a partire dalle questioni di attualità e, così facendo, crea un ambiente di ragionamento condiviso, di indagine sulle condizioni della società e di trasformazione della società stessa (Scuola di Barbiana, 2017), una *comunità di pensiero*.

Quella che Baldacci (2014, p. 141) descrive come *doppia iniquità*, in quanto non vengono effettivamente rispettati i bisogni del singolo (Urbinati, 2013, pp. 126-136), né premiati compiutamente i suoi meriti (Tinagli, 2008, pp. 88-91) è la situazione caratterizzante il sistema neoliberista, nel quale il contesto scolastico è soltanto uno dei pezzi del puzzle. Viviamo in un sistema sociale ed economico in cui i privilegi spettano a pochi, quasi esclusivamente per diritto di nascita, a fronte di una retorica del merito che trasforma in virtù ciò che discende dalla propria posizione sociale, svilendo il concetto di merito e di talenti del singolo.

L'impatto che l'azione educativa dell'insegnante può avere su tale situazione generale, caratterizzata da forti disparità iniziali, è certamente ridotto, e la responsabilità non è ascrivibile all'istituzione scolastica. Ma essa può portare il proprio contributo attraverso un efficace intervento a favore di tutti, caratterizzato da competenza etica agita nella quotidianità, nell'ambito di relazioni autentiche, intendendo inoltre il merito come la capacità di far fiorire i propri talenti, che ognuno ha diritto a conoscere ed esprimere, in quanto peculiarità dell'identità dell'individuo, e che il contesto scolastico ha il compito di promuovere, al fianco dell'emancipazione.



Riferimenti bibliografici

- Althusser L. (1976). *Sull'ideologia*. Bari: Dedalo.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Studium Educationis*, 3, 21-27.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (2010). *La società individualizzata: come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Benadusi L., Giancola O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Benasayag M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder (CO): Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder (Trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971).
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of Freeform*. New York: Routledge.
- Marx K. (1990). *Critica del programma di Gotha* (ed. or. 1875). Roma: Editori Riuniti.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- McClelland D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Michellini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Michellini M.C. (2023). La Scuola del Merito. *Pedagogia più didattica*, 9 (1), 65-78.
- Noddings N. (1988). An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96 (2), 215-230.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mu-



lino.

- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Piketty T. (2014). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Salvadori M.L. (2011). *Democrazie senza democrazia*. Bari-Roma: Laterza.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino*. In: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Save the Children (2022). *Povert  educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. In: https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento delle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Scuola di Barbiana (2017). *Lettera ad una professoressa*. Milano: Mondadori.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo   libert . Perché non c'  crescita senza democrazia*. Mondadori: Milano.
- Stiglitz J. E. (2018). *Invertire la rotta. Disuguaglianza e crescita economica*. Bari-Roma: Laterza.
- Tinagli I. (2008). *Talento da svendere*. Torino: Einaudi.
- Urbinati N. (2013). *La mutazione antiegalitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- WEF (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf.
- WHO (1993). *Life Skills Education in Children and adolescents in school. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. In: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y



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?¹ L'immediatezza della domanda permette di rimarcare, con un certo grado di provocazione, la necessità di una problematizzazione² (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 arqueo-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)³.

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 povertà⁴. 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)⁵. 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 attiva⁶. 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 nazionale⁷. 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 internet⁸.

- 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 fenomeno⁹. 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 servizi¹⁰. 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 diritto¹¹. 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 valutando¹². 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 povero¹³.

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*¹⁴. 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'apprendimento¹⁵. 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 comunitarie¹⁶. 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 sistema¹⁷?

Semberebbe 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 minori¹⁸. 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?¹⁹ 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 (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.



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

Cristiana Porcarelli

*Ricercatrice INAPP - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche
c.porcairelli@inapp.org*

Abstract

In response to the events of recent years, pandemic and war, the debate focused on the strategic role of territorial networks, considered as educational communities, in intercepting the conditions of greater fragility and socio-economic vulnerability and in supporting children who are in situations of social disadvantage. The educational endowment, as an intervention of personalized support for children in socio-economic difficulty, can be one of the useful tools to tackle the phenomenon of child educational poverty within schools.

Keywords: educational community – minors educational poverty – educational endowments

In risposta agli eventi occorsi negli ultimi anni, pandemia e conflitti bellici, il dibattito si è concentrato sul ruolo strategico delle reti territoriali, considerate come comunità educanti, nell'intercettare le condizioni di maggiore fragilità e vulnerabilità socioeconomica e nel sostenere i minori che si trovano in particolari situazioni di svantaggio sociale. La dote educativa, come intervento di sostegno personalizzato e destinato ai minori in difficoltà socioeconomica, può essere uno degli strumenti utili a contrastare il fenomeno della povertà educativa minorile in ambito scolastico.

Parole chiave: comunità educante – povertà educativa minorile – doti educative



Introduzione

In risposta agli eventi occorsi nell'ultimo triennio, pandemia e conflitti bellici, il dibattito nazionale si è concentrato ancor di più su strategie e modalità atte a promuovere l'inclusione sociale dei soggetti più vulnerabili.

Le problematiche già presenti nella nostra società e, ancor più nel mondo della scuola, si sono acuite causando una serie di effetti negativi sulle famiglie e sui minori in termini di benessere economico e sociale soprattutto nei contesti più svantaggiati; tuttavia, vi è stata una rinnovata attenzione al mondo dei minori anche attraverso il nuovo slancio dato alle politiche dell'infanzia e della famiglia.

Nei momenti di crisi, infatti, l'esclusione sociale diventa un rischio concreto per tutti quei minori che crescono in famiglie con difficoltà economiche dovute a diversi fattori, lavorativi, educativi, culturali e sociali; la complessità del fenomeno rende complicate sia la possibilità di effettuare stime reali sia l'individuazione di strumenti idonei per poter combattere gli effetti.

Il contrasto al fenomeno della povertà educativa minorile ruota intorno ad alcuni temi centrali come il rilancio della scuola, il rafforzamento della rete territoriale, l'integrazione tra pubblico e privato, la necessità di implementare politiche che mettano al centro i minori ed i loro bisogni multidimensionali. Si dovrebbe agire sulle condizioni che determinano le disuguaglianze sociali prima dell'età adulta, obiettivo presente anche negli ultimi orientamenti dell'Unione europea con l'istituzione di una Garanzia europea per l'Infanzia la cosiddetta *Child Guarantee*¹.

La povertà educativa priva i più giovani della possibilità di apprendere, sperimentare e far sbocciare capacità, talenti e aspirazioni. I minori che vivono in contesti svantaggiati sono costretti spesso a rinunciare ad una adeguata offerta formativa per ragione economiche. Si dovrebbe considerare quindi la questione educativa come un problema che investe l'intera comunità e che, per l'appunto, diventa educante coinvolgendo la rete territoriale dei soggetti che possano prendere in carico lo sviluppo dei minori. La costruzione della comunità educante presuppone anche un impegno, come vedremo nel corso della trattazione, a rigenerare il territorio di riferimento valorizzando il bene comune.

Poiché la povertà educativa minorile è un fenomeno complesso e multidimensionale (Di Profio 2020), le azioni di contrasto ad essa correlate richiedono un approccio partecipativo che includa tutti i livelli di governance. In questo senso la rete territoriale e quella costituita dalla comunità educante sembrano essere va-

1 Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio dell'Unione europea del 14 giugno 2021 che istituisce una Garanzia europea per l'Infanzia <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj>



lidi elementi per costruire un nuovo modello di integrazione tra pubblico e privato sociale nel quale la scuola può svolgere un ruolo di coordinatore di servizi sul territorio per rispondere più efficacemente ai bisogni dei minori. La necessità di interventi co-progettati da tutti gli attori coinvolti nella cura e nell'educazione (scuola, famiglia, organizzazioni del Terzo settore, privato sociale, istituzioni pubbliche) deriva dalle molteplici sfaccettature del fenomeno e dall'esigenza di interventi flessibili e adeguati al territorio. La scuola può pertanto svolgere un ruolo trainante della società civile e sperimentare nuove partnership tra gli attori della comunità educante per la realizzazione di attività formative con le quali arricchire l'offerta didattica standard (Del Gottardo 2017; Rossi Doria et al., 2019).

Nel corso della trattazione si tenteranno alcune prime riflessioni sulla centralità della scuola rispetto alla comunità educante e su alcune sperimentazioni quali i Patti Educativi di Comunità e le doti educative considerate come possibili strumenti per contrastare la povertà educativa minorile.

1. La scuola centro nevralgico della comunità educante

Una scuola aperta alla comunità territoriale può contribuire a contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa ma anche a “rigenerare culturalmente” (Del Bene et al., 2021) il territorio al quale si apre.

La comunità diventa educante concretizzandosi in una rete territoriale in cui vengono coinvolti nel processo educativo soggetti pubblici e privati che condividono strumenti e modalità organizzative e lavorano per la crescita dei minori. La costruzione di una comunità educante richiede l'impegno di tutti gli attori coinvolti per rigenerare il territorio promuovendo inclusione, accoglienza e cittadinanza attiva. Nella scuola sarebbe auspicabile ingaggiare, non più e non solo, insegnanti di discipline ma educatori che diventino capaci di riconoscere e, in un certo senso, certificare le fragilità degli alunni e agevolino percorsi formativi anche extracurricolari. Una sorta di educazione diffusa (Campagnoli, Mottana, 2020) in grado di trasformare il territorio in una grande risorsa di apprendimento e di scambio reciproco.

Un approccio partecipativo e la valorizzazione delle esperienze e delle risorse già presenti sul territorio può contribuire alla realizzazione di nuove sperimentazioni progettuali finalizzate al contrasto della povertà educativa minorile e della dispersione scolastica. Utilizzando spazi che fanno parte del bene comune, strutture diverse rispetto all'edificio scolastico, quali parchi, teatri, biblioteche, cinema e musei si potrebbe non solo rafforzare l'offerta educativa ma anche fornire nuove e ulteriori proposte di apprendimento non formale e informale per lo sviluppo di competenze trasversali.

Nell'ambito di strutture altre rispetto alla scuola, possono essere sperimentate anche proposte pedagogiche innovative come *l'outdoor learning* o il *service learning*



(Chipa et al., 2020) nelle quali assumono importanza gli spazi di apprendimento “esterni” e si sviluppano attività e metodologie utili agli studenti nell’osservazione e nella scoperta del territorio. In particolare, con il *service learning* si promuove l’idea di una scuola civica intesa come *learning hub* (OECD 2020) attraverso l’integrazione tra scuola stessa, territorio, enti locali e mondo del lavoro: l’approccio didattico combina il processo di apprendimento ed il servizio alla comunità in un unico progetto, nel quale gli alunni si impegnano nella risoluzione di problemi reali presenti nel loro territorio per renderlo qualitativamente migliore. Nell’ambito di tale metodologia si individuano gli obiettivi specifici del progetto didattico facendoli corrispondere a soluzioni concrete per i problemi della comunità locale; non solo si migliora la comunità, ma l’alunno viene formato attraverso attività tangibili e più motivanti; inoltre, facendo leva sulla motivazione e sulla percezione dell’utilità e della spendibilità dei percorsi di apprendimento degli studenti, diventa fondamentale anche la partecipazione attiva di questi ultimi nella progettazione delle attività stesse. Uscire dalla classe rende l’apprendimento tangibile e supporta un nuovo modello di scuola come presidio sociale e culturale del territorio di riferimento. La valorizzazione della scuola come laboratorio sociale e al centro della comunità educante ne determina una nuova visione che consente il riavvicinamento di questa istituzione pubblica al territorio e la possibilità di rispondere più efficacemente ai bisogni formativi dei cittadini.

2. I Patti educativi di comunità come strumento di contrasto alla povertà educativa minorile

Nel corso degli ultimi anni si è rilevato che le azioni di contrasto al fenomeno della povertà educativa minorile debbano basarsi su un approccio partecipativo che includa politiche focalizzate sui minori e sui loro bisogni. Durante l’evento pandemico sono emerse nuove esigenze per gli studenti determinando in molti casi un maggiore svantaggio a livello scolastico e acuendo spesso le disuguaglianze già esistenti. Proprio durante la prima ondata della pandemia si è concretizzata in Italia la sperimentazione dei Patti educativi di comunità (Patti), in un momento davvero particolare in cui la scuola ha dovuto ricorrere alla didattica a distanza e alla messa in campo di nuove energie per coinvolgere gli studenti e loro famiglie.

A fronte di numerose esperienze territoriali di carattere informale maturate a livello locale, i Patti compaiono per la prima volta nel Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l’anno scolastico 2020-2021² per suppor-

2 MIUR Piano scuola 2020-2021 Decreto MIUR del 26/06/2020 Documento per la piani-



tare la ripartenza scolastica dopo la prima fase pandemica. Si tratta di accordi siglati tra istituzioni scolastiche, enti locali, istituzioni pubbliche e private, varie realtà del Terzo settore (incluse le associazioni) che prevedono varie forme di collaborazione finalizzate al rafforzamento di alleanze educative, civili e sociali e ad un migliore utilizzo dei beni comuni presenti in un determinato territorio affinché diventino luoghi di apprendimento, di nuove sperimentazioni di cittadinanza attiva (di Padova et al., 2021). In prima battuta vengono considerati, quindi, come strumento di supporto alla ripartenza scolastica nello scenario emergenziale derivato dalla chiusura degli edifici scolastici durante il lockdown, ma per le loro caratteristiche, si sono dimostrati utili anche nel medio lungo periodo tanto da essere menzionati nuovamente nel Piano scuola dell'anno successivo e da attrarre un numero sempre più elevato di sperimentazioni su tutto il territorio nazionale.

Come anticipato nel paragrafo precedente, la scuola rappresenta una delle istituzioni più prossime ai bisogni educativi della comunità e può auspicabilmente svolgere un ruolo trainante diventando il fulcro di nuove partnership tra gli attori della comunità educante per la realizzazione di attività formative con le quali arricchire l'offerta didattica standard (Del Gottardo, 2017; Rossi Doria, Ricciardi, Pecorelli, 2019). Questo tipo di collaborazione tra scuola, organizzazioni del settore pubblico, agenzie no profit e famiglie rappresenta non solo una opportunità per migliorare l'offerta educativa curricolare, integrandola con quella extracurricolare, ma anche una occasione per aprire le porte degli istituti scolastici al territorio e rigenerarlo culturalmente (Biggeri, Ferrannini, Arciprete, 2018; Del Bene, Rossi, Viaconzi, 2021).

I Patti rappresentano un modello di partnership pubblico/privato e si sono via via diffusi su tutto il territorio nazionale grazie al sotteso approccio orientato alla co-progettazione e alla valorizzazione della dimensione territoriale. Stipulare patti coinvolgendo soggetti diversi risulta fondamentale per attivare percorsi di rigenerazione sociale, culturale, ambientale e urbana. A seconda dei contesti, i Patti possono essere realizzati su base comunale, municipale, di quartiere. Le finalità dei Patti sono indubbiamente diversificate a seconda del contesto di riferimento ma ruotano intorno ad alcuni principi comuni: in primo luogo, grazie al coinvolgimento di stakeholder diversi (scuole, Enti Locali, università, centri per la formazione professionale, enti culturali, terzo settore, impresa sociale) si anela al miglioramento dell'offerta educativa con il conseguente arricchimento del curriculum scolastico standard fornendo agli alunni un numero maggiore di occasioni di apprendimento non formale e informale; in secondo luogo, si tenta di utilizzare

ficazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020-2021.



e sviluppare gli spazi comuni progettando una serie di attività più vicine ai bisogni degli utenti di un determinato contesto territoriale.

Le attività realizzabili attraverso la stipula dei Patti ed i possibili ambiti di applicazione vanno a comporre un quadro diversificato che varia in relazione agli attori coinvolti: si spazia dall'attività motoria alla musica, dai laboratori di arte e creatività alle tecnologie informatiche fino a percorsi di apprendimento *green* legati a tematiche ambientali e recupero del territorio. Il focus è sempre sull'arricchimento formativo garantito dalla possibilità di svolgere attività didattiche complementari a quelle scolastiche tradizionali, utilizzando diverse tipologie di strutture rispetto alla scuola come parchi, teatri, biblioteche, cinema, musei. Nei Patti è altresì possibile sperimentare modelli pedagogici alternativi finalizzati allo sviluppo delle cosiddette *soft skills* quelle competenze non cognitive e trasversali che supportano i giovani nella costruzione del loro percorso di vita e possono funzionare a volte come antidoto per contrastare eventuali insuccessi scolastici, demotivazione o fallimenti a livello personale.

Nei Patti educativi, inoltre, la partecipazione attiva degli studenti rappresenta un elemento chiave per sviluppare quella competenza denominata cittadinanza attiva, rendendo i giovani protagonisti non solo della progettazione dei percorsi di apprendimento ma anche attori più consapevoli nell'intero processo di apprendimento. La partecipazione attiva dei giovani, elemento chiave per lo sviluppo dei Patti, è anche al centro degli obiettivi dell'Anno Europeo della Gioventù e della *Child Guarantee* supportati dalla Strategia generale europea sui diritti dei minori 2021-2024³.

Le esperienze più significative dei Patti educativi sul territorio nazionale sono state finanziate attraverso la partecipazione a bandi predisposti dagli Uffici Scolastici Regionali e dall'impresa sociale "Con i bambini". I Fondi nazionali a disposizione per lo sviluppo di tali pratiche fanno riferimento in particolare al Fondo per la povertà educativa minorile (Legge di Stabilità 2016), al PNRR – Missione 5 "Inclusione e Coesione", ai bandi del Dipartimento Politiche per la Famiglia e alle risorse della Garanzia Infanzia a valere sul PON Inclusione 2014-2022. Il reperimento delle risorse finanziarie va inteso non solo come sostegno nell'elaborazione di nuovi Patti ma anche nella stabilizzazione degli stessi nel medio lungo periodo.

Il coinvolgimento del Terzo settore ha avuto ed avrà un forte peso in questo processo e la nuova stagione di co-programmazione voluta dal Codice del Terzo Settore offre gli strumenti idonei ad una effettiva costruzione delle comunità edu-

3 Strategia dell'Unione europea sui diritti delle persone di minore età per il periodo 2021-2024 (COM (2021) 142) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>.



canti territoriali e di esperienze innovative. Anche i contenuti del V Piano Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza⁴ pongono le basi per la costruzione di un quadro più strutturato dei Patti educativi di comunità con l'obiettivo di effettuare una ricognizione delle esperienze, definirne i criteri essenziali per delle linee guida di indirizzo nazionale e di veicolare maggiori risorse per la disseminazione e la valutazione d'impatto di tali esperienze.

3. Le doti educative sperimentate in alcune esperienze progettuali

Le doti educative rappresentano un altro strumento interessante introdotto da diversi anni per contrastare la povertà educativa minorile (Save the Children 2015). Si tratta di un intervento di sostegno personalizzato rivolto a minori in difficoltà socioeconomica ed utilizzato da Save the Children⁵ come strumento trasversale a tutti i programmi ed in differenti esperienze progettuali.

La dote educativa si sostanzia in un piano individuale destinato ai minori che si trovano in condizioni certificate di fragilità e vulnerabilità socioeconomica, spesso segnalati dai servizi sociali o dalla scuola e consiste nella fornitura di beni o servizi a seconda delle caratteristiche dei beneficiari. Solitamente la dote va ad inserirsi nell'ambito di una presa in carico complessa e multidisciplinare e va ad agire sul minore come intervento di *empowerment* individuale finalizzato a supportare il benessere dei minori e del nucleo familiare all'interno del quale vivono. Le doti educative si declinano in genere su tre dimensioni: ludico-ricreativa (ad esempio laboratori creativi, centri ricreativi, gite) quella psico-sociale (corsi di arteterapia, interventi di psicomotricità e/o logopedia) e quella formativa e scolastica finalizzata alla individuazione dei talenti, degli interessi e delle potenzialità del minore e all'accompagnamento nel percorso scolastico (kit scolastici, libri, attrezzature, iscrizioni a corsi sportivi o di musica).

L'individuazione dei beneficiari è realizzata dalla rete territoriale, con cui si elaborano le modalità di collaborazione coinvolgendo i servizi sociali, le istituzioni scolastiche, le parrocchie e le altre associazioni attive sul territorio.

La dote educativa si declina proprio sui bisogni educativi del singolo minore, tentando di definire non solo le opportunità che rispondano alle sue esigenze e aspettative, ma anche per valorizzarne le potenzialità.

4 <https://famiglia.governo.it/media/2636/v-piano-nazionale-infanzia-e-adolescenza-gennaio-2022.pdf>

5 Nel 2014 Save the Children ha lanciato il programma Illuminiamo il Futuro per contrastare la povertà educativa in Italia e sostenere i Punti Luce, spazi dove bambini e adolescenti possono seguire gratuitamente attività educative, ricreative e culturali.



Ai fini di questa trattazione vale far menzione del progetto DOTi⁶ che si basa sulla fornitura di doti educative. Il progetto, coordinato da Save the Children e sostenuto dall'Istituto Buddista Italiano Soka Gakkai grazie ai fondi dell'8x1000, ha raggiunto finora 1430 bambini e ragazzi⁷ e nell'annualità 2023 è attivo in dieci città italiane; oltre a rispondere ai bisogni concreti e ai diritti dei minori, il progetto intende contribuire al rafforzamento della comunità educante locale, sviluppando sui territori un lavoro di rete con gli attori coinvolti. A seconda della fascia di età dei destinatari, vengono erogate tre tipologie di doti educative: doti Punti Luce, destinate ai minori tra 6 e 17 anni individuati come beneficiari in accordo con i servizi sociali e le scuole, che consistono nella fornitura di beni per assicurare il diritto allo studio o per frequentare attività extrascolastiche; doti di Crescita, destinate a minori tra i 13 e i 18 anni, che vivono in nuclei familiari vulnerabili dal punto di vista socioeconomico per contrastare il rischio di abbandono scolastico; doti di Comunità, destinate ai minori da 6 a 17 anni che vivono in contesti di particolare svantaggio socio-economico e fronteggiano situazioni di forte povertà educativa, diversi da quelli dei Punti Luce e individuati attraverso un forte lavoro di rete da parte delle scuole, dei servizi sociali e di altre reti presenti sui territori, strutturando un percorso educativo individualizzato sul lungo periodo.

Una ulteriore esperienza progettuale che utilizza doti educative ed è finalizzata al contrasto della povertà educativa in una prospettiva di genere è il progetto pilota FUTURA⁸ elaborato da Save the Children con il Forum Disuguaglianze e Diversità, YOLKTM e Intesa Sanpaolo. Il progetto prevede trecento doti educative e percorsi di accompagnamento personalizzati per giovani donne tra i 13 e i 24 anni nelle città di Napoli, Roma e Venezia. I piani educativi personalizzati sono definiti a partire dai bisogni, inclinazioni e aspirazioni specifiche di ciascun beneficiario e prevedono la fornitura di beni o servizi. Tra gli obiettivi figurano il sostegno al conseguimento del titolo di studio o al reinserimento in un percorso formativo anche di tipo professionalizzante, un sostegno specifico a giovani mamme per l'accesso al mondo del lavoro e la cura dei figli. Il progetto pilota, di durata biennale, prevede una presa in carico integrata, in collaborazione con le famiglie, la scuola, i servizi sociali e le associazioni attive sul territorio, di un totale di 300 ragazze e giovani donne, 100 per ciascuno dei tre territori individuati, tra cui una cinquantina di giovani madri. Queste ultime in particolare vengono sup-

6 DOTi acronimo di Diritti ed Opportunità per Tutte e tutti <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/doti-diritti-opportunita-per-tutte-e-tutti>

7 Dati aggiornati a dicembre 2022.

8 <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/progetto-futura-contrasto-alla-poverta-educativa-di-genere>



portate attraverso un sostegno definito ad alta intensità di accompagnamento rispetto all'esigenza di entrare nel mondo del lavoro e prendersi al contempo cura dei figli, includendo attività laboratoriali per rinforzare il livello di autonomia personale e percorsi mamma-bambino per sostenere una genitorialità positiva.

Conclusioni

I riferimenti sopra evidenziati rappresentano una prima occasione di riflessioni e di ipotesi per successive trattazioni che possano focalizzarsi sulla valorizzazione delle persone, in particolare dei minori, e delle loro competenze ma soprattutto sul ripensamento delle modalità, dei percorsi e degli spazi dedicati all'apprendimento che non può più prescindere dalla sostenibilità ambientale e dall'attenzione al territorio.

La pandemia ed i recenti eventi bellici hanno messo ancor più in evidenza l'importanza della rete territoriale e del coordinamento tra diversi livelli di governo per riscrivere percorsi di rigenerazione urbana a favore dei cittadini ma soprattutto dei più giovani. Un modello di governance partecipativa diventa uno strumento di supporto indispensabile per realizzare politiche dirette ai minori finalizzate alla riduzione dei divari territoriali che ancora segnano il nostro Paese e al contrasto della povertà educativa minorile.

I Patti educativi di Comunità o le Doti educative, menzionati sinteticamente nei paragrafi precedenti, rappresentano degli esempi di buone pratiche relativamente alla proattività della rete della comunità educante e della centralità del minore rispetto agli interventi formativi, sebbene permanga l'esigenza di un maggiore coordinamento a livello di *policies* per consentire ad un numero sempre maggiore di beneficiari di godere di queste opportunità.

Sarebbe opportuno avvalersi delle forme di finanziamento previste nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza per raccogliere dati, monitorarli, collegare i diversi fenomeni correlati alla povertà educativa minorile e sperimentare nuove modalità di progettazione dell'apprendimento. Ciò anche al fine di promuovere a livello istituzionale una strategia complessiva di contrasto alla povertà educativa minorile che consenta di attuare più efficacemente azioni che mettano al centro i minori ed i loro bisogni multidimensionali. Appare non più rimandabile, infatti, un'azione coordinata di contrasto alla povertà economica e educativa, di promozione di pari opportunità per i minori a rischio di esclusione sociale attraverso la cooperazione di tutti gli attori coinvolti e a tutti i livelli di governance. La rete della comunità educante consente di sperimentare questo tipo di approccio integrato, garantendo non solo l'individuazione dei bisogni dei minori ma anche la messa in campo di strumenti co-progettati e utilizzati in maniera più efficace ed innovativa.



Riferimenti bibliografici

- Biggeri M., Ferrannini A., Arciprete C. (2018). Local Communities and Capability Evolution: The Core of Human Development Processes. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(2), 126-146.
- Campagnoli G., Mottana P. (2020). *Educazione diffusa Istruzioni per l'uso*. Firenze: Terra Nuova.
- Chipa S., Giunti C., Orlandini L. (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Firenze: Indire, Carocci.
- Del Bene A., Rossi L., Viaconzi R. (2021). *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*. Fabbrica dei Segni.
- Del Gottardo E. (2017). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Giapeto.
- Di Padova P., Piesco A.R., Marucci M., Porcarelli C. (2021). *Dal sistema di garanzia dell'infanzia ai patti educativi di comunità: Strategie comunitarie e approcci integrati per il contrasto ai rischi di esclusione dei minori*. Roma: INAPP.
- Di Profio L. (2020) *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano: Mimesis.
- Frazer H., Guio A-C., Marlier E. (eds.) (2020). *Feasibility Study for a Child Guarantee: Final Report, Feasibility Study for a Child Guarantee (FSCG)*. Brussels: European Commission.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning-LLL*, 17, 36, 76-92.
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Rossi Doria M., Ricciardi E., Pecorelli M. (2019). *Scuola aperta. Riflessioni e percorsi di cittadinanza attiva*. Milano: Pearson.
- Save the Children (2015). *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Roma.
- Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma.



Disuguaglianza di classe e mito del merito: implicazioni critiche dell'agenzia scolastica

Class inequality and the myth of merit: critical implications of the school agency

Emanuele Liotta

Ph.D.Student - Processi Formativi, Modelli teorico-trasformativi e metodi ricerca applicati al territorio

Dipartimento di Scienze della Formazione – Università di Catania

emanue94@hotmail.it / uni346590@studium.unict.it

Abstract

The contribution analyzes the distortion of the myth of merit in the school, being this an agent of social reproduction. Referring to Gramsci's concept of «cultural hegemony», it critically examines educational poverty due to socio-economic inequalities and differentiated access to education. It explores the ways in which asymmetries of economic resources, opportunities and social context can influence the educational path of individuals, questioning the validity of merit as an evaluative criterion in a context characterized by structural inequalities.

Keywords: educational poverty – merit – cultural hegemony – inequality – educational processes

Il contributo analizza la distorsione del mito del merito nella scuola, essendo questa agente di riproduzione sociale. Operando riferimento al concetto di «egemonia culturale» di Gramsci, si esaminano criticamente le povertà educative dovute alle disuguaglianze socioeconomiche e all'accesso differenziato all'istruzione. Si esplorano le modalità attraverso cui le asimmetrie di risorse, di opportunità e contesto sociale possono influenzare il percorso formativo degli individui, mettendo in discussione la validità del merito come criterio valutativo in un contesto caratterizzato da disuguaglianze strutturali.

Parole chiave: povertà educativa – merito, egemonia culturale – disuguaglianza – processi formativi



1. Oltre la presunta equità: riflessioni e connessioni preliminari

La scuola svolge una funzione centrale nel processo attraverso il quale le disuguaglianze sociali, economiche e culturali vengono trasmesse da una generazione all'altra, influenzando in modo significativo le prospettive e le opportunità di ogni individuo. Un agente di riproduzione sociale è un'istituzione o un meccanismo all'interno di una società che contribuisce alla trasmissione di valori, norme, conoscenze e risorse da una generazione all'altra, contribuendo così a mantenere e talvolta amplificare le disuguaglianze sociali esistenti. L'importanza della scuola come agente di riproduzione sociale è quindi un tema di fondamentale rilevanza nell'ambito pedagogico e sociologico: attraverso l'interazione con coetanei e insegnanti, gli individui assimilano valori, norme e aspettative sociali che influenzeranno le loro scelte future. È necessario esplorare la natura di questo fenomeno e il suo impatto sulla formazione dei profili identitari e delle opportunità di vita degli individui; uno degli aspetti più evidenti della riproduzione sociale attraverso la scuola è la trasmissione culturale; qui, le generazioni più giovani apprendono i modelli di comportamento, i valori e le credenze che sono radicati nella società in cui sono inseriti, ad esempio, la lingua, le tradizioni e le credenze religiose sono spesso veicolate attraverso il sistema educativo (Giroux, 2005, pp. 8-11 e pp. 219-220; Catarci, 2014, pp. 134-135).

L'accesso a un'educazione di qualità è un fattore chiave nella determinazione delle opportunità future degli individui; ma, purtroppo, non tutti gli individui hanno lo stesso accesso alle risorse educative. E così (nesso che per un pedagogista risulta ovvio, ma che per il cittadino "non addetto ai lavori" non è così lampante) le disuguaglianze socioeconomiche influenzano direttamente la qualità e l'accessibilità dell'istruzione, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze sociali. Gli studenti si confrontano con le aspettative della società e apprendono il loro ruolo all'interno di essa; inevitabilmente, l'esperienza scolastica porta a influenzare la percezione di sé stessi, la fiducia nelle proprie capacità e la consapevolezza delle proprie potenzialità. Se è vero, quindi, che la qualità dell'istruzione può influenzare le opportunità future di un individuo, inclusi l'accesso all'istruzione superiore e le prospettive di carriera, è anche vero che, se non affrontate in modo consapevole, le disuguaglianze esistenti possono essere perpetuate proprio attraverso il sistema educativo. Tuttavia, una buona istruzione può anche essere un veicolo per la mobilità sociale, consentendo agli individui di superare le circostanze socioeconomiche iniziali; la politica educativa e l'allocazione delle risorse sono fattori critici che influenzano l'efficacia del sistema educativo come agente di riproduzione sociale (Tripi, 2021, pp. 45-50; Schiavone, 2011). L'influenza degli insegnanti come figure di autorità, inoltre, ha, in tal senso, un impatto significativo nell'esperienza di apprendimento degli studenti. Oltre a trasmettere conoscenze, essi agiscono spesso come modelli di comportamento e fonti di guida per gli studenti. Le aspettative e le interazioni degli insegnanti possono influenzare profon-



damente la percezione che gli studenti hanno di se stessi e delle loro capacità. Ne deduciamo che, nell'esperienza educativa, il modo in cui il merito viene mitizzato dalle figure di autorità, ed espresso tramite la valutazione, influenza direttamente le opportunità future degli individui (Di Genova, 2021, pp. 139-144. Corsini, 2023) Le scelte di studio e i risultati ottenuti a scuola possono aprire o chiudere porte nel mondo del lavoro e nella società, in generale; di conseguenza e nello specifico, questo si traduce nel dato che le disuguaglianze nell'accesso all'educazione possono portare a disuguaglianze di opportunità nella vita adulta. Riconoscere il ruolo della scuola come agente di riproduzione sociale è fondamentale per comprendere e affrontare le disuguaglianze presenti nella nostra società; ed è imperativo che politici, educatori e stakeholder lavorino insieme per creare un sistema educativo più inclusivo ed equo, in modo che ogni individuo abbia accesso a opportunità di apprendimento di alta qualità. Scendendo maggiormente nel dettaglio, per comprendere appieno il ruolo della scuola come agente di riproduzione sociale, quando parliamo di disuguaglianza di classe, è essenziale analizzare *in primis* ed in dettaglio il concetto di «egemonia culturale» così come posto da Antonio Gramsci.

2. Il mito del merito e l'egemonia culturale di Gramsci

L'egemonia culturale, secondo l'analisi formulata da Antonio Gramsci, fa riferimento al processo mediante il quale un gruppo sociale o una classe dominante è in grado di instaurare e perpetuare il proprio dominio all'interno di una società, non tanto attraverso l'uso della coercizione diretta o la mera preminenza economica, quanto piuttosto attraverso l'efficace conduzione e influenza sul piano culturale. Ciò avviene per mezzo della manipolazione delle idee, dei valori e delle credenze che permeano una specifica cultura. Gramsci opera una distinzione marcata tra l'egemonia culturale e le forme di oppressione fisica o di dominanza fondate sulla forza bruta. Afferma che il dominio esercitato tramite l'egemonia culturale risulta essere più stabile e duraturo, poiché si fonda sull'acquisizione del consenso spontaneo e sull'arte della persuasione, piuttosto che sull'imposizione diretta. In altre parole, la classe dominante è in grado di persuadere la maggioranza della popolazione che i propri interessi coincidono con quelli generali della società. Questo processo richiede la diffusione e l'incorporazione delle proprie idee e dei propri valori attraverso le istituzioni sociali, quali l'istruzione, i mezzi di comunicazione, la sfera religiosa e altre manifestazioni di cultura popolare. Gramsci enfatizza che l'egemonia culturale può essere oggetto di contestazione e opposizione da parte di controculture o movimenti di resistenza che propugnano alternative culturali e ideologiche (Gramsci, 1949; Gramsci, 1972). In seno a questo discorso, un'analisi della distorsione del mito del merito nella scuola emerge in maniera saliente nell'ambito della teoria di Antonio Gramsci sull'egemonia culturale, perché



offre una lente critica per comprendere come determinate ideologie, spesso promosse dalla classe dominante, vengano internalizzate e perpetuate attraverso le istituzioni educative.

Innanzitutto, Gramsci sottolinea che l'egemonia culturale opera attraverso la diffusione di idee e valori che diventano parte integrante della cultura di una società (Gramsci, 1949; Cossutta, 2013, 116-119). Nell'ambito scolastico ciò si traduce in una forma di insegnamento e apprendimento che riflette e promuove le concezioni e le credenze della classe dominante. In particolare, il mito del merito viene spesso veicolato attraverso l'idea che il successo individuale sia il risultato unicamente di sforzi personali e di capacità innate, ignorando spesso il contesto socioeconomico e le disuguaglianze di partenza. In secondo luogo, Gramsci evidenzia che l'egemonia culturale si basa sul consenso spontaneo, piuttosto che sulla coercizione (ibidem). Pertanto, le istituzioni educative non impongono direttamente il mito del merito, ma lo presentano come una verità auto-evidente. Ciò significa che gli studenti internalizzano questa concezione come una realtà incontrovertibile e spesso non mettono in discussione le dinamiche di potere e le disuguaglianze strutturali che possono influenzare il loro successo scolastico (Gentili, Pignataro, 2006, *passim*).

Non può che emergere in maniera saliente un'analisi della distorsione del mito del merito nella scuola, perché questa visione non fa che alimentare quella veicolata dal ceto dominante secondo la teoria dell'egemonia culturale, e comporta un rischio importante, in quanto trascura molteplici fattori strutturali e socioeconomici che influenzano significativamente l'esperienza educativa di ogni individuo (Chicchi, 2001; Schiavone, 2011). In primo luogo, il contesto socioeconomico e le risorse familiari svolgono un ruolo cruciale nella determinazione del successo scolastico. Gli studenti provenienti da famiglie benestanti hanno accesso a risorse educative supplementari come tutor privati, materiali didattici avanzati e opportunità extrascolastiche che possono influenzare in modo sostanziale le loro performance. Questo crea un divario di partenza che non può essere superato semplicemente con l'impegno individuale (Perruca, Simone, 2012, p. 144; Passaseo, 2022, p.370). In secondo luogo, il sistema educativo stesso può presentare disparità strutturali che influenzano il livello di opportunità a disposizione degli studenti. Scuole situate in aree economicamente sfavorite possono avere risorse limitate, insegnanti meno qualificati e un ambiente di apprendimento meno stimolante. Questi fattori possono avere un impatto negativo sulle possibilità di successo degli studenti, indipendentemente dal loro impegno personale. A ciò si lega anche che l'ideologia del merito può portare a una sorta di «colpevolizzazione» degli individui che non riescono a ottenere successo scolastico (Boarelli, 2019). Coloro che si trovano in situazioni di svantaggio socioeconomico possono essere erroneamente considerati come mancanti di impegno o capacità, mentre in realtà sono sottoposti a condizioni strutturali che limitano le loro possibilità. Infine, il mito del merito può essere distorsivo in quanto tende a perpetuare e giustificare



le disuguaglianze esistenti. Se il successo è visto come il risultato diretto dell'abilità e dello sforzo individuali, si può ignorare o minimizzare l'importanza di interventi e politiche pubbliche volte a ridurre le disuguaglianze di classe. Ciò conduce l'osservatorio costruito con dispositivo pedagogico ad un determinato punto: per comprendere appieno le implicazioni di quanto detto sopra, è fondamentale identificare le povertà educative come risultato specifico (ma non determinato o delimitato) delle disuguaglianze socioeconomiche.

3. Povertà educative e disuguaglianze socioeconomiche: interconnessioni e relazioni

La realtà complessa qui appena delineata, quindi, mette proprio in risalto la stretta concatenazione tra povertà educative e povertà formale, perché entrambe sono manifestazioni di svantaggio economico, ed entrambe si alimentano reciprocamente. Fornire una definizione di povertà educativa, però, risulta assai complesso; più ampiamente, se si guarda alle povertà educative come una pluralità di fenomeni propriamente ramificati, bisogna ricordare anche che la loro definizione non può che essere fornita se non attraverso una visione olistica di tutti i fenomeni e situazioni raggruppabili perché sfaccettature di un medesimo processo. La letteratura corrente e gli interventi messi in atto si sono sempre più concentrati sulle cause e sugli effetti, e sulle possibili misure di contrasto: tutto questo però con rari e sparpagliati tentativi di definire il fenomeno, anche a causa di questa sua genetica complessità. Possiamo però tentare di configurare le povertà educative, in questa sede e muovendo dal discorso fatto finora, come tutte quelle condizioni in cui gli individui o i gruppi incontrano ostacoli nell'accesso alle opportunità di apprendimento e sviluppo delle proprie potenzialità (Milani, 2020, pp. 444-457; Portera 2002). Questi ostacoli possono derivare da molteplici fonti, e tra questi, fondamentalmente, la disponibilità di risorse economiche, l'accesso a servizi educativi di qualità e le dinamiche familiari e sociali del contesto di provenienza. La pedagogia mira a individuare e affrontare queste povertà, attraverso strategie ed interventi specificatamente orientati, al fine di promuovere un apprendimento inclusivo, equo e di qualità per tutti gli individui, indipendentemente dalle loro circostanze. Ciò implica un continuo e costante adattamento delle pratiche educative per soddisfare le diverse esigenze e sfide che la persona può affrontare (Trip, 2021, pp. 45-50, Sottocorno 2022). Di fatto, il discorso del posizionamento di classe diventa a questo punto oltremodo rilevante: le famiglie a basso reddito si trovano in una posizione di svantaggio, spesso prive delle risorse finanziarie – prima ancora di quelle culturali, e prima ancora di incontrare l'assenza di quelle infrastrutturali – per supportare l'istruzione dei propri membri (Tripi, 2021). Questo deficit può tradursi in difficoltà estremamente pratiche e immanenti: difficoltà nel procurarsi il materiale scolastico, nel poter fornire supporto educativo extra-scolastico e nell'accesso a servizi culturali. Inoltre, le famiglie in situazioni



di povertà devono spesso affrontare una serie di sfide ulteriori, che possono includere problemi legati alla salute, al lavoro e alla stabilità abitativa, circostanze contingenti che hanno un effetto sul benessere che le famiglie stesse sono in grado di offrire ai propri membri, compresi i bambini in età scolare. Per quanto riguarda la qualità dell'istruzione e le dinamiche del contesto di provenienza, un esempio concreto dell'incidenza di questo fattore è la possibilità che le scuole ubicate in zone geografiche economicamente svantaggiate presentino risorse limitate e strutture meno adeguate, vincoli che impattano negativamente sulla qualità dell'istruzione offerta (Ballarino, Checchi, 2006, *passim*). È possibile quindi tracciare i caratteri di un ciclo di disuguaglianze trasmesse: la povertà educativa può alimentare la povertà formale, e viceversa, attraverso le generazioni; così, i bambini e le bambine che crescono in situazioni di povertà sostanziale hanno maggiori probabilità di affrontare difficoltà nell'ottenere opportunità di qualità (Patera, 2002, *passim*). In sostanza, riconoscere la connessione e la ciclicità tra povertà educative e povertà economica è fondamentale per sviluppare strategie efficaci che affrontino entrambi i problemi, garantendo l'accesso alle opportunità educative, formative e culturali per tutti e tutte, indipendentemente dal contesto socioeconomico di provenienza (*ibidem*).

In questo, la meritocrazia – sostenendo che opportunità e ricompense vadano distribuite solo tenendo conto dei risultati ottenuti – entra nel discorso sulle povertà educative più come un agente di disuguaglianza che di equità, perché non tiene conto delle disparità di privilegio e degli svantaggi di base che ne sono figli, difficili da superare anche per individui altamente meritevoli, che vengono immessi in un contesto neoliberista basato sulla competizione, che allo stesso tempo però non fa iniziare la corsa dalla medesima linea di partenza per tutti. Diventa fondamentale quindi che le asimmetrie di risorse, opportunità e contesto sociale vengano affrontate attraverso la lente pedagogica, oltre che sociale: la complessa interazione tra povertà educative e disuguaglianze socioeconomiche è esacerbata da tutti i divari esistenti, e questa iniquità sistematica incide negativamente sulle prospettive di sviluppo individuale e sul benessere collettivo. L'identificazione e l'attuazione di processi mirati a mitigare tali asimmetrie diventa dunque un imperativo.

4. La validità del merito come criterio valutativo

Il concetto di merito come criterio valutativo solleva diverse questioni complesse. Da un lato, può essere visto come un modo obiettivo di riconoscere le abilità e gli sforzi individuali. Dall'altro, però, può essere problematico in contesti di disuguaglianze strutturali, in quanto presupporrebbe un campo di gioco equo, condizione che spesso non è reale.

Le disuguaglianze socioeconomiche, l'accesso differenziato alle risorse e alle



opportunità, possono creare disparità in partenza che rendono difficile per alcuni individui competere su un piano di parità. Inoltre, il merito non tiene conto di fattori strutturali come discriminazioni basate sul genere, razza o classe sociale, che possono limitare le opportunità di alcuni individui (Gentili, Pignataro, 2006).

Se, come detto sopra, da un lato il merito può essere un criterio utile per riconoscere e premiare le abilità e gli sforzi individuali, dall'altro, occorre considerare che spesso il concetto di «merito» è permeato da presupposti culturali e sociali che possono sfavorire certe comunità o individui. Ad esempio, un sistema che valuta il merito principalmente attraverso test standardizzati può penalizzare coloro che non hanno avuto accesso a una formazione di qualità o che hanno vissuto esperienze che li hanno resi svantaggiati rispetto ad altri (Castellana, Corsini, 2018; Corsini, 2023). Inoltre, le disuguaglianze strutturali, come quelle legate al genere, alla razza, alla classe sociale o all'origine geografica, possono creare barriere invisibili che limitano l'accesso alle opportunità. Anche in situazioni dove il merito individuale è indubbiamente presente, tali barriere possono influenzare profondamente i risultati (Triventi, 2014, 321-342).

Un sistema che si basa esclusivamente sul merito rischia quindi di perpetuare le disuguaglianze esistenti, innescando una ciclicità difficile da interrompere. Pertanto, è cruciale considerare interventi che siano progettati per affrontare le disuguaglianze strutturali e creare condizioni più eque per tutti gli individui (Biesta, 2010, 491-503).

Paulo Freire affrontava già con tale orientamento il tema delle disuguaglianze strutturali e dell'educazione in *La pedagogia degli oppressi* (Freire, 2011); sosteneva che l'educazione tradizionale spesso riflette e rafforza le disuguaglianze esistenti, poiché tende a essere basata su una struttura gerarchica in cui l'insegnante detiene il sapere e l'allievo è considerato un oggetto passivo del processo educativo; proponeva un approccio critico e trasformativo all'educazione, in cui gli studenti fossero visti come agenti attivi nel loro apprendimento e in grado di analizzare e sfidare le strutture di potere esistenti. Sottolineava l'importanza di una pedagogia che riconoscesse le esperienze e le prospettive degli studenti, specialmente quelli provenienti da contesti svantaggiati, e che favorisse la loro partecipazione attiva nella costruzione del proprio sapere (ibidem).

Nel contesto della discussione sulla validità del merito come criterio valutativo in presenza di disuguaglianze strutturali, le idee di Freire suggeriscono che è fondamentale considerare come l'educazione e i criteri di valutazione possano essere strutturati per affrontare le disuguaglianze e promuovere l'empowerment degli individui, anziché perpetuare sistemi che favoriscono solo alcune categorie di persone. Questa prospettiva si allinea con la critica all'approccio basato sul merito, poiché riconosce che il merito non può essere valutato dalle condizioni strutturali e sociali che influenzano le opportunità di apprendimento e crescita individuale.

È inevitabile, quindi, che un'analisi critica dell'approccio basato sul merito ponga l'accento sulle limitazioni strutturali e le disparità di opportunità che per-



meano le società contemporanea. Queste disuguaglianze, radicate in fattori socioeconomici, di genere, etnia, e condizioni di salute, creano un panorama in cui l'accesso a risorse e opportunità non è uniformemente distribuito. L'idea della meritocrazia, che presume che il successo individuale sia una diretta conseguenza dell'impegno e delle abilità personali, viene sfidata da questa prospettiva critica. Tale concezione, infatti, trascurava di considerare le molteplici influenze sociali e strutturali che possono favorire o ostacolare il successo individuale. Inoltre, la determinazione di chi meriti cosa spesso si rivela un processo soggettivo, vulnerabile all'influenza di pregiudizi, percezioni culturali o altre influenze esterne, rendendo difficile garantire una valutazione oggettiva e imparziale. D'altro canto, un approccio pedagogico che tenga conto delle diverse prospettive degli studenti e promuova l'*empowerment* può rivelarsi più efficace nell'affrontare le disuguaglianze strutturali e nell'incoraggiare un apprendimento autentico e significativo. Infine, l'adozione di approcci valutativi più inclusivi non solo può contribuire a creare una società più equa, ma può anche fornire un terreno fertile per lo sviluppo di un contesto più inclusivo ed equo per tutti gli individui, indipendentemente dalle loro circostanze iniziali.

5. Prospettive “value-based” possibili: superare le limitazioni del concetto di merito

Esplorare alternative o integrazioni al concetto di merito può contribuire a promuovere un sistema più equo e inclusivo. Si potrebbe valutare il potenziale e le capacità intrinseche di un individuo anziché concentrarsi solo sulle realizzazioni; piuttosto che escludere o penalizzare gli individui che si trovano in situazioni di svantaggio, bisognerebbe pensare a sistemi integrati paradigmatici che forniscono opportunità di recupero e supporto aggiuntivo, come programmi di tutoraggio, corsi di formazione aggiuntivi o altri mezzi per colmare eventuali lacune. È utile anche riconoscere e valorizzare gli sforzi e le conquiste di coloro che hanno affrontato difficoltà e sfide strutturali per raggiungere i loro obiettivi, contribuendo a riequilibrare il riconoscimento del merito. Coinvolgere gli studenti nel processo di valutazione può essere un modo per includere diverse prospettive e promuovere la responsabilità personale. Le valutazioni tra pari e l'autovalutazione possono essere utili strumenti per integrare il punto di vista degli studenti nel processo di valutazione (Castellana, Corsini, 2018, pp. 56-78). Offrire formazione ai valutatori sulle questioni legate alle disuguaglianze strutturali e sulla promozione dell'equità può aiutare a garantire che le valutazioni siano fatte in modo imparziale e consapevole delle sfide che gli individui possono affrontare (Di Genova, 2021, *passim*). Integrando o adottando alternative al concetto di merito, è possibile creare un sistema di valutazione più inclusivo che tenga conto delle diverse sfide e opportunità che gli individui possono incontrare, contribuendo a creare un ambiente più equo e a fornire a tutti l'opportunità di sviluppare il proprio potenziale.



Da questo punto di vista, un approccio «value-based» si concentrerebbe maggiormente sulla considerazione dei valori, delle etiche e degli impatti sociali di un individuo o di un intero gruppo sociale. In un contesto educativo, questo significa valutare non solo le competenze e le prestazioni accademiche, ma anche il contributo di un individuo alla comunità e alla società nel suo complesso (Biesta, 2010, 491-503; Lovat, Toomey, 2009). Si tratta di un paradigma che incoraggia la riflessione critica, la sensibilità sociale e la partecipazione attiva, considerando l'educazione non solo come un processo di acquisizione di conoscenze e competenze, ma anche come una formazione per cittadini responsabili e consapevoli.

All'interno di un contesto «value-based», la valutazione potrebbe includere elementi quali l'etica e la responsabilità sociale, la cittadinanza attiva, la sensibilità interculturale e l'inclusione, l'innovazione e la creatività, la sostenibilità e la consapevolezza ambientale, nonché l'integrità e la leadership etica (Klamer, 2016, 365-473).

In conclusione, l'adozione di un approccio «value-based» può contribuire a formare cittadini più consapevoli e responsabili, pronti a contribuire al miglioramento della società in modi che vanno oltre il mero successo individuale. Inoltre, promuove un ambiente educativo che valorizza la diversità di talenti, prospettive e contributi che ogni individuo può apportare alla comunità. Esplorando così, in dettaglio, le varie prospettive sulla validità del merito come criterio di valutazione in contesti di disuguaglianze strutturali e analizzando le sfide e le limitazioni di un approccio basato esclusivamente sul merito, chi educa può sottolineare agilmente come le disparità socioeconomiche, culturali e di accesso alle opportunità possano influenzare in modo significativo l'equità nel processo valutativo. Inoltre, si palesa con chiarezza la possibilità di considerare alternative e integrazioni al concetto di merito, inclusi approcci basati sulle capacità, valutazioni «value-based» e strategie di supporto per coloro che si trovano in situazioni di svantaggio.

È compito condiviso, come cittadini e come membri di una comunità globale, sottoscrivere l'impegno a promuovere un sistema educativo che rispecchi i valori di equità, inclusione e opportunità per tutti. La strada può essere lunga, ma è un percorso che non possiamo permetterci di non intraprendere.

Riferimenti bibliografici

- Ballarino G., Checchi D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale: scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino
- Biesta G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29, 491-503.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Castellana G., Corsini C. (2018). Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del valore aggiunto nella ricerca-formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 56-78.



- Catarci M. (2014). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società: Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- Chicchi F. (2001). *Derive sociali: precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsini C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Cossutta M. (2013). Il lascito di Gramsci: fra l'egemonia culturale e l'oblio della cultura. *Tigor: Rivista di scienze della comunicazione e di argomentazione giuridica*, V, 2, 116-119.
- Di Genova N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Gentili A., Pignataro G. (2021). *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*. Roma: Carocci.
- Giroux, H.A. (2005). *Schooling and the struggle for public life. Democracy's promise and education's challenge*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Gramsci A. (1949). *Quaderni del carcere. Vol. II Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1972). *L'alternativa pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Klamer A. (2016). The value-based approach to cultural economics. *Journal of Cultural Economics*, 40(4), 365-373.
- Lovat T., Toomey R. (2009). *Values education and quality teaching*. Dordrecht: Springer.
- Milani L. et alii (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 11, 444-457.
- Passaseo A.M. (2022). *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*. Roma: Armando.
- Portera S. (2002). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perucca A., Simone M. G. (2012). *Società-mondo e pedagogia della differenza*. Napoli: Guida.
- Schiavone A. (2011). *L'Italia contesa: sfide politiche ed egemonia culturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: goWare & Guerini Associati.
- Tripi M. (2021). Povertà educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povertà, servizi educativi invisibili e utopia sociale. In SIPED, *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 45-50). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Triventi M. (2014). Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano. *Scuola democratica*, 2, 321-342.



Non dimentichiamoci dei trespiesi.
Orientare per non disperdere al primo ciclo

Let's not forget the thespians.
Orient so as not to waste on the first cycle

Daniele Barca

Dirigente scolastico-Istituto comprensivo 3 di Modena
daniele.barca@ic3modena.edu.it

Abstract

“It shall be the duty of the Republic to remove those obstacles of an economic or social nature which constrain the freedom and equality of citizens, thereby impeding the full development of the human person and the effective participation of all workers in the political, economic and social organization of the country.” (Costituzione Italiana, art. 3).

How to remove obstacles? What choices would qualify middle school as having an identity 60 years after its original identity? In the Sixties, having before us «prairies» to sow culturally to avoid differences and create the first real social lift, the paradigms from which to start were school for all, the beginning of a new cycle distinct from elementary school, the compulsory and equal for everyone, the introduction of scientific culture alongside the certainties of the humanistic one.

Today, however, in the age of artificial intelligence, which middle school can be the one that doesn't lose anyone? How can we make everyone equal to ensure that orientation is an inclusive opportunity and not an exclusive choice?

Keywords: Skills – orientation – tutoring – multidisciplinary – staff – assessment – personalization

“È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (Costituzione Italiana, art. 3).

Come rimuovere gli ostacoli? quali scelte qualificherebbero come identitaria la scuola media a 60 anni dalla sua primigenia identità? Negli anni Sessanta, avendo davanti “praterie” da seminare culturalmente per evitare le differenze e realizzare il primo vero ascensore sociale, i paradigmi da cui partire erano la scuola per tutti, l'inizio di un ciclo nuovo distinto dalle elementari, il curriculum obbligatorio ed uguale per tutti, l'introduzione della cultura scientifica al fianco delle certezze di quella umanistica.



Oggi, invece, nell'epoca dell'intelligenza artificiale, quale scuola media può essere quella che non perde nessuno? Come rendere tutti uguali per far sì che l'orientamento sia una opportunità inclusiva e non una scelta escludente?

Parole chiave: Competenze – orientamento – tutoraggio – multidisciplinare – coordinamento – valutazione – personalizzazione

Premessa

Da studente e da ragazzo preferivo gli Spartani agli Ateniesi. Così, per simpatia, troppo intellettuali i fondatori della democrazia. Da docente ho capito che la rupe tarpea precorreva – in modo tragico – le aule h e le classi differenziate. A parte questo, però, gli spartani erano il mio mito.

Poi... 480 a.C., battaglia delle Termopili. Cosa ci ricordiamo di questo evento? La resistenza e la strage di 300 spartani/spartati al comando di Leonida. Belli (Erodoto annota che si pettinavano e facevano ginnastica prima delle battaglie con il disgusto di Serse), forti, dotati di ogni opportunità, predestinati, competitivi. Già all'epoca venivano mandati da soli a fare esperienza, la *Krypteia*. Un po' cruenta, certo, non una vacanza studio o un Erasmus, certo, ma era comunque una iniziazione pugnale in mano. Peccato che alle Termopili non c'erano solo loro. C'erano anche circa 6.000 greci di altre nazionalità. Leonida, scoperto l'accerchiamento per il tradimento di Efilte, dà loro la possibilità di andarsene e quelli che fanno? Non sentono loro la battaglia, e se ne vanno. Tutti tranne i tespiesi, piccolo popolo contadino, forse fedele ai principi, forse senza alternative. Insomma, restano in 1.000, ma alle Termopili ricordiamo solo i 300 spartani, non i 700 tespiesi. Hollywood ci ha fatto anche un film omonimo: 300!

Fuor di metafora, forse è solo una sensazione ed un parere personale, ma stiamo vivendo le Termopili della scuola, una cesura che non è iniziata ieri, tra un vecchio mondo ed un nuovo mondo, al pari di quel che simboleggiano le Termopili per le civiltà antiche. In questa cesura non abbiamo occhi che solo per quel terzo della gaussiana tipica di dislocazione delle valutazioni: i bravi, competitivi, cresciuti per il successo, con il braccio alzato alla domanda del docente e la famiglia a sorreggere le performances, allenati per vincere in un mondo in cui la competizione e la paura di soccombere di fronte ad essa, la fa da padrona. Sono i nostri 300 spartani di cui si ricorda la storia. Poi vi sono coloro che – come i 6.000 greci all'invito di Leonida – se ne stanno andando nelle paritarie e nelle private avendo le risorse, per avere il meglio.

Vedono una scuola pubblica in crisi o immobile e se ne vanno. Tanto più oggi, poi, quando alcune di quelle scuole a pagamento non sono più solo diplomifici, scelte rasserenanti (niente scioperi) o élitarie. Sono anche veri modelli pedagogici, multilingue, tecnologici, esperienziali. Scuole per abbienti ma con chiavi di lettura moderne e sfidanti.



Chi è rimasto alle Termopili con gli spartani, ma dimenticati da tutti, sono invece gli altri, i tespiesi, a combattere con gli spartani, ma dimenticati dalla storia. Un po' come quegli studenti nelle nostre scuole che rappresentano i due terzi della gaussiana dal sufficiente in giù, dimenticati dalla scuola nonostante i dibattiti mediatici su Invalsi. Forse perché non hanno alternative, forse perché non gliene danno, stanno lì. Nei tecnici. Nei professionali. Qualcuno provando altre scuole, qualcun altro abbandonando.

Possiamo non dimenticarci dei tespiesi? Magari cominciando dalle care “vecchie” scuole medie?

L'idea della scuola media come baricentro dell'istruzione e di un nuovo modello di orientamento sistemico per tutti, che non dimentichi nessuno, a 60 anni esatti dalla scuola media unica del 1963, l'ho già trattata in un piccolo pamphlet (Daniele Barca, *La scuola dell'età dello tsunami*, Firenze 2023 <https://www.giun-tiscuola.it/volumi/la-scuola-delleta-dello-tsunami-fl247c>).

1. La scuola secondaria di primo grado: apprendere per orientarsi

Fare della scuola media una scuola di interiorità, di formazione del carattere e della personalità, di educazione (Aldo Agazzi)¹.

L'idea di una scuola 11-14 anni specifica per quell'età non è qualcosa di nuovo, anzi. Già Bottai, nel 1936, come Ministro dell'Educazione nazionale, si pose questo obiettivo in chiave meramente politica, non di emancipazione culturale, consapevole dell'importanza dell'età per la formazione del cittadino fascista in contrapposizione al cittadino liberale di marca gentiliana.

Il tema dell'istruzione, soprattutto nella fascia 11-14 anni, divenne un vero e proprio problema politico, in quanto la formazione del carattere e dell'intelligenza, l'educazione della coscienza sociale e produttivo delle future generazioni in senso corporativo dovevano avvenire all'interno di un sistema integrato tra scuola ed extrascuola (Damiano 2019, p. 58).

Allora, forse, proprio in queste considerazioni si può trovare un punto di partenza per una proposta. La riforma della scuola media unica fu una riforma politica che non è riuscita a diventare pedagogica. Anche la pedagogia, però, su questa età in questi 60 anni non ha realizzato un pensiero compiuto. Molti spunti, molte sperimentazioni, ma non un pensiero compiuto, forse proprio per la vicinanza

1 Sul progetto per una rivista della scuola media: considerazioni preliminari, in Damiano 2019, p. 122.



con la secondaria di cui, da sempre, si è occupata marginalmente.

L'obiettivo, nel '63, era compiere la Costituzione, realizzare la democratizzazione, per dirla con Aldo Agazzi, far sì che *“in democrazia i due popoli diventano uno solo”*. Tuttavia in questi 60 anni il valore politico (che, lo ricordiamo, a fine anni '60, nasceva da una convergenza e Moro presidente del Consiglio ne era il simbolo) ha conosciuto profonde trasformazioni che hanno toccato la scuola. La seconda repubblica, l'alternanza conseguente delle riforme, il periodo Moratti vs Berlinguer, sono caratteri di un'attualità e di un atteggiamento verso la scuola importante anche oggi nel 2023.

Parlare del ruolo della scuola media, e della centralità della sua azione nella società che ci circonda, non può eludere il tema della coerenza dei cardini di contesto in cui essa è inserita, che chiamo i **4 cantoni esterni**: Società (intesa oggi come famiglia), Saperi (intesi come cultura oggi), Persona (inteso come centralità ed età degli studenti), Politica (intesa come idea di scuola della politica). Oggi sempre più determinante per intervenire su una coerenza nuova di quelle che sono le coordinate più chiare del fare scuola da sempre e che definisco i **4 cantoni interni**: Classe, Aula, Tempo, Curricolo. Cioè quanto sia difficile ma al tempo stesso sfidante e davvero innovativo modificare la consuetudinaria e rigida corrispondenza tra “leva” dei nati nello stesso anno (la IB, la IIC, la IIID), l'ambiente in cui si apprende (la stessa aula a destra e sinistra del corridoio talvolta per 3 o 5 anni di corso), l'articolazione oraria della giornata e della settimana, i curricula monolitici separati tra le discipline (nonostante quanto predicato dalle *Indicazioni*).

Non a caso, per i frequentatori dei documenti del PNRR 4.0, le dimensioni su cui finanziamenti e orientamenti chiedono di intervenire nella scuola italiana.

L'approccio della pedagogia Elio Damiano nel 2019 parla esplicitamente di “inadempienze” sulla scuola media unica molto affini con l'idea per cui fare orientamento alle “medie” non significa essere ancelle delle secondarie di secondo grado, con i loro percorsi curricolari a “canne d'organo”, ma costruire un modello plurale di scuola media in cui i talenti si scoprono non nell'iperspecializzazione, ma nella contaminazione dei saperi, naturali e digitali (Damiano, 2019, pp. 305-306):

- *dedicare una scuola specifica alla pre-adolescenza*
- *non disporre di una didattica per una scuola che si è voluta secondaria*
- *omettere la formazione degli insegnanti come compito primario*
- *attivare la riforma secondo una strategia top-down.*

Di questi 4 punti per il presente, per costruire una nuova idea di scuola media, sono sicuramente condivisibili il primo e il secondo; sul primo si fonda l'idea di queste pagine, senza sfumature pre-adolescenza/adolescenza (visti i confini mutabili delle due definizioni); sul secondo, il grande movimento bottom up (cito



per numeri, le scuole della Didattica per Ambienti di Apprendimento², le idee delle scuole delle Avanguardie educative di Indire con pubblicazioni scientifiche su ambienti, spazi, tempi, curricoli³, per esempio, tra l'altro poco "attenzionate" dalla pedagogia accademica) di tante esperienze di scuole in tutta Italia, dal Nord al Sud. Sulla terza e quarta "inadempienza", la terza, quella della formazione, credo che in realtà ne sia stata finanziata e fatta tanta in questi ultimi anni, sotto varie forme e in vari contenitori. L'apprezzamento per una formazione innovativa sì, ma spesso disciplinare, si è unita ad una difficoltà a fare formazione sul sistema (questa vicenda della scuola media è una vicenda di innovazione sistemica). Una trasformazione di sistema, poi, sono sempre più convinto che non può essere bottom up. Non tutti i dirigenti, i consigli di istituto, i colleghi dei docenti, i consigli di classe sono pronti. Seguendo il filo del ragionamento sui 4 cantoni, se un intervento su quelli "interni" sulla base di una accorta interpretazione della norma può determinare il destino della singola Istituzione scolastica; invece, una trasformazione di sistema, come la scuola media unica di 60 anni fa, anche con i compromessi che la politica deve fare, deve realizzarsi coerentemente ai "4 cantoni esterni", avendo come faro la Costituzione ed i suoi due paletti: la scuola per tutti e la scuola che rimuove gli ostacoli.

E far incontrare pedagogia e politica, in senso alto, nel senso dei "4 cantoni esterni", come spesso mi ricorda l'amico Luca Toschi. Fare una scuola buona per tutti è fare "politica", tanto più in questo caso i nostri adolescenti non sempre costituiscono un tema importante.

Introducendo, per esempio, sulla scorta della citazione di apertura di Aldo Agazzi, una scuola delle differenze contro una scuola dell'omologazione. Purtroppo il tema dell'affermarsi dell'io nei tre anni che vanno dagli 11 ai 14 è preso in considerazione nella nostra scuola media più come emergenza da sportello di ascolto (se non quando derubricato a bullismo e dintorni), che come evidenza che favorisce l'apprendimento.

Per essere orientativa dovrebbe, invece, essere una scuola dell'identità e del suo affermarsi: *"Durante l'adolescenza la formazione dell'identità diviene un problema cruciale per l'individuo, impegnato a scegliere una propria prospettiva di sviluppo, e a dare forma, significato e continuità alla propria esistenza"*⁴; ma il paradosso è che non ha una sua identità, stretta come è tra la fine dell'infanzia e della primaria e l'attesa della secondaria. Al di là del tema dei cicli scolastici ordinamentali - che porta con sé temi di natura contrattuale e che, sicuramente, colloca l'età della scuola media nell'alveo dell'età dello sviluppo e, quindi, nel ciclo unico che la ri-

2 <https://www.scuoledada.it/modello-dada>.

3 <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee>.

4 Utili le pagine di Angelica Arace sul tema dell'identità a scuola a questa età. Arace 2019, pp. 206-251.



forma Berlinguer nel 2000 aveva ipotizzato – credo che vada diffusa ed accolta dai “4 cantoni esterni” per influire sui “4 cantoni interni”, una nuova concezione della scuola secondaria di primo grado come scuola nell’età dello tsunami. Parafraiamo Alberto Pellai e Barbara Tamborini che, nel loro saggio, proprio parlando dell’evoluzione della corteccia prefrontale in questa età delicata, ricordano che è a partire da questi 3 anni di scuola che si scatena lo tsunami, proprio perché si sviluppa in maniera spesso incompleta in quell’età, la regolazione delle emozioni, i processi decisionali, la pianificazione, l’organizzazione, le competenze prosociali (Pellai, 2021, p. 77).

Angelica Arace, poi, al tema specifico della motivazione e delle emozioni in quest’età dedica un intero capitolo del suo saggio con evidenze scientifiche (Arace 2019, pp. 164-205). Senza dimenticare Massimo Recalcati (2014, pp. 19-32), che nell’evidenziare a partire dalla crisi della figura paterna temuta e rispettata, sancisce il superamento della scuola-Edipo proprio quando nasceva la scuola media unica, quasi contemporaneamente, quasi suggerendo un collegamento tra fine della scuola d’élite e inizio della scuola di massa. Oggi la scuola ipercognitivista-narcisista ha preso il posto di quella edipica, anche grazie al trionfo delle tecnologie, all’adulto bambino che si specchia nel bambino adulto, con i risvolti interessanti sul plagio e sulla valutazione come incoraggiamento del plagio. Diremmo della didattica trasmissiva o di riproduzione dei contenuti. Per venire alla scuola Telemaco che lui delinea: “*Per queste ragioni ho teorizzato che le nuove generazioni siano abitate da una domanda inedita di padre, come accade proprio a Telemaco*” (Ivi, p. 32).

Questa domanda, a mio parere, trova risposta sul recupero della differenza (Recalcati parla del fenomeno negli adolescenti della “*perdita della differenza*”), con l’insegnante come “*figura centrale nel processo di umanizzazione della vita*”: se, come visto, la società *smart* di cui parlano Cianciotta e Paganini, in cui allenarsi al futuro, (lui la chiama *automation*) offre i saperi, allora il campo del docente è la relazione, la testimonianza. Sostituire il vuoto da riempire, con il “vuoto da aprire” in un sentiero che si traccia camminando (Ivi, p. 42-43).

La chiave per il docente, in un tempo veloce come quello degli 11-14 anni, è camminare insieme, aprire il vuoto nello *tsunami* che agita ragazze e ragazzi, amando non o non solo i ragazzi (come azione volontaristica, tipo “l’insegnamento è una missione”, o tipo la cura insita nella primaria), ma i saperi nella loro evoluzione del presente.

Quando si parla di competenze, di multidisciplinare, di uscire dai confini delle discipline travasate, intendo proprio attingere alla non cristallizzazione delle discipline, allo scoprire, come durante il Covid, la scienza ed il numero nella natura, la parola nella lettura, il tempo nella storia, lo spazio circostante nella geografia. Credo che l’erotica dell’insegnamento nella scuola media possa essere proprio questo: per il docente aprire vuoti nel desiderio degli studenti, per gli studenti, insieme agli altri, trovare nelle persone (docente e compagni) e in un sapere più



prossimo alla natura e alla vita, punti di resistenza allo tsunami. Non fideistiche risposte, ma un po' come, nella nostra immaginazione, i pali per i triestini travolti dalla bora.

La metafora dell'amore non è in gioco anche in tutto quello che concerne la pratica didattica? Trasformare l'allievo come oggetto sul quale si applica un sapere – testa o bocca vuota (recipiente) da riempire, vite storta da rad-drizzare – in un soggetto che ricerca attivamente quello di cui manca, che si sente trasportato, attirato, catturato verso un sapere nuovo (Recalcati 2014, p. 50).

Cosa confligge, stride con questa “erotica dell'insegnamento nella scuola media” per studenti nell'età dello tsunami? Il segreto, a mio parere, è aprire le porte e guardare e guardarsi fuori dalla scuola, nel mondo che ci circonda. Guardare alla specificità e alla connotazione del preadolescente/adolescente; coinvolgerlo per il suo benessere che deve essere il primo aspetto da privilegiare; una scuola su misura per lui, una scuola liquida come liquida è la sua vita nel triennio, maschile e femminile, con spazi e tempi di esplorazione, evoluzione; con possibilità continue e curricolari di recupero, personalizzazione, con gruppi classe più piccoli e flessibili in base alle competenze da acquisire; con un curriculum che introduca la multidisciplinarietà, nella consapevolezza che sono importanti i fondamentali (appresi anche in modalità alternative che non vuol dire tecnologiche) ma anche il rapporto con la realtà, con la natura; coltivare l'astrazione come capacità di collegamenti e inferenze; vivere la tecnologia come trasparente e trasversale (come lo è nella vita di tutti i giorni). Insomma, una scuola con un maggior protagonismo e partecipazione, che si pone sfide, ma che propone agli studenti al posto delle verifiche (che sono legate alla performance e alla misurazione della stessa), delle sfide (gli appassionati le chiamerebbero in pedagogiche prove complesse o prove di realtà) per se stessi, per la famiglia, per la comunità scolastica: un elemento importante come superamento della performance e di una idea di scuola esclusivamente competitiva.

2. Scelte per realizzare l'articolo 3 della Costituzione

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Costituzione Italiana, art. 3).

Come rimuovere gli ostacoli? Quali scelte qualificherebbero come identitaria la scuola media a 60 anni dalla sua primigenia identità? Negli anni Sessanta,



avendo davanti “praterie” da seminare culturalmente per evitare le differenze e realizzare il primo vero ascensore sociale, i paradigmi da cui partire erano la scuola per tutti, l’inizio di un ciclo nuovo distinto dalle elementari, il curriculum obbligatorio ed uguale per tutti, l’introduzione della cultura scientifica al fianco delle certezze di quella umanistica.

Sono idee partorite dallo studio e dall’esperienza; alcune sono comuni al “Progetto per la scuola mediterranea di Damiano Previtoli (2022, pp. 107-135), come il riferimento alla visione antropologica che parte dallo studente, all’attivismo pedagogico (che qui semplifico con il termine di didattica attiva), alla centralità del maestro e della relazione educativa che parte dall’umanità, dai talenti da realizzare tramite le discipline che così non restano lettera morta, al modo di essere scuola prima di fare scuola.

Queste proposte toccano come attuazione i “4 cantoni interni” e quelli “esterni,” ed oggi potrebbero essere in ordine di sviluppo logico e non di precedenza:

- a) Ciclo unico 6-14, con una specificità legata all’età dei ragazzi, 11-14 una scuola dell’adolescenza.
- b) Curriculum flessibile ed opzionale in base ai talenti di ognuno guidati dal tutor in fasi di orientamento
- c) Curriculum laboratoriale e multidisciplinare, con il superamento dei confini delle discipline, la didattica attiva, il coinvolgimento delle competenze già possedute dallo studente.
- d) Fine della classe come leva di nati nello stesso anno e del suo stare in un’aula unica per tutto il tempo scuola.
- e) Aggregazioni di gruppi classe inferiori per numero all’attuale. Durante il Covid è stata permessa l’assunzione di personale in più con il fine di dividere le classi o fare gruppi di lavoro più piccoli; tale scelta ha dimostrato in molte realtà che lavorare con mezza classe è una risorsa importante per far crescere relazione ed apprendimenti.
- f) Differenziazione dei percorsi come risposta alle difficoltà di apprendimento, valorizzando alla fine delle tre classi la certificazione delle competenze, non come mero atto burocratico, ma come autentico strumento di valutazione e orientamento.
- g) Una nuova idea di tecnologia come ordinarietà, unica non legata al laboratorio come spazio fisico, per cui non è il prodotto digitale ma il processo a fare la differenza, in cui ogni ambiente è abilitato in sicurezza alla navigazione (il cosiddetto tappeto digitale, cioè internet sicuro e veloce diffuso in tutti gli ambienti della scuola), il cloud, la nuvola, è la risorsa di condivisione dei contenuti nello spazio e nel tempo, il BYOD (*Bring Your Own Device*), il portare a scuola il proprio strumento, assicura la personalizzazione, ma anche la condivisione dell’esperienza di apprendimento.



- h) Tutor in orario curricolare, non come figure straordinarie, ma come docenti, di disciplina o anche di sostegno (dato che in Italia sono della classe e non dello studente), che accompagnano lo studente in gruppo nei processi di motivazione, partecipazione, approfondimento, orientamento, storytelling, autovalutazione.
- i) Club, cioè percorsi multidisciplinari in primis curricolari, ma anche extracurricolari, valutati, realizzati sulla base delle quote di autonomia, in cui valorizzare oltre a quelli degli studenti, anche i talenti dei docenti e le competenze che agiscono sul territorio.
- j) Scuola aperta e spazi di gestione degli studenti, perché anche se non prevista dai decreti delegati, la partecipazione degli studenti alla vita della scuola e il tenere aperta la scuola anche al pomeriggio costituisce una potente leva di appartenenza all'istituzione e di erotica dell'apprendimento
- k) Abolizione del valore legale dell'esame di Stato, perché attualmente inutile per l'accesso alle professioni anche da un punto di vista giuridico, e perché su un ciclo così breve di 3 anni, fare un esame tutto interno a distanza di pochi giorni dello scrutinio, solo chi non vive la scuola può pensare che sia una esperienza di senso. Anche l'idea per cui "in fondo è una prima prova della vita" non ha molto senso, a meno che non si pensi alla scuola esclusivamente in maniera performante o selettiva. Il ragazzo che si presenta all'esame ha superato prove più difficili per 3 anni (anche solo la continuità del suo operato), è stato valutato dallo stesso consiglio di classe la settimana prima, ha fatto l'ultima verifica di italiano o matematica un paio di settimane prima e le ultime interrogazioni pure. Il suo valore non dipenderà dalla recita a memoria della "tesina" con brani talvolta mal spiccati in lingua e domande sulle guerre di indipendenza. Chi, poi, è stato in una commissione d'esame, sia quando il presidente era esterno che adesso che è il dirigente, sia quando i voti da "mediare" erano 7 che adesso che sono 4, sa che è raro che si esca con una valutazione difforme da quella conseguita nel corso dei 3 anni e, talvolta, dell'ultimo.
- l) Statuto del docente della scuola media. La condivisione della condizione di docente laureato specializzato nelle discipline e la differenziazione anche stipendiale rispetto alla scuola primaria ha reso il docente di scuola media nel suo statuto professionale ma anche nella pratica, più vicino alle superiori, al punto che spesso la scuola media è vissuta come il canale di accesso al grado superiore. Invece, ipotizzare una specificità della scuola media come scuola dell'adolescenza, non solo e non tanto implica una formazione specifica all'età, ma richiede anche altri accorgimenti per realizzare i punti precedenti:
- spazi di Programmazione settimanali anche per lavorare in maniera trasversale;
 - assegnazione di compiti di tutoraggio in orario curricolare;
 - orario onnicomprensivo delle attività, per dirla banalmente, una scuola



- aperta non può avere un orario dei docenti chiuso con paletti come il frontale e le attività sancite dalle 40 più 40 ore;
- d. superamento per l'orario di servizio della logica dicotomica frontale (ritenuto il primo dovere del docente) /organizzazione (ritenuto talvolta un peso, un marginale di più) in frontale, tutoraggio, gestione (*middle management*), programmazione, ricerca, correzione. Nella scuola del 2023 penso con sempre maggiore convinzione che la scuola sistema sia imprescindibile dalla lezione del singolo nella propria classe (talvolta con la porta chiusa) e che, anzi, chi lavora a livello organizzativo rende più efficace la didattica degli altri;
 - e. contrattazione come strumento per gestire le proporzioni di quote orarie necessarie e che si genererebbero con il superamento della logica frontale/organizzazione, interne alla scuola, in base alle competenze, all'esperienza, all'età, alla disponibilità dei singoli docenti;
 - f. attenzione e formazione alle competenze socio emozionali, fondamentali in una scuola specifica per l'adolescenza;
 - g. scelta del personale docente da parte del dirigente, conseguente ad un rafforzamento del sistema di valutazione e dei controlli sul suo operato e delle sue responsabilità (peraltro già attivo, essendo l'unico valutato nel sistema di istruzione oltre agli studenti), come avviene in molti sistemi scolastici europei, perché una scuola della relazione non può arenarsi su una mancanza di condivisione dell'idea di scuola e su una interpretazione meramente impiegatizia della funzione docente che poco si confà con l'età dello tsunami degli studenti che si hanno di fronte e dell'erotica dell'insegnamento.

3. Come può un decreto: il Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022

C'è un riferimento normativo che permetta di realizzare queste scelte?

A dicembre 2022, viene pubblicato il cosiddetto *Decreto orientamento* in cui, soprattutto nelle sue *Linee guida*, sono rintracciabili dei semi che in qualche modo possono prefigurare una scuola "media" orientante (<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>) attraverso la realizzazione ogni anno del triennio di almeno 30 ore curricolari o extracurricolari.

La lettura delle *Linee guida* può essere il punto di partenza per la realizzazione delle scelte proposte nel paragrafo precedente, a partire da un rinnovato ruolo dell'autonomia scolastica, in modo che si inizi a pensare a un percorso curricolare nuovo e a momenti di progettazione tra docenti non avulsi dalla normale vita collegiale.

Nelle *Linee guida*, per esempio, lo **sviluppo dei talenti e delle sfide** (nel documento il cosiddetto "capolavoro"), apre la strada anche a una nuova idea di esame e di colloquio multidisciplinare, che non è somma di discipline, ma relazione tra loro per la costruzione di nuovi "oggetti" di apprendimento.



Ancora è da rilevare, la centralità della **didattica attiva, laboratoriale**, in una scuola, quella dai 12 ai 14 anni, in cui il livello di attenzione è decrescente, come la capacità di immagazzinare conoscenze in modo passivo.

Oppure è da considerare la messa in opera di **modelli di personalizzazione e competenze multidisciplinari** che, in un mondo “ibrido” come il nostro, diventa determinante anche nell’istruzione obbligatoria, definendo percorsi che escano dalla logica delle canne d’organo (le discipline separate sin dalle medie e, talvolta, dalle elementari) ed entrino nel mondo che ci circonda, fatto di contaminazioni continue dei saperi, in un confronto serrato tra natura e tecnologia.

Non è, in ogni caso, da dimenticare la persona, secondo l’esperienza proficua della scuola al tempo del Covid, per cui orientare significa motivare, sostenere, accompagnare costantemente, non come fenomeno sporadico, grazie all’inserimento nel curriculum di modalità nuove di **tutoraggio che possa valorizzare le competenze sociali**, un tempo pregio e caratteristica del nostro sistema di istruzione, attualmente – ma forse è solo un sentire – secondarie rispetto al tema della competizione generata dall’insicurezza sociale.

Le *Linee guida*, in più passaggi, supportano queste scelte di curriculum, con una “rete” di interventi molto coerenti con quanto sostenuto in questo articolo, che vanno da nuove forme di **valutazione narrativa** (ancorché impopolari in un momento in cui il forte tasso di *performance* spinge verso un ritorno alla valutazione numerica anche alla primaria), di **autovalutazione dello studente** (anche grazie agli strumenti di e-portfolio invalsi nelle secondarie di secondo grado), di **digitale abilitante** (inteso non solo come esperienza eccezionale e sporadica, ma come supporto trasversale a tutto il sapere).

Più in generale si attesta il bisogno di **scuola aperta**, non solo come rimedio all’abbandono e alla dispersione, ma come sperimentazione di nuove forme di integrazione tra curricolare ed extracurricolare.

Tutte scelte che mettono al centro la scuola come luogo di indirizzo dei saperi nei quartieri e di realizzazione di alleanze tramite **reti e protocolli di intesa** a favore della crescita anche economica dell’istituzione scolastica: luogo non solo che ospita attività coerenti con la propria identità, ma che ne è il principale architetto e propulsore.

Conclusioni

Alla luce di queste riflessioni, quali sono i percorsi che ogni autonomia scolastica può intraprendere per “tenere nel cerchio” gli studenti della secondaria di primo grado, sviluppare i loro talenti, introdurli nel mondo adulto e delle scelte?

Premettendo che non si possono separare tali scelte, perché troppo collegate tra di loro, sicuramente l’individuazione nella programmazione didattica di tempi definiti per lo sviluppo delle *social emotional skills* e, in parallelo, di percorsi mul-



tidisciplinari (più semplici di quelli interdisciplinari nella realizzazione) rappresenta un punto di svolta, la modalità di fare orientamento quotidiano, nelle cose, non come esperienza limitata a un periodo del triennio.

Prima e dopo le due scelte, a monte vi è la necessità di trovare nell'organizzazione scolastica del lavoro, spazi di programmazione comune (non esiste superamento dei confini delle discipline senza progettazione didattica) e a valle si apre il tema del connubio verifiche/valutazione. Il superamento delle discipline a "canna d'organo", separate nelle ore e nei contenuti, significa trovare indicatori e modalità nuove per valutare quelle prove che potrebbero assumere sempre più il carattere delle sfide (il capolavoro del decreto orientamento). Il documento di riferimento esiste, e sono le *Linee guida per la certificazione delle competenze*, immaginando anche qui un superamento dei limiti del documento, attualmente affogato in terza media tra pagella secondo quadrimestre, valutazione d'esame, prova Invalsi e giudizio orientativo. È necessario liberarlo, cogliendone il senso orientativo profondo delle *Linee guida* ed elaborando indicatori utili anche in prima e seconda.

La direzione di queste quattro scelte (competenze socio emotive, percorsi multidisciplinari, programmazione docenti, valutazione e prove) è la personalizzazione, non nel senso di separatezza (percorsi specialistici e separati, anche per piccolo gruppo), ma di costruzione di un percorso adatto ad ognuno attraverso un contenuto di apprendimento multidisciplinare, che sviluppi competenze sociali, attraverso prove di realtà e valutazioni formative, in cui ogni studente trovi spazio per il proprio talento, ma possa anche avvicinarsi ad altri talenti. In un percorso di apprendimento in cui convergono la logica, l'inglese, l'italiano, la tecnologia, ogni studente può trovare l'ambito in cui eccellere e, al tempo stesso, avvicinarsi per prossimità ad altri ambiti. Personalizza in quando esalta il suo talento, ma al tempo stesso ne può scoprire altri. Non in maniera separata, da solo o in piccolo gruppo.

Riferimenti bibliografici

- Arace A. (2019). *Adolescenti a scuola. Psicologia dello sviluppo e dell'educazione per l'insegnamento*. Milano: Mondadori.
- Barca D. (2023). *La scuola dell'età dello tsunami. Un manifesto per una nuova "Scuola Media"*. Firenze: Giunti.
- Cianciotta S., Paganini (2015). *Allenarsi per il futuro. Idee e strumenti per il mondo che verrà*. Soveria Mannelli: Rubbettino,
- Damiano E., Orizio B., Scaglia E. (2019). *I due popoli*. Roma: Studium.
- Pellai A, Tamborini B. (2017). *L'età dello tsunami. Come sopravvivere a un figlio pre-adolescente*. Milano: De Agostini.
- Previtali D. (2022). *La scuola mediterranea. Per una diversa narrazione e una storia nuova*. Fondazione per la scuola. Bologna: Il Mulino.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.



Aprire le porte: rilanciare la corresponsabilità educativa nella scuola primaria quale possibile antidoto alla povertà educativa ispirandosi al Reggio Emilia Approach

Opening the doors: reviving the educational co-responsibility in the primary school as a possible remedy to the educational poverty inspired by the Reggio Emilia Approach

Piera Maresca

Dottoranda in “Reggio Childhood Studies” presso l’Università di Modena e Reggio Emilia e Fondazione Reggio Children
63600@studenti.unimore.it

Abstract

This contribution, inspired by the Reggio Emilia approach and focused on the primary school, starts from a literature analysis about educational poverty and educational co-responsibility with the aim of suggesting a possible path where dialogue, families generative resources and *capacitation* are put at the center and become the fundamental premises to concrete actions against educational poverty *at school*. Partial data about an ongoing phenomenological mixed method research, involving primary school’s parents and teachers, are also presented.

Keywords: educational co-responsibility – educational poverty – primary school – Reggio Children approach – capabilities – generativity

Il presente contributo, ispirato al Reggio Children Approach e focalizzato sulla scuola primaria, parte dall’analisi della letteratura relativa a povertà educativa e corresponsabilità educativa al fine di suggerire una possibile via che rimetta al centro dialogo, risorse generative delle famiglie, *capacitazione* quali premesse fondamentali ad azioni concrete di contrasto alla povertà educativa *a scuola*. Sono, inoltre, presentati i dati parziali di un’indagine *mixed method* in corso, di ispirazione fenomenologica, che vede la partecipazione di genitori e insegnanti di scuola primaria.

Parole chiave: corresponsabilità educativa – povertà educativa – scuola primaria – Reggio Children approach – capabilities – generatività



Premessa

I due temi salienti del presente lavoro, la povertà educativa e la corresponsabilità educativa scuola-famiglia, necessitano di uno sguardo duplice alla letteratura al fine di coglierne gli elementi comuni e i rimandi. A partire da questo quadro teorico, si è ritenuto necessario indagare il punto di vista di docenti e genitori, al fine di fornire una seppur parziale visione delle pratiche di corresponsabilità educativa e di lotta alla povertà educativa, in riferimento al contesto della scuola primaria italiana. Si propone, quindi, una revisione della letteratura recente sui due succitati temi e un riscontro su dati raccolti sul campo, in un'indagine empirica ancora in fase di elaborazione e analisi.

1. Povertà educativa, un costrutto in divenire

Partendo dalla povertà educativa e dalla definizione che Save the Children ne dà nel 2014, ovvero “la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (2014, p. 4) va sottolineato come più volte in letteratura (Battilocchi, 2020; Gabrielli, 2022; Nanni, Pellegrino 2018; Save the Children, 2016) si evidenzia la natura bidimensionale della sua definizione che attinge sia ai principi della Convenzione Onu del 1989 sui diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza sia alla teoria delle *social capabilities* di Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2014). Secondo questi ultimi la possibilità di giungere ad una effettiva uguaglianza sociale passa attraverso la promozione della libertà individuale, ovvero l'opportunità, aperta a tutti, di realizzare i propri progetti di vita. Per far questo servono risorse non solamente di tipo economico, ma anche di tipo culturale e “riflessivo”, in modo da potersi compiere la piena cittadinanza (Nussbaum, 2014). Facendo tesoro di questa visione della realizzazione della dignità ed identità umane, la povertà educativa non può più considerarsi connessa al solo svantaggio socio-economico ma può manifestarsi come

una privazione di quelle competenze cognitive fondamentali per poter crescere e vivere in una società contemporanea sempre più caratterizzata dalla rapidità dell'innovazione e dalla conoscenza. E si traduce anche nel mancato sviluppo di una serie di capacità “non-cognitive” quali la motivazione, l'autostima, le aspirazioni ed i sogni, la comunicazione, la cooperazione, e l'empatia, altrettanto fondamentali per la crescita culturale dell'individuo ed il suo contributo al benessere collettivo (Nanni, Pellegrino, 2018 p. 93).

Il costrutto di povertà educativa ha subito, nel tempo, continue ri-definizioni e ri-significazioni che hanno ampliato il campo semantico cui essa si riferisce. Nel



2015, Save the children partendo dallo *human capabilities approach*¹ rielaborato da Nussbaum che, a differenza di Sen, propone una lista di quelle che considera “capacità centrali” (Nussbaum, 2012), propone 4 tipologie di capacità da garantire a chiunque: *apprendere per conoscere, apprendere per essere, apprendere per vivere ed apprendere per condurre una vita attiva ed autonoma*², (Morabito, 2016, p. 306) e sulla base di esse elabora il primo IPE (Indice della povertà educativa) composto da item che si riferiscono ai servizi educativi e scolastici ed al contesto educativo-culturale extrascolastico (Save the Children, 2014). Dopo una versione intermedia risalente al 2016 si giunge alla versione del 2018, ancora in vigore, che propone 12 item, di cui solo uno (quello relativo agli *early leavers*) è riconducibile al successo scolastico. Ma i tentativi di ridefinizione del costrutto di povertà educativa sono proseguiti anche al di là della ricerca di una sua misurabilità scientifica e diverse sono state le proposte di ricercatori italiani negli ultimi anni, anche alla luce della recente emergenza pandemica.

Come si legge in Di Genova e Baroni (2022) la povertà educativa può ricollegarsi alla nozione di benessere, definito come “la possibilità di realizzare il proprio pieno e unico potenziale” (2022, p. 66). Le due ricercatrici suggeriscono, ancora, un legame con la democrazia, così come intesa da Dewey, che “it is primarily a mode of associated living” (Dewey, 2020 p 189) e con la resilienza, menzionata nel rapporto *Nuotare controcorrente* (Save the Children, 2018) quale fattore protettivo che permette a tanti minori di superare lo svantaggio di partenza per riorganizzare in modo positivo la propria vita. In altri studi (Alivernini, Manganelli, Lucidi, 2017) la resilienza è posta in relazione alla povertà educativa, come qualità da far fiorire con interventi paralleli che si accompagnino a quelli più specificamente rivolti alla diminuzione della povertà educativa con azioni di tipo compensativo o protettivo (2017, pp. 24-25). È del 2020, invece, la definizione di povertà educativa di Lorena Milani (2020) che declinandola al plurale, parla di “povertà altre” frutto di “deprivazione in termini di orientamenti e prospettive valoriali che permettono all’individuo di compiere la propria umanizzazione” – così come intesa da Paulo Freire – anche dal punto di vista etico-morale (2020, p. 449). In quest’ottica alla povertà educativa comunemente intesa, si associa la dimensione di povertà spirituale che rende incapaci di riempire di contenuti la vita per meglio orientarla (*ibidem*). Di qui la proposta di creare un indice che misuri il Prodotto Etico Lordo, ovvero le prospettive di sviluppo, crescita e benessere di ciascuno Stato, che consentano il compimento umano e l’affermazione della sua dignità (p. 451). Quest’ultima diventa anche “dignità educativa” egualmente distribuita per garantire a tutti l’ampliamento di diritti, traguardi e opportunità

1 Il corsivo è di chi scrive.

2 Il corsivo è di chi scrive.



in termini di accesso e di riuscita (p. 453). La proposta di Milani riguardo al modello d'azione di contrasto alla povertà educativa applicabile è quella della Global Education (Council of Europe, 2019), un modello educativo che promuove trasformazione, partecipazione ed emancipazione dei soggetti coinvolti verso l'empowerment piuttosto che l'assistenzialismo (Milani, 2022, pp. 454-455). Interessante la precisazione fornita da Digennaro (2020), che alle tre classi cui può ricondursi la povertà educativa – la povertà economica, la povertà ecologica e la povertà pedagogica (p. 39) – ne aggiunge una quarta, quella delle *capabilities*³ individuali, che possono mancare del tutto o essere notevolmente compromesse da un mancato sviluppo. Quest'ultima povertà può essere affrontata, a differenza delle prime tre per le quali è necessario un intervento diretto sul sistema, con interventi diretti sugli individui, “corresponsabilizzandoli” nelle azioni che li riguarda. Il modello del welfare generativo promosso da Digennaro è simile, per intenzione pedagogica, a quello della global education, presentato da Milani (2022), nel sostenere l'importanza del ruolo attivo dei destinatari degli interventi.

2. Corresponsabilità educativa, un costrutto dinamico

Cogliendo la suggestione sulla corresponsabilità fornita da Digennaro, si può introdurre il secondo grande tema del presente lavoro, la corresponsabilità educativa, che chiama in causa due⁴ degli attori principali della relazione educativa a scuola: genitori ed insegnanti.

Essi necessitano di “costruire una partnership educativa fondata sulla condivisione dei valori e della responsabilità nel rispetto reciproco delle competenze” (Albanese, Cappuccio, 2021 p. 184). Parlare di co-responsabilità educativa significa richiedere ad entrambi di “rispondere insieme ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni” (Dusi, 2014, p. 7). Secondo la definizione che ne dà Pati (2019) la corresponsabilità va intesa come “la capacità personale, di gruppo, istituzionale, d'inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione” (p. 67). Nella sua definizione concettuale, la corresponsabilità scuola-famiglia, in Italia, può ricondursi a tre fasi, che come vedremo in seguito, coincide con l'emanazione di decreti e leggi ministeriali dagli anni 70 ad oggi. Per cui si passa da un'iniziale fase di partecipazione formale in cui ai genitori viene chiesto sostanzialmente di ratificare e convalidare le decisioni prese dal corpo docente, ad una fase intermedia di coinvolgimento operativo per

3 Il corsivo è di chi scrive.

4 Il terzo attore, centrale, è il bambino.



la quale i genitori sono chiamati a collaborare con i docenti sul piano del fare, per giungere, infine, alla fase attuale, in cui si propone un tipo di corresponsabilità ancora in costruzione che necessita di un cambiamento di mentalità per ideare e condurre nuovi modelli di partnership (Albanese, Cappuccio, 2021 p. 186). In questo senso, è necessario sperimentare modalità di partecipazione inedite tra scuola e famiglia, assegnando ai genitori il ruolo di interlocutori competenti e attivi superando il legame gerarchico in cui la scuola è in posizione di dominanza rispetto alla famiglia per giungere ad un'idea sistemica in cui scuola e famiglia progettano e realizzano un progetto educativo condiviso. Questo tipo di collaborazione necessita dell'attivazione di forme di incontro, confronto e dialogo, a partire dai quali è possibile, per la scuola e per la famiglia, anche quella d'altrove, riscoprirsi come spazi educativi interconnessi (Pati, 2019, p. 61) capaci di collaborare per un progetto educativo condiviso. Lo sviluppo concreto del rapporto di corresponsabilità tra scuola e famiglia si realizza nella co-progettazione che parte da un confronto tra le diverse culture educative in gioco per giungere ad interventi unitari (Albanese, Cappuccio, 2021, p. 186). In letteratura esistono diversi modelli di partnership che possono fungere da guida teorica per la costruzione di percorsi di co-progettazione, ricordiamo: il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), il modello delle Sfere di influenza (Epstein, 2018) ed il modello della Socializzazione dei genitori (Eccles, 2005). Il lavoro di Epstein (2009, 2013), in particolare, parte dal presupposto che “the way schools care about children is reflected in the way schools care about children’s families” (2009, p. 9), per cui quando gli insegnanti considerano i bambini solo “studenti” finiscono per tenere la famiglia separata dalla scuola, e quando, all'opposto, vedono gli studenti come “bambini” pensano a famiglia e a comunità come alleate nel progetto educativo. In questo senso le tre sfere di influenza: famiglia, scuola e comunità possono sovrapporsi o rimanere separate (p. 10): la scelta è della scuola. Porre il bambino al centro di un percorso scolastico di successo, significa creare “family-like schools” che “recognize each child’s individuality” e “welcome all families, not just those that are easy to reach” (p. 11).

3. La collaborazione scuola famiglia al servizio del contrasto alla povertà educativa: premessa

Quando il focus del rapporto scuola-famiglia si amplia nella direzione del suo ruolo nella lotta alla povertà educativa, va sottolineato quanto questa premessa sull'importanza di un investimento della scuola sulla corresponsabilità sia ancora più urgente in contesti di fragilità socio-economica e culturale. Sebbene nella breve revisione della letteratura sulla povertà educativa qui proposta, siano stati tracciati profili ampliati del costrutto della povertà educativa, i quali non sempre la correlano a situazioni di svantaggio socio-economico (Milani, 2020), non va



dimenticato che i dati di Save the Children (2014, 2016, 2018) ribadiscono che la povertà materiale e tutte le deprivazioni ad essa correlate costituiscono la variabile statisticamente più rilevante connessa a questo fenomeno – “è assodato che la povertà educativa si intreccia fortemente con la povertà economica” – (Save the Children, 2023, pp. 1-2). All’atto pratico, infatti, la mancanza di mezzi economici incide su aspetti che influiscono sulla formazione/educazione dei bambini⁵. Inoltre, il legame tra povertà economica e bassa istruzione si perpetua sui bambine e bambini provenienti da famiglie povere con genitori con livelli d’istruzione bassi e, perciò, con meno risorse, anche culturali, per sostenere i figli nello studio (p. 2). La crisi pandemica da Covid-19 ha sicuramente acuito le diseguglianze sociali, ampliando il numero di famiglie e minori in condizioni di povertà ed, al contempo, incidendo ulteriormente sulle diseguglianze educative (*ibidem*).

3.1 *La collaborazione scuola-famiglia: i contesti fragili e la normativa scolastica italiana*

Quando alla scuola si chiede di sostenere la partecipazione delle famiglie in un’ottica corresponsabile e co-progettuale, anche nel senso di metterla al servizio della lotta alla povertà educativa, significa chiedere ad insegnanti ed educatori, di aprirsi al dialogo e accogliere come educativamente rilevanti le percezioni che le famiglie economicamente e culturalmente svantaggiate hanno rispetto alla scuola ed al proprio ruolo educativo. In sostanza, si tratta di imparare a valorizzare e integrare all’interno della vita scolastica la provenienza di ciascuno. Scrive Dusi riguardo alle seconde generazioni di immigrati (Dusi, 2015).

Ogni figura parentale porta con sé un personale bagaglio di esperienze, di interessi, di bisogni e di capacità; non è esente da timori, tra i quali quello di essere giudicato «cattivo» o «inadeguato», è sensibile al fallimento, avverte la necessità di poter scegliere l’approccio educativo che ritiene migliore sulla base della propria personalità, della propria cultura, del contesto in cui vive, del bambino che ha di fronte. Ogni genitore si relaziona con il proprio figlio in modo diverso, con uno stile educativo che si modifica nel tempo (Dusi, 2009, p 29) .

Nel fare questo, il ruolo dei docenti e la loro professionalità sono cruciali, poiché

5 Si pensi alla difficoltà nell’acquisto di libri, materiale scolastico e device utili per la didattica digitale, l’impossibilità di praticare sport, andare al cinema o a teatro.



Per poter «accogliere» l'altro in un rapporto di collaborazione è necessario dare fiducia ai genitori, riconoscere che si ha a che fare con adulti che come tali hanno diritto ad essere trattati. La fiducia si genera nel tempo, nel confronto, nella conoscenza reciproca, ma è anche una postura di fondo che certo è messa continuamente alla prova dalla relazione con i genitori. Siffatta postura, tuttavia, permette al docente di cogliere le risorse, le competenze, le qualità di ciascun genitore (p. 26).

Ecco perché si rende necessario abbandonare un approccio standardizzato che chieda “a tutti i genitori le stesse cose nello stesso modo” (p. 29). Se è innegabile che le risorse culturali familiari influenzino le competenze sviluppate dai bambini sin dalla nascita, appare ovvio che gli studenti che entrano nel sistema scolastico lo facciano attrezzati di competenze molto diverse tra loro.

Se l'apprendimento è un processo cumulativo, questo implica che, in funzione delle loro origini sociali, essi hanno opportunità di apprendere profondamente dissimili, con tutte le conseguenze a catena che ne discendono sulle loro opportunità scolastiche e lavorative. Le disuguaglianze “invisibili” che emergono a questo livello producono conseguenze significative e durature sulle opportunità di vita degli individui (Raimondi, De Luca, Barone, 2013, p. 2).

Nel citare la nozione di “apprendimento come processo cumulativo”, Raimondi e colleghi si rifanno agli studi di Bourdieu:

Secondo Bourdieu il sistema di istruzione attua [...] una forma di discriminazione in funzione delle origini sociali: non perché tratti gli allievi in modo diverso ma, al contrario, proprio perché li tratta uniformemente, applicando gli standard culturali delle classi elevate e pretendendo che gli allievi di ogni estrazione sociale vi si conformino. I figli delle classi subordinate si trovano così in una posizione di svantaggio che, secondo Bourdieu, non nasce da una loro effettiva condizione di deprivazione culturale, bensì dal fatto che le forme di espressione linguistica e culturale di queste classi sociali non trovano riconoscimento né legittimazione nell'ambiente scolastico (p. 3).

Esattamente ciò che nel 1967 don Milani scrive nella sua celebre lettera, in cui chiede alla scuola italiana di smettere di “curare i sani e respingere i malati” e di essere “uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile” (Don Milani, Scuola di Barbiana, 1967, p. 20).

L'urgenza e la necessità di costruire orizzonti di corresponsabilità educativa all'interno della scuola traspare anche dai documenti ministeriali nel corso degli ultimi 50 anni.

Come accennato sopra, nella disamina di Pati sulla storia della partecipazione scolastica italiana è possibile ripercorrerne le fasi essenziali scorrendo i documenti



della legislazione ministeriale a partire dagli anni settanta del 900. Nel 1974 il DPR n. 416, con l'istituzione degli organi collegiali, afferma, per la prima volta in Italia, l'importanza del coinvolgimento della famiglia nella vita scolastica per realizzare una partecipazione alla gestione della scuola intesa come "comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica" (DPR, n. 416/74, p 1). Alla base di questa prima bozza di progetto di corresponsabilità vi sono, lo dicevamo, preoccupazioni di carattere più sociale che pedagogico, e, ciò si traduce di fatto in una partecipazione formale da parte dei genitori che entrano a scuola per essere *informati*⁶ riguardo alla sua progettualità ma non per prendervi parte (*Ibidem*). Bisognerà attendere fino al 1995 con il D.P.C.M. 7 giugno 1995 e la Direttiva n. 254 del 21 luglio 1995, perché si compia un ulteriore passo in avanti nella direzione di un riconoscimento del ruolo educativo corresponsabile delle famiglie. Con questo decreto nascono sia le Carte dei servizi, che calibrano l'azione scolastica sulla effettiva potenzialità di ogni singolo istituto, a partire dalle risorse umane disponibili, dalle caratteristiche del territorio e dall'impegno delle famiglie, sia il Contratto Formativo che coinvolge studenti, insegnanti, la classe, il consiglio di classe e di interclasse.

Nel 2007⁷ con il DPR 235/07 si giunge all'esplicita definizione del Patto educativo di Corresponsabilità scuola-famiglia, sebbene, ancora una volta, la sua nascita dipenda più dalle emergenze sociali del momento che da istanze meramente pedagogiche (Dusi, Pati, 2011, p. 22). Difatti, il diffuso manifestarsi di atti di bullismo, aggressione fisica e verbale di genitori nei confronti dei docenti e atti di vandalismo studentesco negli edifici scolastici, di quel periodo, si è tradotto, in sede parlamentare, nella formulazione di un Patto la cui corresponsabilità intende la famiglia "degnata di considerazione" "soltanto per le eventuali correlazioni da porre con gli aspetti negativi del processo di scolarizzazione" (p. 28). Non distante da quest'ottica si colloca il "Quaderno del patto di Corresponsabilità educativa" del 2009, in cui l'enfasi è posta sui modelli di comportamento che ciascun soggetto coinvolto nella scuola deve mantenere per non incorrere nelle sanzioni disciplinari previste (*ibidem*). Infine, con l'emanazione, nel 2012, delle *Linee Guida per la Corresponsabilità educativa* si arriva al "passaggio da una corresponsabilità educativa sancita ad una esercitata"⁸ (Miur, 2012, p. 3). Si afferma il principio della cooperazione "autentica" con le famiglie sin dalle fase progettuale che, pur distinguendo tra ruoli e competenze di ciascuno, per "reinterpretare le modalità di attuazione del dettato costituzionale in merito al rapporto scuola-fami-

6 Il corsivo è di chi scrive.

7 Va menzionato il DPR 249/98 che sancì la nascita dello "Statuto delle studentesse e studenti" in cui viene menzionata la sottoscrizione di un Patto di corresponsabilità e di cui il DPR 235/07 è una modifica.

8 Entrambi i corsivi sono di chi scrive.



glia” (p. 2) e costruire “una progettualità partecipata” (p. 5) che realizzi una corresponsabilità educativa reale, sigillata, all’atto dell’iscrizione del minore (p. 7), dalla firma del Patto di Corresponsabilità predisposto da ogni singola scuola.

3.2 *La collaborazione scuola-famiglia come percorso di riconoscimento e sguardi incrociati*

Se, dal punto normativo, la questione sembra essere stata chiarita nel corso di un cinquantennio, dal punto di vista operativo, nelle nostre scuole si è ancora piuttosto lontani dal vedere realizzata quell’ autenticità della corresponsabilità educativa invocata nei documenti ufficiali. Si conferma, piuttosto, “il formalismo partecipativo” (Dusi, Pati, 2011 p. 13), promosso dalla scuola italiana, in cui il genitore è percepito come “un interlocutore ingombrante” (*ibidem*), che però va interpellato per costrizione normativa.

Inoltre, come suggerisce Dusi, “il rapporto tra le due istituzioni costituisce un nodo irrisolto” (Dusi, 2006, p. 8), innanzi tutto per la natura costitutivamente asimmetrica di questo rapporto che, nel voler assumere una postura educativa corresponsabile “pensata in termini di progettualità, coerenza e cooperazione” (*ibidem*), promuove “un rapporto basato sulla reciprocità”, laddove la relazione è però connaturata da asimmetria. Inoltre, nella realtà, la diffusa mancanza di riconoscimento delle competenze educative della famiglia, che porta con sé una sua pedagogia implicita (Amadini, 2011, p. 11), si radica in modelli interpretativi pregiudizievole da parte della scuola, che le impediscono la costruzione di un dialogo significativo con le figure parentali. Nel realizzare “un rapporto di circolarità tra famiglia e scuola” (Dusi, Pati, 2018, p. 17) si supera sia l’atteggiamento di delega da parte dei genitori rispetto alla scuola sia la postura di autosufficienza della scuola rispetto al suo ruolo educativo-pedagogico. Nella costruzione di itinerari di crescita che rispondono ai bisogni dei bambini, “genitori ed educatrici/insegnanti, nella quotidianità dei contesti educativi, si scoprono alla continua ricerca di un lessico e di un terreno condiviso” (Amadini, 2018, p. 277) per tentare di definire o negoziare sia i propri ruoli sia gli obiettivi comuni (*ibidem*). Questo perché ciascun attore dell’agire educativo porta con sé un proprio sguardo sul bambino limitato e delimitato dal proprio contesto di appartenenza e dalla propria cultura dell’infanzia. Per aggirare questo limite è necessario incrociare gli sguardi (*ibidem*), e, per farlo, va realizzato “il potenziale educativo genitoriale” attraverso un coinvolgimento attivo alla vita scolastica, tenendo presente la “densità relazionale” che questo incontro-confronto porta con sé (p. 278). La sfida è il riconoscimento del punto di vista *altro*⁹ con un atteggiamento decentrato capace di

9 Il corsivo è di chi scrive



“porsi a favore della complementarità [sic] delle prospettive educative e degli approcci, così come degli sguardi su di sé, sul contesto, sui bambini“ (p. 285). In questa complementarità di sguardi risiede il pensiero di fondo che essi non siano “alternativi” tra loro ma, piuttosto, suscettibili di integrazione per produrre “significati inediti e approcci generativi” (p. 289). Non va dimenticato che l’alleanza educativa è un processo che “richiede conoscenze, competenze, saperi, progetti, metodi e pratiche, da rinegoziare quotidianamente, negli incontri e nei confronti tra adulti” (pp. 287-288). Il punto d’arrivo di questa alleanza “conquistata e consolidata ogni giorno” (Dusi, 2014, p. 4) è la corresponsabilità quale “modello partecipativo ultimo” (*ibidem*), in cui il patto tra adulti si fonda sulla fiducia ed il riconoscimento reciproci.

4. La partecipazione nel Reggio Emilia Approach

Sulla partecipazione che coinvolga la totalità della comunità educante nel progetto educativo dei servizi per l’infanzia 0-6 si fonda il Reggio Emilia Approach, orientamento pedagogico di indirizzo di questo contributo.

Sin dalle sue origini il Reggio Emilia Approach (REA) si basa sui principi di “partecipazione, solidarietà e corresponsabilità” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 148) e presenta la sua idea rivoluzionaria di scuola per la prima infanzia di qualità “saldata alla famiglia e alla città” con cinque anni di anticipo rispetto al Ministero della Pubblica Istruzione italiano. I valori che sostengono questa impresa voluta da donne e uomini della città di Reggio Emilia, e sostenuta dalle amministrazioni politiche del tempo, hanno permesso la realizzazione di un progetto educativo partecipato che fosse connesso al tessuto sociale e culturale del territorio e condiviso da tutta la comunità. Leggiamo nelle parole di Malaguzzi, figura centrale nella storia del REA:

se scuola e genitori convergono verso una cultura collaborativa ed interattiva, che è vantaggiosa per tutti, allora si capisce quanto sia ostile ed erronea la pedagogia dell’autosufficienza e della prescrizione e quanto sia invece amica e feconda la pedagogia della partecipazione e della ricerca” (*ibidem*).

La nascita dei Comitati di Scuola e Città (oggi denominati Consigli Infanzia Città), quali assemblee aperte a tutta la cittadinanza per la promozione della gestione sociale della scuola, sono la testimonianza della “grande attenzione al protagonismo dei genitori e al legame tra scuole e città” (*ibidem*). Si affermano con forza i valori di “condivisione, ascolto, assunzione di responsabilità, apertura verso la relazione e il confronto, disponibilità a mettersi in discussione” (*ibidem*). Negli anni Novanta viene redatta la “Carta dei Consigli Infanzia Città” attraverso un’opera di scrittura collettiva, che mette insieme le voci narranti di genitori, amministratori, insegnanti e bambini (p. 149) per ribadire i valori fondanti del pro-



getto educativo reggiano. Nel marzo del 2009 viene redatto il nuovo *Regolamento delle scuole e dei nidi del Comune di Reggio Emilia*, in cui si legge al punto 2.3.:

La partecipazione è il valore e la strategia che qualifica il modo dei bambini, degli educatori e dei genitori di essere parte del progetto educativo; è la strategia educativa che viene costruita e vissuta nell'incontro e nella relazione giorno dopo giorno (*ibidem*).

Essa “si avvale dei cento linguaggi dei bambini e degli esseri umani, intesi come pluralità dei punti di vista e delle culture” e “produce cambiamento e nuove culture” (*ibidem*). Lo stesso *Regolamento* è frutto di un ampio coinvolgimento di membri della comunità e ha richiesto un lavoro di tre anni per essere portato a termine.

Nel 2021, un gruppo di insegnanti ed educatori di nido e scuola dell'Infanzia di Reggio Emilia ha dato il via ad un percorso progettuale e formativo dal nome “La cultura delle famiglie” con l'obiettivo di interrogarsi sui cambiamenti in atto nelle famiglie contemporanee per favorirne la partecipazione ai servizi educativi. Si legge in Tassan, Lanzi (2022) “la condizione indispensabile per qualsiasi processo partecipativo diventa l'accredito di competenza”, ovvero “imprescindibile valorizzazione della capacità di ogni essere umano di intervenire nei contesti di cui è parte, apportando un contributo originale” (Tassan, Lanzi, 2022, p. 4). Così intesa, la competenza non è una qualità data a priori, ma “un processo che si alimenta della partecipazione e della riflessione comuni» (*ibidem*). Viene evidenziato come nell'attuale epoca storica sembri essersi diffusa una percezione della partecipazione connotata come “fatica” e “segnata da una sfiducia nella sua utilità o necessità” (p. 3) che le scuole e i nidi di Reggio preferiscono considerare piuttosto una “vivace ricerca di nuovi paradigmi” (*ibidem*). La varietà di valori, aspettative e credenze emerse tra i genitori coinvolti nel progetto, hanno portato i gruppi di lavoro dei servizi educativi ad interrogarsi con maggiore consapevolezza su quali potessero essere “le zone prossimali a partire dalle quali costruire una rinnovata alleanza educativa con i genitori” (p. 6).

5. Corresponsabilità nella scuola primaria e lotta alla povertà educativa: aprire le porte

A ben guardare, però, la letteratura della partecipazione e corresponsabilità educative, compresa quella del REA, ha sempre trovato terreno fertile per le sue riflessioni e proposte pedagogiche nei servizi 0-6, senza concentrarsi, nello specifico, sulla Scuola Primaria¹⁰. Inoltre, nel promuovere un nuovo protagonismo delle fa-

10 Attualmente esiste una sola scuola Primaria nella città di Reggio Emilia che segue il REA, ed è la scuola pubblica Loris Malaguzzi nel quartiere Santa Croce.



miglie all'interno del sistema scolastico, non viene tracciata una correlazione diretta tra la partecipazione dei genitori e il ruolo che essa potrebbe avere nella lotta alla povertà educativa. Tra questi due spazi di possibile vuoto si colloca il presente contributo legato a una più ampia ricerca di dottorato sulla scuola primaria italiana. In presenza di contesti educativi “ad alta complessità socio-culturale e linguistica» (Zoletto, 2023, p. 120) si moltiplicano le sfide per la scuola italiana a partire dalla primaria. Il nostro sistema scolastico che, sicuramente, “non può farcela da solo” (Rossi Doria¹¹) “fatica a promuovere l’emancipazione dei soggetti” (D’Auria, 2023, p. 209) e a farsi ascensore sociale per quei minori che partono in situazione di svantaggio (Rossi Doria, 2015, p. 65). Nonostante il grande lavoro della pedagogia democratica del 900, i progressi delle neuroscienze e, nello specifico del contesto italiano, i movimenti di educazione progressista nati nel dopoguerra così come i documenti istituzionali che parlano di una scuola che promuova “la centralità del soggetto” (p. 211), la nostra scuola appare ancora oggi classista e selettiva, e continua a proporre “una didattica autoritaria e trasmissiva” (*ibidem*). Ma “la scuola da sola non può bastare” (Save the Children, 2017), essa, “pur avendo ampliato negli ultimi anni la propria offerta formativa e avendo reso più vari e flessibili i propri percorsi di formazione e di istruzione, non è sempre riuscita a creare pari opportunità di crescita e di apprendimento per coloro i quali provenivano da situazioni di vulnerabilità” (Zinant, 2022, p. 219). Ciò è ribadito nel documento del MIUR del 2018, *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, quando dice:

a 50 anni dalla denuncia di don Milani, la nostra scuola è ancora “di classe” perché [...] i tassi elevati di abbandoni e di livelli inaccettabili di conoscenza coincidono con le zone più povere d’Italia dove sono concentrate le famiglie socialmente escluse, dove vi è anche minore accesso a libri, biblioteche, musei, rete dei servizi per la prima infanzia, sport, fruizione digitale, etc. e dove chi nasce in una famiglia e in un contesto territoriale escludente e pauperizzato ha molte meno chance di successo formativo (Zinant, 2022, p. 219).

L’istituzione della scuola di massa in Italia reca con sé il retaggio gentiliano della *scuola per tutti*¹² che alimenta “il falso mito delle pari opportunità” (D’Auria, 2023, p. 211) e perpetua la grande ingiustizia del “far parti uguali tra diseguali” denunciata da don Milani (Don Milani, 1967, p. 55). La prima fondamentale riforma necessaria alla nostra scuola è di tipo ideologico-fondativo nella direzione

11 Intervento in videoconferenza all’evento conclusivo del progetto Face (Farsi comunità educanti) del 2021).

12 Il corsivo è di chi scrive.



di quella che Rossi-Doria definisce la *discriminazione positiva*¹³ (Rossi-Doria, 2015, p. 117) per cui non deve temere di dare di più a chi parte con meno e deve cessare di rendersi strumento di un sistema sociale iniquo che “convince chi non ha ‘meriti e virtù’ che la responsabilità è sua” (D’Auria, *ibidem*). Affinché la scuola possa rendersi nuovamente emancipatrice è necessario un rinnovamento politico-normativo e culturale non calato dall’alto, ma che sappia far leva sulla responsabilità “dal di dentro” (p. 212) di quanti si occupano di educazione, dalle aule scolastiche a quelle universitarie (*ibidem*). Perseguire e sviluppare l’etica della responsabilità significa innanzitutto formare professionisti dell’educazione in grado di lavorare sulle differenze e di elaborare soluzioni didattiche e organizzative che sappiano rispondere ai reali bisogni della scuola e della società (p. 213). Incoraggiare una didattica cooperativa, laboratoriale e attiva presuppone percorsi di formazione per i docenti a loro volta non trasmissivi, ma laboratoriali (Rossi-Doria, 2015, pp. 129-131). Inoltre, affinché la scuola sia davvero *di tutti e per tutti*¹⁴ occorre proporre una didattica plurale (Salvato, 2023, p. 40), che passa sia attraverso trasformazioni sistemiche di tipo politico, progettuale e organizzativo della scuola, sia attraverso “l’attivazione di processi democratici, partecipativi e collaborativi, che coinvolgono e rafforzano l’intera comunità educante” (*ibidem*). La scuola non può essere luogo del mancato dialogo (Rossi-Doria, 2015, p. 137) ma deve riconoscere l’essenzialità del dialogo tra i diversi attori della relazione educativa, poiché “solo una sinergia tra tutti i soggetti coinvolti può attivare sincronie pedagogiche, organizzative e didattiche che possano avere ricadute emancipative reali per tutti i bambini e le bambine (Salvato, 2022, p. 41).

Per realizzare un progetto pedagogico condiviso, gli incontri e le relazioni sono imprescindibili (Amadini, 2018, p. 287). Nei servizi educativi per la prima infanzia, nella fascia 0-6, questo tipo di relazione e dialogo si co-costruiscono nell’incontro quotidiano, e, nel gesto “del varcare la soglia” (p. 279) scaturisce “una varietà di vissuti e rappresentazioni, su cui poggiano possibili distanze e resistenze, così come aperture e alleanze” (*ibidem*).

Nella scuola primaria il gesto del varcare la soglia è precluso. La quotidianità dell’incontro è negata dalla semplice impossibilità per i genitori di accedere ai luoghi dell’istruzione per uno scambio relazionale giornaliero. Bisogna “aprire le porte”.

Un ulteriore motivo di riflessione è posto dalla crisi della società post-moderna, pervasa da instabilità occupazionale e individualizzazione delle esistenze (Sottocorno, 2021, pp. 154-155). Pare evidente che in essa si generino nuovi contesti di vulnerabilità e nuove povertà legate non più alla mancanza di beni primari

13 Il corsivo è di chi scrive.

14 Il corsivo è di chi scrive.



quanto piuttosto di quelli immateriali necessari “ad affrontare le molteplici complessità del mondo attuale” (p. 153). In un contesto tale emerge la fragilità dell’adulto che non sa più farsi punto di riferimento per le nuove generazioni e vede indebolirsi e restringersi i suoi legami affettivi (p. 157). Questa nuova forma di povertà “nell’abbondanza” (p. 156), dovuta alla mancanza di beni immateriali, esaspera le situazioni di emarginazione e isolamento che “interrogano da vicino l’educazione intesa come organizzazione intenzionale di esperienze di qualità” (*ibidem*). Quando la scuola primaria, alla stregua della città moderna, perde la sua identità di luogo in cui la comunità realizza progetti collettivamente pensati e condivisi, rischia davvero di trasformarsi in un *non luogo*¹⁵, dove le identità e le relazioni si disperdono (p. 156), mancando completamente l’obiettivo di rendersi strumento di possibile emancipazione. Ma non solo. Tenere la porta chiusa significa non darsi la possibilità di uno scambio che permetta di andare oltre i pregiudizi e le precomprensioni che, spesso, inficiano la relazione scuola- famiglia e possono imputarsi ad una mancata o superficiale conoscenza. Il mancato riconoscimento della professionalità docente, così come delle competenze genitoriali, non permettono l’innescarsi di quelle modalità di decentramento generativo “che nasce dalla capacità di sospendere il giudizio ma si nutre anche di fiducia reciproca, riconoscimento, consapevolezza di sé e del proprio ruolo” (cit. di Lawrence-Lightfoot, 2012 in Amadini, 2018, p. 286). La costruzione di legami tra insegnanti e genitori, basati sull’incontro e il dialogo quotidiano, richiede di “attivare percorsi che educino alla generatività attraverso una riflessione sul valore costitutivo dei legami” (Vinciguerra, 2019, p. 11) e dei luoghi capaci di promuovere “a pedagogy of vital places, where place is ‘a field of constant confrontation’, an arena and an expression of the educational relationship” (Mendel, 2022 in Dusi, Addi-Racah, Mendel, 2022, p. 3). Se questo è vero per ogni tipo di famiglia, risulta ancora più urgente, lo ripetiamo, in contesti familiari fragili. Va riscoperta la relazione quale “fondamentale categoria pedagogica” (Spina, 2022, p. 88) grazie alla quale è possibile “tirar fuori le potenzialità nascoste, alimentare l’empowerment personale e ricostruire/riparare le ferite, affinché diventino una risorsa” (*ibidem*). Sebbene si sia concordi nel non ritenere che la trasmissione delle conoscenze sia veicolata dalle sole istituzioni scolastiche, non va dimenticato che esse sono “ambienti costruiti con riferimento diretto di influenzare la disposizione mentale e morale dei suoi membri” (Dewey, 2020, p. 116), nonché luogo in cui “le giovani generazioni sono chiamate ad apprendere l’arte del vivere insieme agli altri, scoprendo le regole e acquisendo strumenti per partecipare all’incessante co-costruzione della realtà umana” (Dusi, Pati, 2011, p. 5). Lo stabilire legami quotidiani e la risignificazione dei luoghi della scuola primaria nella direzione

15 Il corsivo è di chi scrive.



dell'incontro e del dialogo con le famiglie, possono divenire, quindi, strumento di lotta alla povertà educativa sia nel riconoscere l'unicità della cultura, del vissuto e dei valori che ciascuna reca con sé, sia nel prevedere contesti di corresponsabilità agita nel concreto della vita scolastica.

6. La ricerca sul campo

Sulla scia di quanto emerso in letteratura, si è ritenuto fondamentale indagare e mettere a confronto gli atteggiamenti, le motivazioni, le opinioni e le pre-comprensioni che influenzano sia la relazione genitore-insegnante, sia l'impiego di risorse umane e professionali per il contrasto alla povertà educativa. Il presente lavoro nasce da una serie di domande di ricerca connesse a un più ampio lavoro di tesi di dottorato in Reggio Childhood Studies, riguardo alla realtà della Scuola Primaria. Questo contributo si collega a una domanda in particolare del disegno di ricerca, ovvero: "Attraverso la costruzione di un dialogo significativo scuola-famiglia nella scuola primaria è possibile innescare meccanismi virtuosi di contrasto alla povertà educativa?". Per la risposta a questo quesito si è condotta una serie di indagini sul campo, con metodologie e strumenti differenziati, coinvolgendo genitori e insegnanti della scuola primaria.

6.1 Metodologia

Seguendo un approccio fenomenologico, si è fatto ricorso a un'indagine *Mixed Method*, allo scopo "di trovare le migliori risposte possibili all'interrogativo che ha originato la ricerca stessa" combinando analisi quantitativa e qualitativa (Mortari, Ghirrotto, 2012, p. 246). Nell'ottica del mixed method si è fatto ricorso a strumenti di indagine che permettessero la raccolta delle voci dei soggetti coinvolti, diversi a seconda della specifica fase dello studio. Gli strumenti utilizzati sono stati: un questionario online per genitori e uno per gli insegnanti per la rilevazione quantitativa ed un paio di focus group di approfondimento (per categoria di partecipanti) per la rilevazione qualitativa.

6.2 Il questionario online

Preliminari alla costruzione del questionario sono state le fasi di individuazione dei partecipanti e le modalità di campionamento. Una volta individuato il target di riferimento, ovvero insegnanti e genitori di Scuola Primaria sul territorio nazionale, si è proceduto combinando simultaneamente tecniche di tipo non pro-



babilistico quali: il *campionamento a valanga* (Mortari, Ghirotto, 2012, p. 263) e quello *accidentale* (p. 264).

Per la scrittura del questionario si è partiti, invece, dalle cinque componenti cognitive fondamentali coinvolte nel processo di risposta descritte da Bosco (2003, pp 15-16) per cui, innanzitutto si sono costruite domande comprensibili, si è valutato che i rispondenti avrebbero dovuto ricordare eventi o comportamenti per poter rispondere, così come che essi, selezionando le informazioni contestuali, avrebbero tentato di comprendere cosa il ricercatore volesse sapere; si è tenuto conto sia dei processi inferenziali che la ricostruzione del ricordo porta con sé quando si risponde ad una domanda, tentando di controllarne gli effetti sia, infine, della possibilità che la «desiderabilità sociale» li conducesse a dare delle risposte poco sincere. Partendo da queste premesse si è optato per la costruzione di domande chiuse basate sul riconoscimento tra le informazioni fornite (p. 20) attraverso scale di frequenza e domande a risposta multipla. Si è fatto ricorso, inoltre, a scale di giudizio con categorie ordinate tipo Likert con e senza termine medio a seconda del quesito proposto (p. 40). Per la scrittura delle domande, non ci si è rifatti a strumenti specifici preesistenti, ma, dopo una breve fase pilota e di pretest, condotti con colleghi di dottorato e conoscenti (insegnanti e genitori), si sono individuate le questioni salienti da indagare e in seguito corrette e perfezionate alcune diciture. Per la sola parte relativa alla rilevazione del fenomeno della povertà educativa ci si è rifatti agli item dell'IPE(Indice di Povertà Educativa) elaborato da Save the Children (2014, 2018). Una volta definito il corpus finale delle domande, esso è stato sottoposto al Comitato etico dell'Università degli Studi di Verona¹⁶, ottenendone la validazione.

Le domande del questionario sono state organizzate per temi, leggermente diversi per le due categorie, ovvero: dati socio-anagrafici e di contesto (23 quesiti per gli insegnanti e 11 per i genitori); esperienze con i servizi 0-6 (10 quesiti solo per i genitori); esperienza con la primaria (15 quesiti solo per i genitori); rapporto scuola famiglia (13 per gli insegnanti); qualità della vita personale (14 quesiti per entrambi). La somministrazione in digitale è avvenuta attraverso canali social (WhatsApp o Facebook) o email.

16 Poiché Unimore non dispone di un proprio Comitato Etico, ci si è rivolti all'Università di Verona ateneo d'appartenenza della prof.sa Paola Dusi, relatrice della ricerca di dottorato di cui questo lavoro è parte. Ciò è stato possibile poiché la scuola di dottorato industriale in "Reggio Childhood Studies", patrocinata da Unimore e Fondazione Reggio Children, incoraggia i propri dottorandi a scegliere i propri relatori all'esterno dell'Ateneo.



6.3 I focus group

Il ricorso al focus group ha permesso di compiere il passo necessario nella direzione di "raccolgere materiale qualitativamente ricco" (Baldry, 2013, p. 12) utile a "spiegare, in maggior profondità, atteggiamenti, opinioni, credenze ed aspettative" della popolazione già coinvolta nella fase quantitativa (*Ibidem*). I gruppi di discussione, sono stati formati nel rispetto dei "caratteri di differenza e somiglianza" (Gianturco, 2005, p. 75). Definiti gli obiettivi del focus group ed individuati i partecipanti si è proceduto alla strutturazione della discussione di gruppo pianificando le domande secondo la *questioning route* (Baldry, *cit.*, p. 38). Seguendo lo schema proposto da Baldry, le domande sono state organizzate in: Di apertura; Introduttive, Di transizione, Centrali e Conclusive. I nuclei tematici delle domande si sono differenziati a seconda del tema indagato (corresponsabilità educativa o povertà educativa). Per ciascuna tipologia d'incontro, si è proceduto a creare un clima accogliente e di ascolto, con domande pensate per evitare imbarazzi e per descrivere in termini positivi la propria esperienza di genitore o insegnante. Le domande successive avevano lo scopo di introdurre in maniera graduata l'argomento e sondare al tempo stesso conoscenze pregresse e sensibilità presenti nel gruppo attraverso un *brainstorming* per la raccolta delle prime suggestioni. In seguito, attraverso un video stimolo¹⁷ specifico per tema, si è dato il via ad una prima conversazione, per poi passare al commento di alcuni dati emersi dal questionario e tentare di approfondire aspetti culturali, sociali ed emotivi che possano aver influenzato l'emergere di certe evidenze. Il tentativo è stato quello di tracciare reti o discontinuità tra pensieri, precomprensioni ed immaginari di insegnanti e genitori coinvolti nella relazione educativa a scuola sia riguardo al tema della corresponsabilità sia riguardo a quello della povertà educativa. Anche le tracce e le domande dei *focus group* hanno ottenuto l'approvazione del Comitato Etico dell'Università degli Studi di Verona e sono stati condotti in modalità a distanza attraverso la piattaforma Zoom con audio registrazione autorizzata dai partecipanti.

17 Durante i *focus group* sulla corresponsabilità educativa è stato proposto un video, postato su youtube e diventato virale qualche mese fa, di una mamma che si lamentava in modo molto violento con gli insegnanti per la mole di compiti assegnati al figlio; durante i *focus group* sulla povertà educativa si è proposto uno stralcio di telegiornale in cui si menzionavano i dati sulla povertà educativa italiana e le differenze con cui il fenomeno si manifesta tra regione e regione.



6.4 L'analisi dei dati del questionario, premessa

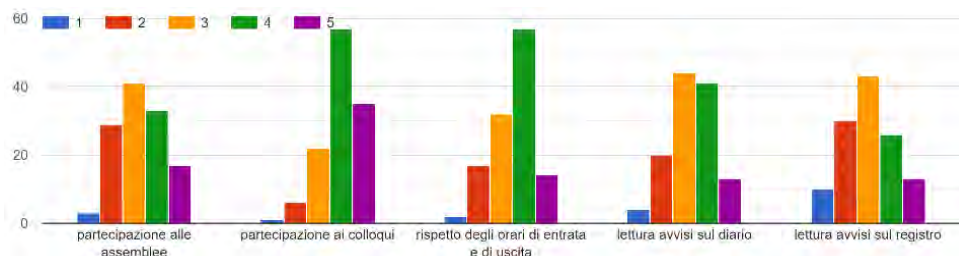
Il Questionario Generale per insegnanti e per genitori della scuola primaria ha raggiunto, in due somministrazioni distinte, 120 insegnanti e 104 genitori sul territorio nazionale. In entrambe la compilazione risulta prevalentemente femminile, con una percentuale maggiore di padri (15,4%) rispetto ai maestri di sesso maschile (3,3%).

Rispetto alla provenienza geografica si evidenzia una maggioranza, in entrambe le categorie, di residenti al Nord, sebbene la percentuale degli insegnanti si collochi al 54,2% e quella dei genitori all' 80,8%; gli insegnanti del Sud sono il 30%, mentre i genitori l' 8,7%, e i partecipanti del Centro Italia sono il 15% degli insegnanti ed il 10,6% dei genitori.

In questo breve *excursus* sulle evidenze raccolte, si vogliono mettere in luce sia dati rilevanti rispetto ai due temi della ricerca, sia alcuni punti di convergenza tra le risposte di genitori e docenti, per suggerire una riflessione riguardo a una comunanza di pensiero che emerge in alcune risposte e che essi non si riconoscono reciprocamente, probabilmente a causa di opinioni e comprensioni di tipo pregiudiziale. Le domande del questionario sono state pensate per raccogliere impressioni, pareri ed esperienze legate sia al tema della corresponsabilità scuola-famiglia, sia a quello della povertà educativa. Guardiamo alcuni dati più nel dettaglio nelle sezioni da *a* ad *l*.

a- Grado di partecipazione secondo gli insegnanti e i genitori

Ad entrambe le categorie è stato chiesto di esprimersi riguardo alla partecipazione a incontri istituzionali con la scuola. Il dato che registra il grado di maggior soddisfazione da parte dei docenti, è quello relativo alla “partecipazione ai colloqui” (29,1%) ed alla “collaborazione con i rappresentanti di classe” (25%), mentre il 15,8% di essi dichiara di non essere per nulla soddisfatto della “partecipazione ad incontri” sia formativi sia informativi.



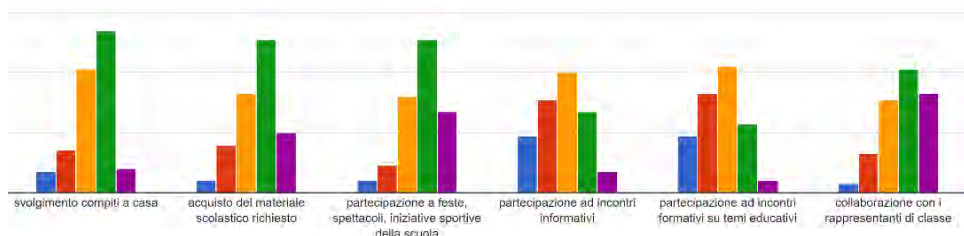


Fig 1: Grado di soddisfazione degli insegnanti riguardo la partecipazione dei genitori alla vita scolastica (Legenda: 1: per nulla soddisfatto; 2: poco soddisfatto; 3: mediamente soddisfatto; 4: abbastanza soddisfatto; 5: molto soddisfatto)

Guardando le risposte dei genitori, emerge una sostanziale conferma di quanto espresso dagli insegnanti. Essi dichiarano per il 71% di partecipare sempre ai colloqui con gli insegnanti e per il 27% di parteciparvi spesso. Si abbassa la percentuale di partecipazione agli incontri informativi in cui si registra un 39,4 % di chi vi partecipa “spesso”. Per gli incontri formativi si registra, invece, una prevalenza di non partecipazione (35%).



Fig 2 Partecipazione alla vita scolastica: risposte dei genitori

b- Patto di corresponsabilità

Un ulteriore dato correlato al tema della corresponsabilità riguardava la conoscenza del Patto di Corresponsabilità della propria scuola, per il quale si registra in entrambi i questionari una netta maggioranza di chi lo ha letto (docenti 96,7%, genitori 76,9%). Ci si aspettava una certa percentuale di famiglie che non conoscesse il Patto (23,1%), ma fa riflettere il dato per cui anche il 3,3% dei docenti dichiara di non averlo mai letto.



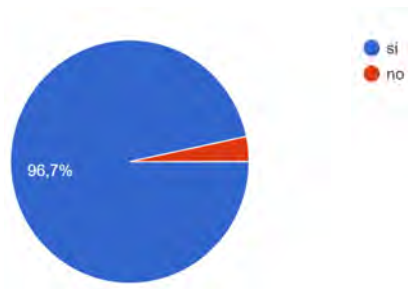


Fig 3: Dati insegnanti

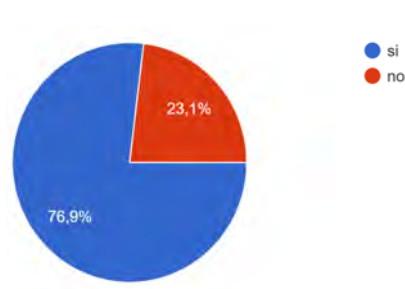
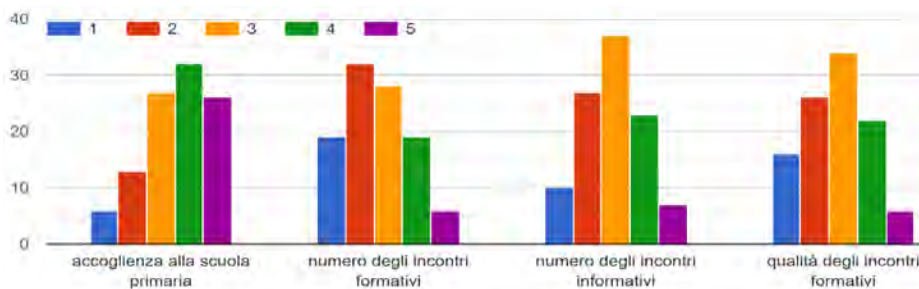


Fig 4: Dati genitori

Un dato interessante da evidenziare è quello per cui, tra gli insegnanti che hanno dichiarato di conoscere il Patto di Corresponsabilità, vi sia un 10, 6% che non lo ha, però, condiviso con le famiglie.

c- Grado di soddisfazione dei genitori riguardo la scuola primaria

Riguardo al grado di soddisfazione dei genitori rispetto ad alcuni aspetti della scuola primaria, si registra per il 25% una piena soddisfazione riguardo all'accoglienza. Il grado maggiore di insoddisfazione riguarda il numero degli incontri informativi (36%) e formativi (27%), nonché la qualità di questi ultimi (33%). Appare positivo il giudizio espresso sui colloqui con gli insegnanti (31% abbastanza e 24% molto), così come quello sul rapporto con essi, per cui il 29% delle famiglie si definisce molto soddisfatto. Resta un 38% di genitori che si colloca nella fascia medio-bassa nel grado di soddisfazione rispetto alla relazione con i propri insegnanti ed un 45% rispetto ai colloqui.



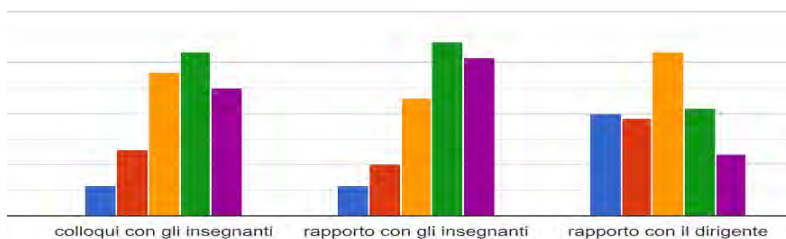


Fig 5: Grado di soddisfazione dei genitori riguardo ad alcuni aspetti della scuola primaria (Legenda: 1: per nulla soddisfatto; 2: poco soddisfatto; 3: mediamente soddisfatto; 4: abbastanza soddisfatto; 5: molto soddisfatto)

Riguardo, invece, agli aspetti migliorabili nella scuola primaria, il dato più basso è quello relativo l'accoglienza (18,3%) per cui sembra che per i genitori intervistati essa non sia "da rivedere". Se il rapporto con gli insegnanti è definito migliorabile dal 28,8% dei genitori, per il 38,5% di essi andrebbe migliorata la frequenza delle occasioni di incontro con i docenti.

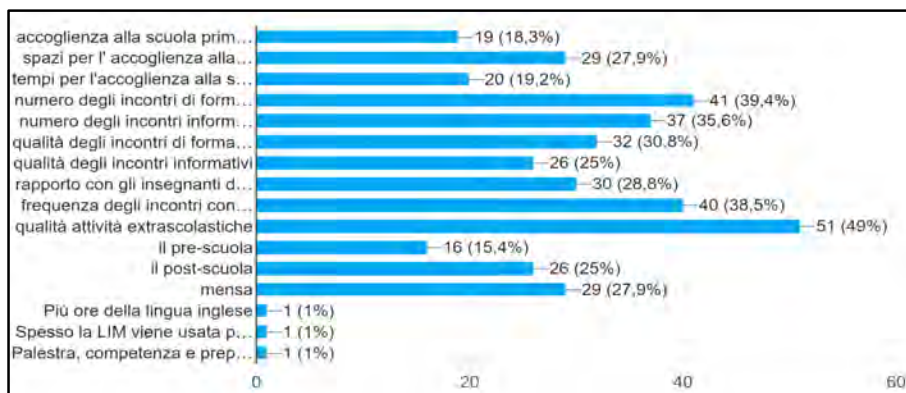


Fig 6: Aspetti migliorabili della Scuola Primaria secondo i genitori

L'aspetto che maggiormente interessa i genitori nell'ottica della sua migliorabilità è quello della qualità delle attività extrascolastiche offerte dalla scuola, scelto dal 49% dei partecipanti.

d- Fattori che influiscono sul rapporto scuola-famiglia

In una serie di quattro domande correlate tra loro, ad insegnanti e genitori è stato chiesto di rispondere in sia linea generale sia secondo la propria esperienza, riguardo a caratteristiche che influenzano la relazione scuola-famiglia, mettendosi entrambi nei doppi panni di genitore e di insegnante. L'idea di fondo era di pro-



vare a registrare, se c'è, una differenza tra ciò che è il percepito o il sentito dire riguardo ad alcune tematiche e ciò che si vive realmente nella propria esperienza quotidiana. Sono emerse, effettivamente, delle discrepanze tra i due tipi di evidenze raccolte, che sono ancora oggetto di analisi e di cui si dirà altrove. Si può, intanto, sottolineare che, secondo gli insegnanti sia in generale sia per esperienza personale (con una percentuale rispettivamente del 62,5% e del 65%), il primo fattore, che influenza la relazione scuola-famiglia dal punto di vista del genitore, è la fiducia verso i docenti. Alla stessa domanda posta, però, dal punto di vista dell'insegnante, sia in generale sia per esperienza personale (con una percentuale rispettivamente del 79,2% e del 71,7%), si rileva che è ritenuta fondamentale la competenza relazionale del docente.

ITEM	IN GENERALE	PER ESPERIENZA PERSONALE
disponibilità di tempo	48,3%	45%
interesse	47,5%	46,7%
difficoltà orari di lavoro	34,2%	31,7%
differenze culturali	30%	28,3%
difficoltà linguistiche	25,8%	24,2%
timore o soggezione dell'insegnante	4,2%	1,7%
fiducia nell'insegnante	62,5%	65%
riconoscimento competenze dell'insegnante	40,8%	42,5%
bisogno/desiderio di condivisione del progetto educativo per il/la figlio/a	51,7%	48,3%
altro	3,2%	3,2%

Fig. 7: Risposte degli insegnanti

Dall'analisi delle risposte dei genitori relative alle loro opinioni su cosa influenzi il rapporto scuola-famiglia, emerge che, in generale, i genitori sono condizionati principalmente dalla disponibilità di tempo (63%). Nella prospettiva dell'esperienza personale, si confermano importanti sia la disponibilità di tempo sia la difficoltà degli orari di lavoro (50% entrambe), ma, prima del dato sulla fiducia nell'insegnante (45,2%), si registra quello relativo al bisogno/desiderio di condivisione del progetto educativo per il/la figlio/a (47,1%).

Alle stesse domande poste, però, dal punto di vista dell'insegnante, in generale, vengono dichiarate maggiormente incisive le loro caratteristiche personali (62,5%), mentre, per esperienza personale, prevale la scelta delle loro competenze relazionali (57,7%). Emerge, comunque, una sostanziale convergenza di opinioni/percezioni di insegnanti e genitori riguardo a quanto la personalità dell'insegnante influisca, sulla relazione scuola-famiglia. Ad un primo sguardo appare evidente come un item menzionato secondo la prospettiva generale ottenga quasi sempre un punteggio superiore rispetto a quando lo si riporta come relativo alla



propria esperienza personale: ciò sembra suggerire che l'esperienza personale giochi un ruolo importante, ma non decisivo, nella formulazione di percezioni/opinioni di carattere generale riguardo a quanto e se un determinato elemento possa costituire un condizionamento per la relazione scuola-famiglia. Un'altra possibile lettura di questi più o meno accentuati scostamenti tra le due prospettive potrebbe essere quella per cui gli insegnanti stiano dicendo "succede" ma "non a me", e quindi includano nella propria visione anche quella di un "sentito dire" di ubicazione incerta.

ITEM	IN GENERALE	PER ESPERIENZA PERSONALE
disponibilità di tempo	22,5%	21,7%
interesse	27,5%	26,7%
applicazione regolamento scolastico	27,5%	25%
differenze culturali	15,8%	11,7%
difficoltà linguistiche	14,2%	11,7%
riconoscimento delle competenze educative dei genitori	45%	50%
caratteristiche personali dell'insegnante	57,5%	64,2%
competenze relazionali dell'insegnante	79,2%	71,7%
rischio di confusione di ruoli	24,2%	20,8%
altro	0,8%	1,6%

Fig. 8: Risposte dei genitori

e- Compiti educativi: responsabilità esclusiva o condivisa?

Nell'ultima serie di domande, poste sia agli insegnanti sia ai genitori, viene chiesto di dichiarare se l'azione educativa volta al raggiungimento di alcune competenze sociali sia ritenuta responsabilità esclusiva di scuola e/o famiglia oppure di entrambe. Per gli insegnanti vi è un solo item ritenuto di competenza esclusiva della scuola ovvero "l'apprendimento di nuovi contenuti" (61,7%), allo stesso modo "la spiritualità" è ritenuta di esclusiva competenza della famiglia dal 56,7% degli intervistati. Sono ritenuti responsabilità di entrambe gli item: "coscienza ecologica", "senso di legalità" e "curiosità" (75%) e gli item legati al rispetto di cose, persone e spazi (73%). Gli insegnanti considerano, invece, responsabilità esclusiva della famiglia gli item: "salutare" (40%) e "ringraziare" (35%).



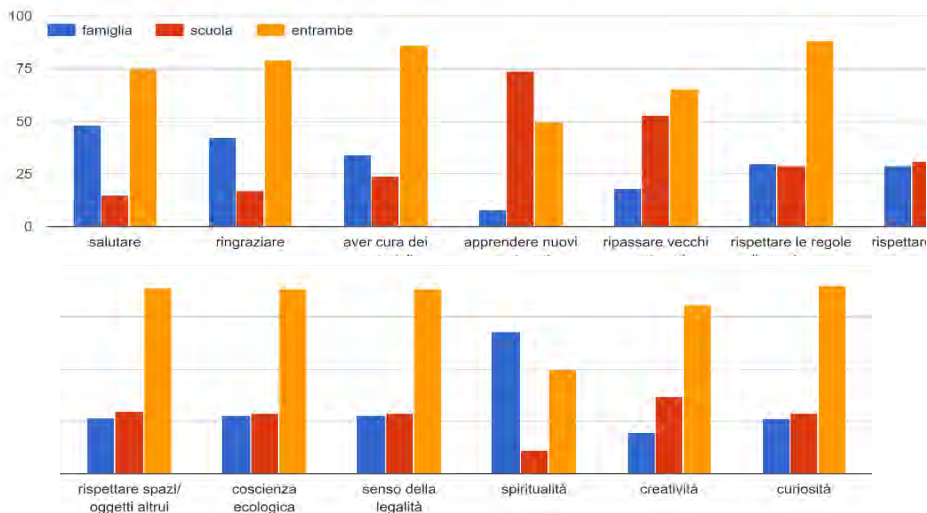


Fig. 10: Responsabilità rispetto a traguardi educativi: risposte degli insegnanti

Per quel che riguarda, invece, le risposte dei genitori prevale, come responsabilità condivisa, il rispettare le regole di convivenza (78,8%), seguito dal rispettare i propri compagni, coscienza ecologica e curiosità (76,9%). Si conferma il dato dell’attribuzione di responsabilità esclusiva alla famiglia della sfera spirituale (58,6%), così come il salutare (54,8%) e il ringraziare (55,7%). Sia all’apprendimento di nuovi contenuti» (55,7%) sia “il ripasso di vecchi contenuti” (53,8%) sono ritenuti responsabilità di entrambe.

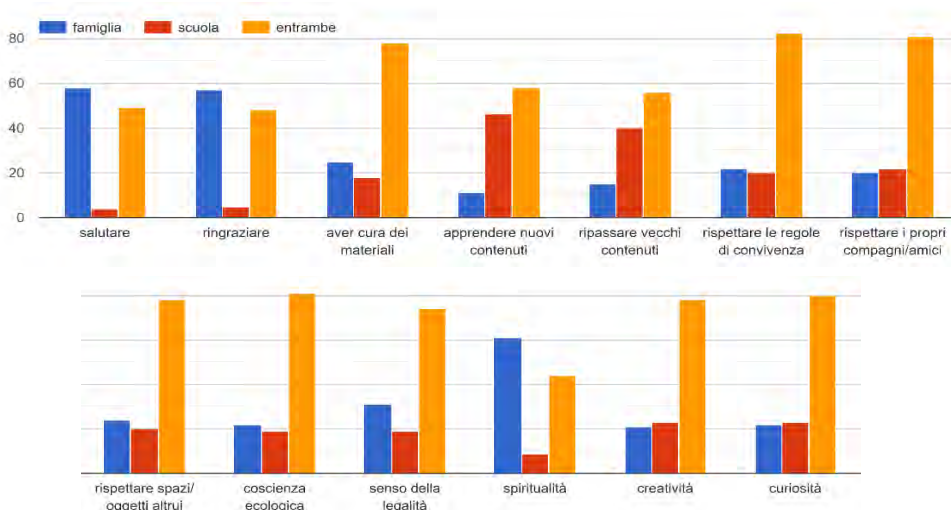


Fig. 11: Responsabilità rispetto a traguardi educativi: risposte dei genitori



f- Povertà educativa: dati socio-anagrafici e di contesto

Per quel che riguarda la raccolta dati sulla povertà educativa sono stati posti quesiti che permettessero di raccogliere dati socio-anagrafici e di contesto, dati sulla qualità della vita personale dei partecipanti e sulle opportunità formativo-educative extrascolastiche usufruite dai figli e/o dagli alunni. Per quel che riguarda i dati socio-anagrafici, i genitori del questionario online possiedono per il 40,4% il titolo di Laurea Magistrale, per il 25% quello di diploma di scuola superiore e di laurea triennale per il 16,3%. Solo l'1,9% possiede la terza media. Il 90,4% dei partecipanti ha un lavoro fisso, il 3,8% un lavoro saltuario ed il 5,8% non lavora. Gli insegnanti, invece, possiedono per il 42,5% il titolo di Laurea Magistrale, il 38,3% quello di diploma di scuola superiore, mentre si collocano al 9,2% coloro che hanno conseguito una laurea triennale o un master.

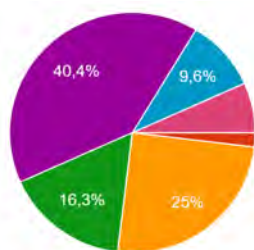


Fig. 12: Titolo di studio dei genitori

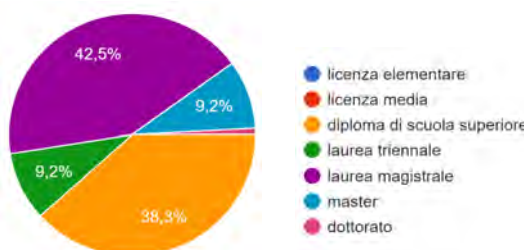


Fig. 13: Titolo di studio degli insegnanti

I contesti di vita descritti dai genitori appaiono piuttosto ricchi. Il 95,2% dei genitori intervistati ha dichiarato la presenza della Scuola dell'Infanzia nel quartiere o nel paese di residenza, e, l'88,5% la presenza di parchi gioco attrezzati. L'86,5% dichiara che vi siano spazi verdi di libero accesso e il 76,9% un Nido d'infanzia. Anche biblioteche ed oratori superano la soglia del 70%.

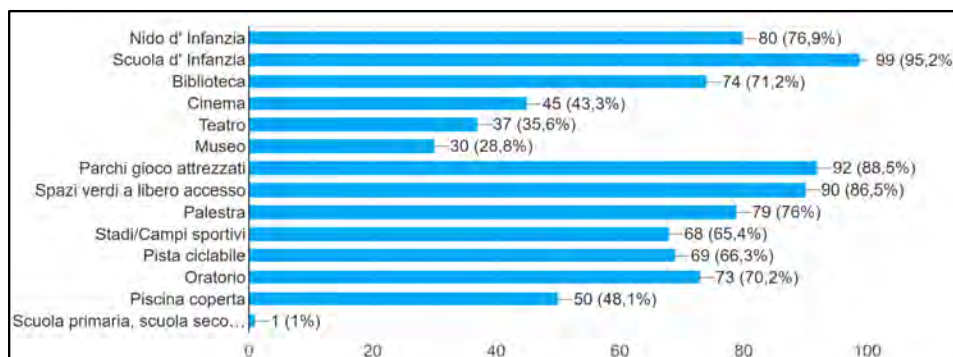


Fig. 13: Contesto descritto dai genitori



Tra gli insegnanti prevale il dato della presenza della scuola d'infanzia nel quartiere o paese (98,3%), seguito dagli spazi verdi di libero accesso (86,7%), la palestra (82,5%), l'oratorio (81,7%) e i parchi gioco attrezzati (80%). Nido d'infanzia e biblioteca si collocano al 70%, al di sotto di stadi e campi sportivi (75,8%).

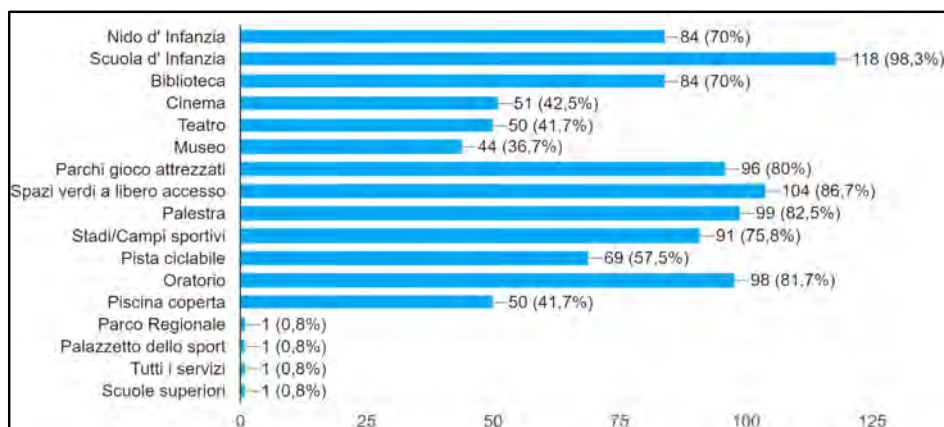


Fig. 14: Contesto descritto dagli insegnanti

g- Opportunità educative per i figli

Relativamente ai dati sui figli, nel questionario dei genitori, il quesito sulla frequenza del nido d'infanzia ha ottenuto risposta affermativa per il 67,3% e negativa per il 32,7%. Sicuramente superiore il dato relativo alla frequenza della scuola dell'infanzia, che raggiunge il 99% delle risposte affermative. Per quel che riguarda l'esperienza con la scuola primaria è stato rilevato che per il 25% degli intervistati i servizi di pre-scuola e post-scuola non sono erogati, mentre solo l'0,96 % dichiara che nella propria scuola non è erogato il servizio mensa. Il 62,5% dei figli degli intervistati pratica uno sport ed il 26,9% frequenta corsi di musica o canto.

h- Qualità della vita personale

Rispetto ai dati sulla qualità della vita personale, sono state sottoposte due serie di domande: una relativa alle attività settimanali e l'altra relativa a quelle annuali.

Riguardo alle attività settimanali genitori si registra: un 25% di chi non svolge mai attività per sé stessi, subito seguito da un 17,3% di chi non va mai al parco con i/l propri/o figli/o; solo il 2,9% dei partecipanti non svolge mai attività nel tempo libero con tutta la famiglia. Le attività svolte una volta a settimana che raggiungono il massimo risultato sono state: vedere gli amici fuori o dentro casa e dedicarsi ad un'attività per sé stessi (51,9%). Per le attività svolte 2-3 volte a settimana, il dato maggiore lo ottengono quelle nel tempo libero con tutta la famiglia



(50%) e, infine, l'attività svolta con maggior frequenza (più di 3 volte a settimana) è risultata quella di tempo libero con tutta la famiglia (15,38%).

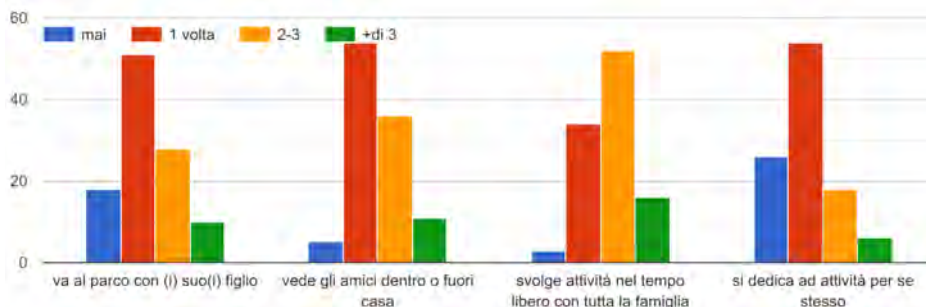


Fig. 15: Attività settimanali dei genitori

Per ciò che riguarda gli insegnanti, si registra un 57,5% che non svolge mai attività nel tempo libero con colleghi; il 58,3% dichiara di vedere gli amici fuori o dentro casa una volta a settimana ed il 37,5% di svolgere due-tre volte a settimana attività per sé stessi. L'attività nel tempo libero con la famiglia risulta quella più diffusa (10%) tra quelle praticate più di tre volte a settimana.

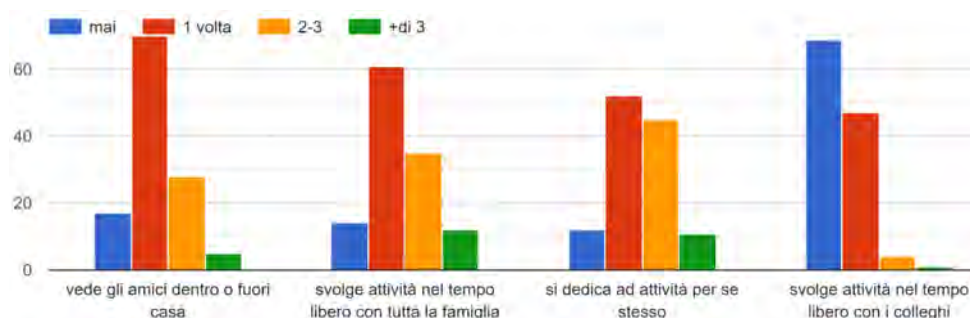


Fig. 16: Attività settimanali degli insegnanti

Passando alla seconda serie di domande, ovvero quella relativa alle attività annuali, tra i genitori si registra che la percentuale più alta tra le attività svolte spesso è quella relativa all'andare in biblioteca (22,1%), tra quelle svolte qualche volta l'andare al cinema (58,6%) e, tra quelle mai svolte, l'andare ad un concerto (50%).



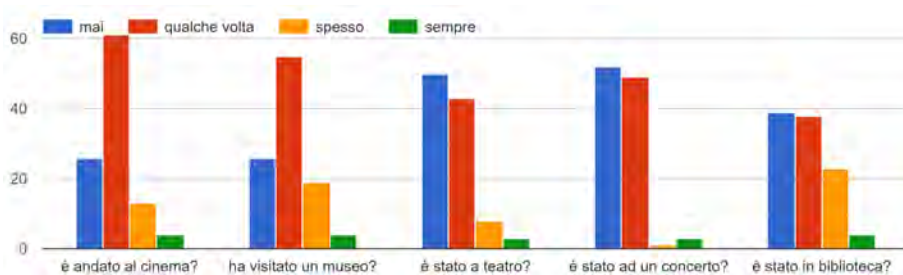


Fig. 17: Attività annuali dei genitori

Riguardo agli insegnanti, si evidenzia che tra le attività svolte sempre e spesso prevale l'andare in biblioteca con, rispettivamente, il 6,6% ed il 26,6% delle preferenze. Tra le attività svolte qualche volta prevalgono l'andare al cinema (63,33%) e al museo (61,67%) e, anche per i docenti, l'attività mai svolta con percentuale più alta risulta l'andare ad un concerto (43,3%).

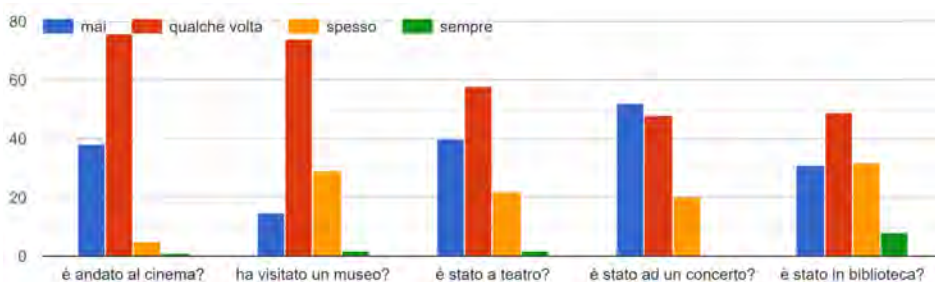


Fig. 17: Attività annuali degli insegnanti

Ultimo dato che si vuol menzionare, relativo alla qualità della vita personale, concerne le abitudini di lettura in un anno. Si evidenzia che il 47,1% dei genitori dichiara di aver letto più di tre libri nell'ultimo anno, il 31,7% di averne letti da uno a tre ed il 7,7% di non averne letto nessuno. Gli insegnanti, invece, dichiarano per il 66,7% di aver letto più di tre libri nell'ultimo anno, per il 24,2% di averne letti da uno a tre e per l'1,7% di non aver letto nulla.

Tutti i dati presentati nei paragrafi *f*, *g*, *h*, ispirati agli item dell'IPE, evidenziano che i partecipanti al questionario vivono in contesti ricchi sia dal punto di vista materiale di servizi, spazi e strumenti, sia dal punto di vista esperienziale di opportunità culturali, formative e relazionali.

i- Carta del docente

Alla domanda specifica per insegnanti, relativa all'utilizzo della Carta del docente, il 66,7% ha dichiarato di spenderlo in libri e riviste, il 55,8% in strumenti informatici



o digitali ed il 46,7% in corsi di formazione. Percentuali più basse si registrano rispetto all'utilizzo della Carta per andare a spettacoli (21,7%) o visitare musei (19,2%).

l- Attività extra proposte in aula

Per registrare in che modo l'offerta formativa delle scuole sia arricchita da esperienze extrascolastiche o laboratoriali si è pensato di chiedere ai docenti di indicare con quale frequenza proponessero alcune tipologie di attività alle proprie classi. Dalle risposte emerge che tra le attività proposte sempre e spesso prevale l'uscita sul territorio con rispettivamente il 7,5% ed il 37,5% delle preferenze. Museo e teatro raccolgono la stessa preferenza tra le uscite proposte qualche volta con il 63,3%, subito seguiti dalle uscite in biblioteca (60,8%). Il 72,5% dei docenti non propone mai uscite al cinema, seguito dal 64,17% che non propone mai laboratori o attività con i genitori. Il 19,17% non propone mai uscite a teatro o in biblioteca e il 13,33% non sceglie mai il museo come attività per le proprie classi.

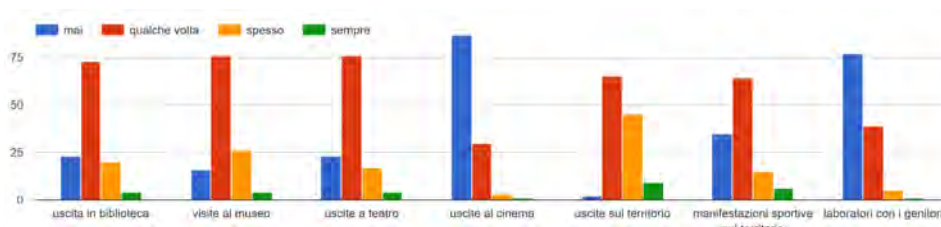


Fig. 18: Frequenza con cui gli insegnanti propongono alcune attività in classe

Questi dati, suscettibili di ulteriori e più approfondite analisi, mettono in evidenza, intanto, due aspetti. Il primo è che esistono differenze tra le proposte educative che ogni singolo docente può scegliere di inserire all'interno della propria programmazione didattica, anche in presenza di contesti ricchi di opportunità. Il secondo è che, in generale, i docenti di scuola primaria non sembrano considerare l'attività laboratoriale con i genitori un'opzione da proporre alle proprie classi.

Conclusioni

Sebbene l'analisi e la raccolta di questi dati sia ancora in corso¹⁸, è possibile fare una primissima considerazione sul fatto che esistano punti di convergenza di pen-

18 È stata da poco riaperta la compilazione del Questionario Generale per tentare di raddoppiare il campione dei partecipanti.



siero tra insegnanti e genitori, da cui poter partire per incontrarsi in una relazione dialogante. A mo' di conclusione- provvisoria- e facendo riferimento ai *focus group* già effettuati e in fase di analisi, si riportano le parole di A., un'insegnante di scuola primaria di esperienza, che di fronte ai dati sulle categorie di pertinenza della responsabilità di scuola o famiglia (riportate nelle figure 10 e 11) che mostrano un sostanziale accordo di visione tra famiglie e scuola, dice: "Quindi, ci stanno dicendo [i dati] che è solo una questione di comunicazione?". La risposta che si può dare ad A. è: "Probabilmente, sì!".

Riferimenti bibliografici

- Albanese M. (2021). Partnership for training. Genitori, docenti e dirigenti: la comunità che educa, *Quaderni di dottorato SIRD II parte*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Allmendinger J., Leibfried S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European social policy*, 13(1), 63-81.
- Amadini M. (2013). La generatività familiare: un impegno e una risorsa per la pedagogia. *La Famiglia* 47/257, 132-147.
- Amadini M. (2018). Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie. *Pedagogia Oggi*, 16 (2), 175-190.
- Amadini M. (2019). Costruire corresponsabilità educativa nei "Tempi per le famiglie". In SIPED, *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 17-28). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Attinà M. (2018). La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 15-16/2018, 167-177.
- Binanti L. (2013). Capability Approach e Politiche Educative. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1.
- Binanti L. (2014). La capacitazione, dalla prospettiva socio-economica a quella pedagogica. In *Ontologie pedagogiche* (pp. 103-122). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bosco A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (2006). *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Rimini: Guaraldi.
- Castaldi M.C. (2021). Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica, *Formazione & Insegnamento* XIX, 2.
- Di Genova N., Baroni S. (2022). Promuovere il benessere e contrastare la povertà educativa. Una sintesi narrativa della letteratura. *Formazione & insegnamento*, 20-1
- Digennaro S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare*, 20(3), 37-52.
- Di Profio L. (2020). *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano: Mimesis.
- Don Milani L., Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Dusi P. (2009). Per una responsabilità educativa condivisa tra scuola e famiglia. *La fami-*



- glia, 249, 22-31.
- Dusi P., Pati L. (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multicultural: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Dusi P. (2014). La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola. *Pedagogia della Famiglia*.
- Dusi P. (2015). Società multiculturale e senso di appartenenza: i figli di migranti e il contesto scolastico. *La famiglia*, 49, 311-328.
- Dusi P. (2019). La responsabilità educativa ai tempi dell'io minimo. In SIPED, *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 39-52). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dusi P., Addi-Racchah A. (2022). Time to rethink the teacher-family alliance? Central issues in the “pandemic” literature on home-school cooperation. *Encyclopaideia*, 26(63), 7-29.
- Dusi P. Addi-Racchah A., Mendel M. (2022). Crises time: an opportunity to rise up against injustice and structural inequalities. Fighting alongside parents for a better world through new forms of school-family co-participation. *Encyclopaideia*, 26(63), 1-5.
- Epstein J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Gabrielli F. (2022). Povertà educativa: una nozione polisemica e multidimensionale. *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione Serie Dottorato TRES* 2, 35.
- Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa: dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini scientifica.
- Maia E. (2022). Servizi educativi 0-6 e cultura dell'infanzia. Riflessioni sul ruolo generativo delle famiglie. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, 12(1), 134-148.
- Milani L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2, 444-457.
- MIUR (2028). *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, Roma, 2018, in <http://www.miur.gov.it> (ultima consultazione: 24/10/2023).
- Morabito C. (2016). La povertà educativa in Italia: un'emergenza silenziosa. In *Ventiduesimo rapporto sulle fondazioni di origine bancaria* (pp. 305-325). Roma: Acri.
- Mortari L., Ghirotto L. (eds.), (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). *La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni*, Caritas Italiana, *Povertà in attesa. Rapporto*.
- Nussbaum M. (2006). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto, perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, introduzione di T. De Mauro. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M. (2014). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Mor-



celliana.

- Raimondi E., De Luca S., Barone C. (2006). Origini sociali, risorse culturali familiari e apprendimenti nelle scuole primarie: un'analisi dei dati Pirls 2006. *Quaderni di Sociologia* [Online], 61 | 2013, online dal 01 maggio 2013. In: <http://journals.openedition.org/qds/481> (ultima consultazione 26 ottobre 2022).
- Rossi-Doria M. con Giulia Tosoni (2015). *La scuola è mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*. Edizioni Palafitte, Torino: Gruppo Abel.
- Rossi-Doria M. (2022). Povertà educativa e comunità educanti. *Sicurezza e scienze sociali*, 2, 45-59.
- Salvato R. (2023). La scuola di tutti e di tutte. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 35-44.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma.
- Save the Children Italia (a cura di C. Morabito) (2016). *La povertà educativa in Italia: una emergenza silenziosa*, Ventiduesimo rapporto sulle Fondazioni di origine bancaria, (pp. 306-324). Roma.
- Save the Children (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Roma.
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente: povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma.
- Save the Children (2020a). *Riscriviamo il Futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Roma.
- Save the Children (2020b). *Riscriviamo il Futuro. Un'indagine sulla povertà educativa digitale*. Roma.
- Save the Children (2022a). *Impossibile. Costruire il futuro di bambine, bambini, adolescenti. Ora*. Roma.
- Save the Children (2022b). *Alla ricerca del tempo perduto*. Roma.
- Save the Children (2023). *Memoria di Save the Children*, 7a Commissione Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport, Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica, seduta n. 34 del 9 Maggio 2023, https://www.senato.it/3661?active_slide_52023=9¤t_page_40431=3 (ultima consultazione 27/10/2023).
- Sen A. (1990). *La libertà individuale come impegno sociale*, terza edizione 2007. Bari: Laterza.
- Sen A. (1999/2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma: Carocci.
- Tripi M. (2022). Povertà educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povertà, servizi educativi invisibili e utopia sociale. *Società Italiana di Pedagogia*, 45.
- Zinant L. (2022). Verso nuove comunità educanti. Il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilità e punti di forza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14 (23), 216-229.



Studenti con background migratorio e merito: una sfida per una scuola inclusiva

Students with migrant background and merit: a challenge for an inclusive school

Giovanna Di Castro

Ricercatrice – INAPP – g.dicastro@inapp.gov.it*

Valentina Ferri

Ricercatrice – INAPP – v.ferri@inapp.gov.it*

Giovanna Filosa

Tecnologa – INAPP – g.filosa@inapp.gov.it*

Abstract

The relationship between merit and scholastic inclusion is particularly complex for those students at risk of dropping out of school, with particular evidence, for Italy, in the case of students with foreign citizenship (about 11% of the entire student population in the year.s. 2021/22). These are generally pupils with a low socio-economic, cultural, and family background (Ismu, 2022), and for whom there is a significant gap in standardized reading, mathematics and science test scores (Ferri et al., 2023) and for whom furthermore the risk of dispersion is significantly higher than that of their native peers (Inapp 2022). This paper aims to explore the factors that condition educational poverty gaps from a psychosocial perspective, with empirical evidence from the PISA 2018 datasets read considering the most recent docimological literature (Corsini, 2023).

Keywords: migratory background – docimology – meritocracy – school inclusion – educational poverty – Pisa test

La relazione esistente tra merito e inclusione scolastica è particolarmente complessa per quegli studenti a rischio di dispersione scolastica, con particolare evidenza, per l'Italia, nel caso di studenti con cittadinanza straniera (circa l'11% dell'intera popolazione studentesca nell'a.s. 2021/22). Si tratta generalmente di alunni con background socio-economico, culturale e familiare non elevato (Ismu, 2022), e per i quali si evidenzia un divario significativo nelle prove standardizzate di lettura, matematica e scienze (Ferri et al., 2023) rispetto, e per i quali inoltre il rischio di dispersione è sensibilmente superiore a quello dei coetanei autoctoni (Inapp, 2022). Il presente contributo si propone di esplorare i fattori che condizionano i divari in termini di povertà educativa da una prospettiva psicosociale, con evidenze empiriche tratte dal dataset PISA 2018 lette alla luce della più recente letteratura docimologica (Corsini, 2023).

Parole chiave: background migratorio – docimologia – meritocrazia – inclusione scolastica – povertà educativa – Pisa test

* Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche



1. Introduzione: valorizzare le competenze dei migranti

Nello studio dell'appartamento dove vivo, al Quirinale, ho collocato un disegno che raffigura un ragazzino, di quattordici anni, annegato, con centinaia di altre persone, nel Mediterraneo. Recuperato il suo corpo si è visto che, nella fodera della giacca, aveva cucita la sua pagella: come fosse il suo passaporto, la dimostrazione che voleva venire in Europa per studiare¹

(Sergio Mattarella).

L'ambiguità del concetto di merito, la scarsa chiarezza di tale concetto (Sen, 2000), la contraddizione tra meritocrazia e giustizia sociale sono già state evidenziate da autorevoli studiosi (Arrow, Bowles, Durlauf, 2000). All'interno del sistema educativo, in particolare, la valorizzazione del merito, per essere effettiva, presuppone una condizione ideale di uguaglianza dei punti di partenza, o pari opportunità (Benvenuto, 2022), altrimenti rischia di riprodurre le disuguaglianze invece di attenuarle, come sottolineato anche dalla più recente letteratura docimologica (Corsini, 2022, 2023). Diversi autori mettono in guardia contro la facile scorciatoia della meritocrazia basata sui risultati (Pelligra 2020), dal momento che questi ultimi, specie quelli scolastici, dipendono da svariati fattori anche imponderabili, quali la fortuna, le origini sociali, il capitale relazionale etc. La contraddizione tra merito, povertà educativa ed inclusione scolastica è particolarmente evidente per gli alunni con cittadinanza non italiana (CNI), laddove ad una forte motivazione nel raggiungere elevati livelli di istruzione, anche a compensazione di diritti sociali non sempre riconosciuti, spesso non corrisponde una reale parità di accesso alle risorse educative (Colombo, 2014), soprattutto qualora si tratti di alunni con background socio-economico, culturale e familiare non elevato (Ismu, 2022).

Nella letteratura internazionale, già diversi contributi hanno sottolineato i gap nei risultati scolastici tra studenti nativi e immigrati (Marks, 2005; Mostafa, 2010; Teltemann *et alii*, 2022). Limitatamente al contesto italiano, differenze tra studenti autoctoni e studenti CNI sono state riscontrate sia nei tassi di dispersione esplicita (Inapp, 2023), sia nella dispersione implicita (Invalsi, 2023), ovvero nelle differenze tra i punteggi medi alle prove Invalsi di Italiano, Matematica e Lingua straniera (Filosa, 2022), sia nei punteggi alle prove standardizzate OCSE PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2018 in matematica, lettura e scienze (Ferri, Di Castro, Marsiglia, 2023). Pressoché tutti gli autori sopra citati sono concordi nell'affermare che i divari negli apprendimenti tra autoctoni e stranieri dipendono in larga misura dalla differenza tra lingua di origine e lingua del paese ospitante, ovvero tra lingua parlata a casa/in famiglia e lingua parlata a scuola

1 <https://www.avvenire.it/attualita/pagine/mattarella-disegno-bambino-migrante-in-fondo-almare-con-la-pagella>.



(L1 e L2, o Italbase/Italstudio, limitatamente al contesto italiano), e utilizzata per veicolare tutte le materie curriculari, inclusa la lingua straniera (anche se le differenze tra i punteggi Invalsi in Inglese listening e reading tendono ad attenuarsi, cfr. Filosa, 2022).

Si tratta del cosiddetto Matthew effect (Stanovich, 2000), o effetto San Matteo, per cui difficoltà nella lettoscrittura, nella lingua del paese ospitante, entro i primi anni di istruzione scolastica comportano, di solito, problemi durante tutta la vita anche nell'acquisizione di ulteriori capacità curriculari, mentre i bambini che apprendono presto le abilità connesse alla lettura sono di solito maggiormente avvantaggiati. Più in generale, l'acquisizione della lingua madre o del paese ospitante è propedeutica all'acquisizione di quasi tutte le skill connesse sia alla *literacy* che alla *numeracy*. Se la lingua parlata a casa è un predittore del successo scolastico, la partecipazione alle attività educative è un indicatore utile per misurare il livello di integrazione dei migranti (Cesareo, Blangiardo, 2009).

In ogni caso, colmare le differenze nella scolarizzazione tra nativi e migranti è nell'interesse collettivo, se si pensa che il 10,5% della popolazione scolastica complessiva, secondo gli ultimi dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito² è composta da studenti CNI: nell'anno scolastico 2021/2022 si contano 872.360 alunni CNI su un totale di 8.261.011 studenti (Idos, 2023). Puntare su una scuola più inclusiva è essenziale per evitare lo spreco di talenti e valorizzare le competenze degli alunni migranti, per far sì che diventino a pieno titolo cittadini europei (Fondazione Leone Moressa, 2023). Del resto, sia l'istruzione di qualità, sia la riduzione delle disuguaglianze fanno parte degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030³; e l'implementazione e la valorizzazione delle competenze di tutti, migranti e nativi, è al centro del piano Next Generation EU⁴. Non a caso il 2023 è stato dichiarato Anno europeo delle competenze⁵, e l'acquisizione delle competenze necessarie per l'esercizio dei diritti-doveri di cittadinanza comincia sin dai banchi di scuola.

Anche la European Child Guarantee⁶ raccomanda agli Stati membri di garantire ai minori bisognosi l'accesso effettivo e gratuito all'istruzione e alle attività scolastiche (art. 4), con particolare attenzione a quelli provenienti da un contesto migratorio (art. 5 comma d), ma resta ancora molto da fare affinché questo accesso si traduca in un'inclusione effettiva in tali contesti (Inapp *et alii*, 2021).

2 <https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu>.

3 <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

4 https://next-generation-eu.europa.eu/index_en.

5 https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_it.

6 Raccomandazione del Consiglio (UE) n. 1004 del 14/06/2021.



La valorizzazione del pieno potenziale dei giovani stranieri in età scolastica, inclusi i minori stranieri non accompagnati (Msna) e quelli con disabilità, è prevista anche nel *Documento di programmazione integrata pluriennale in tema di lavoro, integrazione e inclusione* del Mlps – D.G. Immigrazione (2022)⁷. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori sono comprese nel documento *Orientamenti interculturali* a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022)⁸. Già diverse pratiche promettenti sono in essere da diverso tempo, con il supporto del terzo settore, soprattutto nelle regioni del Nord Italia laddove è più consistente la presenza di alunni migranti (Filosa, Gamberoni, 2023). A queste pratiche, però, spesso manca quella organicità e quella sistematicità necessarie per la loro messa a sistema, nonché un impianto valutativo metodologicamente fondato che ne misuri l'efficacia.

2. Analisi della letteratura scientifica e istituzionale

Per intervenire sulle disuguaglianze nell'accesso all'istruzione tra alunni italiani e di origine straniera, bisogna innanzitutto comprenderne le cause. Il concetto di merito, come si è visto, non può essere di aiuto in tal senso, sia per l'ambiguità sopra evidenziata, che lo rende scarsamente definibile, operazionalizzabile e dunque misurabile anche in ambito educativo; sia perché attiene anche ad una serie di predisposizioni individuali (intelligenza, tenacia, energia etc.) sulle quali è difficile operare tramite azioni specifiche che non siano meramente selettive. Ad esempio, non è chiaro a quale della pressoché infinita gamma di talenti utili nei contesti scolastici tale termine si riferisca, incluse le capacità non racchiudibili nelle materie curricolari, e caratteristiche individuali quali altruismo, sensibilità etc. (Bruni, 2017). Senza contare che interventi scolastici che puntino esclusivamente sulla selezione/premiatura del merito, e conseguentemente sulla penalizzazione del demerito, rischiano di essere controproducenti dal punto di vista degli apprendimenti, perché possono indurre a comportamenti individualistici, competitivi e/o opportunistici (Butera, 2006). Neanche le prove standardizzate (Ocse PISA, Invalsi etc.) possono essere considerate un indicatore del merito del singolo studente: anche se meno arbitrarie rispetto alla valutazione degli insegnanti, non è quello lo scopo per cui sono state costruite. In particolare, le prove Invalsi⁹ ser-

7 <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/Documents/Programmazione-integrata-gennaio-2022.pdf>.

8 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/>

9 <https://www.invalsiopen.it/>.



vono a valutare lo stato complessivo del nostro sistema scolastico, mentre le prove Ocse PISA¹⁰ hanno lo scopo di misurare “15-year-olds’ ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges” (cfr. par. 3), e quindi possono essere considerate tutt’al più una proxy della capacità delle scuole di trasmettere tali apprendimenti.

Del resto, una selezione in base al merito non è prevista neanche dalla nostra Carta costituzionale: se è vero che “I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi” (articolo 34)¹¹, è anche vero che *non esclusivamente* i capaci e meritevoli hanno tale diritto. Anzi, “E’ compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (articolo 3). Quindi, si può dire che, nel caso degli alunni CNI, soprattutto di prima generazione, agli ostacoli “di ordine economico e sociale”, si aggiunge la barriera linguistica, anche se il tema della lingua non è certo l’unico problema e va senz’altro contestualizzato (Altin, Cesaro, 2021).

Se allora l’accento non è sulle capacità del singolo individuo, ma su un diritto che rischia di essere negato a chi cittadino italiano ancora non è (*ius sanguinis*), sugli ostacoli da rimuovere per garantire tale diritto, e sugli interventi da effettuare per rimuovere tali ostacoli, sembrerebbe più utile in tal senso il concetto di *povertà educativa*. Tale concetto nasce nell’ambito delle scienze sociali alla fine degli anni ’90, come una delle dimensioni non strettamente economiche della povertà (Nanni, Pellegrino, 2018). Tuttavia, allo stato attuale, anche su tale concetto non esiste ancora una definizione universalmente condivisa (Ferracci *et alii*, 2023), per cui, per il presente lavoro, verrà presa in considerazione esclusivamente la letteratura prodotta in Italia.

Per Save the Children (2014) la povertà educativa è la “privazione, da parte dei bambini e degli adolescenti, della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (p. 4). Sulla base di tale definizione, il Comitato Scientifico sulla povertà educativa di StC, in collaborazione con Istat, ha selezionato 14 indicatori (pp. 8-9), di cui i primi 7 riguardanti il contesto scolastico, mentre i restanti 7 riguardano l’offerta educativa e culturale presente sul territorio:

1. Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici;
2. Classi a tempo pieno nella scuola primaria;

10 <https://www.oecd.org/pisa/>.

11 <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>.



3. Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado;
4. Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa;
5. Scuole con certificato di agibilità/abitabilità;
6. Aule connesse ad internet;
7. Dispersione scolastica;
8. Bambini che sono andati a teatro;
9. Bambini che hanno visitato musei o mostre;
10. Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici;
11. Bambini che sono andati a concerti;
13. Bambini che praticano sport in modo continuativo;
14. Bambini che utilizzano internet;
15. Bambini che hanno letto libri.

A differenza del merito, si tratta dunque di indicatori che riguardano più elementi di contesto (familiare, scolastico, sociale e territoriale) che caratteristiche individuali, e le offerte e le opportunità educative che tale contesto offre, o non offre, anche per la sua misurazione a livello territoriale (Pratesi, 2022). Nell'ottica della ricerca intervento (Save the Children, 2022), tali indicatori possono fornire una evidenza empirica utile ad allestire, ed eventualmente valutare, progetti e programmi rivolti a studenti, autoctoni e di origine straniera, a rischio povertà educativa.

Incrociando indicatori di contesto con i risultati alle prove standardizzate, è possibile valutare l'impatto di tali variabili sugli apprendimenti di determinate skills, come si vedrà nei prossimi paragrafi.

3. Dati e metodologia

L'indagine «PISA-Programme for International Student Assessment» (Programma per la Valutazione Internazionale degli Studenti), è realizzata dall'OCSE al fine di valutare le abilità e le competenze degli studenti di tutto il mondo. Si tratta, pertanto, di uno strumento importante, valutativo e comparativo, che consente di analizzare i risultati degli studenti, con l'obiettivo di migliorare i sistemi educativi e promuovere l'equità nell'istruzione.

L'obiettivo principale di PISA è quello di valutare e confrontare le competenze e le abilità degli studenti in varie discipline chiave, in particolare in lettura, matematica e scienze. La rilevazione si svolge ogni tre anni ed è una delle indagini internazionali più ampie e riconosciute nel campo dell'istruzione: la sua prima edizione risale al 2000.

PISA coinvolge un ampio campione di studenti di 15 anni, selezionati in modo casuale da vari paesi partecipanti e cerca di valutare la loro capacità di applicare le loro conoscenze e competenze in contesti reali. Oltre alle prove sugli studenti,



PISA raccoglie molti dati demografici, socio-economici e contestuali sugli studenti e sulle scuole partecipanti. Questi dati vengono utilizzati per comprendere meglio il contesto in cui gli studenti apprendono e per analizzare le correlazioni tra il background degli studenti e le loro performance.

È proprio grazie a tale ricchezza informativa che è possibile incrociare fattori individuali con fattori di contesto che riguardano le scuole, gli insegnanti, le prove svolte etc.

Questo articolo prende in considerazione l'indagine del 2018, la più recente disponibile. Nell'analisi che di seguito si propone, si prenderanno in considerazione i risultati conseguiti nella *reading literacy*, conseguiti da studenti italiani e studenti con background migratorio. In quest'ultimo gruppo rientrano individui i cui genitori risulterebbero nati entrambi in un Paese diverso da quello in cui lo studente ha sostenuto il test PISA. Sulla base della disponibilità dei dati PISA, le covariate incluse nell'equazione dei punteggi accademici riguardano le caratteristiche dell'individuo, della famiglia e del background accademico. Inoltre, è utile evidenziare che nel modello, attraverso l'unione dei data-set, vengono aggiunte le variabili relative alla scuola, derivanti dal questionario sottoposto ai dirigenti. Tali variabili offrono un taglio completamente diverso rispetto ad analisi precedentemente realizzate sui differenziali tra i due gruppi (Ferri, Di Castro, Marsiglia, 2023). È possibile, infatti, attraverso tale arricchimento di informazioni, tener conto di come incidano nei differenziali dei risultati tra i due gruppi le variabili relative al contesto scolastico di riferimento (infrastrutture, offerta formativa, offerta extra-curriculare, docenti etc., si veda tabella 1).

Tabella 1 – Variabili incluse nelle stime che sono risultate significative

carenzainsegn	1 = Carenza docenti nella scuola di appartenenza; 0 = altrimenti
skillsinsegn	1= Competenze adeguate del personale docente nella scuola di appartenenza ; 0 = altrimenti
numPropAttiv	Numero delle attività extra-curricolari proposte dalla scuola
carenzainfrastrutt	1 = Carenza infrastrutture nella scuola di appartenenza; 0 = altrimenti
lezaggiunt	1= Realizzazione di lezioni di lingua italiana; 0=
bandainternetscuola	1= Larghezza banda e velocità connessione internet a scuola sufficiente; 0=altrimenti
carenzamaterdidat	1= Carenza materiale didattico nella scuola di appartenenza; 0= altrimenti



numabit	Abitanti <15000=0; abitanti 15.000-1.000.000; abitanti >1.000.000
escs	Indice PISA dello status economico, sociale e culturale.
lang_at_home	Lingua parlata in casa dallo studente: 1= del Paese ospitante; 0=Lingua d'origine

Note - altre variabili incluse nelle stime e non significative: donna, scuola privata, uguale offerta formativa presente nella zona in cui è situata la scuola, percentuale docenti che hanno frequentato corso formazione professionale, numero di studenti per classi nella scuola

Per stimare l'entità del differenziale tra i punteggi degli studenti italiani e immigrati, abbiamo applicato la scomposizione OB (Blinder, 1973; Oaxaca, 1973; Jann, 2008). Il metodo di Oaxaca-Blinder è utilizzato per analizzare le differenze nei risultati o nel trattamento tra due gruppi e viene spesso impiegato nell'ambito dell'analisi delle discriminazioni o delle disuguaglianze di genere, salario, reddito o altre variabili simili. Tale metodo permette di distinguere quale parte è dovuta alle differenze nelle caratteristiche incluse nelle stime del modello e quale parte rimane inspiegata.

La scomposizione del differenziale consta dei seguenti passaggi: si calcolano le differenze medie nei risultati tra i due gruppi, successivamente si compone la differenza in due o tre parti. Una parte, quella spiegata per l'appunto, è attribuita alle differenze nelle caratteristiche dei due gruppi (come l'istruzione, l'esperienza lavorativa, l'età, ecc.), mentre l'altra parte, quella non spiegabile, è attribuita a fattori non spiegati dalle differenze nelle caratteristiche, che possono essere interpretate come "discriminazione". A seconda del metodo che si sceglie c'è poi la terza parte che è dovuta all'interazione tra le due parti precedentemente spiegate.

Abbiamo stimato la scomposizione, dividendo le differenze dei punteggi in tre parti: dotazioni (E, a causa di differenze nei predittori), coefficiente (C, il contributo della componente inspiegabile) ed effetti di interazione (I, che indica differenze simultanee) tra i due gruppi.

Di seguito si riporta la formula utilizzata:

$$E = \{E(X_{NI}) - E(X_I)\} \beta_{NI} \quad (1)$$

$$C = E(X_{NI}) (\beta_{NI} - \beta_I) \quad (2)$$

$$I = \{E(X_{NI}) - E(X_I)\} (\beta_{NI} - \beta_I) \quad (3)$$

$$R = \{E(X_{NI}) - E(X_I)\} \beta_{NI} + E(X_{NI}) (\beta_{NI} - \beta_I) + \{E(X_{NI}) - E(X_I)\} (\beta_{NI} - \beta_I) \quad (4)$$

Il nostro gruppo di riferimento sono gli immigrati. La componente delle dotazioni designa la variazione attesa nei punteggi del gruppo di immigrati se il gruppo è caratterizzato dai livelli predittivi del gruppo di non immigrati. L'effetto



coefficiente indica la variazione attesa nei punteggi medi del gruppo di immigrati se il gruppo di immigrati avesse i coefficienti del gruppo di non immigrati.

4. Risultati

I risultati del modello riportato nella tabella 2 evidenziano una differenza significativa nei punteggi di lettura tra gli studenti nativi e gli studenti di origine straniera di circa 44,6 punti nei test PISA (2018), con gli studenti italiani che hanno ottenuto punteggi mediamente più alti. Il gap tra studenti nativi e stranieri in Italia è mediamente più ampio del dato OECD, che corrisponde, con differenze tra i paesi, a circa 41 punti nella scala PISA (Grafico 1).

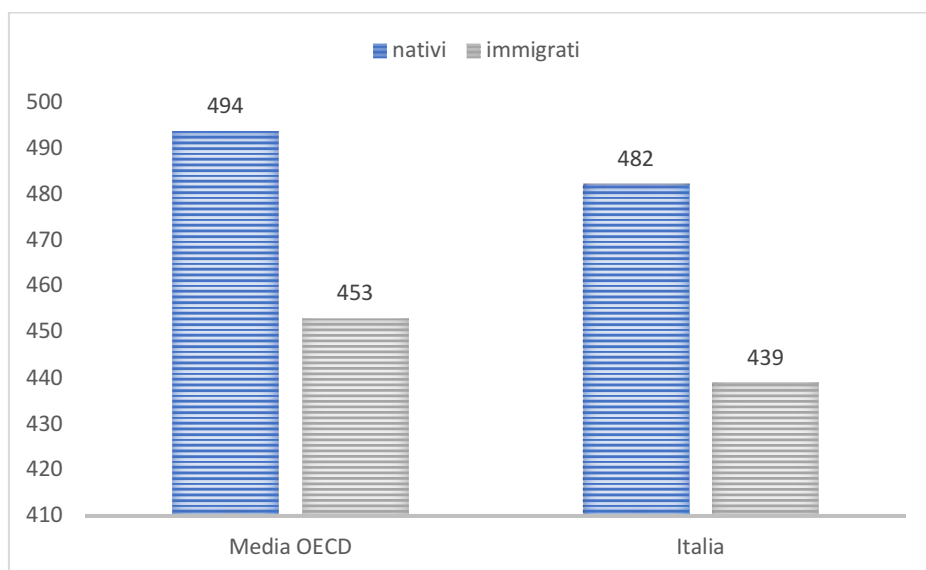


Grafico 1 - Punteggi medi in reading literacy (PISA 2018)

Fonte: Elaborazioni delle autrici su dati PISA 2018

Inoltre, sia la parte di dotazione, che quella coefficiente risultano significativi.

Secondo il modello da noi utilizzato, il 50% circa della differenza complessiva tra i due gruppi può essere spiegata con differenze nelle variabili indipendenti. Una ulteriore quota della differenza (circa il 38%) è spiegata da caratteristiche esogene inspiegabili, ovvero quelle differenze «residuali» che potrebbero essere dovute ad altri fattori non misurabili direttamente.

overall	
group_1	482.7122***
	[0.9972]



group_2	438.1113***
	[3.0066]
difference	44.6009***
	[3.1677]
endowments	22.1043***
	[3.7908]
coefficients	17.1446***
	[3.3326]
interaction	5,3521
	[3.9411]

Tabella 2. Scomposizione di Oaxaca Blinder, risultati complessivi

Fonte: Elaborazioni delle autrici su dati PISA 2018

Effetto dotazione

Tra le variabili che possono influenzare i risultati dei test di lettura svolti dagli studenti quindicenni, alcune giocano un ruolo significativo nelle differenze osservate nei punteggi tra i due gruppi, italiani e stranieri. La scomposizione di Oaxaca-Blinder mette in evidenza il contributo di variabili di contesto scolastico che sembrano essere fondamentali per comprendere i risultati di apprendimento degli studenti. In particolare, queste variabili sembrano avere un effetto di rinforzo positivo per gli studenti stranieri, come indicato nella Tabella 3.

La carenza di insegnanti nell'istituto scolastico frequentato dall'alunno aumenta in modo significativo il gap di apprendimento in lettura tra italiani e stranieri. Coerentemente alle nostre aspettative, l'offerta scolastica di lezioni aggiuntive mirate a potenziare la lingua italiana, se presente, diminuisce significativamente la differenza di punteggi tra stranieri e compagni nativi italiani.

Ciò suggerisce che fattori specifici legati all'ambiente scolastico influenzano in modo positivo le performance degli studenti stranieri nei test di lettura rispetto ai loro compagni italiani.

Oltre a tali variabili che descrivono in qualche modo l'efficacia e la forza dell'offerta scolastica degli istituti, anche l'indice dello status economico, sociale e culturale della famiglia di appartenenza, insieme alla lingua parlata in casa, in linea con numerosi risultati riportati in letteratura (Gandara et al., 2003; Agirdag and Vanlaar, 2018), influenzano in modo significativo il gap tra stranieri e italiani.

In particolare, la lingua maggiormente parlata dallo studente in casa con i familiari, è l'elemento che maggiormente incide sulla differenza tra i punteggi di studenti italiani e stranieri ai test PISA: 17 punti percentuali (p.p.) del differenziale nella parte "spiegabile" della scomposizione econometrica. È chiaro che tale variabile costituisce un elemento collegato al rinforzo della padronanza nella lingua del



paese ospitante (nella quale il ragazzo si sta formando) che avviene in famiglia, ma anche un indicatore indiretto di maggiore o minore integrazione della famiglia.

Le caratteristiche qui menzionate contribuiscono a spiegare un'ampia parte del gap di apprendimento osservato tra studenti nativi e stranieri, ovvero il ruolo giocato da elementi di contesto che possono fare la differenza nel favorire maggiore equità e contrastare la povertà educativa dei nostri sistemi scolastici, e fornisce quindi elementi preziosi per una maggiore comprensione del fenomeno.

endowments	
carenzainsegnn	2.3020***
	[0.6904]
carenzainfrastrutt	-0.7461*
	[0.4297]
NumPropAttiv	1.6753***
	[0.5835]
lezaggiunt	-3.2249**
	[1.4335]
escs	4.2506**
	[2.0844]
lang_at_home	17.2560***
	[2.9349]

Tabella 3. Scomposizione di Oaxaca Blinder, dotazioni

Fonte: Elaborazioni delle autrici su dati PISA 2018

Note - altre variabili incluse nelle stime e non significative: numero di abitanti, carenza materiale didattico, banda internet, skills insegnanti, donna, scuola privata, uguale offerta formativa presente nella zona in cui è situata la scuola, percentuale docenti che hanno frequentato corso formazione professionale, numero di studenti per classi nella scuola.

Effetto coefficiente

Tra le variabili esplicative che influenzano il divario osservato nell'effetto coefficiente tra i due gruppi (Tabella 4) troviamo al primo posto la popolosità del centro urbano di riferimento della scuola (NUMABIT), ovvero l'appartenenza a un piccolo centro urbano, medio, ampio, o a una grande città. I risultati del modello tendono ad evidenziare come i grandi centri urbani siano associati, mediamente, a un'ampia e significativa diminuzione del gap di apprendimento (-27 p.p.) in lettura degli studenti stranieri.

Diversi studi hanno evidenziato come contesti scolastici appartenenti a territori rurali o piccoli centri, spesso affrontino maggiori sfide nel passaggio e nel completamento dell'istruzione secondaria, sfide legate alle opportunità e alle risorse offerte dai territori, con differenze nei punteggi PISA equivalenti a circa a un anno di scuola (Echazarra, Radinger, 2019). Le ricerche hanno anche dimostrato



come scuole situate in piccole comunità rurali presentino i profili socioeconomici più bassi, rendimento scolastico mediamente meno elevati, e maggiore carenza di personale docente e materiale didattico, a differenza delle scuole inserite nei quartieri centrali delle grandi città che attraggono i vantaggi collegati a profili socioeconomici più elevati, rendimenti accademici più elevati e il minor numero di carenze (Sullivan *et alii*, 2013).

Risulta confermata nel modello anche l'associazione significativa tra le skill possedute degli insegnanti, valutate dal preside scolastico, e un minor gap di apprendimento nei risultati.

Tra le risorse scolastiche che incidono positivamente sulla povertà educativa degli studenti immigrati, troviamo anche la dotazione di un collegamento internet nella scuola (si ricorda che i risultati si riferiscono al 2018 e quindi precedenti allo sviluppo tecnologico esplosivo a seguito dell'emergenza pandemica 2020). In pratica, le scuole dotate di una banda internet funzionante ed efficace registrano punteggi più equi tra gli studenti e minori disparità, risultando tale mezzo uno strumento utile come risorsa di apprendimento.

Anche il numero di proposte e di offerte scolastiche extra curriculari della scuola (es. coro, teatro, sport, attività artistiche, collaborazioni con biblioteche ecc.) ha un ruolo significativo nella diminuzione del gap stranieri nativi (-17 p.p.). Questo risultato richiederebbe maggiore approfondimento (poiché d'altra parte aumenta di 1 p.p. la differenza nell'effetto dotazione) poiché sarebbe interessante capire se alcune attività tra quelle elencate hanno un impatto maggiore.

Il risultato suggerisce tuttavia che l'aumento nell'offerta di attività scolastiche ha un effetto positivo sulla riduzione del divario nei punteggi tra il gruppo di studenti nativi e quelli stranieri, che noi sappiamo essere maggiormente svantaggiati. È chiaro che le attività extra curriculari costituiscono un arricchimento sia in termini di apprendimento e performance nella *reading literacy*, sia un aiuto alle dinamiche collegate a una maggiore integrazione e inclusione tra gli studenti. Tali elementi, d'altra parte, sono probabilmente collegati.

La carenza di insegnanti, come nella parte dotazione, tende invece ad accrescere il divario di apprendimento tra i due gruppi.

Un discorso a parte merita la lettura della variabile relativa all'indice socioeconomico culturale della famiglia (ESCS) che include una serie di domande relative all'occupazione dei genitori, all'istruzione e alle risorse culturali, educative ed economiche possedute dalla famiglia dello studente. Generalmente, esiste una correlazione positiva tra l'ESCS e le performance degli studenti. Nel nostro modello tale variabile aumenta (4 p.p.) il gap tra i due gruppi, per l'effetto dotazione, mentre diminuisce il gap (-13 p.p.) nell'effetto coefficiente. Tale risultato apparentemente ambiguo sembra confermare che, nonostante le differenze nelle caratteristiche tra i due gruppi (generalmente gli studenti nativi possiedono un livello socioculturale più elevato rispetto agli immigrati), al crescere del livello ESCS, corrisponde per tutti gli studenti una riduzione significativa del gap tra nativi e immigrati.



coefficients	
numabit	-27.1009**
	[12.8958]
carenzainsegn	4.1612**
	[2.0752]
carenzamaterdidat	-4.5988**
	[2.3238]
bandainternet scuola	-12.7021***
	[3.7869]
skillsinsegn	-6.7663**
	[2.7727]
NumPropAttiv	-16.5387**
	[8.3962]
escs	-13.2172***
	[2.7951]
_cons	91.2762***
	[20.3710]

Tabella 4 - Scomposizione di Oaxaca Blinder, effetto coefficiente

Fonte: Elaborazioni delle autrici su dati PISA 2018

Note - altre variabili incluse nelle stime e non significative: carenza infrastrutture, lezioni aggiuntive, lingua parlata a casa, banda internet, skills insegnanti, donna, scuola privata, uguale offerta formativa presente nella zona in cui è situata la scuola, percentuale docenti che hanno frequentato corso formazione professionale, numero di studenti per classi nella scuola.

Conclusioni

Il lavoro muove da considerazioni fortemente legate all'importanza che riveste il contesto in cui lo studente agisce, apprende e socializza, nella piena convinzione che l'individuo è parte di un sistema che può favorire un migliore apprendimento o viceversa limitarlo. In tal senso l'esito delle analisi nonché la significatività di alcune variabili che inciderebbero sull'effetto coefficiente permette di rafforzare le nostre ipotesi di base.

Un'adeguata presenza di insegnanti nel contesto scolastico risulta un elemento decisivo nelle performance degli studenti autoctoni e ancor più gli studenti con background migratorio che affrontano il percorso scolastico con una serie di insicurezze legate in primis alla lingua del paese ospitante.

Dallo studio effettuato emerge anche una grande importanza degli aspetti infrastrutturali, in particolare gli strumenti digitali risultano accelerare processi di apprendimento e per alcuni versi sembrano facilitarli. Si pensi a quanto è cam-



biato il reperimento di informazioni utili nella ricerca di un fenomeno o di un termine che non si conosce. L'effetto si potrebbe moltiplicare per l'individuo con background migratorio che potrebbe così avvalersi di traduzioni simultanee o di ricerche fatte nella propria lingua madre e poi eventualmente tradotte. La presenza di una banda internet a scuola, d'altra parte, risulta diminuire di gran lunga il gap tra i punteggi PISA.

Si osservi, inoltre, quel che emerge rispetto all'offerta scolastica extra-curriculare. Quest'ultima si ritiene importante soprattutto per quelle famiglie che non hanno la possibilità di sostenere costi aggiuntivi per lo studio dei propri figli e potrebbe essere, pertanto, di grande sostegno per gli studenti con background migratorio, le quali avrebbero un numero più elevato di ore d'insegnamento, ma anche una maggiore possibilità d'integrazione nel contesto classe.

L'idea di un contesto classe ricco di stimoli e di una scuola che abbia un buon livello infrastrutturale e di corpo docenti, ben si integra con un'altra variabile che nell'analisi assume un ruolo rilevante: la grandezza del comune in cui la scuola è collocata. Le città capoluogo, nonché i centri urbani più grandi, hanno certamente strumenti e metodi diversi per rendere più amichevole e fertile il contesto scolastico per i ragazzi che provengono da contesti culturali differenti. Va altresì evidenziato che le città più grandi hanno un livello di servizi decisamente più organizzato per permettere alle famiglie di fare percorsi più mirati nel Paese ospitante. Cionondimeno, i centri più piccoli hanno una cultura dell'accoglienza diversa sotto certi aspetti: sono situazioni in cui si ravvisa una maggiore attenzione al prossimo che certamente incide nel percorso dell'individuo facente parte di un contesto culturale differente; tuttavia, si tratta di contesti meno organizzati a livello di sistema.

Sulla base dei risultati della nostra analisi, si ritiene opportuno potenziare dei percorsi, anche in orario extra scolastico, dedicati in particolare ai ragazzi con background migratorio; i corsi specificatamente rivolti agli studenti e aperti alle famiglie risultano iniziative che hanno ben funzionato sul territorio nazionale perché permettono anche alla famiglia di poter utilizzare la lingua del Paese ospitante in casa. In particolare, è utile per le mamme che di solito non hanno possibilità tanto quanto gli uomini di apprendere la lingua sul posto di lavoro. Studi precedenti tendono a dimostrare che è in particolare la lingua parlata con la madre quella maggiormente predittiva di risultati in lettura (Ferri, Di Castro, Marsiglia, 2023).

Certamente una maggiore attenzione alle infrastrutture risulterebbe di grande aiuto nell'attenuare il differenziale evidenziato. Anche la stabilità degli insegnanti è di fondamentale importanza. Il frequente *turnover* degli insegnanti, con la conseguente ricaduta sulla continuità didattica che più spesso si verifica nelle periferie, nei piccoli comuni e nelle zone interne, è un elemento decisivo. Il rapporto che si crea tra lo studente con un background più complesso come quello multiculturale e i propri docenti è importante, e interrompere frequentemente la relazione



di fiducia comprime con maggiore probabilità i risultati scolastici dell'alunno.

In aggiunta, perseguire standard di alta qualità, unitamente all'accesso a opportunità di formazione e sviluppo professionale per tutte le scuole, indipendentemente dalla loro ubicazione geografica o dal contesto urbano in cui si trovano, svolge un ruolo fondamentale nel promuovere l'equità e nel migliorare le prestazioni complessive del sistema educativo (Ramos, Duque, Nieto, 2012).

Ulteriori ricerche verranno condotte in questa direzione, grazie alla ricchezza e alla granularità dei dati provenienti dalle prove standardizzate PISA e Invalsi, non solo per promuovere interventi finalizzati al miglioramento del sistema scolastico, ma anche per valutarne -con statistiche robuste e impianti metodologici economicamente sostenibili- l'impatto a livello scolastico e territoriale.

In definitiva, una scuola realmente inclusiva riesce a valorizzare le competenze di ciascuno, in particolar modo quelle degli studenti che partono da una posizione di svantaggio (inclusi gli alunni con background migratorio) agendo su tutti i fattori che possono ridurre la povertà educativa, e moltiplicare le occasioni di apprendimento. In tal senso il merito può essere considerato non un criterio di selezione, ma una potenzialità da far emergere, anche tra gli studenti non ancora italiani.

Riferimenti bibliografici

- Agirdag O., Vanlaar G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123-137.
- Altin R., Cesaro M.C. (eds.) (2021). *Linee-guida per una scuola inclusiva in contesti con presenza di alunne e alunni con background migratorio*. Trieste: EUT.
- Arrow K., Bowles S., Durlauf S.N. (eds.) (2000). *Meritocracy and economic inequality*. Princeton: Princeton University Press.
- Benvenuto G. (2022). La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica. *Studi sulla formazione*, 25(1), 7-20.
- Blinder A.S. (1973). Wage discrimination: reduced form and structural estimates", *Journal of Human resources*, 436-455.
- Bruni L. (2017). Il confine tra merito e disuguaglianza. *Il sole 24 Ore* 30 novembre 2017. In <https://www.c3dem.it/wp-content/uploads/2017/12/il-confine-tra-merito-e-disuguaglianza-l-bruni-sole.pdf> (ultima consultazione 31/10/2023).
- Butera, F. (2006). La meritocrazia a scuola: Un serio ostacolo all'apprendimento. *Psicologia sociale*, 1(3), 431-448.
- Cesareo V., Blangiardo G.C. (eds.) (2009). *Indici di integrazione: un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo M. (2014). I giovani migranti nelle scuole italiane: percorsi formativi, disuguaglianze, risorse. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22, 159-170.



- Corsini C. (2023). È più facile che i dispettosi siate voi. *La Ricerca*. In <https://laricerca.loescher.it/e-piu-facile-che-i-dispettosi-siate-voi/> (ultima consultazione 31/10/2023).
- Corsini C. (2022). Il merito come teodicea sociale – La colpa è sempre e solo della scuola? *Articolo 33*, 4, 7-10.
- Echazarra A., Radinger T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*. *Education Working Papers*. In https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-in-rural-schools_8b1a5cb9-en (ultima consultazione 31/10/2023).
- Ferracci *et al.* (2023). *Educational poverty: definition of the concept and ways to measure it. A literature review*. Paper presented at XVI Conference ESPAnet Italia, Milan, September 13-15.
- Ferri V., Di Castro G., Marsiglia S. (2023). Exploring immigrant gaps in education: empirical evidence. *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 12 (1), 11-23.
- Ferri V., Di Castro G., Marsiglia S. (2023, *in corso di stampa*). Does the immigrant background affect student achievement? Cross-country comparisons of PISA scores. *Rivista Italiana di Economia, Demografia e Statistica*.
- Filosa G. (2022). Gli alunni con cittadinanza non italiana e le verifiche sugli apprendimenti. *Ambiente, Società e Territorio*, XXII (3), 11-15.
- Filosa G., Gamberoni, E. (eds.) (2023). *Una scuola inclusiva – Azioni per contrastare i rischi di dispersione di alunne e alunni di origine straniera*. Milano: FrancoAngeli.
- Fondazione Leone Moressa (2023). *Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione – Talenti e competenze nell'Europa del futuro*. Bologna: il Mulino.
- Gandara P. *et alii* (2003). English learners in California schools: Unequal resources, unequal outcomes. *Education policy analysis archives*, 11(36), 2-52.
- Idos (2023). *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Roma: Centro studi e ricerche Idos.
- Inapp *et alii* (2021). *Dal Sistema di garanzia dell'infanzia ai Patti educativi di comunità*, Inapp Paper n. 31, Roma: Inapp.
- Inapp *et alii* (2023). *Indicatori di integrazione dei cittadini con background migratorio residenti in Italia*. Inapp Report n. 36, Roma: Inapp.
- Invalsi (2023). *Rapporto prove Invalsi 2023*. In https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/-2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf (ultima consultazione 31/10/2023).
- Jann B. (2008). The Blinder–Oaxaca decomposition for linear regression models. *The Stata Journal*, 8(4), 453-479.
- Marks G.N. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and racial studies*, 28(5), 925-946.
- Mostafa T. (2010). Decomposing inequalities in performance scores: The role of student background, peer effects and school characteristics. *International Review of Education*, 56, 567-589.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. In Caritas Italiana, *Povertà in attesa. Rapporto 2018* (pp. 91-184). Roma: Caritas Italian.
- Oaxaca R. (1973). Male-female wage differentials in urban labor markets. *International economic review*, 693-709.



- Pelligra V. (2020). Quando una distopia diventa un'utopia: il mito della "meritocrazia" che produce il suo opposto. *Il Sole 24 ore*. In <https://www.ilsole24ore.com/art/quando-distopia-diventa-un-utopia-mito-meritocrazia-che-produce-suo-opposto-ADnefTn> (ultima consultazione 31/10/2023).
- Pratesi M. (2022). Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte. *Social Policies*, 9(3), 373-398.
- Stanovich K.E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Sullivan K., Perry L. B., McConney A. (2013). How do school resources and academic performance differ across Australia's rural, regional and metropolitan communities? *The Australian Educational Researcher*, 40, 353-372.
- Ramos R., Duque J. C., Nieto, S. (2012). Decomposing the rural-urban differential in student achievement in Colombia using PISA microdata. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2): 379-411.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. In <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino> (ultima consultazione 31/10/2023).
- Save the Children (2022). Povertà educative: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto. In https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf (ultima consultazione 31/10/2023).
- Sen A. (2000). Merit and Justice. In K.J. Arrow, S. Bowles, S. N. Durlauf (eds.), *Meritocracy and Economic Inequality* (pp. 5-16). Princeton: Princeton University Press.
- Teltemann J. *et alii* (2022). Immigrant achievement and language use across countries: The role of family background and education systems. In K. Kersten, A. Winsler (eds.) *Understanding Variability in Second Language Acquisition, Bilingualism, and Cognition* (pp. 185-216). London: Routledge.



Animistic imagination and scientific learning: some considerations

Teresa Celestino

Docente a contratto nel SSD CHIM/03 presso la Facoltà di Farmacia e Medicina, Università di Roma Sapienza

ID ORCID: 0000-0002-3493-0666 – teresa.celestino@uniroma1.it

Abstract

Imagination plays a fundamental role in learning science; it can also be expressed by an animistic dimension intimately related to narrative approach, very helpful in strengthening self-awareness and cognitive development from early childhood. This paper aims to illustrate some examples about the use of animism, showing its usefulness in chemistry and physics education. Indeed, its conscious utilisation can counteract educational poverty by increasing the number of scientific vocations, especially among girls.

Keywords: animism – science education – storytelling pedagogy – gender gap

L'immaginazione riveste un ruolo fondamentale nell'apprendimento delle scienze; essa può esprimersi anche tramite una dimensione animistica intimamente legata all'approccio narrativo, di grande aiuto nel rafforzamento della consapevolezza di sé e nel potenziamento cognitivo sin dalla prima infanzia. Il presente contributo vuole illustrare alcuni esempi di utilizzo dell'animismo, mostrandone l'utilità nella didattica delle scienze chimiche e fisiche. Il suo uso consapevole può infatti contrastare la povertà educativa aumentando il numero di vocazioni scientifiche, in particolare tra le ragazze.

Parole chiave: animismo – educazione scientifica – pedagogia della narrazione – disparità di genere

*Tutto un campo di rêveries che pensano e di pensieri che sognano
si apre, con l'alchimia, allo psicologo che vuole
cogliere i principi di un animismo studioso.*

Gaston Bachelard, "Poétique de la rêverie" (1960)



Introduzione

Nell'opera "La comprensione multipla", Kieran Egan (1942-2022) definisce diverse forme di comprensione della realtà (Egan, 1997/2012): la comprensione prelinguistica o somatica, tramite la quale il bambino impara a usare il suo corpo per comunicare e perseguire i suoi scopi; la comprensione mitica basata sul racconto orale, che si accompagna a un poetico senso di appartenenza alla natura durante la prima infanzia, fortemente dominata dalle opposizioni binarie; la comprensione romantica, che subentra intorno agli otto anni di età, maggiormente incentrata sul reale e tesa all'esplorazione intellettuale dei limiti delle potenzialità umane; la comprensione filosofica, tipica dell'età adolescenziale, mira al raggiungimento della consapevolezza della propria collocazione nella storia, nella società e nella natura; la comprensione ironica, meta fondamentale dell'educazione, si dispiega in una visione articolata e sfaccettata della realtà. Lo strumento narrativo fa il suo ingresso con la comprensione mitica e si rafforza con il subentrare della comprensione romantica; è stato sottolineato come quest'ultima, esaltando il potere dell'immaginazione, possa apparire come una difesa contro il formalismo astratto e l'allontanamento dalla natura che spesso accompagnano i processi di alfabetizzazione nell'occidente moderno (Minichiello, 2012).

Nel libro "La cultura dell'educazione", pubblicato qualche anno prima del succitato libro di Egan, Jerome S. Bruner (1915-2016) distingue il "pensiero narrativo" da quello "paradigmatico": quest'ultimo genera conoscenza attraverso l'elaborazione delle definizioni, mentre il primo introduce nel sapere la dimensione della soggettività (Bruner, 1992); un campione di acqua minerale può essere definito come una miscela omogenea incolore contenente un certo numero di soluti presenti in determinate concentrazioni (pensiero paradigmatico), ma può anche evocare sentimenti di purezza, comunione con la natura o ricordi personali associati al gioco e al divertimento (pensiero narrativo). La tesi centrale dell'opera di Bruner risiede nel fatto che la cultura plasmia la mente: essa non interferisce con i processi mentali, non è qualcosa di "aggiunto", ma è nella mente stessa. Questa concezione del rapporto tra mente e cultura supera il paradigma riduzionista dominante fino all'avvento del pensiero di Bruner. Egan compie un ulteriore passo in avanti nel fondere i processi di conoscenza: mentre Bruner distingue i due tipi di pensiero sopra accennati, egli li fonde in un tutto integrato, assumendo l'immaginazione come collante fondamentale (Minichiello, 2012; Hadzigeorgiou, Schulz, 2019).

Le tappe brevemente descritte segnano importanti cambiamenti nel modo di concepire l'educazione scientifica. Bruner nota come la scienza appaia ai giovani disumana e fredda nonostante gli sforzi degli insegnanti; pur senza sottovalutare l'importanza del pensiero logico-scientifico, egli sostiene che le scuole debbano coltivare il pensiero narrativo anche nell'insegnamento delle scienze, ad esempio attraverso un approccio storico che trasmetta una immagine umana dell'impresa



scientifico (Bruner, 1992, p. 53). Egan si spinge oltre: nell'illustrare la sua concezione dell'insegnamento, egli pone l'immaginazione come atto fondativo dell'apprendimento, conferendo al racconto un ruolo assolutamente centrale nel passaggio dal concreto all'astratto, dal particolare al generale, dall'ignoto al noto (Egan, 1989; Hadzigeorgiou, Fokialis, Kabouropoulou, 2012).

1. L'animismo

Questo contributo vuole portare una serie di argomenti a favore dell'uso dell'animismo come mezzo per una didattica delle scienze imperniata sulla narrazione e sull'immaginazione, soprattutto nella scuola primaria. L'animismo consiste nel considerare gli oggetti di studio alla stregua di esseri viventi dotati di volontà; una particolare forma di animismo è l'antropomorfismo, che si verifica quando le caratteristiche attribuite all'essere inanimato sono proprie del mondo umano. L'approccio animista è spesso adottato in maniera inconsapevole nell'insegnamento della fisica e della chimica. In passato, questo tipo di approccio didattico è stato aspramente criticato anche nel campo della didattica della biologia (che pur si occupa della vita), tanto che la posizione dei ricercatori decisi a combattere il tabù dell'antropomorfismo e delle concezioni teleologiche era considerata eretica nel campo della ricerca educativa. Questi ricercatori si sono appellati a diverse considerazioni a sostegno delle proprie tesi (Zohar, Ginossar, 1996): a prescindere dalla posizione degli educatori, i bambini continueranno a imbattersi in antropomorfismi e teleologismi nelle più svariate occasioni (ad esempio durante la lettura di libri o la visione di film); per quanto riguarda gli studenti delle scuole secondarie, studi empirici sulle modalità cognitive dimostrano che la ricezione di idee antropomorfe e/o teleologiche (anche tramite i libri di testo) non implica necessariamente un atteggiamento antropomorfo e/o teleologico; i diversi punti di vista di filosofi e biologi indicano un'assenza di consenso su un universale rifiuto di formulazioni e spiegazioni teleologiche. Si potrebbe facilmente ribattere ai primi due punti: l'esistenza degli animismi in ambito scolastico – abitudini degli insegnanti, libri di testo – ed extrascolastico – libri, film, videogiochi, etc. – non implica che questi debbano essere legittimati nella didassi¹, se si suppone che siano

1 Molto utile, a proposito del termine «didassi», la definizione di taglio storico-epistemologico di Blezza (2013), il quale – oltre a richiamarne il significato di «prassi d'insegnamento» – ne descrive la natura prettamente tecnica di applicazione di una didattica intesa non solo come arte (secondo la tradizione neo-idealista), ma anche come scienza:

“In una visione realistica, è possibile considerare la didattica come una scienza (non nomotetica) a pieno titolo. [...] Potremmo parlare di un'arte, nello stesso senso nel quale lo sono la geometria, la medicina, la geologia, la scienza delle costruzioni. La didattica è pensabile



fuorvianti per gli studenti; né si può escludere a priori un eventuale miglioramento in assenza di animismi (assenza peraltro impossibile da realizzare, visti che essi continuano a esistere, in modo palese o nascosto, in molteplici aspetti della vita quotidiana). L'ultimo punto è probabilmente quello più convincente; tuttavia, coinvolgendo aspetti della filosofia della biologia, non può essere invocato per la difesa degli animismi in fisica e chimica, i cui oggetti di studio tipici sono costituiti da enti inanimati. In questa sede ci si propone di illustrare sinteticamente alcuni aspetti del dibattito ancora aperto sull'insegnamento delle scienze "inanimate", mostrando come le posizioni animiste non debbano semplicemente essere considerate innocue o al più tollerate; al contrario, se gli animismi sono usati in modo consapevole, essi possono avere una grande utilità nel favorire l'apprendimento scientifico e nel colmare la differenza di genere nelle cosiddette "scienze dure" (Taber, Watts, 1996).

Prima di addentrarsi nelle questioni prettamente didattiche, è utile un breve excursus sui significati che l'animismo assume in antropologia e nella storia della scienza. Il modo in cui l'animismo si è innestato storicamente in vari ambiti del sapere è infatti illuminante per comprendere il parallelismo tra ontogenesi e filogenesi nelle questioni pedagogiche (Fiorentini, 2018). La maggior parte dei concetti scientifici è in contraddizione con il senso comune; come è stato provato da numerosi studi, la discontinuità il più delle volte netta tra esperienza quotidiana e interpretazione scientifica dei fenomeni induce a spiegazioni errate già fornite nel corso della storia della scienza. Un esempio eloquente è dato dalla fisica ingenua di molti studenti, in linea con le concezioni aristoteliche; improbabile pensare che tali concezioni paleoscientifiche risiedano in retaggi storico-culturali, soprattutto alla luce della generale ignoranza circa l'evolversi storico delle conoscenze. La loro persistenza, nonostante l'espandersi dello studio scolastico delle scienze naturali e della divulgazione scientifica, può essere spiegata in modo plausibile solo alla luce di una radice biologica dei nostri processi cognitivi, impermeabile a "quattro secoli di aggressioni su tutti i piani sui quali scorre la critica scientifica moderna" (Bozzi, 1990, p. 59). Le conclusioni che Fiorentini (2018) trae sul piano pedagogico sono essenzialmente due: la prima riguarda lo sperimentalismo didattico, destinato a fallire in quanto – contrariamente a quanto ipotizzato dagli attivisti – non è possibile che gli studenti possano ricavare i concetti scientifici

come creazione umana nel tentativo di risolvere problemi specifici, mediante un esercizio di creatività che rispetta tutto l'apparato normativo della scienza in senso stretto, per cui l'esercizio professionale corrispondente, o didassi, è una forma di esercizio tecnico."

Ne discende una professionalità insegnante "enormemente più complessa di qualunque immagine che rimandi ad una funzione trasmissiva, ma anche ad un ruolo di garante di un assetto sociale, del «sistema» nel senso sessantottesco, applicatore di norme di legge prestabilite come in Gentile, ovvero «vestale della classe media», e ad altre analoghe."



esclusivamente tramite esperimenti *ad hoc*; la seconda concerne la maturazione cognitiva dello studente, senza la quale l'insegnamento della maggior parte dei concetti scientifici nella loro forma canonica è insostenibile. Alla luce di queste considerazioni, si comprende come l'uso consapevole dell'animismo da parte dell'insegnante possa fungere da impalcatura che sopperisce momentaneamente all'imaturità delle strutture cognitive del bambino, permettendo non solo di accostarsi gradualmente alle scienze naturali, ma anche di instaurare con esse (e con la natura stessa) un rapporto affettivo decisivo nel direzionare i futuri interessi del discente (Merewether, 2023).

La narrazione animistica fornisce in questo modo occasioni di apprendimento preziose per i bambini, ponendo le premesse per l'orientamento verso le carriere scientifiche e per un autentico sentimento di appartenenza alla realtà naturale. Nel combattere la povertà educativa, l'approccio animistico e immaginativo può dunque ridurre il divario sociale, essendo oggi il campo scientifico-tecnologico maggiormente in grado di assicurare un'occupazione stabile e remunerativa nel lungo termine. È infatti dimostrato come gli investimenti economici nelle prime fasi della scolarizzazione siano molto più redditizi di quelli attuati al livello della scuola secondaria (Doyle *et alii*, 2009); in particolare, un accostamento precoce alle scienze sperimentali attento al valore della fantasia e dell'immaginazione è efficace nel promuovere le vocazioni scientifiche (Celestino, Naponiello, 2022) contrastando la dispersione scolastica, specialmente in relazione alla condizione delle ragazze provenienti da contesti svantaggiati. L'allontanamento delle donne dalle carriere STEM, più promettenti sul piano del reddito, costituisce infatti un serio problema socio-economico, in quanto la povertà materiale e culturale delle donne si ripercuote più incisivamente su quella dei bambini (Sulla, Pasetti, Dall'Olio, 2022).

2. L'animismo in antropologia

La supposizione di una radice biologica di molte convinzioni antiscientifiche presenti sin dall'infanzia (Fiorentini, 2018) e la necessaria osmosi tra pedagogia e antropologia (Tassan, 2020), inducono a prendere in considerazione credenze e rituali risalenti a epoche molto lontane e ancora oggi presenti presso alcuni popoli indigeni. Il termine "animismo" è stato infatti introdotto da un antropologo ed etnologo, Edward B. Taylor (1832-1917); come scrive Abbagnano (1987, p. 49) sulla base di una importante opera di Taylor (1871), egli definì la credenza, diffusa presso i popoli primitivi, che le cose naturali siano tutte animate, e che queste forze o principi animati siano responsabili degli avvenimenti. Taylor riconosce in queste credenze una primordiale forma religiosa, poi evoluta secondo uno schema che, partendo dall'animismo, arriva al monoteismo passando per il politeismo (Lewis, 1997). Per altri autori gli interessi primitivi (caccia, pesca, festività delle



tribù) sono legati non tanto all'animismo quanto alla "magia". Sulla scia di Tylor, l'antropologo Robert R. Marett (1866-1943) introduce dunque il "preanimismo", cioè la dottrina secondo la quale la religione sarebbe nata sulla scia dell'atteggiamento magico (Marett, 1914).

Tylor non condivide la tesi di una priorità storica della magia. Secondo Tylor l'animismo si fonda sull'esperienza di sogni, allucinazioni, stati di trance e altre manifestazioni psichiche insolite; l'insieme di questi fenomeni ha dato origine all'idea di "anima" associata anche ad oggetti inanimati, dunque ritenuti dotati di capacità di agire. La successiva considerazione dell'anima come indipendente dal corpo avrebbe condotto all'idea di "spirito", seguita dalla nascita dello "spirito della specie" (o del "fenomeno") come conseguenza della riduzione del numero di esseri divini; l'ultima fase evolutiva consisterebbe nell'idea di un dio rappresentato spesso con tratti antropomorfi. L'animismo oggi è ancora legato alla cosiddetta "religione dell'inaspettato" (Ciavardini, 2012), nella quale i fenomeni non sono attribuiti a divinità vere e proprie, ma a esseri predeistici caratteristici del totemismo, tipico delle pratiche religiose tribali.

Pur essendo le religioni primitive estremamente variegata nelle loro manifestazioni, possiamo individuare dei tratti comuni, ben rappresentati nelle religioni africane (Bâ, 1975). Ad esempio, le tradizioni hanno come fondamento una visione religiosa del mondo; il rapporto con l'universo è basato sulla sacralità, inserito in una unità cosmica con struttura gerarchizzata e interdipendente. L'universo visibile è solo la concretizzazione di un universo invisibile, all'interno del quale sono presenti forze in movimento che derivano da una forza primordiale. Questa forza creatrice è presente in ogni essere vivente animato o inanimato, in modalità o intensità differente.

3. L'animismo nella storia della scienza

Il termine "animismo" è stato introdotto nel mondo scientifico dal medico e chimico Georg Ernst Stahl (1660-1734) in reazione alla iatrochimica (o chimica medica). Si tratta di una dottrina fisiologica secondo la quale tutti gli atti della vita organica dipendono direttamente dall'anima; in particolare, il decorso delle malattie risulterebbe dalla lotta fra gli agenti morbosi e l'anima stessa. Secondo Stahl il corpo è assimilabile ad una macchina guidata e protetta dal principio immateriale e vitale dell'anima, essendo la visione puramente meccanicista insufficiente per spiegare i comportamenti dell'attività animale (Stahl, 1708).

La teoria di Stahl si contrappone a quella del medico Friedrich Hoffmann (1660-1742), il quale ritiene che le funzioni vitali si fondino sull'attività del sangue e di altri fluidi corporei, pur ammettendo che gli organismi viventi ubbidiscano a leggi chimiche e fisiche ancora da scoprire. La circolazione del sangue, ad esempio, è un movimento vitale che ne impedisce la putrefazione, mentre nel



“fluido nervoso” secreto dal cervello risiede la causa delle azioni compiute dagli animali. Tale fluido è identificato con un ente diffuso in natura chiamato “etere”, fondamento delle passioni, anello di congiunzione tra l’anima spirituale o razionale e il corpo. La pretesa di scientificità dell’etere di Hoffmann è fondata su leggi chimico-fisiche “superiori” esplicative del funzionamento degli organismi mai realmente definite (De Ceglia, 2009; Fantini, 1997). Stahl separa la materia vivente da quella inorganica, dunque rifiuta un ente come l’etere che, per quanto vago, è pur sempre teorizzato secondo leggi dinamico-meccaniche. Grazie alle opere di Stahl si afferma successivamente il “vitalismo”, in riferimento all’impossibilità di ridurre i fenomeni vitali a leggi chimico-fisiche (Azouvi, 2002). Le teorie di matrice animistica hanno trovato un loro spazio (altamente variabile in funzione del contesto storico-geografico) sopravvivendo allo scontro con il celebre Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716), come testimonia la disputa documentata dal filosofo stesso (Leibniz, 1709/2011), a testimonianza dell’esistenza di riflessioni straordinariamente sofisticate sulla natura del vivente già nel XVIII secolo – riflessioni che ancora oggi, lungi dall’affermare una divisione manichea tra meccanicismo e vitalismo, animano la ricerca imperniata su una visione sistemica della vita tesa a conciliare le leggi chimico-fisiche che la regolano con proprietà emergenti continuamente sfuggenti a una compiuta decifrazione matematica (Capra, Luisi, 2014).

Questa irriducibilità del fenomeno vitale emergente può rivestire vari significati (Abbagnano, 1987): i fenomeni vitali non possono essere spiegati con cause meccaniche; un organismo vivente non potrà mai essere prodotto artificialmente dall’uomo in un laboratorio di biochimica; la vita sulla Terra, e in generale nell’universo, non ha avuto una origine naturale scaturita dall’organizzazione della materia, ma è frutto di un disegno provvidenziale o di una creazione divina. A questo proposito, occorre precisare che l’animismo di Stahl non considera l’anima o il principio vitale in senso religioso, ma come un principio materiale e intelligente; ciò non ha escluso il proliferare, all’interno dell’animismo, di visioni più o meno legate alla dimensione metafisica (Wolfe, 2015). In generale, il vitalismo presenta sfaccettature numerose e complesse, come dimostrano le varianti linguistiche e la diversità dei relativi significati (Manfredini, 2021).

Il vitalismo nella sua forma più intransigente attraversa una grave crisi a partire dalle sintesi del medico e chimico Friedrich Wöhler (1800-1882), che scrive con grande entusiasmo a Jöns Jacob Berzelius (1779-1848) di poter “ottenere urea senza bisogno di reni, o comunque, di qualsiasi altra parte animale, sia essa umana o di cane” (Cervellati, 2016). Il “neo-vitalismo”, prendendo atto della possibilità di produrre in laboratorio sostanze metaboliche, riconosce l’utilità dell’indagine scientifica dei fenomeni vitali, ma continua ad ammettere l’irriducibilità di questi fenomeni alle leggi chimico-fisiche; secondo il neo-vitalismo, i fenomeni vitali sono infatti presieduti da un ente specifico variamente denominato, ad esempio come “entelechia o “slancio vitale” (Abbagnano, 1987).



Anche se l'animismo compare esplicitamente per la prima volta nelle opere di Stahl, esso è sempre stato presente nelle interpretazioni dei fenomeni naturali, tanto da poter essere definito in termini aristotelici come una dottrina teleologica che attribuisce un potere intrinseco e irriducibile di auto-direzione ad alcune entità – si ricordino in particolare le cause “efficiente” e “finale” teorizzate dal filosofo greco. L'animismo aristotelico può dunque essere considerato una diretta conseguenza di una teleologia naturale che attribuisce l'anima alla natura come pluralità piuttosto che teorizzare una sola anima universale, l'*anima mundi* del platonismo rinascimentale (Kochan, 2021).

L'intero periodo da Avicenna (980-1037) a Robert Boyle (1627-1691) è segnato da un lento e irregolare processo di razionalizzazione della teleologia che ha tra i suoi grandi protagonisti, tra gli altri, Tommaso D'Aquino (1225-1274); emblema di questo processo di razionalizzazione è la figura di Robert Boyle, in tensione tra spirito religioso e meccanicismo, pratiche alchemiche e atomismo, quest'ultimo esplicitamente conciliato da Pierre Gassendi (1592-1655) con la visione cristiana tramite l'introduzione di elementi chiaramente animistici (Kochan, 2021; White, 2001, p. 61).

Durante l'arco temporale sopra indicato, un ruolo importante nelle dottrine animistiche è svolto dagli alchimisti: essi partono dalla convinzione di poter realizzare giuste trasformazioni agendo sulla natura solo se si sintonizzano con la sua energia, non da uomo a cosa ma da spirito a spirito, da intelligenza a intelligenza, stabilendo contatti tra l'anima dell'uomo e l'anima del mondo. Questo aspetto dell'alchimia è spesso trascurato nei materiali didattici della scuola secondaria, che invece pongono l'accento quasi esclusivamente sul suo carattere irrazionale (Celestino, 2023), a discapito di quella unità profonda tra mente e natura, terra e cosmo meravigliosamente descritte da Elémire Zolla (1926-2002) in un testo dedicato alle meraviglie naturali viste in chiave alchemica (Zolla, 1975/2017). Secondo Carl Gustav Jung (1875-1961), gli elementi simbolici dell'alchimia sono determinati da affioramenti delle strutture archetipiche della psiche umana (Jung, 1944/2006); questa teoria sarà ripresa da James Hillman (1926-2011) nella sua psicologia archetipale (Hilman, 2013) e costituirà uno dei perni della pedagogia immaginale (Mottana, 2004), di cui Gaston Bachelard (1884-1962) è stato probabilmente il maggiore teorico in relazione al rapporto tra spirito e materia.

Bachelard rintraccia un animismo che da una parte costituisce per la chimica un “ostacolo epistemologico”, dall'altra è un sapere qualificato come “animismo studioso”, costituito di una “immensa rêverie di parole” concepite nella solitudine dell'esperienza alchemica. Bachelard, distingue nettamente l'alchimia dalla chimica, ma offre alla seconda un modello analogo a quello della prima che riveste un grande valore pedagogico: il cammino scientifico si accompagna a un “progresso psichico”, in cui le operazioni compiute sulla materia non possono essere separate da una sorta di maturazione spirituale (Polizzi, 2002; Wunenburger, 2012).



4. Immaginazione scientifica, narrazione e inclusione

Della rêverie di Bachelard recepita dalla pedagogia immaginale – così come dell'*imaginative education* di Egan – non sono ancora state sfruttate pienamente tutte le implicazioni sul piano dell'insegnamento delle scienze (Kallery, Psillos, 2004). La biforcazione tra la cultura dell'immaginario e il sapere scientifico oggettivante e spersonalizzato è stata chiaramente evidenziata da Barioglio (2017) nell'ambito della pedagogia sanitaria; è infatti nel contesto clinico che le motivazioni profonde della vocazione professionale di medici, infermieri, tecnici e tutor a vario titolo stridono maggiormente con i tecnicismi dei linguaggi specialistici. Pur non essendo la scuola una struttura ospedaliera o assistenziale, essa resta pur sempre luogo di cura; lo sguardo oggettivante dei saperi scientifici non dovrebbe, agli occhi del bambino, essere in contrasto con la sua fantasia, pena un atteggiamento respingente soprattutto da parte dell'allievo che non dispone di stimoli culturali alternativi in seno alla famiglia. La scienza è un'attività fortemente antropica che implica il coinvolgimento attivo dell'uomo e dei suoi giudizi, con le sue rivalità e i suoi antagonismi, ma ciò non è supportato dal linguaggio scientifico "puro", che invece risulta disumanizzato e di ostacolo a una comunicazione efficace (Lemke, 1990).

Le strette connessioni qui evidenziate tra ambito sanitario e scolastico non possono che rimandare all'uso dell'immaginazione come mezzo di inclusione, principalmente tramite l'uso dello strumento narrativo. La narrazione consente infatti una maggiore conoscenza di sé e dell'altro; i suoi tempi distesi favoriscono la condivisione di esperienze, in un clima accogliente e rilassato, in cui lo sviluppo delle proprie potenzialità è favorito e incoraggiato (Bocci, Castellana, De Angelis, 2023). Come si legge in un testo sull'insegnamento della fisica nella scuola primaria (Brondo, Chirico, 2019, p. 153):

Narrare è condividere. Narrare ci obbliga a cercare le parole, le parole adatte per farlo. Gli elementi che abbiamo raccolto e le idee che intorno ad essi ci siamo fatti, il nostro sperimentare e scoprire, creano i termini di una narrazione che diventa strumento di scambio, scambio esplicitato tra chi sulla stessa cosa ricerca, scambio che dà forza alla costruzione di possibili ipotesi sul funzionamento, sulle leggi che sottendono quanto fin qui analizzato.

La letteratura scientifica a supporto del grande potenziale della narrazione è ormai sterminata, e dovrebbe assumere maggiore peso nella formazione degli insegnanti: una formazione imperniata sulla metodologia della ricerca, mirata a fare dell'insegnante un autentico professionista riflessivo (Bocci, 2022). Inoltre, una vera presa di coscienza della narrazione come mediatore nell'apprendimento scientifico contribuirebbe enormemente a una didattica realmente interdisciplinare.



5. Oltre Piaget

Secondo lo psicologo Jean Piaget (1896-1980), la tendenza dei bambini a considerare tutte le cose vive e con una coscienza è collocata nella fase dello sviluppo dello stadio pre-operatorio (Piaget, 1964), una fase caratterizzata dall'incapacità di riconoscere relazioni causali e da egocentrismo intellettuale; in questa fase si assiste all'importante comparsa del gioco simbolico, eppure secondo lo studioso svizzero il pensiero è ancora pre-logico e intuitivo.

Nello stadio pre-operatorio, il bambino formula delle teorie sul mondo che lo circonda mediante il finalismo, l'animismo e l'artificialismo (Ambrosi-Randić, 2015). Troviamo un esempio tipico di finalismo nella spiegazione secondo la quale i corpi sono attratti dalla Terra perché questa li vuole con sé; in una visione animistica tutti gli oggetti sono esseri viventi, anche le stelle, coscienti di illuminare per noi il buio notturno; l'artificialismo si manifesta sotto la forma della convinzione che tutto sia di origine antropica, comprese le montagne, i laghi ed i fiumi.

Dato che l'animismo si colloca all'interno dell'egocentrismo intellettuale del bambino, che non gli consente di comprendere l'esistenza di differenti punti di vista, esso è superabile attraverso i processi di socializzazione e tende a scemare con l'età: secondo Vianello (1995), i bambini di età inferiore ai 5-6 anni hanno una generale tendenza ad attribuire alle cose vita, coscienza e intenzionalità; durante la seconda fase, in età compresa tra i 6 e gli 8 anni, nei bambini si riscontrano tendenze animistiche solo per ciò che appare in movimento, negando che gli oggetti statici abbiano una vita; nella fase successiva, dagli 8 ai 10 anni, i bambini sono in grado di distinguere tra ciò che si muove di propria iniziativa e ciò che invece si muove per cause esterne, assegnando vita, coscienza e intenzionalità solo agli oggetti che si muovono di moto proprio; verso gli 11-12 anni le loro concezioni sono assimilabili a quelle degli adulti. Sebbene mitigate, secondo alcuni studi (Looft, Bartz, 1969) le componenti animistiche si presentano in ogni fascia d'età.

Le ricerche citate tendono a confermare, pur con qualche variazione, la scansione dello sviluppo cognitivo formulata da Piaget, secondo il quale l'apprendimento scientifico è fortemente ostacolato se non sono raggiunte determinate fasi di maturazione. Anche la didattica delle scienze sperimentali ha recepito la necessità di rispettare i ritmi di crescita del bambino secondo le teorie piagetiane. Un esempio significativo è costituito dall'articolo di Herron (1975) "Piaget for chemists: explaining what good students cannot understand", il quale ha avuto molta risonanza tra coloro che a vario titolo si occupano di insegnamento della chimica. L'autore elenca alcuni concetti chimici il cui apprendimento è possibile o meno a seconda del raggiungimento dello stadio operatorio-formale da parte degli studenti. La comprensione delle strutture molecolari ad esempio, le cui dimensioni sono dell'ordine del nanometro, non dovrebbe essere richiesta nella scuola di base; i modelli molecolari, manipolati come le costruzioni Lego, non



sarebbero sufficienti ad abbattere l'ostacolo cognitivo richiesto dalla rappresentazione mentale di dimensioni estremamente ridotte. In generale, i ricercatori in didattica della chimica sono concordi sul fatto che gli studenti debbano essere progressivamente avviati alla conoscenza del livello nanoscopico solo in presenza delle necessarie capacità di astrazione, come dimostrano le varie formulazioni del curriculum verticale di chimica (Fiorentini, Roletto, 2000).

Tuttavia, l'utilizzo di modelli molecolari può portare alla luce inaspettate capacità intuitive anche nei bambini che secondo Piaget sono ancora nello stadio operatorio-concreto; in questa fase, essi potrebbero essere capaci di valutare gli oggetti della chimica secondo la loro "bellezza" dovuta all'armonia delle forme e alla simmetria, sfruttando la loro capacità immaginativa spontanea nell'intuirne le proprietà. Il caso di Clara Lazen, una bambina di dieci anni allieva della "Border Star Montessori School" (una scuola primaria di Kansas City), è emblematico: si può affermare che l'armonia e la simmetria di una struttura molecolare siano state ricercate e percepite da Clara nel risultato finale (sebbene non in modo completamente consapevole), poi chiaramente correlate a possibili proprietà e funzionalità da un docente universitario contattato dal suo maestro. Di seguito una breve esposizione dei fatti. Durante un'esercitazione con dei modelli molecolari componibili, Clara idea un modello tridimensionale di una molecola ancora non esistente, secondo lei "gradevole alla vista", assemblando gli atomi in modo tale che "nessun incastro rimanesse vacante, chiudendo tutti i buchi"². Il suo maestro Kenneth Boehr, colpito dalla struttura costruita da Clara, contatta un professore di chimica della Humboldt State University, Robert Zoellner, che ne intuisce le potenzialità: la struttura della molecola prefigura infatti una instabilità tale da esporre a rischio di esplosione, ma essa potrebbe anche avere interessanti applicazioni in campo energetico (Albè, 2012). La molecola scoperta dalla bambina, di cui sono state anche ipotizzate possibili vie di sintesi, è stata denominata "tetranitratossicarbonio"; ad essa è stato dedicato uno studio pubblicato su una rivista internazionale di chimica teorica e computazionale i cui autori sono Robert Zoellner, Clara Lazen e Kenneth Boehr (Zoellner, Lazen, Boehr, 2012). Si può affermare che Clara ha ideato il suo modello molecolare guidata da un ragionamento non logico-formale, ma intuitivo e immaginativo. Ovviamente, il maestro Boehr ha giocato un ruolo importante: la sua sensibilità gli ha infatti permesso di cogliere l'intuizione di Clara e di valorizzarla. Questo esempio è solo uno dei tanti a sostegno di una formazione scientifica degli insegnanti, anche di quelli della scuola di base; la cultura scientifica, filtrata attraverso la conoscenza pedagogica dei con-

2 Le parole di Chiara sono riportate nella voce di Wikipedia <https://it.wikipedia.org/wiki/Tetranitratossicarbonio> (ultima consultazione: 23/10/2023), nella quale è possibile visualizzare anche la struttura della molecola.



tenuti, dovrebbe essere parte strutturale della preparazione di un docente, in modo che egli acquisisca strumenti concettuali e operativi trasversali, (Blezza, 2013). Le scienze empiriche sono infatti scienze umanistiche a tutti gli effetti così come i saperi storico-filosofico-letterari, in Italia collocati in posizione gerarchicamente superiore dalla riforma Gentile del 1923, i cui strascichi sono ancora presenti. Eppure, continua Blezza (2013), l'indagine storiografica mostra chiaramente una diversa impostazione culturale delle scuole italiane ottocentesche, a partire dal substrato scientifico presente nelle Scuole Normali preposte alla formazione dei maestri.

Quanto detto per i modelli molecolari può essere valido anche per altri argomenti scientifici ritenuti troppo ostici per i bambini, le cui risorse immaginative possono sopperire alla naturale difficoltà di astrazione logico-formale dovuta alla giovane età.

Non è questa la sede per analizzare la mole di ricerche che ha messo in discussione i risultati di Piaget, la cui opera resta comunque un fondamentale punto di riferimento. In questa sede ci si limita a richiamare la presa di distanza da parte di Bruner (1992), il quale sottolinea come il grande svizzero abbia sottovalutato la dimensione affettiva e sociale dell'apprendimento, strettamente connessa all'uso del linguaggio. Kieran Egan evidenzia con chiarezza un altro limite: Piaget si è concentrato essenzialmente sul pensiero logico-matematico, attribuendogli un ruolo chiave nel determinare il passaggio dal concreto all'astratto. Quest'ultimo può essere invece attuato anche tramite modalità che non implicano l'uso del numero (Egan, 1997/2012, p. 82):

Il problema [...] deriva dall'accettazione generalmente acritica della teoria di Piaget come di una descrizione della totalità del pensiero dei bambini. Non c'è una buona ragione per credere che ciò che è vero per lo sviluppo della competenza numerica sia vero anche per la competenza metaforica, o che ciò che vale per il pensiero logico-matematico lo sia anche per l'immaginazione. [...] Se si presta davvero attenzione al pensiero infantile ci si accorge che la sua routine di pensiero include la speculazione metafisica e persino riflessioni filosofiche di tipo altamente astratto. [...] Così, sebbene i concetti di 'astrattezza' e 'concretezza' nel pensiero siano imprecisi, la visione attualmente predominante secondo cui il pensiero dei bambini si limiti al 'concreto' è altrettanto inadeguata. L'effettiva capacità infantile di portare avanti grandi astrazioni ci chiede con forza di riconsiderare l'influenza che tali argomentazioni hanno avuto sull'insegnamento e sul curriculum dei bambini più piccoli. Il fatto di credere che essi siano prevalentemente pensatori concreti ha portato all'eliminazione di qualsiasi contenuto che sembrasse coinvolgere astrazioni, per focalizzarsi invece sul 'fare attivo' e sulle attività pratiche che hanno reso le aule di scuola primaria meno intellettualmente ricche di quanto dovrebbero essere.



Nelle nostre scuole sono presenti molte Clara Lazen, le cui capacità intuitivo-immaginative dovrebbero essere intercettate e valorizzate; la valutazione dell'attitudine allo studio della scienza non può essere riferita unicamente alle capacità logico-formali. Sebbene la scuola fatichi a recepire le idee di Egan, la letteratura per l'infanzia asseconda da tempo le capacità immaginative dei bambini: oggetti concreti fungono da tramite per la comprensione di concetti astratti, come i sentimenti o le proprietà chimico-fisiche di un corpo. Di seguito alcuni esempi.

6. Vita all'inanimato nella letteratura per l'infanzia

È facile reperire esempi di animismo e antropomorfismo nella letteratura per l'infanzia: ne è un esempio l'albo illustrato "Piccolo blu e piccolo giallo" (Lionni, 2006), indirizzato ai bambini di età compresa tra 0 e 6 anni; si tratta del racconto di due macchie molto amiche – rispettivamente di colore blu e giallo – che abbracciandosi si mescolano assumendo il colore verde, tanto da non essere più riconosciute dai loro stessi genitori. Finché un giorno, piangendo, ritornano al loro colore originario e alle rispettive famiglie; per la gioia tutti si abbracciano, mescolando reciprocamente i loro colori. In questa storia è presentato il tema dell'amicizia, del superamento del pregiudizio e dell'affermazione della propria identità, sfruttando la componente animistica per rendere questi messaggi agevolmente comprensibili dai bambini.

Un altro esempio di albo illustrato caratterizzato da una componente animistico-antropomorfa è "Che rabbia!" (d'Allancé, 2012), anch'esso per i bambini di età compresa tra 0 e 6 anni; si racconta di un bambino, Roberto, che dopo aver passato una brutta giornata e aver discusso con il padre non riesce più a contenere la rabbia, la quale prende forma e fuoriesce dalla sua bocca sotto forma di un mostro rosso ingestibile che distrugge tutto ciò che trova. Roberto si arrabbia con il mostro poiché sta distruggendo anche i suoi giocattoli; riesce a dire "Basta!!!" e a rinchiudere il mostro, rimpicciolito, in una scatola. In questo modo riprende il controllo della situazione. Il racconto consente ai bambini di visualizzare ciò che accade quando si arrabbiano e faticano a controllarsi, aiutandoli a comprendere le proprie emozioni e ad assegnare loro un nome.

Un efficace uso degli animismi, in particolare degli antropomorfismi, appare nella raccolta "Le favole dell'alchimista" (Pera, Carpignano, 2010), nelle quali sostanze chimiche dotate di volontà e sentimenti sono protagoniste di varie vicende mentre reagiscono o realizzano cambiamenti di stato fisico. Le favole sono state ideate da insegnanti, studentesse del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Torino durante il tirocinio e dai piccoli allievi coinvolti. È interessante constatare come i bambini attribuiscono alle sostanze chimiche precisi caratteri archetipici della natura umana, in analogia con quanto Carl Gustav Jung (1875-1961) aveva formulato in riferimento all'alchimia (Jung, 1944).



Molto probabilmente Hoffmann (2007) si riferiva soprattutto agli aspetti didattici quando, riferendosi alla distorta immagine della chimica scriveva che “abbiamo un disperato bisogno della magia dell'alchimia, della sua presa naturale sull'immaginario”.

Ritroviamo la dimensione animistica anche nel libro “Il fantastico mondo del signor Acqua” (Traini, 2018), che spiega in modo originale e fantasioso il ciclo idrico. Il protagonista, inizialmente con le fattezze di un'onda dalle forme umane, va alla ricerca di due bambini conosciuti in spiaggia. Si trasforma in nuvola, pioggia, neve, torrente, finché non finisce nell'acquedotto; a questo punto, anziché scegliere quale via prendere tra i numerosi canali, il signor Acqua si moltiplica in tanti esseri uguali ma più piccoli. Dato che questa operazione consente al signor Acqua di conservare la sua identità, non è escluso che l'autore abbia pensato, in forma più o meno consapevole, alle proprietà intensive delle sostanze chimiche; esse, infatti, sussistono a prescindere dalla massa, consentendo di identificare elementi e composti indipendentemente dalla loro quantità. Il signor Acqua è dunque sempre lo stesso, anche se di dimensioni e peso ridotto.

Nel caso dei “nanopuziani” non ci si riferisce a sostanze macroscopiche bensì a molecole organiche, la cui formula di struttura è rappresentata in modo tale da ricordare sagome umane³. Il prefisso “nano” è riferito all'ordine di grandezza di queste strutture monomeriche o polimeriche. Il nome si ispira chiaramente ai lillipuziani di Jonathan Swift (1667-1745) nel famoso libro “I viaggi di Gulliver” (Chanteau, Tour, 2003). La sintesi dei nanopuziani risale all'iniziativa di alcuni ricercatori della Rice University, che li hanno utilizzati all'interno di un programma educativo denominato «NanoKids», il cui obiettivo è quello di stimolare l'attrazione dei bambini verso la scienza tramite il gioco e il divertimento. Sono stati inoltre realizzati diversi video aventi come protagonisti i nanopuziani nelle vesti di personaggi animati antropomorfi (Chanteau, Ruths, Tour, 2003).

Anche il libro “Organic Chemistry for Babies” (Ferrie, Florance, 2018), indirizzato a bambini in età prescolare, può essere interpretato da un punto di vista animista. I libri di Ferrie hanno destato particolare interesse, in quanto cercano di illustrare concetti complessi (per lo più di fisica) a bambini che ancora non hanno imparato a leggere, dunque tramite un uso quasi esclusivo di rappresentazioni grafiche. Nel libro dedicato alla chimica organica, particelle che sembrano dotate di volontà si aggregano per formare strutture molecolari di vario tipo. È infatti del tutto fuori luogo addentrarsi, in età così precoce, nelle leggi che regolano la formazione del legame chimico; cosicché gli atomi si muovono di volontà propria, o obbediscono a una qualche volontà esterna come nelle forme di ato-

3 Si veda la voce di Wikipedia <https://it.wikipedia.org/wiki/Nanopuziani> (ultima consultazione: 23/10/2023).



mismo religioso formulate da Gassendi (Kochan, 2021; White, 2001, p. 61). Difficile stabilire se gli iniziali intenti dell'autore siano stati commerciali o educativi (o di entrambi i tipi); di fatto, l'abile operazione di marketing ha consentito una discreta circolazione di questo peculiare genere di albo illustrato. Introdurre i bambini a concetti particolarmente ostici sin dalla prima infanzia è ormai una chiara tendenza, come dimostra il recente "The littlest girl goes inside an atom" (Manenti, Siegel, 2023), il cui testo – scritto da due ricercatori nel campo della fisica e dell'astrofisica – accompagna eloquenti illustrazioni dalle tinte calde; protagonista è una bambina molto curiosa che si immerge nell'universo subatomico. Il racconto è stato pubblicamente apprezzato dal Premio Nobel per la fisica Arthur Bruce McDonald (1943 -), una chiara indicazione di come il mondo della scienza sia sempre più convinto dell'importanza delle suggestioni letterarie sin dalla più tenera età. Questi testi danno voce all'esigenza di svelare il mistero, penetrandolo più di quanto non accada con "Flutti" (Wiesner, 2022), albo silenzioso ambientato in un paesaggio marino in cui il bambino è alle prese con una dimensione fantastica più immaginata che esperita.

Lo studio dei fenomeni fisici, unito a un sentimento di armonica unione con la natura, ha invece una tradizione maggiormente consolidata nella narrativa per ragazzi⁴. Lullaby, la protagonista dell'omonimo libro di Jean-Marie Gustave Le Clézio (1940 -) ne è un esempio: invece di andare a scuola Lullaby si reca in spiaggia, contenta di scoprire che:

«il suo corpo trovava così facilmente la soluzione dei problemi. Si sporse in avanti, all'indietro, dondolò su una gamba, poi saltò dolcemente e i suoi piedi atterrarono esattamente nel punto voluto.

«Molto bene, molto bene signorina», diceva la voce del Prof. Filippi al suo orecchio. «La fisica è una scienza della natura, non lo dimentichi mai. Continui così, è sulla buona strada.»

«Sì, ma per andare dove?» mormorò Lullaby.

In effetti, non sapeva davvero dove questo la stava portando. Per riprendere fiato si fermò di nuovo e guardò il mare, ma anche lì c'era un problema, perché doveva calcolare l'angolo di rifrazione della luce solare sulla superficie dell'acqua.

«Non ci arriverò mai», pensò.

«Vediamo, applichi le leggi di Descartes», diceva la voce del Prof. Filippi al suo orecchio.

Lullaby fece uno sforzo per ricordarsi.

«Il raggio rifratto...»

«... rimane sempre nel piano di incidenza», disse Lullaby.

4 Non si considera il genere fantascientifico, che richiede una trattazione separata.



Filippi:

«Bene. Seconda legge?»

«Quando l'angolo di incidenza aumenta, anche l'angolo di rifrazione aumenta, e il rapporto tra i seni di questi angoli è costante.»

«Costante», disse la voce. «Dunque?»

$\sin i / \sin r =$ «Costante.»

«Indice di acqua/aria?»

«1,33»

«Legge di Foucault?»

«L'indice di un mezzo rispetto ad un altro è uguale al rapporto tra la velocità del primo mezzo e quella del secondo.»

«Da cui?»

« $n_{2/1} = v_1/v_2$ »

Ma i raggi del sole schizzavano continuamente dal mare, e si passava così rapidamente dallo stato di rifrazione allo stato in cui tutto al liceo ora è deciso, è finito.”⁵ (Le Clézio, 1980/2017, pp 88-89).

Sebbene “Lullaby” non sia tra le opere più note di Le Clézio, il suo linguaggio semplice e diretto mostra l'abilità dell'autore nell'esprimere i pensieri di una ragazzina appassionata di fisica che sperimenta le leggi della statica in risonanza con le percezioni sensoriali del suo corpo, e riflette sui fenomeni ottici godendo della luce intensa del sole. Questa visione intima del rapporto tra saperi e ambiente naturale ha fornito una lettura in chiave ecologica dell'opera di Le Clézio (Martin, 2018), nel 2008 insignito del premio Nobel per la letteratura per la sua scrittura evocativa, intrisa di profonde riflessioni sul rapporto tra natura e cultura.

7. Divario di genere nelle carriere STEM

Una volta appurato che tendenze animiste possano esistere a tutte le età (Billingham, Fu, 1980), nel corso degli anni il dibattito sul loro uso nell'insegnamento delle materie scientifiche è stato molto vivo. Secondo Lemke (1990) il linguaggio scientifico, per essere definito tale, deve essere caratterizzato da determinati requisiti: l'assenza delle forme colloquiali, la coerenza della terminologia tecnica, il tono impersonale, l'utilizzo di forme causali di spiegazione, la rinuncia allo stile narrativo e alla drammatizzazione, il rifiuto di qualsiasi forma di personificazione. Il discorso scientifico ordinario ritiene accettabile il linguaggio animistico-antropomorfo solo se insegnante e studente sono perfettamente consapevoli che esso non è scientificamente ortodosso. Tuttavia, è noto che gli studenti sono maggior-

5 Traduzione dal francese ad opera dell'Autrice.



mente coinvolti quando è consentito l'uso di uno stile con elementi animistici (Lemke, 1990). Nella pratica scolastica si vogliono promuovere le capacità di comprensione logica da parte degli studenti, ma per costruire le fondamenta del pensiero scientifico servono strutture di supporto momentanee che saranno successivamente rimosse. Per consentire la comprensione dei concetti scientifici, sia gli insegnanti che gli scienziati utilizzano analogie e metafore; la loro efficacia dipende dalla consapevolezza con cui esse sono usate (Taber, Watts, 1996); ovviamente tale consapevolezza dipende dal grado di conoscenza dell'argomento, ragione per cui è essenziale che anche i docenti del livello primario siano ben preparati nelle materie scientifiche.

Secondo più recenti ricerche che hanno preso in considerazione il livello prescolare, l'immaginazione ha un ruolo fondamentale per l'apprendimento scientifico, anche nella sua componente animistica: secondo Püttschneider e Lück (2004), un uso consapevole di componenti animistiche contribuisce sia ad accrescere l'interesse nei confronti di materie scientifiche come la chimica sia a fornire spiegazioni alla portata del bambino, assecondando quel "sottile strato di magia" (L. Vincze, F. Vincze, 1964) che l'antropologia pedagogica può aiutare a comprendere.

Dunque, se fino a pochi decenni fa era prevalente la scelta di bandire le rappresentazioni animiste quasi ridicolizzandole in quanto antiscientifiche, negli ultimi anni si è assistito a una loro rivalutazione nella ricerca educativa, nonostante i docenti non siano ancora del tutto consapevoli delle loro potenzialità nel favorire l'apprendimento (Kallery, Psillos, 2004). Il loro uso, ad esempio, potrebbe essere strategico nel contrastare la disaffezione per le scienze dure soprattutto da parte delle bambine, ponendo le basi di una maggiore attrattività per le ragazze. È noto che l'interesse verso la fisica e la chimica da parte degli adolescenti presenta un divario di genere ridotto nei paesi meno avanzati, a dispetto della minore occupazione femminile e della posizione fortemente subalterna delle donne (Sjøberg, Schreiner, 2012). Ciò è confermato da uno studio (Stoet, Geary, 2018) che dimostra con evidenza la minore percentuale di donne laureate in materie STEM nei paesi con maggiore parità di genere (determinata secondo i parametri del *WEF Gender Gap Index*⁶). La situazione è apparentemente paradossale in paesi come quelli scandinavi (*The Nordic Gender Equality Paradox*). Gli autori dello studio spiegano il paradosso nordico evidenziando come in paesi ad alta stabilità con robusti sistemi di welfare, le persone possano seguire le proprie vocazioni e liberare le loro potenzialità, costruendo il loro futuro sfruttando interessi genuini e capacità personali. Questo trova riscontro nelle opinioni dello psicologo Jordan B. Peterson (Lagercrantz, 2018) – non senza vivaci e argomentate polemiche (Sanandaj, 2016) – per il quale le differenze di personalità legate al sesso sono più elevate

6 https://en.wikipedia.org/wiki/Global_Gender_Gap_Report (ultima consultazione: 29/11/23).



nelle società nelle quali vige la parità dei sessi: quando le pressioni sociali delle società sono meno stringenti, le tendenze individuali possono essere espresse più liberamente. Nelle culture più repressive, al contrario, i giovani tenderebbero ad un maggiore pragmatismo preferendo la solidità economica all'auto-realizzazione; poiché i lavori STEM tendono ad essere stabili e meglio pagati, ciò incoraggerebbe una maggiore rappresentanza femminile. Coerentemente con tale assunto, Stoet e Geary (2018) hanno usato una misura di soddisfazione della vita delle Nazioni Unite come *proxy* della stabilità culturale, scoprendo che un maggior numero di donne ha conseguito una laurea STEM in paesi in cui la soddisfazione della vita è inferiore – così come nelle società con forti disuguaglianze. Questi risultati suggeriscono la necessità di un approccio sottile alla questione della correlazione tra genere e coinvolgimento in ambito scientifico. In primo luogo, da questi dati non si dubita affatto della capacità oggettiva delle giovani donne di tutto il mondo di affrontare argomenti scientifici almeno quanto i giovani uomini. E anche dopo aver preso in considerazione alcune supposte differenze di genere nelle attitudini scientifiche, i ricercatori hanno calcolato che, qualora in una società in cui le preferenze razionali delle donne coincidessero con il loro livello di partecipazione alle discipline STEM, il 34% di queste dovrebbe aver conseguito una laurea in tali discipline, mentre la media globale effettiva è del 28%; se ne deduce che altri fattori non considerati in questo studio hanno chiaramente parte in causa nell'allontanamento delle donne dai ruoli in campo scientifico-tecnologico.

Considerato che l'interesse delle ragazze è globalmente più alto per le questioni scientifiche che riguardano la cura degli altri e la protezione dell'ambiente (Sjøberg, Schreiner, 2012), molto probabilmente lo stile di insegnamento scolastico può avere un ruolo più determinante di quanto non si creda nel determinare le carriere delle giovani donne nelle scienze dure. L'uso degli animismi, ad esempio, oltre ad agevolare la comprensione dei concetti scientifici, permette di instaurare una relazione affettiva con la natura per la maturazione di una sensibilità etica ed estetica (Doran, 2022), in particolare di una etica della cura cara al pensiero ecofemminista (d'Eaubonne, 1974/2020; Bianchi, 2020): una cura che va oltre la relazione uno a uno, e che comprende ogni essere legato agli altri da relazioni di interdipendenza, in una sorta di dimensione religiosa di comunione con la natura (Merewether, 2023). La questione della cura è strettamente connessa a un "animismo incantato" (*enchanted animism*) che dovrebbe permeare l'educazione sin dalla più tenera infanzia, superando le restrizioni di Piaget (Merewether, 2023). Ovviamente questo non andrebbe a vantaggio della sola componente femminile, ma porrebbe le premesse per un autentico interesse dei giovani verso la cura dell'ambiente, in una postura realmente attenta alle interconnessioni globali (Cerrato, 2023).

Isabelle Stengers (1949-) si spinge oltre, esprimendo la necessità di una rinnovata epistemologia in cui l'animismo occupi un ruolo centrale nel pensiero scientifico (Stengers, 2012). Non solo, quindi, una impalcatura pedagogica che supporta bambini e bambine nell'appropriarsi gradualmente dei concetti della



scienza attraverso l'uso dell'immaginario, ma anche una proficua prospettiva epistemologica necessaria per rispondere alla crisi ambientale.

Conclusioni

I livelli di comprensione secondo Kieran Egan sono definiti all'interno di una teoria unificante dell'apprendimento, che supera sia i limiti posti da Piaget nella determinazione degli stadi di sviluppo sia la dicotomia presente in Bruner fra pensiero paradigmatico e pensiero narrativo. Nell'affermare il grande potere dell'immaginazione, Egan attribuisce un ruolo cardine al racconto, soprattutto a partire dai livelli di comprensione mitica e romantica. Il racconto è anche strumento di inclusione, come la pedagogia della narrazione insegna.

Questo contributo ha brevemente illustrato come l'uso del racconto in chiave animista nella scuola di base possa fungere da strumento privilegiato nell'agevolare l'apprendimento delle scienze chimiche e fisiche, fondamentali nell'orientare verso carriere più richieste e dunque particolarmente efficaci nel migliorare le condizioni di vita degli studenti provenienti da ceti svantaggiati. Le concezioni animiste sono infatti radicate in noi, come dimostrano chiaramente gli studi antropologici, confermati oltretutto dall'evoluzione dei concetti scientifici nel corso dei secoli.

Da tempo la letteratura per l'infanzia, in particolare nella forma dell'albo illustrato, usa l'animismo e l'antropomorfismo per veicolare concetti astratti. Dunque, quando le strutture cognitive non sono ancora mature, il passaggio dal concreto all'astratto può avvenire anche senza l'uso di formalismi. L'intuizione scientifica legata alla dimensione immaginativa può anche essere stimolata nei bambini tramite attività pratiche non canoniche, la cui esecuzione è solitamente evitata al di fuori delle fasi di sviluppo piagetiane per una determinata fascia di età.

Dopo aver illustrato alcuni esempi di uso degli animismi nella didattica e aver delineato una sintesi del relativo dibattito pedagogico negli ultimi decenni, l'articolo si è soffermato sul loro possibile ruolo nel ridurre il divario di genere relativamente alle carriere STEM. È infatti noto che quest'ultimo sia particolarmente accentuato nei paesi le cui politiche sono tra le più avanzate in tema di parità tra i sessi; questa apparente contraddizione induce a un approccio particolarmente sofisticato nei confronti della questione complessa dell'istruzione scientifica femminile. Probabilmente, il modo in cui la scienza è presentata sin dalla più tenera età influisce nel maturare un'idea disumanizzata e asettica di essa; è invece noto che le ragazze sono particolarmente sensibili alla dimensione umana e relazionale nelle loro scelte professionali.

In generale, la letteratura scientifica più recente è concorde nel ritenere che l'immaginazione animistica promuova nei bambini e nelle bambine un rapporto affettivo con la natura che, oltre ad avvicinarli allo studio delle sue leggi, radica in essi un sentimento di amore e cura necessario per affrontare le presenti e future sfide ambientali globali.



Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (1987). *Dizionario di Filosofia*. Torino: UTET.
- Albè M. (2012). Clara Lazen, la bambina che a 10 anni ha scoperto la nuova molecola che immagazzina l'energia. *GreenMe*. In <https://www.greenme.it/ambiente/energia/clara-lazen-bambina-molecola-energia/> (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Ambrosi-Randić N. (2015). Animismo, artificialismo e finalismo nel pensiero preoperatorio. *Studia Polensia*, 4, 51-64.
- Azouvi F. (2002). L'Età dei Lumi: le scienze della vita. Nascita e sviluppo del vitalismo. *Treccani online*. In https://www.treccani.it/enci-clopedia/l-eta-dei-lumi-le-scienze-della-vita-nascita-e-sviluppo-del-vitali-smo_%28Storia-della-Scienza%29/ (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Bà A. H. (1975). Africanismo. *Treccani online*. In https://www.treccani.it/enciclopedia/africanismo_%28Enciclopedia-del-Nove-cento%29/ (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Barioglio M. (2017). Culture simboliche e formazione. Le pratiche immaginali per le professioni sanitarie. *Studi sulla Formazione*, 20(2), 131-150. DOI: 10.13128/Studi_Formaz-22176
- Bianchi B. (2020). Introduzione. In B. Bianchi (ed.), *DEP - Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*. Numero monografico di Ecopedagogia dedicato a Rachel Carson (n. 44, pp. I-XVI). Venezia: Università Ca' Foscari. https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/DEP/numeri/n44/file_unico_DEP_44.pdf (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Billingham R.E., Fu V.R. (1980). Animistic thinking between parents and children. *The Journal of Psychology*, 105, 35-39.
- Blezza F. (2013). Cultura scientifica e formazione degli insegnanti. *Science&Philosophy*, 1(1), 15-28
- Bocci F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione. *FOR. Rivista per la Formazione*, 3, 17-22.
- Bocci F., Castellana G., De Angelis B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 435-460. DOI: 10.15160/2038-1034/2675
- Bozzi P. (1990). *Fisica ingenua*. Milano: Garzanti.
- Brondo O., Chirico G. (2019). *Insegnare la fisica nella scuola primaria. Il laboratorio e il metodo scientifico*. Roma: Carocci.
- Bruner J.S. (1992). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Capra F., Luisi P.L. (2014). *The Systems View of Life. A Unifying Vision*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celestino T., Naponiello G.C.M. (2022). L'avviamento alla chimica nella scuola dell'infanzia: aspetti pedagogici, attività pratiche e formazione degli insegnanti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 7-33.
- Celestino T. (2023). Tra il Seicento e il Settecento: spunti didattici per un percorso interdisciplinare tra scienze naturali e metafisica. In F. Luzzini (ed.), *Sine ira ac studio. Metodo e impegno civile per una razionalità illuministica: Scritti offerti a Dario Generali per i suoi settant'anni* (pp. 891-907). Milano: Mimesis. In corso di pubblicazione.



- Cerrato M. (2023). Agire localmente pensando globalmente: l'etica della cura nello sviluppo di nuove sinapsi relazionali globali. *Pampaedia*, 194, 18.33. DOI: 10.7346/aspei-012023-02
- Cervellati R. (2016). Friedrich Wölher e gli albori della chimica organica di sintesi. *Il blog della SCI*. In <https://ilblogdellasci.wordpress.com/2016/05/30/friedrich-wolher-e-gli-albori-della-chimica-organica-di-sintesi/> (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Chanteau S. H., Ruths T., Tour J. M. (2003). Arts and Sciences Reunite in Nanoput: Communicating Synthesis and the Nanoscale to the Layperson. *Journal of chemical education*, 80(4), 395. DOI: 10.1021/ed080p395
- Chanteau S. H., Tour J. M. (2003). Synthesis of anthropomorphic molecules: the NanoPutians. *The Journal of organic chemistry*, 68(23), 8750-8766. DOI: 10.1021/jo0349227
- Ciavardini T. (2012). L'animismo tra i Dayak del Borneo. In <https://www.riflessioni.it/sacro/animismo-dayak-borneo.htm> (ultima consultazione: 29/11/2023).
- d'Allancé M. (2012). *Che rabbia!* Milano: Babalibri.
- d'Eaubonne F. (2020). *Le féminisme ou la mort*. Parigi: le passager clandestin (ed. digitale). Opera originale pubblicata nel 1974.
- De Ceglia F.P. (2009). *I fari di Halle: Georg Ernst Stahl, Friedrich Hoffmann e la medicina europea del primo Settecento*. Bologna: Il Mulino.
- Doyle O. (2009). Investing in early human development: timing and economic efficiency. *Economics and Human Biology*, 7(1):1-6. DOI: 10.1016/j.ehb.2009.01.002
- Doran R.P. (2022). Aesthetic Animism. *Philosophical Studies*, 179: 3365–3400. DOI: 10.1007/s11098-022-01830-5
- Egan K. (1989). *Teaching as Story Telling. An alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan K. (2012). *La comprensione multipla. Sviluppare una mente somatica, mitica, romantica, filosofica e ironica*. Trento: Erickson (ed. orig. 1997).
- Fantini B. (1997). Iatrofisica e iatrochimica: la fisica, la chimica ed i modelli dell'organizzazione del vivente. *Medicina nei Secoli, Arte e Scienza. Journal of History of Medicine*, 9(1), 59-95.
- Ferrie C., Florance C. (2018). *Organic Chemistry for Babies*. Chicago: Sourcebooks, Inc.
- Fiorentini C., Roletto E. (2000). Ipotesi per il curriculum di chimica. *La Chimica nella Scuola*, 5, 158-168.
- Fiorentini C. (2018). *Rinnovare l'insegnamento delle scienze. Aspetti storici, epistemologici, psicologici, pedagogici e didattici*. Roma: Aracne.
- Hadzigeorgiou Y., Fokialis P., Kabouropoulou M. (2012). Thinking about Creativity in Science Education. *Creative Education*, 3, 603-611. DOI: 10.4236/ce.2012.35089
- Hadzigeorgiou Y., Schulz R.M. (2019) Engaging Students in Science: The Potential Role of “Narrative Thinking” and “Romantic Understanding”. *Frontiers in Education*, 4(38), 1-10. DOI: 10.3389/educ.2019.00038
- Herron J.D. (1975). Piaget for chemists. Explaining what «good» students cannot understand. *Journal of Chemical Education*, 52(3), 146-150.
- Hillman J. (2013). *Psicologia alchemica*. Milano: Adelphi.
- Hoffmann R. (2007). La bellezza della Chimica. *Il Sole 24 Ore* (supplemento domenicale), 07 gennaio, p. 33.
- Jung C.G. (2006). *Psicologia e alchimia*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. orig. 1944).



- Kallery M., Psillos D. (2004). Anthropomorphism and Animism in Early Years Science: Why Teachers Use Them, how They Conceptualise Them and What Are Their Views on Their Use. *Research in Science Education*, 34, 291-311.
- Kochan J. (2021). Animism and natural teleology from Avicenna to Boyle. *Science in Context*, 34(1), 1-23. DOI: 10.1017/S0269889722000035
- Lagercrantz M. (2018). Jordan B. Peterson har delvis rätt om jämställdhetsparadoxen. *Swedish Radio (SR)*. In <https://sverigesradio.se/sida/artikel> (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Le Clézio J.-M.G. (2017). Lullaby in *Mondo et autres histoires* (pp. 88-89). Parigi: Gallimard. Il testo è stato pubblicato la prima volta da Gallimard nel 1980.
- Leibniz G.W. *Obiezioni contro la teoria medica di Georg Ernst Stahl. Sui concetti di anima, vita, organismo* (a cura di A.M. Nunziante). Macerata: Quodlibet 2011. Il primo manoscritto risale al 1709.
- Lemke J.L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood (New Jersey): Ablex Publishing Corporation.
- Lewis I. M. (1997). Religioni primitive. *Treccani* on line. In https://www.treccani.it/enciclopedia/religioni-primitive_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/ (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Lionni L. (2006). *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Babalibri.
- Looft W. R., Bartz W. H. (1969). Animism revived. *Psychological Bulletin*, 71(1), 1-19.
- Manenti L., Siegel E. *The littlest girl goes inside an atom*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Manfredini M. (2021). Un capitolo della storia del linguaggio scientifico-filosofico italiano: l'aggettivo animico. *Accademia della Crusca* on line. In <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/un-capitolo-della-storia-del-linguaggio-scientifico-filosofico-italiano/aggettivo-animico/9259#:~:text=animique%20e%20lo%20sp.,lo%20stato%20emotivo%20o%20sentimentale> (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Marett R.R. (1914). *Threshold of religion*. London: Methuen.
- Martin B. (2018). The Ecological Vision of Jean-Marie Le Clézio. *The Modern Language Review*, 113(3), 506-526. DOI: 10.5699/modelangrevi.113.3.0506
- Merewether J. (2023). Enchanted animism: A matter of care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(1), 20-31. DOI: 10.1177/1463949120971380
- Minichiello G. (2012). Prefazione all'edizione italiana. In *La comprensione multipla. Sviluppare una mente somatica, mitica, romantica, filosofica e ironica* (pp. 7-10). Trento: Erickson.
- Mottana P. (2004). *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*. Milano: Mimesis.
- Pera T., Carpignano R. (eds.) (2010). *Le favole dell'alchimista*. Verbania: Il Baobab.
- Piaget J. (1964). *Six études de Psychologie*. Parigi: Gonthier.
- Polizzi G. (2002). Bachelard e la formazione dello spirito scientifico: una prospettiva di pedagogia della conoscenza. *Comunicazione filosofica*, 10. In <https://www.sfi.it/archivosfi/cf/cf10/articoli/polizzi.htm> (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Püttschneider M., Lück G. (2004). Die Rolle des Animismus bei der Vermittlung chemischer Sachverhalte. *Chemkon*, 11(4), 167-174. DOI: 10.1002/ckon.200410014
- Sanandaji N. (2016). *The Nordic Gender Equality Paradox*. Stoccolma: Timbro.
- Sjøberg S., Schreiner C. (2012). Results and Perspectives from the Rose Project. In D. Jorde, J. Dillon (eds.), *Science Education Research and Practice in Europe. Cultural Per-*



- spectives in Science Education* (vol. 5, pp. 203-236). Rotterdam: SensePublishers. DOI: 10.1007/978-94-6091-900-8_9
- Stahl G.E. (1708). *Theoria medica vera*. Halle: Literis Orphanotropei <https://wellcome-collection.org/works/ghc2rdgd/items?canvas=18> (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Stengers I. (2012). Reclaiming Animism. *e-flux Journal*. In <https://www.e-flux.com/journal/36/61245/reclaiming-animism/> (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Stoet G., Geary D.C. (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, 29(4), 581-593. DOI: 10.1177/0956797617741719
- Sulla F., Pasetti A., Dall'Olio I. (2022). Processi di tipizzazione di genere in famiglie con genitori migranti e a rischio di povertà educativa: un'esperienza formativa condotta nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro". *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 20(1): 33-46. DOI: 10.36253/rief-12238
- Taber K. S., Watts M. (1996). The secret life of the chemical bond: students' anthropomorphic and animistic references to bonding. *International Journal of Science Education*, 18(5), 557-568.
- Tassan M. (2020). *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*. Bologna: Zanichelli.
- Traini A. (2018). *Il fantastico viaggio del signor Acqua*. Segrate (MI): Piemme.
- Tylor E.B. (1871) *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. Londra: John Murray. <https://ia800207-us.archive.org/13/items/primitivculture1tylouoft/primitivculture1tylouoft.pdf> (ultima consultazione: 29/11/2023).
- Vianello R. (1995). *Psicologia dello sviluppo*. Bergamo: Edizioni Junior
- Vincze L., Vincze F. (1964). *Die Erziehung zum Vorurteil. Kritik an der Kinderpsychologie*. Vienna: Europa Verlag.
- White M. (2001). *Newton. L'ultimo mago*. Segrate (MI): Rizzoli.
- Wiesner D. (2022). *Flutti*. Roma: orecchio acerbo.
- Wolfe C. (2015). Il fascino discreto del vitalismo settecentesco e le sue riproposizioni. In P. Pecere (ed.), *Il libro della natura: Scienze e filosofia da Copernico a Darwin* (vol. 1, pp. 273-299). Roma: Carocci.
- Wunenburger, J.-J. (2012). Materia, elemento, archetipo in Gaston Bachelard. In F. Bonicalzi, J.-J. Wunenburger, P. Mottana, C. Vinti (eds.), *Bachelard e le 'provocazioni' della materia* (pp. 9-18). Genova: il nuovo melangolo.
- Zoellner R. W., Lazen C. L., Boehr K. M. (2012). A computational study of novel nitroxy-carbon, nitritocarbonyl, and nitrate compounds and their potential as high energy materials. *Computational and Theoretical Chemistry*, 979, 33-37. DOI: 10.1016/j.comptc.2011.10.011
- Zohar A., Ginossar S. (1998). Lifting the taboo regarding teleology and anthropomorphism in biology education-heretical suggestions. *Science Education*, 82(6), 679-697.
- Zolla E. (2017) *Le meraviglie della natura. Introduzione all'alchimia* (a cura di Grazia Marchianò). Venezia: Marsilio (Ed. Digitale). Prima edizione pubblicata da Bompiani nel 1975.



Essere competenti nella società digitale: nuovi divari per i minori stranieri in Italia

Being competent in the digital society: new divides for foreign minors in Italy

Aurora Trotta

Studentessa Scienze della Formazione Primaria UNIBO

Dott.ssa International Relations UNIBO

aurora.trotta@studio.unibo.it

Abstract

The rethinking of the digital divide research has focused its attention on the linkage between economic and cultural capital and social exclusion. Indeed, the digital divide is an amplification of existing social inequalities, whereas it is easier for the more advantaged people to learn a digital competence. Furthermore, that digital competence is of vital importance for accessing the most basic social services. Considering the population of foreign minors in Italy, this paper is willing to explore the difficulties in accessing quality digital skills and the impact those could have on their life projects.

Keywords: digital divide – minors – foreigners

Le nuove ricerche sociologiche sul *digital divide* si concentrano sul rapporto tra capitale economico, culturale ed esclusione sociale. Il *digital divide* è infatti un amplificatore delle disegualianze sociali, laddove è più facile per chi è più fortunato accedere a competenze digitali maggiori, che a loro volta sono fondamentali per accedere a diversi servizi primari. Prendendo in considerazione la popolazione di minori stranieri in Italia, questo saggio vuole far luce sulle difficoltà di accesso a una buona competenza digitale e l'impatto che ciò può avere sulle traiettorie di vita.

Parole chiave: digital divide – minori – stranieri



*Il pellicano di Jonathan,
al mattino, depone un uovo tutto bianco e ne esce un pellicano
che gli assomiglia in modo straordinario. E questo secondo pellicano
depone, a sua volta, un uovo tutto bianco da cui esce, ovviamente,
un altro pellicano che fa altrettanto. Tutto ciò può durare molto a lungo
se non si fa una frittata prima.*
Robert Desnos, *Il pellicano Jonathan*

1. Le disuguaglianze sociali secondo i classici: una introduzione

Capitale economico, culturale ed esclusione sociale sono tre concetti che hanno interrogato molto la sociologia. Tra i classici che ne hanno parlato troviamo sicuramente Max Weber, il quale ha compiuto una teorizzazione del concetto di ceto come stratificazione sociale per cultura, educazione e stili di vita dell'individuo (Breuer, 2020). Secondo Weber, nella critica che ne fa Pierre Bourdieu (2012), il dato materiale, distinto da quello culturale, genera una differenza tra classi che è diversa da quella tra i ceti. Questi ultimi, infatti, fanno riferimento all'ordine culturale e alle differenze di tipo rappresentativo tra le diverse persone. In questo senso disuguaglianze di classe e di ceto non coincidono in Weber, mentre coincidono per Bourdieu. Secondo quest'ultimo, la disuguaglianza è strettamente legata al capitale culturale, non scollegato a sua volta dal dato materiale (Bourdieu, 2012). Per Bourdieu il capitale culturale è definito da tre aspetti: il capitale sociale incorporato, cioè quello della prima socializzazione; il capitale istituzionalizzato, cioè i titoli di studio; e il capitale culturale oggettivato, cioè formato dai beni materiali (Bourdieu, 1979). Per capire meglio il pensiero di Bourdieu, inoltre, è importante introdurre i concetti di riproduzione sociale e di *habitus*, utilizzati per avanzare una critica al sistema scolastico francese (1970). Il concetto di *habitus* è in un certo senso nascosto in quello di capitale culturale e consiste in schemi mentali, abitudini di pensiero, strategie di apprendimento, sensibilizzazioni a determinati temi, utili per l'attore sociale nella vita di ogni giorno. La riproduzione sociale, invece, pertiene alle istituzioni di cura ed è il meccanismo attraverso il quale si stabiliscono e si perpetuano nella società i rapporti di potere di classe (Bourdieu, Passeron, 1970). Secondo l'autore, tutto ciò avviene per mezzo di una violenza simbolica, prediligendo appunto il capitale culturale di una classe ai danni delle classi più povere.

Prospettiva ulteriore su disuguaglianze e capitale culturale è invece quella di Amartya Sen (1992) il quale elaborerà non solo una teoria sulle disuguaglianze, ma anche una teoria di giustizia molto innovativa. La *teoria delle capacità* ha dato un forte input per l'elaborazione dello *Human Development Index (UNDP, 2023)*, pubblicato ogni anno dall'agenzia ONU sullo sviluppo, la UNDP. Giudicando non adeguata l'idea di John Rawls (1991), secondo il quale l'uguaglianza coincide con la mera distribuzione equa di un paniere di beni, Sen aggiunge alla compo-



nente materiale anche i concetti di *funzionamento* e *capacità*. Con il primo si intende lo stato di salute di una persona, come ad esempio la presenza di malattie gravi; con il secondo si indica una serie di opportunità, tra le quali la persona deve poter scegliere per sentirsi veramente libera. L'innovazione rappresentata dallo Human Development Index è nel guardare alla povertà come un concetto multidimensionale che prende in considerazione indicatori legati alla salute, all'educazione e agli standard di vita. Tra questi troviamo qualità e livello di nutrizione, gli anni passati a scuola, l'accesso all'elettricità, la possibilità di bere acqua pulita o l'accesso ai media.

2. La letteratura sul Digital Divide

Concetti quali capitale culturale e capacità, sono fondamentali, anche a livello operativo, nelle ricerche sul digital divide. Con l'avvento della società dell'informazione, nuove forme di disuguaglianza sono emerse in relazione all'accesso e all'uso delle informazioni (Robinson et al., 2015), impattando direttamente sulle traiettorie di vita delle persone (ivi, 2015). Uno studio (Di Maggio et al., 2012) ha considerato l'impatto della rete sociale di appartenenza sulle pratiche sociali adottate dagli individui, concludendo che essa influenza direttamente il comportamento del soggetto a scuola, nel mercato del lavoro, nel capo sanitario, sui comportamenti devianti o sulle scelte economiche. Secondo questo studio, le disuguaglianze in termini di capitale sociale presenti nella vita offline si riverberano nella vita online, cioè le minoranze svantaggiate che hanno a disposizione un capitale sociale minore si situano in una posizione di svantaggio anche nella vita online. Nonostante ciò, l'accesso a una rete sociale e alle ICT rappresenta un'opportunità per queste minoranze per ampliare il proprio capitale sociale. In questo senso, sarebbe un errore considerare il digital divide come isolato rispetto ad altre linee di disuguaglianza, quali il genere, l'etnia o la classe di appartenenza (Robinson et al., 2015). Le disuguaglianze digitali si possono studiare su almeno tre livelli di analisi diversi relativi all'accesso alle tecnologie, all'uso e alle opportunità che ne derivano. A livello teorico, il digital divide ha subito un'evoluzione notevole nel tempo, arrivando oggi a concentrarsi sull'idea di *competenza*, anch'essa non scevra di ambiguità. Seguendo la ricostruzione fatta da Jan Van Dijk (2020), possiamo dividere la storia delle narrazioni sul digital divide in due sezioni temporali: la prima ha inizio il 1995 e termina intorno al 2003; la seconda inizia intorno al 2003 e dura ancora oggi. Nel 1995 i giornalisti del *The Los Angeles Times* Webber e Harmon iniziarono a parlare di divario digitale per indicare la divisione sociale tra chi era coinvolto nella rivoluzione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e chi no. Poco dopo, il termine venne reso popolare dalla NTIA (parte del Dipartimento Americano del Commercio), per riferirsi agli *have* e *have not*, cioè a chi possiede fisicamente le tecnologie e chi no. Intorno al 2003 alcuni



sociologi inizieranno a parlare della necessità di ripensare il digital divide (Selwyn, 2004) (Hargittai, 2002) (Warschauer, 2003) alla luce della diffusione dei dispositivi digitali nelle case delle persone. La stessa narrazione binaria sugli *have e have not*, verrà contestata (Warschauer, 2002) (Hargittai, 2002) poichè esistono varie sfumature sia delle tecnologie a disposizione che delle capacità possedute dagli utenti. Per quanto riguarda le tecnologie non basta avere a disposizione dei dispositivi, ma è necessario disporre di una connessione Internet di qualità e di tutte quelle giuste infrastrutture che permettono di usufruirne. Per quanto riguarda l'alfabetizzazione digitale, invece, esistono diverse sfumature di competenza digitale che testimoniano il ruolo attivo che il soggetto assume nel processo di acquisizione delle competenze digitali (Lei et al., 2008). Lo stesso strumento per valutare le competenze digitali della Commissione Europea, il *Digital Compass* (*DigComp*), prevede 5 livelli di competenza per 5 aree diverse. Mark Warschauer (2002) ha introdotto la sua proposta di ripensamento del *digital divide* attraverso la presentazione di alcuni esempi di progetti governativi in India e in Irlanda. Questi sono il "Hole on the Wall" indiano del 2000 e la "Information Age Town" irlandese del 1997. Il primo esempio rende evidente la necessità di introdurre l'utente a una competenza digitale guidata da un *tutor* o da un *instructor*, da questo l'erroneità dell'assunto che solo la distribuzione di un artefatto tecnologico possa ridurre l'esclusione sociale delle comunità. Il progetto consisteva nella creazione di piccoli *Internet point* nei sobborghi delle città indiane ed era una politica destinata all'alfabetizzazione digitale dei giovani. I problemi riscontrati a seguito dell'intervento sono stati: la poca affluenza di giovani; le competenze acquisite si concentrarono per lo più su come manipolare un *joystick* e usare *Paint*; molti bambini occuparono i loro pomeriggi con i giochi al computer, riducendo così il tempo da dedicare allo studio; infine, la connessione non fu sempre stabile e il linguaggio d'uso della tecnologia non fu l'hindi, la lingua madre degli utenti. Il progetto irlandese del 1997, invece, prevedeva di donare un computer con accesso a Internet a ogni famiglia di tre città particolarmente povere, attraverso una competizione. Il risultato fu però quello di generare un disappunto generale, in quanto molti dei servizi sociali passarono online, senza che i cittadini avessero le competenze per usare gli strumenti. In questo senso l'autore suggerisce di adottare una cornice di analisi alternativa al digital divide, cioè la disuguaglianza digitale. Questa sarebbe la mancata opportunità per gli individui, le famiglie e la comunità di essere parte attiva della società, nel senso di essere capaci di controllare i propri destini, prendendo in considerazione fattori diversi relativi alle risorse economiche, all'occupazione, alla salute, all'educazione, all'abitazione, al tempo libero, alla cultura e all'impegno civile e politico (Warschauer, 2002). La critica che viene posta alle narrative sul digital divide è simile a quella che Amartya Sen ha posto alle teorie sull'uguaglianza di Rawls: non è possibile guardare all'inclusione sociale come alla mera distribuzione di un paniere di beni. A seguito della descrizione di alcuni esempi di programmi governativi contro il digital divide, il lettore viene



introdotto da Warschauer (2002) al tema della *digital literacy*, attraverso un parallelismo con il più generale *literacy divide*. La *digital literacy*, viene descritta come una serie di pratiche sociali che necessita l'accesso ad artefatti fisici (libri, riviste, computer ...); contenuti di qualità da veicolare tramite quegli artefatti; competenze, saperi e attitudini appropriate; il giusto supporto sociale. Citando Paulo Freire (1994), l'autore include anche il modo attraverso il quale l'istruzione viene veicolata, cioè attraverso un insegnamento che viene percepito vicino all'esperienza del discente. Entrambi i concetti di literacy (*digital literacy* e *literacy divide*) sono intrecciati all'interno di una struttura sociale, perciò, il supporto all'inclusione sociale per persone sprovviste di accesso e competenze deve passare attraverso le seguenti disponibilità: risorse fisiche; risorse digitali, cioè i materiali presenti online; risorse umane, cioè l'alfabetizzazione e l'educazione del soggetto; e risorse sociali, cioè il supporto della comunità e delle istituzioni ad accedere alle ICT. Sul concetto di literacy, un grosso contributo lo ha dato anche Eszter Hargittai (2002). Questo autore suggerisce di porre l'attenzione sulle nuove stratificazioni sociali generate dalla distribuzione iniqua di accesso, qualità dei dispositivi posseduti e delle competenze online. Il concetto di alfabetizzazione è in continua evoluzione proprio grazie alle tecnologie, per questo, secondo Hargittai, se un tempo era necessario saper scrivere il proprio nome per essere considerati alfabetizzati, oggi una tale competenza sarebbe considerata da analfabeti. Successivamente, si chiede quali siano le competenze richieste dalla società dell'informazione e se tali competenze siano accessibili a tutti. La capacità di cercare e interpretare informazioni e dati online è sicuramente tra queste. In questo senso si porta all'attenzione l'esempio dei motori di ricerca, in cui vengono comparati un utente già capace di fare domande o di digitare termini utili a ricercare quello che si vuole, con un utente che invece non possiede queste competenze. Il secondo utente sarà soggetto a un'importante discriminazione nell'accesso alle informazioni, le quali si alimentano da sole in un circolo vizioso, con ricadute dirette nella ricerca di lavoro, nell'educazione del soggetto o nell'accesso ai servizi pubblici.

È importante ora soffermarsi a chiarire cosa si intende con il concetto di competenza digitale. Con il concetto di competenza ci riferiamo comunemente a una serie di capacità che permettono di agire le conoscenze che si apprendono nel contesto di vita, spesso attraverso il saper fare o il saper usare alcuni strumenti. Così ne parlano nel contesto della scuola italiana le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 (MIUR, 2012), le quali, partendo da un'analisi sulla complessità del presente, fanno migrare la scuola italiana da un paradigma del sapere trasmissivo a quello delle competenze, mettendo al centro "il saper agire nel mondo" della singola persona. Con competenza digitale invece la Commissione Europea intende "... *l'uso critico e responsabile, sicuro di sé, e il livello di coinvolgimento con le tecnologie digitali per l'apprendimento e il lavoro, e anche per la partecipazione nella società. È definita come la combinazione di conoscenza, abilità e*



attitudini.” (Council Recommendation on Key Competences for Life-Long Learning, 2018). Essa contiene al suo interno tre concetti diversi: il sapere, cioè la capacità di carpire informazioni tramite l’apprendimento; le abilità, cioè la capacità di applicare quella conoscenza per il completamento di obiettivi e per risolvere problemi; le attitudini, cioè tutti i fattori legati alla motivazione che includono i valori, le aspirazioni e le priorità di una persona (DigComp 2.2, 2022). Le competenze identificate si riferiscono a cinque aree di riferimento e sono: alfabetizzazione alla ricerca e alla valutazione di informazioni e dati; comunicazione e collaborazione, cioè la capacità di saper usare gli strumenti per comunicare con altre persone; creazione di contenuti digitali; sicurezza e capacità di risolvere problemi, intesi come i piccoli problemi tecnici che potrebbero sorgere nell’utilizzo delle tecnologie. Secondo la Commissione Europea non esiste una netta differenza tra il concetto di literacy e quello di competenza, ma quest’ultimo è un concetto più ampio, che contiene il primo. In particolare, la competenza digitale presuppone un’alfabetizzazione, non solo generale, nella capacità di lettura e scrittura, ma anche la capacità di discernere le informazioni e cercarle attraverso i motori di ricerca sul web. Addirittura, la nuova versione 2.2 del DigComp inserisce la capacità di distinguere tra una notizia falsa e una vera e la capacità di interpretare i dati e le informazioni presenti sul web. Le competenze hanno un impatto diretto sulla vita delle persone, accedervi vuol dire aprirsi delle opportunità ed è per questo che chi è già avvantaggiato dal punto di vista dell’istruzione riesce facilmente a carpire tutte le occasioni offerte dal digitale. In questo senso, un ulteriore e più recente filone di ricerca sul digital divide ha messo in luce i collegamenti tra le opportunità online e l’impatto sulla vita offline delle persone. Ci si riferisce ad esso come terzo livello di digital divide (van Deursen, Helsper, 2015), cioè quel livello che cerca di studiare i benefici che l’acquisizione di competenze e l’uso del digitale apportano alla vita offline. Uno studio empirico sulla società danese (Ibid, 2015) ha rilevato che, in base a diversi parametri sociodemografici come il reddito, il genere e il livello di istruzione, il possesso di una competenza digitale amplifica le disuguaglianze già esistenti nella società in tre diversi ambiti quali la partecipazione politica, i risultati educativi e alcune variabili economiche quali la ricerca di lavoro. In questo senso, un soggetto carente di competenze digitali sarà maggiormente svantaggiato rispetto a uno che le ha; allo stesso tempo, acquisire quelle competenze richiede alcune risorse di base di tipo economico e culturale che non tutti posseggono (ivi, 2015). Uno studio etnografico pubblicato nel 2023 (Ortiz Cobi et al., 2023) sulle donne emigrate dal Perù in Italia e Spagna è arrivato a simili conclusioni: il digital divide amplifica attuali forme già esistenti di esclusione sociale. Il digital divide, in una combinazione delle tre componenti come accesso, uso e opportunità, è molto visibile nella popolazione straniera, soprattutto quella più relegata alla marginalità sociale. Si tratta infatti di una popolazione che tendenzialmente ha a disposizione meno risorse economiche e differenti risorse culturali, spesso deve combattere con un’importante barriera linguistica e con le



discriminazioni razziali anche nella vita online. Infatti, quello che le minoranze etniche subiscono passivamente nell'ambiente digitale è la costruzione razzista delle stesse tecnologie, un aspetto denunciato e opportunamente descritto da tanta letteratura (Benjamin, 2019) (O'Neil, 2017) (Eubanks, 2018). Per quest'ultimo motivo e alla luce dello sviluppo delle tecnologie, al giorno d'oggi non è più sufficiente parlare di digital divide, ma occorre anche introdurre il concetto di *Big Data divide* (Andrejevich, 2014), cioè quello tra chi gestisce i dati sulla Rete e gli utenti che li danno ai primi gratuitamente. Ruha Benjamin (2019), in particolare, ha trattato del tema dei *bias* razzisti attraverso i quali molte tecnologie vengono costruite. Le tecnologie soggette a questo tipo di pregiudizi hanno un impatto immediato nella vita delle persone, le quali ne sono totalmente ignare. Si parla degli algoritmi di *predictive policing* in possesso della polizia, i quali, in base a dati storici, prevedono il tasso di recidività criminale dei soggetti, che è sempre più alto per gli stranieri. Altrove (O'Neil, 2017) si fa l'esempio degli algoritmi che selezionano i lavoratori, i quali spesso attribuiscono un punteggio più basso a chi ha la pelle nera; o anche degli algoritmi che prevedono il tasso di abbandono scolastico negli studenti, i quali puntano i riflettori sempre sugli studenti stranieri. Una competenza digitale, consapevole e critica, che voglia essere inclusiva rispetto alle necessità delle persone più svantaggiate, non può non tenere in considerazione lo stigma (Goffman, 2003) al quale sono soggette. Gli stessi motori di ricerca, spesso, hanno riconosciuto o disconosciuto le persone di colore, ad esempio, associando la parola arabo a terrorista, l'immagine di afroamericano a quella di una scimmia e così via.

3. Due studi empirici sulla popolazione di minori stranieri in Italia: ISTAT e Save The Children

Considerando il caso italiano e prendendo a riferimento gli studi effettuati durante il periodo del Covid-19 è possibile descrivere la condizione dei minori stranieri in Italia dal punto di vista del divario digitale. Nonostante non ci siano studi specifici né raccolte dati sul divario digitale, neanche da parte dell'ISTAT, è possibile estrapolare alcuni dati su accesso, uso e opportunità, quindi secondo i tre livelli di divario considerati, da alcuni ricerche condotte. La prima rileva la condizione degli studenti durante la Didattica a Distanza (DAD) e conclude che le maggiori difficoltà di accesso si sono potute riscontrare tra gli alunni stranieri e gli abitanti del Mezzogiorno (ISTAT, 2022). Lo studio si riferisce agli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, per i quali è stata indagata la condizione in DAD durante la pandemia secondo diversi indicatori, tra cui: adeguatezza degli strumenti a disposizione; una buona e stabile connessione Internet; le difficoltà economiche delle famiglie prima e dopo la pandemia; alcune com-



ponenti relazionali ed emotive che sono mancate in quel periodo, tra cui la socializzazione con i pari e le attività extra-scolastiche; la qualità dell'apprendimento in DAD nella visione dei dirigenti e le assenze fatte dagli studenti. Per quanto riguarda l'accesso alle tecnologie, in Italia allo scoppio della pandemia tra il marzo e il giugno 2020 hanno potuto accedere alla DAD l'80% degli studenti riuscendo a frequentare con continuità e costanza le lezioni. Le cifre scendono se la popolazione di riferimento diventa quella straniera, arrivando al 71,4%. Il report, inoltre, segnala che alcune scuole hanno attivato progetti per la distribuzione gratuita di tablet e PC, ma, nonostante ciò, i divari non sono stati colmati (ISTAT, 2022). Inoltre, in particolare nell'anno scolastico 2020/2021, i ragazzi stranieri hanno usato meno dei loro coetanei italiani il computer per accedere alle lezioni. Si tratta del 72,1 % dei giovani stranieri, contro l'85,3% degli italiani. Secondo le stime, l'uso esclusivo dello smartphone per seguire le lezioni è del 16,8% negli stranieri e del 6,8% negli italiani. L'utilizzo esclusivo dello smartphone è inoltre correlato alla quota di ragazzi che indicano la propria famiglia come povera o molto povera (Ibid., 2022). In generale, invece, sia i ragazzi italiani che gli stranieri dichiarano per il 50,9% di avere una connessione instabile in casa, contro il 43,3% che dichiara di averne una ottima. Su questo punto incide di più il domicilio: i ragazzi domiciliati nelle aree interne e nel Mezzogiorno hanno fatto più fatica degli altri. I ragazzi stranieri però hanno avuto più problematiche per quanto riguarda gli spazi in casa da cui potersi collegare per le lezioni. Erano soli nella stanza, infatti, l'87,7% degli italiani, contro l'81,4% degli stranieri. Inoltre, per quanto riguarda la percezione delle condizioni della propria famiglia sotto la pandemia, la situazione è peggiorata per il 68,5% di chi si percepiva già povero prima della pandemia. Tra questi ultimi troviamo il 4,0% degli italiani contro l'11,3% degli stranieri. Infine, per quanto riguarda il problema delle assenze, esso è stato maggiormente percepito nel Mezzogiorno dove solo il 12,7% dei dirigenti non ha ricevuto lamentele di assenteismo da parte degli insegnanti, contro il 28,8% degli studenti del Nord. Come si può notare dai dati appena elencati, il solo possesso di un dispositivo digitale non assicura una fruizione agevole della tecnologia, per lo più nel contesto educativo. In gioco ci sono infatti una serie di fattori sia tecnici che sociali, tra i quali l'installazione di banda larga e fibra ottica, il tipo di dispositivo dal quale si accede, la motivazione che si mette nel processo di apprendimento e una serie di componenti emozionali che la scalfiscono in partenza, tra cui anche la preoccupazione per la situazione economica della famiglia. Tutte queste componenti aiutano nella fruizione degli apprendimenti e nella frequenza costante e attiva degli studenti in classe. Non è un caso, dunque, che nella popolazione straniera in Italia e tra i residenti del Mezzogiorno alcuni indicatori segnalino una compresenza di fattori di povertà economica e di rendimento scarso, che sembra aggravarsi nella didattica mediata dalle tecnologie. Il secondo studio, invece, è stato condotto da Save The Children Italia (2016) e si è concentrato sul consumo di Internet da parte dei minori stranieri non accompagnati. Il



report è il risultato di una ricerca condotta su un campione di 165 minori di età compresa tra i 15 e i 17 anni, accolti in strutture di accoglienza di diversa natura. A questi ragazzi è stato sottoposto un questionario, tradotto nelle loro lingue e sottoforma di gioco per stimolarne il coinvolgimento. La prima osservazione presente nel Report riguarda l'accesso alla Rete prima della partenza: soltanto i ragazzi egiziani hanno registrato il tasso di accesso più alto, gli altri invece avevano scarse o nulle possibilità di accesso. Tra i ragazzi egiziani l'accesso a Internet è stato determinante nella scelta di intraprendere il viaggio. Secondo la testimonianza di M., 17 anni ed egiziano, vedere le foto sorridenti dei parenti in Italia lo ha spinto a intraprendere il viaggio nonostante questo abbia comportato grandi sacrifici per la famiglia, che, infatti, era contraria. Da questa storia personale possiamo osservare come la competenza di alfabetizzazione alle informazioni e ai dati presente nel DigComp 2.2 sia fondamentale per un uso consapevole delle risorse digitali, poiché l'intreccio con la vita reale è oggi altissimo e i rischi ai quali i minorenni sono esposti sono altrettanto alti. La tendenza a rappresentare sui social solo le cose positive che accadono nella vita, spesso per indurre sentimenti di apprezzamento o di invidia nei propri confronti (Save the Children, 2016) è molto diffusa nella popolazione globale. Per le fasce più vulnerabili, come ad esempio i minorenni, ciò può indurre false credenze su, ad esempio, la vita dei migranti in Europa. Inoltre, molti degli intervistati hanno ammesso di essere stati contattati da profili falsi per fini di adescamento sessuale, per soldi o per carpire informazioni private. Quella sulla sicurezza è una competenza fondamentale del DigComp 2.2, alla quale bisogna educare soprattutto le fasce di popolazione più esposte. Se tra i minorenni ascoltati è presente chi è scappato da una guerra e da un conflitto etnico, ci sono anche molti minorenni che si sono allontanati dalle famiglie per seguire ciò che è stato rappresentato sui social. Un utilizzo consapevole e responsabile della Rete, permetterebbe a questi minori di non cadere nelle trappole di Internet, siano esse veri e propri abusi, o semplicemente la manipolazione dei desideri e delle aspettative che determinano il destino. Un ulteriore aspetto da citare riguarda il fatto che per i minori stranieri non accompagnati in Italia, l'utilizzo della Rete significa sia il mantenimento dei contatti con la propria famiglia che un rischio di isolamento (Save the Children, 2016). Infatti, mantenendo i rapporti con i propri amici del Paese d'origine si rischia di non fare amicizia nel Paese d'arrivo e di parlare sempre nella lingua madre, non allenandosi mai con l'italiano. Come è possibile notare da questo studio, i gruppi più svantaggiati sono poco esposti agli aspetti più positivi del digitale, e le stesse competenze riassunte nel DigComp 2.2 non riescono ad essere acquisite automaticamente, come vorrebbe una certa narrazione sui nativi digitali. Per questo motivo Save The Children suggerisce ai gestori di case di accoglienza di formarsi sul digitale, così da poter educare i minorenni accolti sull'utilizzo di questi importanti strumenti. Infatti, per la vita nel Paese di immigrazione l'accesso alla Rete è fondamentale, in quanto utile a ricevere servizi sociali, quali l'educazione, o per la ricerca del lavoro. In



questo ritroviamo l'amplificazione delle diseguaglianze di cui si è parlato sopra: le persone con una competenza digitale, spesso quelle che hanno già esperienza con i media, che sono più istruite e più ricche, sono facilitate dall'utilizzo degli strumenti; chi invece vive nella marginalità è per lo più sottoposto ai rischi della rete, senza saperne trarre alcun vantaggio.

4. Note conclusive: l'educazione mediale nelle scuole italiane

Dagli studi precedenti è possibile asserire che il sostegno sociale assume un forte impatto (Warschauer, 2002) nel processo di acquisizione delle competenze digitali da parte dei minori. Per dirla con un concetto caro alla sociologia di Bourdieu (1979), i primi processi di socializzazione nella famiglia e nella comunità hanno conseguenze anche sugli *habitus* del bambino. Per quanto riguarda la competenza digitale, molti studi ci dicono che la socializzazione in famiglia e l'esperienza che si matura con i diversi media (Hargittai, 2003), influisce molto sulla competenza digitale complessiva. La qualità e la ricchezza di queste esperienze non sono uguali per tutti, poiché l'attenzione a un'educazione mediale e l'accesso a una pluralità di media non è scontata per ogni famiglia. Se guardiamo allo studio ISTAT sulla Didattica a Distanza, possiamo ben comprendere come il possesso dei dispositivi non sia ancora assicurato a molti studenti stranieri. Non solo, facendo il paio con le stime sull'abbandono scolastico, che ci dicono che in Italia esso non è mai sceso sotto al 30% nella popolazione straniera (Open Polis, 2020), è possibile immaginare che comunque una semplice distribuzione di *device* non basterebbe. Per questo motivo, le attitudini sono una dimensione importante tanto quanto le conoscenze e le abilità. Immaginare un curriculum sull'educazione mediale potrebbe sicuramente aiutare ad abbattere i divari ma, nonostante ciò, rimarrebbero i rischi correlati a problematiche di inclusione degli studenti più marginalizzati. Soffermandosi sul concetto di attitudine (DigComp 2.2, 2022), come abbiamo visto, su di esso agiscono una serie di fattori, alcuni personali, altri sociali e ambientali, tra cui sicuramente la provenienza socioeconomica e culturale. In questo senso sarebbe importante educare ai media adottando le giuste strategie di inclusione, per evitare che proprio i più esposti al digital divide vengano lasciati ai margini. L'educazione mediale a scuola viene introdotta solo con il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) del 2015, riconoscendo tra il corpo docenti anche una figura preposta, cioè l'animatore digitale. Tuttavia, uno studio fa notare (Gremigni, 2019) come non esista nel PNSD un intervento rivolto nello specifico agli alunni con un retroterra socioculturale più svantaggiato. Lo stesso studio sottolinea come non ci siano neanche interventi specifici per stimolare la partecipazione attiva e consapevole nell'ambiente digitale, oggi sempre più orientato verso il soddisfacimento immediato di bisogni e forme di consumo (Ibid., 2019). In questo senso, nella società digitale di oggi non è più sufficiente un approccio univoco al tema



delle diseguaglianze digitali, anche e soprattutto alla luce dello sviluppo e della pervasività delle tecnologie. Non basta cioè parlare di distribuzione degli strumenti e delle infrastrutture tecnologiche senza affiancarle alla necessità di una competenza consapevole e critica che sappia cosa farsene. Non basta parlare di competenza, poiché essa oggi è costruita soprattutto nelle popolazioni più avvantaggiate. Discutere soltanto di inclusione sarebbe parziale se non prendessimo in considerazione i rapporti di potere tra chi costruisce le tecnologie (soprattutto quelle che utilizzano gli algoritmi) e chi le usa. È necessario tenere insieme la totalità di questi aspetti per creare una competenza che sia non solo consapevole e critica, ma anche inclusiva e capace di combattere lo stigma al quale gli studenti stranieri sono sottoposti online nella costruzione della loro identità. Inoltre, una tale competenza non potrebbe essere correttamente veicolata senza che si tenga conto delle metodologie didattiche più innovative e inclusive, poiché rischierebbe di lasciare ai margini chi già vive in condizioni marginali.

Riferimenti bibliografici

- Andrejevic M. (2014). Big Data, Big Questions. The Big Data divide. *International Journal of Communication*, 8/2014.
- Benjamin R. (2019). *Race after technology*. New York: Polity.
- Bourdieu P. (2012). Capitale simbolico e classi sociali. *Polis*, 3.
- Bourdieu P. (1979). Le trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30.
- Bourdieu P., Passeron J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minit.
- Breuer S. (2020). Classe, ceto e strato nella sociologia della religione di Max Weber. *Scienza & Politica. Per Una Storia Delle Dottrine*, 32(63), 41-61.
- Commissione Europea (2022). *Digital Competence Framework for citizens (DigComp 2.2)*. Publication Office of the European Union
- DiMaggio P. et al. (2012). Network effects and social inequality. *Annual Review of Sociology*, 38, 93-118. doi: 10.1146/annurev.soc.012809.102545
- DiMaggio P., Hargittai Eszter (2001). *From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use As Penetration Increases*. Sociology Department, Princeton University.
- Eubanks V. (2018). *Automating inequality: how high-tech tools profile, police and punish the poor*. New York: St. Martin's Press.
- Freire P. (1994). *Pedagogy of the Oppressed*. Third edition. New York: Continuum.
- Goffman E. (2003). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Gremigni E. (2019). Competenze digitali e Media Education: potenzialità e limiti del Piano Nazionale Scuola Digitale. *Rivista trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1.
- Eszter Hargittai (2003). The Digital Divide and What To Do About It. In Derek C. J., *New Economy Handbook*. San Diego: CA Academic Press



- ISTAT (2022). REPORT I ragazzi e la pandemia: vita quotidiana “a distanza”.
- Kuhn C. et al. (2023). Understanding Digital Inequality: A Theoretical Kaleidoscope. *Postdigital Science and Education*, 5, 894-932 <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00395-8>
- Lei Weizhen *et alii* (2008). *Rethinking the Digital Divide from 2008 19th Australasian Conference on Information Systems*. Christchurch
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo.
- O’Neil C. (2017). *Weapons of math destruction: how Big Data increases inequality and threatens democracy*, Penguin Books, Westminster.
- OSCE 2021 Rapporto annuale 2021.
- Openpolis (2020). *REPORT Quanto è frequente l’abbandono scolastico tra gli alunni stranieri?*
- Rawls J. (1991). Una teoria della giustizia, Feltrinelli Editore, Milano
- Robinson L., Cotten S.R., Ono H., Quan-Haase A., Mesch G., Wenhong Chen, Jeremy Schulz, Timothy M. Hale & Michael J. Stern (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18, 5, 569-582.
- Save The Children (2016). *REPORT I minori migranti: in viaggio attraverso la rete*.
- Selwyn N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media & Society*, 6(3), 341362. <https://doi.org/10.1177/1461444804042519>
- Sen A. (1992). *La diseguaglianza*. Bologna. Il Mulino.
- UNDP (United Nations Development Programme). 2023. 2023 Global Multidimensional Poverty Index (MPI): Unstacking global poverty: Data for high impact action. New York.
- van Deursen A.J.A.M., Helsper E.J. (2015). *The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online?*, Communication and Information Technologies Annual (Studies in Media and Communications, Vol. 10), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 29-52. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- van Dijk Jan (2020). *The digital divide*. Cambridge: Polity.
- van Dijk J., Poell T., de Waal M. (2019). *Platform society. Valori pubblici e società connessa*, ed. it. a cura di Giovanni Boccia Artieri e Alberto Marinelli. Milano: Guerini Scientifica.
- Warschauer M. (2002). Reconceptualizing the Digital Divide. *First Monday*, 7(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i7.967>



School Library Advocacy: Enhancing Opportunities For all Learners

L'advocacy per la biblioteche scolastiche: migliorare le opportunità per tutti gli studenti

Elizabeth A. Burns

PhD Associate Professor Old Dominion University Norfolk VA, USA
eburns@odu.edu

Abstract

There is a lack of consistency in how school librarians understand and engage in advocacy for their programs and the profession (Burns, 2015; Lance & Kachel, 2018). It is important that school librarians demonstrate the positive impact they contribute to improving instruction for student learners and advancing access so that all learners have equal opportunities. The school library and school librarian should be available to each student (Kachel, 2021).

The *School Library Manifesto* (2021) includes language to support a strong school library with a qualified school librarian. Advocacy goals can be highlighted throughout this critical set of school library guidelines. Each section of the manifesto provides entry points for advocacy. Through exploration and analysis of the manifesto, this paper explores pathways to advocacy for a school librarian. Ideas suggested in the *School Library Manifesto* related to new resources and technologies, curriculum, and instructional strategies promote opportunities to overcome the digital divide and other forms of exclusion and provide additional opportunities of critical support for all learners. Effective advocacy of school libraries, supported by the goals of *School Library Manifesto* organically presents a clear and consistent path strengthening learning in schools.

Keywords: advocacy – school library – manifesto

Introduction

Across the global landscape, school libraries are seeing a critical shortage of qualified librarian positions and a decrease in funding and support of school library programs. This comes at a time when knowledgeable information professionals are needed to ensure access to information and carefully curated and selected collections within schools. In some instances, only the top 10% can afford to give their children an education with a quality school library (IFLA, nd). In today's

PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I.
N. 195 - Luglio/Dicembre 2023 - pp. 172-179



educational climate, is important that school librarians demonstrate the positive impact they contribute to the instruction of student learners. However, there remains a lack of consistency in how school librarians engage in advocacy for their programs and the profession (Burns, 2015; Lance, Kachel, 2018).

Exploration of the state of school libraries (Burns, 2023) shows a decline in resources and support of school libraries. A community scan of countries represented within the IFLA community was conducted to include use of the IFLA School Library Map and research articles relating to the state of school libraries. This evaluation showed that there has been a recent decline in school library staffing, as well as a need for more consistent access to school libraries to meet the growing digital divide in many countries in the IFLA community. Two thirds of the world's school-age children, or 1.3 billion children aged 3 to 17 years old, do not have internet connection in their homes, according to a report from UNICEF (2020). This international condition is mirrored in the United States. Over 10,000 public schools across the U.S. don't have a school library, much less a school librarian, and this number continues to grow. Additionally, more than 22,000 public schools with a school library have neither a full- nor part-time certified school librarian (Kachel, 2013; 2021).

However, studies show that despite the lack of resources provided to many school libraries, those schools that do prioritize the school library see results. Correlational studies, such as the Impact Studies (Kachel, 2021; Lance, Maniotes, 2020; Lance, Kachel 2018) and the SLIDE (Kachel, Lance 2021) studies have shown the positive impact a school library has on students and student learning. Having a certified, highly qualified school library professional has repeatedly correlated to increased student achievement through decades of studies. Schools with school librarians were more likely than those without to incorporate specialized technology applications into teaching practices (Kachel, Lance, 2021). School libraries help close the achievement gap for poor children, minority children, and children with disabilities – and in countries with deep gender gaps, for girls (IFLA, nd). Students in schools with qualified librarians are also more likely to have access to locally produced materials in their home or mother tongue languages and to current materials (IFLA, nd).

Advocating for support of school libraries benefits the school community and all learners. For the purposes of this study, the American Library Association's (ALA) definition of advocacy was used. The ALA defines advocacy as, "The deliberate and sustained effort to foster understanding of the library program while influencing the attitudes of key stakeholders" (ALA, 2007). Advocacy includes raising awareness, increasing knowledge, and gaining influence for the position of the school librarian. Burns (2016) suggests that many school librarians do not know this definition of advocacy and fewer know to engage in positive actions of advocacy to build support.

Advocacy conversations can be framed globally by understanding the current



situation of school librarians at an international level, as well as looking across international documents and guidelines to demonstrate identify opportunities for school librarian advocacy. The goals of school library advocacy can be explored in international documents and guidelines, such as the international IFLA adopted *School Library Manifesto*. Through exploration and analysis of the manifesto, pathways toward establishing a building-level advocacy plan can be identified for a school librarian.

With planned, targeted actions, the *Manifesto* provides a pathway to advocacy. These actions typically highlight the activities taking place in the school library that emphasize community relationships and support and strengthen student learning. Advocacy goals and initiatives can be highlighted throughout this critical set of school library guidelines. The IFLA *School Library Manifesto's mission statement* reads "To improve everyone's lives, the benefit of a quality school library needs to be extended to all" (IFLA 2021). This ideal can only be achieved when we advocate for school libraries that align with the ideals set forth in the *Manifesto*. Potential pathways to advocacy actions are found when analyzing the text of the Manifesto for language that promotes and encourages activities of support for the school library. Through this type of exploration, opportunities for effective advocacy practice are identified. The following question guides this work: In what ways can the language of the IFLA *School Library Manifesto* confirm and highlight advocacy actions of school librarians?

Findings & Discussion

To analyze the Manifesto, a content analysis was conducted (Patton, 2002). The ALA Advocacy definition, along with the roles of the school librarian, as established in the American Association of School Librarians (AASL) *National School Library Standards* (2018, p. 18), were used to establish a priori codes. The text of the *Manifesto* was examined to identify the emergent coding categories (Patton, 2002). The Goals of the *Manifesto* were considered as units of text when coding. A second coder explored the role of instruction to ensure inter-rater reliability (Cohen 1960). Finally, the community scan of research was used to validate the findings.

Findings of this analysis show that each section of the manifesto provides entry points for advocacy. Advocacy is not something that is done part time or just once, however. It is sustained, continuous effort. Therefore, the findings of this analysis are developed around four essential themes: advocacy is an expectation; access is an expectation; instructional impact must be highlighted; Strategic Policy and Community Relations are Essential. They are discussed with to demonstrate the many ways the goals of the *Manifesto* present opportunities to build educated support for the library.



Advocacy is an Expectation

School librarians advocate because it is part of their job. The *School Library Manifesto* (2021) includes language to support a strong school library with a qualified school librarian. It states,

The school library program is essential to every long-term education strategy, including literacies, information provision and creation, and economic, social, and cultural development. It is the responsibility of local, regional, and national authorities to support school library programs through specific legislation and policies which ensure adequate and sustained funding for qualified school library professionals, materials, technologies, facilities, and life-long professional learning. School library programs must be free of charge to students and school staff.

The Manifesto states that schools should have school libraries and these libraries should be staffed with qualified staff.

Professional librarians are aware that they must advocate for their library, their program, and ensuring student learners have access to ideas and information. This is a key component within several guiding documents of the profession. Advocacy is part of our professional agenda and continues to be written in the ALA Strategic plan (2005, 2013, 2017). The AASL *School Library Preparation Standards* highlight advocacy as one Component for preparing future school librarians (AASL/ALA/CAEP, 2019). Therefore, emerging school library professionals are prepared to build support for their future library program. Advocacy is also part of the ALA Core Competences of Librarianship (2023) that guide the practice of all librarians.

Within the Manifesto, the development of an advocacy plan is outlined. One of the primary objectives of an advocacy plan is to redefine the perception of the school library program among others outside the school library. This can be achieved when school librarians engage stakeholder groups in library activities and demonstrate how school libraries have evolved. Pathways to achieving this present in the *Manifesto* include suggestions to collaborate with teachers, senior school management, administrators, parents, other librarians and information professionals, and community groups as well as establishing accountability when data are discussed and shared with the school and local community members and stakeholders. Finally, being visible in the school prospectus and webpages provides school librarians the opportunity to build awareness for the library program with multiple stakeholders and demonstrate the value a library program brings to the school community.



Access to Resources and Services

Likewise, the school library and school librarian should be available to each student (Kachel, 2021). Just as the *School Library Manifesto* (2021) includes language to support a strong school library with a qualified school librarian, the *Manifesto* suggests that students have access to instruction, materials, and technology provided by a thriving and effective school library program. Several statements put forward in the *Manifesto* serve as an entry point to advocating for learner access within the school library. Additionally, prior to the goals, the *Manifesto* explicitly emphasizes the need for equitable access stating, “a focus on student growth by providing equitable access for learning experiences, resources, and learning spaces.” This statement allows school librarians to request and then showcase access to the library space and resources for all learners.

Several goals within the manifesto serve as pathways to build support for school libraries and the access they provide student learners including the idea that the school library provides services and activities throughout and beyond the entire school day, as well as a connection to other libraries and resources such as the public library. When school librarians show they are available to students and staff at the time of need for information and that they bridge this need with other types of libraries, the value of having a certified school librarian working in a school library is demonstrated. This access helps to overcome the barriers created by the digital divide and other forms of exclusion. Support of the school library makes information accessible to all members of the school community and allows all learners to operate within the context of the greater global community. All members of the school community have equitable access to information when a school library is present and learners gain the literacy skills necessary to access, evaluate, and use information critically and ethically.

Highlight Instructional Impact

The school librarian teaches and works collaboratively with the school community to ensure expert instruction and guidance for all learners. The *Manifesto* states the school librarian should support and enhance educational goals as outlined in the school’s mission and curriculum. Goals within the *Manifesto* reinforce the instructional role of the school librarian and emphasize how the school library integrates with other educators to support student success.

School librarians must demonstrate how they support the academic goals of students as a teacher and an instructional partner. Pathways to advancing support and building relationships with others present in the *School Library Manifesto* include the school librarian providing “expert instruction and guidance for all



learners as a qualified school library professional through a curated broad range of relevant and responsive learning resources and instructional strategies that meet all learners needs and abilities while exposing learners to diverse ideas, experiences, and opinions.” Demonstrating the unique expertise of the school librarian and the ways in which they support reading and align resources and instruction with other educational curricula demonstrates the library’s value to others in the education community.

These ideas are further highlighted in the goal that the school librarian will “co-design active inquiry and discovery learning experiences in physical and virtual spaces, fosters independent reading for knowledge, understanding, imagination and enjoyment; and stimulates and enhance reading literacy and enjoyment through a wide range of resources and strategies, including reading aloud at all ages.” Understanding good information literacy practices is a pedagogy best situated in the school library. School librarians instruct learners to become ethical users and creators of information and knowledge who are able to use information for a purpose.

Each of these goals reinforce the teaching role of the school librarian and reinforce how the teacher librarian works with other educators to support student success. School librarians demonstrate something unique or innovative within the school library program. Support is then given to programs of value.

School librarians provide library experiences that are relevant to today’s learners. This should be showcased and highlighted through learning activities that are implemented using multiple literacies. School librarians develop and design lessons focusing on real world situations that use authentic information sources. They develop inquiry tasks that prepare students to engage with information for future academic tasks as well as authentic life experiences. Showcasing these opportunities allows others in the school community to appreciate and value to role school library plays in learner preparation for postsecondary education and the world of work.

Strategic Policy and Community Relations

Ideas suggested in the School Library Manifesto ensure the school librarian facilitates professional learning opportunities for teachers and staff, especially related to new resources and technologies, curriculum, and instructional strategies. This builds relationships and support among professional peers. One path to these activities is through leadership opportunities for the school librarian. These opportunities provide the school librarian the means to engage in continuous review and renewal of all school library program goals and activities and engage in conversations about the library with others in the educational community.

Considering effective operation and management of the school library is criti-



cal. Advocating for the essential conditions of an effective school library then becomes a central mission for all student learners. Ideas suggested in the *School Library Manifesto* that provide pathways for establishing this role and building community relations include the ongoing monitoring, evaluation, and accountability process, in which data are discussed and shared with the school and local community members and stakeholders and engaging in continuous review and renewal of all school library program goals and activities.

Finally, promoting and involving the whole school community and beyond in the work of the school library is critical. Advocacy efforts are successful when there is administrative support for the role of a school library. This helps realize the full benefit of a school library program. Having administration-endorsed policies regarding learning resources development and preventing censorship is a critical step to achieving this goal. By taking a leadership role and being active in school and community committees and actions, the school librarian can be the voice for the school library. Relationship and support can be created to ensure that others outside the school library understand and support the mission of the library program.

Conclusion

This study aimed to identify pathways for creating awareness and support for strong, effective school libraries presented through the guiding principles of the published documents such as the *School Library Manifesto*. This exploration reveals opportunities presented in the goals of the *School Library Manifesto*, creating a clear and consistent path to advocacy for the school library field. This analysis helps identify entry points to advocacy available to all school librarians.

Advocacy begins when school librarians build relationships where others recognize the value of the school library and are willing to become educated supporters on behalf of the library and the school librarian. School librarians should challenge themselves to consider the many pathways the *School Library Manifesto* offers as guidance for how to advocate to build relationships and support for school libraries and the learning lives of all students. Through an intentional plan and active advocacy initiatives, others will become active supporters of school libraries. With use of the *Manifesto* to guiding their work, school librarians will begin to make an impact with their advocacy efforts and others will recognize the value of an effective school library program for all students.

References

ALA. (2007). *Advocacy definition*. <https://www.ala.org/aasl/advocacy/definitions>



- ALA. (2017). ALA Strategic Plan. <https://www.ala.org/aboutala/strategicplan>
- ALA. (2023). ALA Core Competences of Librarianship. https://www.ala.org/education-careers/sites/ala.org.educationcareers/files/content/2022%20ALA%20Core%20Competences%20of%20Librarianship_FINAL.pdf
- AASL. (2018). *The National School Library Standards for Learners, School librarians, and School Libraries*. ALA.
- AASL/ALA/CAEP. (2019). School Librarian Preparation Standards. https://www.ala.org/-aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/ALA_AASL_CAEP_School_Librarian_Preparation_Standards_2019_Final.pdf
- Burns E. (2015). Practitioner perceptions of school library advocacy. *Education Libraries*, 38(1).
- Burns E. (2016). *School library advocacy: Perceptions in context*. Published proceeding from the annual meeting of the IFLA World Library and Information Congress Columbus, OH.
- Burns E. (2023). L'advocacy delle biblioteche scolastiche [School Library Advocacy: An International Conversation on Building Relationships to Sustain Libraries] Translated by Luisa Marquardt. *Biblioteche Oggi*, 41(4),15-18. Doi: 10.3302/0392-8586-202304-015-1.
- Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- IFLA. (ND). School library brief: Gateways to development. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/topics/libraries-development/documents/school-libraries-brief.pdf>
- IFLA. (2021). *School Library Manifesto*. https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla_school_manifesto_2021.pdf
- Kachel D. (2013). *School library research summarized: A graduate class project*. Mansfield, PA: Mansfield University.
- Kachel D. (2021). Data speaks: Addressing equity of access to school librarians for students. *Teacher Librarian*, 48(3), 49-52.
- Kachel D., Lance K. (2021, August 2). What's behind the SLIDE? Findings from a study of school librarian employment, *KQ Blog*. <https://knowledgequest.aasl.org/whats-behind-the-slide-findings-from-a-study-of-school-librarian-employment/>
- Lance K., Kachel D. (2018). Why school librarians matter: What years of research tell us. *Phi Delta Kappan*, 99(7). <https://doi.org/10.1177/0031721718767854>
- Lance K.C., Maniotes L. (2020). *Linking librarians, inquiry learning, and information literacy*, Kaplan. <https://kappanonline.org/linking-librarians-inquiry-learning-information-literacy-lance-maniotes/>
- Patton M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Vol. 3). Sage publications.
- UNICEF. (2020). *How Many Children and Youth Have Internet Access at Home?, Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic*. <https://data.unicef.org/resources/-children-and-young-people-internet-access-at-home-during-covid19/>



Pobreza y éxito educativo: ¿cuál es el papel de la escuela?

Poverty and educational success. What is the role of the school?

Maria Gajas Roig

Profesora de lengua y literatura en Secundaria

Jefa de estudios de Secundaria en el colegio Vedruna Àngels de Barcelona

Màster en Biblioteca Escolar y promoción de la lectura

Maria.Gajas@autonoma.cat

Abstract

In the Vedruna Àngels School in the Raval neighborhood of Barcelona, the reality of student multiculturalism and a high rate of family poverty and immigration collide with the success in external tests. This context raises crucial questions about the role of the school in addressing socio-economic and cultural inequalities. How can we, from the school, ensure the opportunity to develop skills for everyone, regardless of their resources and background?

This article explores the pedagogical challenges and solutions in light of the debate on educational success and poverty, aiming to dispel prejudices and clarify dilemmas, reaffirming the democratic and moral significance of educational success in our school reality.

Keywords: multiculturalism – family poverty – educational success – socio-economic inequalities – pedagogical challenges

En la escuela Vedruna Àngels en el Raval de Barcelona, la realidad de la multiculturalidad de los alumnos y el alto índice de pobreza familiar e inmigración chocan con el éxito de los resultados en las pruebas externas. Este contexto plantea preguntas cruciales sobre el papel de la escuela en abordar las desigualdades socioeconómicas y culturales. ¿Cómo podemos desde la escuela garantizar la oportunidad de desarrollar habilidades para todos, independientemente de los recursos y el origen? Este artículo explora los desafíos y soluciones pedagógicas a la luz del debate sobre el éxito educativo y la pobreza, buscando romper con prejuicios y aclararaporías, reaffirmando el significado democrático y moral del éxito educativo en nuestra realidad escolar.

Palabras clave: multiculturalidad – pobreza familiar – éxito educativo – desigualdades socio-económicas – desafíos pedagógicos

PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I.

N. 195 - Luglio/Dicembre 2023 - pp. 180-191

ISSN 1721-1700

DOI: 10.7346/aspei-022023-12



En el campo de la pedagogía, la relación intrincada entre la pobreza y el éxito educativo es una cuestión que ha captado la atención de pedagogos, investigadores y responsables de políticas educativas. En este artículo, se pretende realizar una aproximación a la experiencia y los éxitos alcanzados por la Escuela Vedruna Àngels, situada en el corazón del barrio del Raval, en la ciudad de Barcelona. Esta escuela ha abordado valientemente un desafío de dimensiones significativas: gestionar una población estudiantil caracterizada por una diversidad impresionante: 27 nacionalidades diferentes, un 45% de alumnado proveniente de orígenes culturales diversos y un preocupante 43% de estudiantes catalogados como vulnerables (un porcentaje que lamentablemente tiende a aumentar a lo largo del año académico). En este contexto, la escuela Vedruna Àngels ha adoptado un enfoque decididamente proactivo para asegurar que las barreras económicas no se conviertan en obstáculos infranqueables para sus estudiantes en su búsqueda del éxito educativo y personal. Su ubicación en el Raval, uno de los barrios más diversos de Barcelona, confiere a esta escuela un contexto único en el que se han forjado soluciones y prácticas educativas que pueden ser inspiradoras e instructivas para otras instituciones educativas en el ámbito local y más allá.

El Raval, en el centro neurálgico de la capital catalana, es un barrio que ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, pasando de ser una zona marginal a una comunidad que refleja la diversidad y la riqueza cultural de Barcelona. Con su ubicación céntrica, el Raval desempeña un papel fundamental en la vida de la ciudad, siendo un lugar donde se entrelazan tradiciones culturales y realidades socioeconómicas diversas, todo esto en medio de un entorno urbano rico en historia y contrastes. Es en este contexto que la escuela Vedruna Àngels, arraigada en el barrio desde hace casi 150 años, ha hecho de su compromiso con la igualdad de oportunidades y el éxito educativo una prioridad, trabajando para superar los desafíos asociados a la pobreza y la diversidad cultural.

El Enfoque en la relación familia-escuela

El énfasis en el establecimiento de una relación fuerte y colaborativa entre la escuela y las familias de su alumnado es fundamental para su misión de proporcionar una educación de calidad y superar los desafíos que puedan surgir debido a la diversidad y la vulnerabilidad económica. Esta estrategia va más allá de la mera comunicación entre la escuela y las familias; representa un compromiso profundo con la comprensión y el apoyo mutuo.

Una de las maneras en que esta relación colaborativa se manifiesta es a través de reuniones periódicas y abiertas en las cuales las familias pueden expresar sus preocupaciones, compartir sus expectativas y participar activamente en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Esta comunicación abierta y respetuosa crea un ambiente de confianza y un sentimiento de pertenencia, esenciales para que los estudiantes se sientan valorados y acompañados.



Además de las reuniones, la escuela hace un esfuerzo consciente por conocer las circunstancias familiares y las necesidades específicas de cada alumno. Esto implica tener un conocimiento profundo de la realidad social y económica de las familias, y no solo de manera genérica si no también de manera individual. Este enfoque personalizado permite a la escuela adaptar sus estrategias educativas para satisfacer las necesidades de cada estudiante.

Una de las principales ventajas de esta estrategia es que no solo ofrece apoyo académico a los estudiantes, sino que también aborda sus necesidades emocionales. Muchos alumnos pueden sentirse inseguros o ansiosos debido a sus circunstancias familiares o socioeconómicas. La conexión entre la escuela y las familias proporciona un apoyo emocional vital, asegurando que los estudiantes se sientan queridos y acompañados en su entorno educativo.

Además, esta estrategia permite a la escuela ofrecer apoyos específicos, como apoyo académico adicional, asesoramiento psicológico o recursos suplementarios, en función de las necesidades individuales de los estudiantes y de los recursos de los que disponga la escuela. Esto asegura que ningún alumno se quede atrás y que todos tengan la oportunidad de prosperar académica y personalmente.

Etapa de Infantil: fomentar la igualdad de oportunidades

En la etapa de Infantil, la escuela se ha comprometido profundamente a fomentar la igualdad de oportunidades desde los primeros pasos de la educación de sus estudiantes. El enfoque principal de esta etapa es el desarrollo de la lengua oral como una herramienta fundamental para el crecimiento personal y académico. Para lograrlo, la escuela ha implementado una serie de prácticas educativas amplias y efectivas que sientan las bases de un aprendizaje rico y diversificado.

Un elemento central de este enfoque es la promoción de la lectura en voz alta y otras actividades centradas en el lenguaje, como la atención a la conciencia fonológica, los cuentos, las canciones infantiles y las rimas populares. Estas actividades centradas en la etnopoética no solo mejoran las habilidades lingüísticas de los niños y niñas, sino que también los despiertan al descubrimiento de las palabras y al poder de las narraciones. El enfoque en el lenguaje oral a una edad temprana establece las bases para el éxito futuro, ya que un dominio adecuado del lenguaje es esencial para el aprendizaje.

Otro aspecto clave de esta etapa es la relación de la escuela con las familias de los estudiantes. La escuela promueve la participación voluntaria y sin exigencias por parte de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Esto reconoce la diversidad de capacidades y recursos de las familias y asegura que todas puedan contribuir de manera significativa al desarrollo de sus hijos sin sentirse presionadas. Este enfoque inclusivo y colaborativo es fundamental para la creación de un entorno educativo donde todos los estudiantes se sientan bien acogidos y valorados.



Finalmente, es importante destacar el fuerte énfasis que la etapa de Infantil pone en la interacción social y el aprendizaje a través del juego. Esta perspectiva fomenta el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños y niñas, las cuales son igualmente cruciales para el éxito educativo. Aprender a compartir, colaborar y resolver conflictos son habilidades que no solo enriquecen la vida de los estudiantes en la etapa de Infantil, sino que también los preparan para futuros éxitos a medida que avanzan a través del sistema educativo y más allá. En resumen, la etapa de Infantil representa un enfoque integral para el desarrollo de los niños y niñas, centrado en la igualdad de oportunidades y el éxito educativo a largo plazo.

Primaria: materiales de propia elaboración e igualdad de oportunidades

En Primaria, la escuela Vedruna Àngels continúa manteniendo firmemente su compromiso de asegurar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias familiares o económicas. Una pieza fundamental de esta estrategia que ha demostrado ser ampliamente beneficiosa es la creación de materiales de elaboración propia. Este enfoque no solo tiene implicaciones económicas significativas para las familias del centro, sino que también permite una adaptación más precisa y efectiva del contenido educativo a las necesidades específicas, tanto a nivel individual como grupal de cada curso.

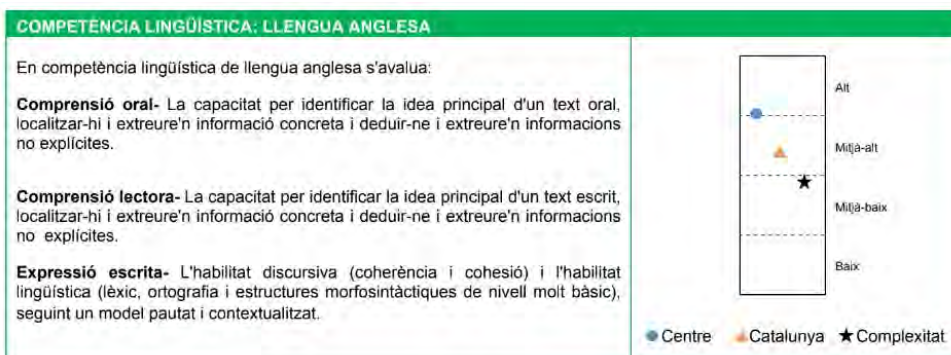
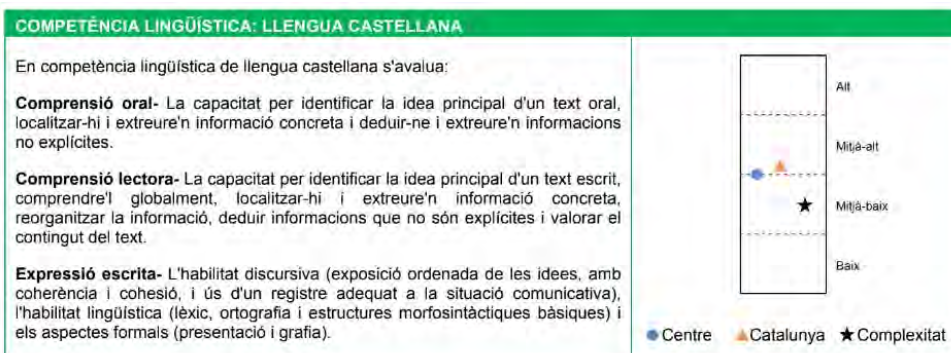
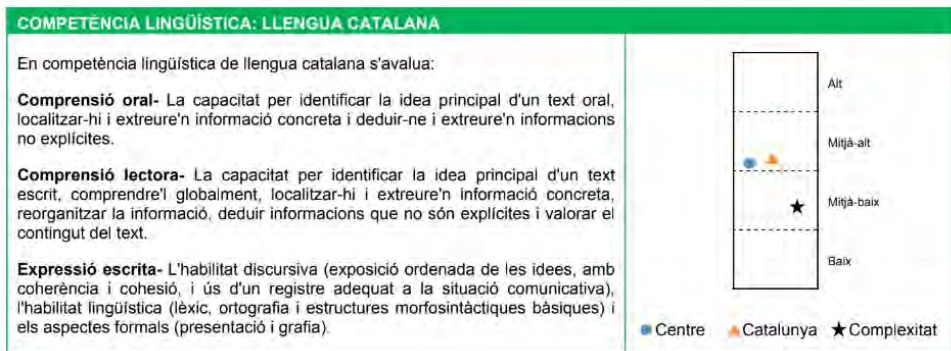
En una época en la que las familias podrían sentir el peso económico de la adquisición de libros de texto como una carga costosa al comienzo de cada curso, el uso de materiales de elaboración propia elimina esta barrera, asegurando que todo el alumnado tenga igualdad de acceso a los recursos educativos. Esto significa que las familias no tienen que preocuparse por el coste de los libros de texto, liberándolos de esta carga económica y permitiendo que sus hijos e hijas se centren en su aprendizaje.

Otra ventaja sustancial de este enfoque es la capacidad de personalizar el contenido de acuerdo a las necesidades y niveles de preparación de cada estudiante. En lugar de seguir un enfoque uniforme que podría no ser adecuado para todos, la escuela puede ajustar los materiales de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales y, de esta manera, proporcionar una respuesta inclusiva a la realidad de cada curso. Esto es fundamental para asegurar que nadie se quede rezagado y que todos los estudiantes puedan aprovechar al máximo su tiempo en la escuela.

Esta línea de trabajo tiene su traducción directa en los buenos resultados de evaluaciones externas como son las Pruebas de Competencias Básicas que hace el Departament d'Ensenyament cada año al alumnado de 6º de Primaria. Los gráficos siguientes muestran estos buenos resultados: el punto azul marca la posición

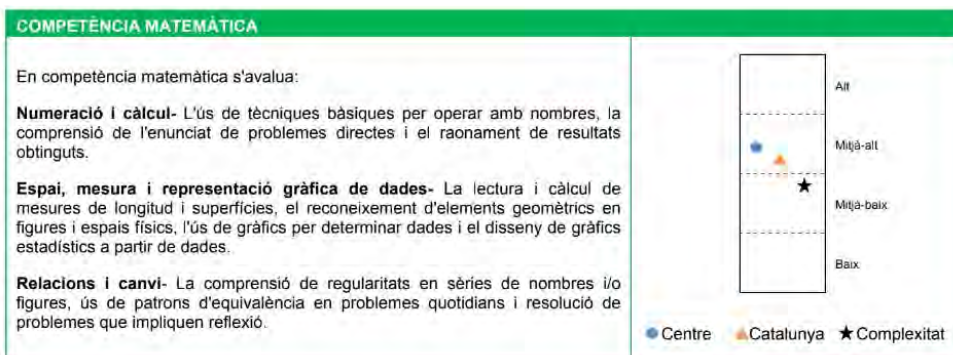


del colegio, el triángulo naranja representa la mediana de Catalunya y la estrella negra muestra la mediana de resultados de los centros de la misma complejidad que Vedruna Àngels¹.



1 Gráficos extraídos del informe de resultados que el Departament d'Ensenyament ha enviado al centro Vedruna Àngels correspondientes a las pruebas pasadas el curso 2022-23.





Otra dimensión de este enfoque es la gestión de la obtención de subvenciones y otros recursos que permiten a la escuela ofrecer oportunidades adicionales como excursiones educativas, actividades culturales y colonias. Esto garantiza que todos los estudiantes puedan participar en actividades fuera del aula, independientemente de los recursos económicos de sus familias. Esta igualdad de oportunidades no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fomenta la inclusión y la cohesión dentro de la comunidad escolar y promueve la función compensatoria de la escuela con un enfoque de igualdad de oportunidades y de iniciativa social, de acuerdo con la visión del centro y su arraigo en la tradición cristiana y humanista.

Secundaria: atención tutorial e innovación pedagógica

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la escuela ha abrazado con determinación la atención tutorial personalizada e intensiva como una herramienta clave para el desarrollo de sus estudiantes. La asignación de dos tutores por curso ha demostrado ser un enfoque altamente beneficioso para ofrecer apoyo individualizado a los estudiantes y abordar sus necesidades y desafíos específicos. Esta aproximación no solo mejora los resultados académicos, sino que también tiene un impacto positivo en el bienestar emocional de los estudiantes, ya que se sienten más acompañados y seguros en su proceso de aprendizaje.

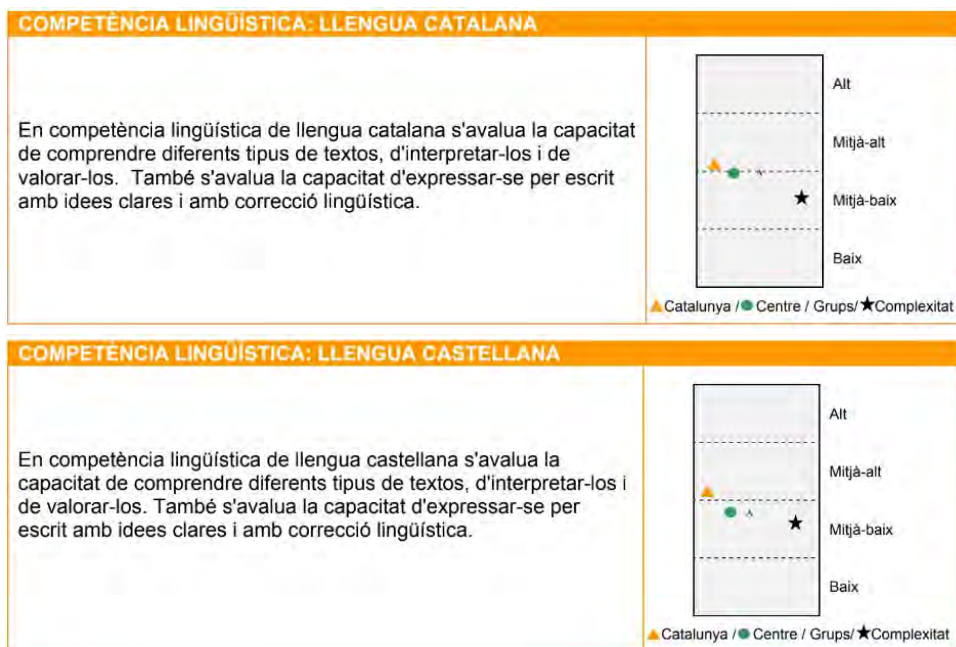
La práctica de la codocencia (dos profesores juntos en el aula), particularmente en las materias científicas, es un aspecto distintivo de esta etapa educativa. Este enfoque implica la colaboración de dos docentes en la enseñanza de una misma clase y es una práctica ampliamente consolidada en el centro. Este enfoque enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, ya que permite una exploración más profunda y rica de los contenidos, así como una atención más personalizada a los alumnos. También es efectivo para superar los obstáculos y di-



ficultades que algunos estudiantes pueden encontrar en materias más complejas, porque ofrece diversas perspectivas y una asistencia más individualizada.

Un aspecto especialmente destacado de la etapa de Secundaria es la promoción del trabajo por áreas de conocimiento y proyectos interdisciplinarios. Este enfoque está alineado con las tendencias actuales en educación y los cambios en el currículo, y tiene como objetivo proporcionar un aprendizaje más contextualizado y significativo. Las colaboraciones interdisciplinarias no solo permiten a los estudiantes conectar y aplicar su conocimiento de manera más amplia, sino que también los preparan mejor para las demandas de la educación superior y el mundo laboral, donde se valoran mucho las habilidades para trabajar en equipos y resolver problemas complejos.

Del mismo modo que ya hemos visto en la etapa de Primaria, el alumnado de secundaria también es evaluado de forma externa con las pruebas de competencias que pasan cada año los alumnos de 4º de la ESO. En los gráficos siguientes se pueden observar estos buenos resultados siendo el punto azul marca la posición del colegio, el triángulo naranja la representación de la mediana de Catalunya y la estrella negra la mediana de resultados de los centros de la misma complejidad que Vedruna Àngels².

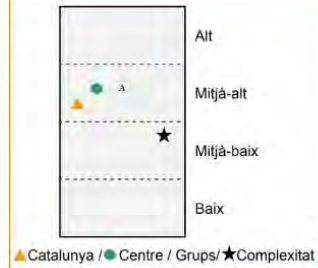


2 Gráficos extraídos del informe de resultados que el Departament d'Ensenyament ha enviado al centro Vedruna Àngels correspondientes a las pruebas pasadas el curso 2022-23.



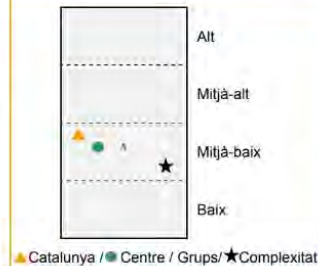
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLENGUA ANGLESA

En competència lingüística de llengua anglesa s'avalua la capacitat d'entendre diferents tipus de textos, orals i escrits, en llengua estrangera. També s'avalua la capacitat d'expressar-se per escrit emprant una llengua estrangera.



COMPETÈNCIA MATEMÀTICA

En competència matemàtica s'avalua la capacitat de comprendre, utilitzar i relacionar nombres, informacions numèriques i aspectes espacials de la realitat. Inclou operacions bàsiques, símbols i formes d'expressió i de raonament matemàtic, situacions i problemes relacionats amb la vida quotidiana.



Además del aspecto estrictamente académico, la etapa de Secundaria dedica 15 minutos diarios a la lectura individual y autónoma, con la presencia de un tutor en el aula. Esta práctica no solo mejora las habilidades de lectura de los estudiantes, sino que también fomenta la pasión por la lectura y el crecimiento personal. El modelado activo de la lectura por parte de los tutores es un elemento fundamental para promover este hábito entre los alumnos, ya que les muestra la importancia de la lectura como una herramienta para el aprendizaje continuo y el desarrollo personal. Esta práctica no solo mejora los aspectos académicos, sino que también promueve una cultura de la lectura que les beneficiará a lo largo de toda la vida.

Apoyo individualizado para el alumnado vulnerable

Otro aspecto esencial del éxito de esta escuela es su dedicación a proporcionar apoyo individualizado a los estudiantes que se encuentran en situaciones vulnerables. Con el 43% de los estudiantes considerados vulnerables, la escuela mantiene planes de choque para el 32% de estos estudiantes. Estos planes de choque incluyen intervenciones específicas para abordar sus necesidades, como apoyo académico adicional, orientación emocional y recursos suplementarios que cubren sus necesidades económicas.



Estos planes de choque no solo son la respuesta a las dificultades que los estudiantes puedan manifestar, sino que también se centran en la prevención y la creación de un entorno propicio para el éxito. Este enfoque proactivo refleja la voluntad de la escuela de no dejar a ningún estudiante atrás y de trabajar activamente para superar las barreras que la pobreza puede imponer.

La comunidad escolar y la red educativa

Es importante destacar que esta escuela no está sola en su misión. Forma parte de una red de 38 escuelas Vedruna³ repartidas por todo el territorio catalán, y es la primera escuela concertada en formar parte de la *Xarxa de Competències Bàsiques* del Departament d'Educació⁴ desde septiembre de 2014. Esto refleja una voluntad de aprender y crecer a través de la colaboración con otras instituciones educativas.

La escuela también ha sido parte de iniciativas más amplias, como el muestreo de escuelas que llevó a cabo el proyecto *Escola Nova 21*⁵, una plataforma que promovió la innovación pedagógica y la mejora educativa en un proceso intensivo de transformación que duró 3 cursos académicos (2016-2019).

La participación de la escuela en estas iniciativas muestra la voluntad de compartir las prácticas docentes y aprendizajes con otros, así como el objetivo permanente de transformar e innovar teniendo siempre presente a su alumnado y su contexto social y económico.

La integración de la comunidad escolar

Una de las claves del éxito de esta escuela es su capacidad para integrar y acoger a estudiantes de diversas nacionalidades y orígenes culturales. Con un 45% del alumnado que proviene de diferentes nacionalidades, la diversidad es una parte inherente de la vida escolar. Esta realidad no solo enriquece la experiencia de los estudiantes, sino que también ofrece la oportunidad de aprender y crecer a través de la interacción con personas de diferentes procedencias y realidades.

La escuela ha puesto un fuerte énfasis en la creación de un entorno inclusivo, donde cada alumno se siente respetado y valorado. Esta inclusión no se limita únicamente al aula, sino que se extiende a todas las áreas de la vida escolar, inclu-

3 <https://vedrunacatalunya.cat/educacio/>

4 <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/xarxa-de-competencies/>

5 <https://www.escolanova21.cat/>



yendo las actividades extracurriculares y los eventos comunitarios. La promoción de un ambiente de aceptación y comprensión mutua es fundamental para la formación de estudiantes que pueden colaborar y convivir en un mundo cada vez más globalizado.

La importancia del aprendizaje de la lengua y la cultura catalanas

El aprendizaje de la lengua catalana es un elemento fundamental en la escuela Vedruna Àngels, ya que es la lengua de instrucción en nuestro sistema educativo y una parte vital de nuestra identidad cultural y lingüística. A pesar de que muchos de nuestros estudiantes llegan a la escuela con otras lenguas maternas o han aprendido otros idiomas antes del catalán, reconocemos la importancia de fomentar el uso y el aprendizaje del catalán como medio de comunicación y conexión con nuestra comunidad.

Para ello, contamos con un aula de acogida que ayuda a los estudiantes recién llegados a familiarizarse con el catalán y a desarrollar sus habilidades lingüísticas en esta lengua. Esta aula no se centra únicamente en el aspecto puramente lingüístico, sino que también incluye la inmersión en la cultura y las tradiciones catalanas. Esto permite que los estudiantes no solo aprendan la lengua, sino que también la sientan como propia, conectándola con su nuevo hogar y comunidad.

Esta iniciativa es crucial para la integración de los estudiantes recién llegados y para asegurarse de que puedan participar plenamente en la vida escolar y en la sociedad en general. Además, promover el uso del catalán contribuye a preservar la riqueza de nuestra cultura y la cohesión de nuestra sociedad, ya que una sociedad multilingüe y multicultural que valora y respeta todas las lenguas es un punto clave para el futuro.

No solo resultados académicos

Los resultados académicos de la escuela Vedruna Àngels son una evidencia del buen hacer que caracteriza a esta institución educativa. No solo superan la media de los centros de la misma tipología y complejidad, sino que también igualan la media general de todos los centros de Cataluña en la mayoría de las disciplinas. Este éxito académico es un reflejo de la atención constante que la escuela dedica al aprendizaje y al desarrollo personal de sus estudiantes.

Un aspecto que destaca particularmente es el énfasis puesto en el aprendizaje del inglés, una habilidad fundamental en el entorno global actual. La escuela ha desarrollado metodologías especiales para asegurarse de que sus estudiantes no solo aprendan el idioma, sino que también sean competentes y seguros en su capacidad para comunicarse e interactuar en inglés. Esta competencia en lengua in-



glesa no solo los prepara mejor para futuras oportunidades académicas y laborales, sino que también les ofrece una perspectiva más amplia del mundo y los conecta con una variedad de entornos y culturas.

Pero el éxito de la escuela no se limita a los resultados académicos. Es un modelo de excelencia en la comunidad local por su compromiso con la sostenibilidad del planeta. Su condición de escuela verde, mantenida durante más de dos décadas, es un testimonio de su compromiso con la protección del medio ambiente y la creación de un futuro más sostenible. Este compromiso no es solo una etiqueta, sino que se ha convertido en una parte integral de la experiencia educativa de los estudiantes.

A través de iniciativas de sostenibilidad, como la gestión de residuos, el uso eficiente de recursos y la promoción de una actitud respetuosa hacia el medio ambiente, la escuela inculca valores importantes a sus estudiantes. Estos aprenden sobre la importancia de la sostenibilidad y también participan activamente en proyectos y actividades que promueven esta causa. Esto no solo los prepara como ciudadanos responsables, sino que también los anima a ser agentes de cambio en su comunidad y en el mundo en general, haciéndoles conscientes de la importancia de la agenda de los ODS (Ozone Depleting Substances) y del papel activo que deben desempeñar en la transformación del mundo en el que vivimos.

Así, los resultados académicos de la escuela son solo una parte de su éxito. Su influencia se extiende más allá de las aulas, llegando a la comunidad local y contribuyendo a la creación de un futuro más sostenible para todos. Su historia de éxito y su impacto positivo sirven como inspiración para otras instituciones educativas y como ejemplo de cómo la educación puede ser una fuerza transformadora en la sociedad.

Formación continua y colaboración, siempre con la mirada puesta en el futuro

La escuela no se conforma con sus éxitos pasados, y por eso está totalmente comprometida con la formación continua de su profesorado. Las oportunidades de desarrollo profesional son una parte integral de la cultura de la escuela, y el personal está constantemente buscando nuevas formas de innovar y mejorar las prácticas educativas.

La colaboración no es solo un principio interno, sino que la escuela también se compromete en la colaboración con otras escuelas, organizaciones educativas e instituciones. A través de su participación en iniciativas como Doble Titulación Blanquerna, asesora a otras escuelas Vedruna y a otras congregaciones e instituciones educativas. Esta colaboración permite la difusión de sus prácticas de éxito y contribuye a la mejora general de la educación.

A medida que la escuela continúe avanzando hacia el futuro, seguirá adaptándose a los cambios en las necesidades de los estudiantes y las nuevas oportunidades



educativas que ofrezca el contexto del centro. Su trabajo en la creación de un entorno de aprendizaje verde y su implicación activa en redes educativas.

Conclusión: transformando la comunidad para romper la barrera de la pobreza

La experiencia de la escuela Vedruna Àngels aporta una clara demostración de cómo las estrategias centradas en la igualdad de oportunidades, la atención personalizada y la colaboración con las familias pueden ser una poderosa herramienta para mitigar el impacto de la pobreza en el éxito educativo. En un contexto en el que más del 43% de los estudiantes son catalogados como vulnerables y un 45% provienen de familias de origen multicultural, la escuela ha adoptado un enfoque proactivo que asegura que ningún alumno sea dejado de lado o limitado en su desarrollo educativo. Este enfoque es un claro ejemplo de cómo una educación inclusiva y equitativa puede superar obstáculos y dar la oportunidad a todos los estudiantes de crecer y aprender.

A través de la colaboración activa con las familias, la escuela ha establecido una sólida base de apoyo emocional y un profundo conocimiento de las circunstancias y necesidades de cada uno de los estudiantes. Esto ha permitido adaptar las estrategias educativas para responder de manera específica a las necesidades individuales y grupales, asegurando que todo el alumnado se sienta acompañado y confiado en su entorno educativo. El énfasis en el uso de materiales de elaboración propia en la etapa de educación primaria no solo elimina barreras económicas, sino que también facilita la adaptación del contenido a las necesidades específicas de los estudiantes, garantizando así un aprendizaje más significativo.

En la etapa de Secundaria, la atención tutorial personalizada y la práctica de la codocencia son clave para abordar las necesidades y desafíos de los estudiantes. La promoción del trabajo por áreas de conocimiento y proyectos interdisciplinarios conecta el contenido con la realidad, preparando mejor a los estudiantes para las demandas de la educación superior y el mundo laboral. Además, la dedicación diaria a la lectura autónoma no solo mejora las habilidades de lectura, sino que también fomenta la pasión por esta actividad y el crecimiento personal de los estudiantes. La combinación de estos factores crea un entorno educativo rico y estimulante.

La escuela Vedruna Àngels es, por todo esto, un ejemplo inspirador para otras instituciones educativas, ya que demuestra cómo la determinación y la innovación pueden transformar el futuro de los estudiantes y la sociedad en general. Su modelo no solo es un ejemplo a seguir, sino que también es una prueba de que con la dedicación adecuada, se pueden superar con éxito los desafíos y obstáculos que la pobreza podría imponer en la educación y lograr un futuro prometedor para todos los estudiantes.



“Playgrounds for the Mind”: Aligning School Libraries with Educational Philosophy towards Creative Learning Environments

“Parchi gioco per la mente”: allineare le biblioteche scolastiche alla filosofia educativa per ambienti di apprendimento creativi

Luisa Marquardt

Docente di Bibliografia e Biblioteconomia - Università Roma Tre

CNBS – Coordinatrice Nazionale Biblioteche Scolastiche A.I.B.

Ifla School Library Section-Chair

luisa.marquardt@uniroma3.it

Abstract

This contribution reflects on the need for the school library being considered a vital and integral part of the school – both in physical terms, as a proper and dedicated space in the building, and in pedagogical terms in the school curriculum, including cultural and recreational activities •, and therefore being aligned with the school pedagogy and culture. Two examples of primary school libraries are provided that show how they were rethought and designed as a learning commons (LC), in the first case, and as a Multiple Intelligences library in the second case.

Keywords: school environment – educational philosophy – physical space – learning commons – multiple intelligences library – school library

Introduction

Research findings, guidelines, standards testify the multifaceted – educational, cultural, social, and recreational – value of the school environment, including the building itself and its playground. The ways pupils interact, learn, and play are often studied as a useful medium for observation and assessment (Howard, McInnes, 2013). The school environment is not neutral: its spaces, furnishings, decorations, and equipment reflect and express the underlying educational philosophy. Welcoming, stimulating, attractive, accessible, well equipped environments can facilitate and foster the educational and learning process. A homier environment help pupils and students feel themselves comfortable. Physical spaces and the way they are arranged, furnished and decorated do count. In fact,

PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I.
N. 195 - Luglio/Dicembre 2023 - pp. 192-200

ISSN 1721-1700

DOI: 10.7346/aspei-022023-13



The pandemic has proved that the school cannot be entirely displaced into virtual spaces. Even in areas of high internet connectivity and relatively equitable access to devices, the total or partial closure of school buildings in times of disruption shed new light on the importance of shared physical and social presence in schools. (Unesco, 2021, p. 100)

This is particularly true when it comes to the school library, where physical and digital can meet and meld. The “phygital” school library becomes a special “playground” for searching, experimenting, enjoying, both in person and online, since libraries can be considered “as playgrounds for the mind” (Spencer, Huss, 2013). Online access to a variety of services, resources and activities resulted to be very helpful to remote library activities, including, for instance, many online book clubs that were established during the pandemic. Nevertheless, the school library space plays a key role in many dimensions (cognitive, affective, social etc.). There is a wealth of literature on the impact of a functioning school library on the student’s learning outcomes, and, more in general, his/her education as a whole. A useful resource on the theme is *School Libraries Impact Studies*, the review of contributions curated by the Library Research Service (LRS), provided by the Colorado State Library, a unit of the Colorado Department of Education.

The school library can facilitate the acquisition of skills and competencies, such as communication, critical thinking, collaboration, and creativity. The school library can foster the process of learning to think outside the box and to act creatively. “Creativity is not anymore, a ‘nice to have’, but has turned into a ‘must have’.” (Ritter et al., 2013, p. 2), a highly appreciated requirement in current societies, since it is linked to innovation. Creativity is also related to imagination and emotions: fostering their relationship since early childhood requires specific planning, resources, time, space and setting. The physical environment, the space, the setting is a teacher itself – the “third teacher” –, according to Loris Malaguzzi’s theory, and shapes ones’ mind, learning and behavior (Barrett, 2011), according to embodied cognition and spatial psychology theories, too. The importance of children’s emotional life is one of the underpinning principles of the Reggio Children’s philosophy and pedagogy. Listening and paying attention to actual children’s needs and emotions is key in education. For instance, in the kindergartens in the Reggio Emilia area (Italy), teachers are trained on listening to children’s needs and imagery, allowing them to make their own decisions and take the initiative, as remarked by Gardner in Edwards, Gandini & Forman (1998: xv-xviii) and quoted by Broadhead (2003, p. 125).

Children’s needs for (and their rights to) quality information, learning and recreational opportunities can be met by a functioning school library as an inspirational ‘third space’, and a dynamic, flexible, inclusive learning commons. Unesco (2021, p. 97) points out how schools could be reimagined, especially after the lessons learned by the pandemic, to become safe and stimulating learning en-



vironments, that promote inclusion and collaboration. Those environments could be conceived

as a large library where some students study alone, connected to the internet or not, and others present their work to classmates and teachers. Others are outside the library in contact with people and worlds outside the school, possibly in far-flung places. The library supports an immense diversity of situations and space times. It is a new environment quite different from the usual structure of the school and the classroom. This library can be taken both as a metaphor and literally. It reminds us that school times and spaces need to serve as portals connecting learners with the knowledge commons.

The Learning Commons Approach

The school library, both as a physical space and a place, should be designed as learner-centred, with the learner positioned in the middle, and should constitute a vibrant setting that lets his/her curiosity, interests, talents, creativity emerge and flourish. Such a transformation of the school library is reported by research and professional literature (see, for instance, the systematic review by Schultz-Jones, Farabough, Hoyt, 2015, pp. 406-424). The development of the “Learning Commons” (LC) represents the transition from the “Information Commons”, as described by many authors (Accardi, Cordova, Leeder, 2010; Bonnard, Donahue, 2010; Roberts, 2007) and organizations:

A Learning Commons is a flexible and responsive approach to helping schools focus on learning collaboratively. It expands the learning experience, taking students and educators into virtual spaces beyond the walls of a school (OSLA, 2010, p. 3).

The 2nd edition of the *IFLA School Library Guidelines* (Schultz-Jones, Oberg, 2015) suggests the learning commons model to be adopted to foster teaching and learning innovation. The LC can be easily adapted to the variety needs (whether informational, learning, or recreational) of an individual, a small group or a whole class or larger groups. The LC extends and enriches the learning experience in collaborative terms, because it provides students and teachers with opportunities to trespass the classroom boundaries and collaborate beyond them, in both physical and virtual spaces. At instructional level, the school library is a space that is traditionally and naturally designed for learning and collaborative working, therefore it provides the ideal structure to be transformed in a ‘learning commons’ (OSLA, 2010), due to the fact that its resources and program are planned, selected, and organized to meet the specific educational and informational needs,



and with clearly defined teaching tasks and learning objectives, as the author of this contribution has already underlined (Marquardt, 2013a).

The learning commons enhances the social dimension of learning and, in the meantime, the learner's responsibility and mastery (Bennett, 2003, p. 38). The learning commons acts as a "third space". The "third space" concept, developed by Oldenburg (1999), when applied to the school environment, refers to the meeting and merging of the school curriculum with the informal and spontaneous interactions that take place outside a classroom (Kuhlthau, Maniotes and Caspari, 2007). Although a professionally managed school library should have the 'natural' conditions to be transformed into a LC, this evolution is often described as a "revolution" (Koechlin, Loertscher, Zwaan, 2008; Loertscher, Koechlin, Zwaan, 2011).

The school library as learning commons has been rapidly spreading across North America and Australia in the last thirty years. Similar experiences are currently taking place in Europe. For instance, in France, the Government has been promoting since 2012 the progressive transformation of the "CDI" (centre de documentation et information) into a "centre de connaissances et de culture" (3C or CCC), as a third space based on an educational approach and project, where knowledge and culture are built in a cooperative and creative way (Lamouroux, 2013). In recent years, school libraries have been radically changed in South Tyrol (Italy) and transformed into innovative learning places (Autonome Provinz Bozen, 2013). South Tyrol is the only area in Italy where the school library is mandatory and the school librarian's job position has a legal framework (Provincial Law n.° 17/1990), therefore each school (K-13) has a professionally managed school library. The learning commons was the inspirational model of an innovative school building in Welsberg/Monguelfo, not far from Meran/Merano (province of Bozen/Bolzano), designed by Arch. Klaus Hellweger in 2005 and opened in 2009 (Hellweger, 2009a).

In the Welsberg/Monguelfo Kindergarten and Primary School (K-5), the school library learning commons is at the very and beating heart of the school: it is the school, actually, and represents 'schooling at the library'. A feature of this model is represented by the close cooperation between the school teachers and the librarian, and the innovative ways of co-working and co-teaching (Marquardt, 2013a, 2013b). The process started more than twenty years ago, due to the emerging need for a new school building to host both the kindergarten and the primary school. Upgrading the existing building could have resulted as too expensive and not so functional. Therefore, a courageous decision was made for a brand new building to be built according to the principles of bio-architecture, sustainability, flexibility, and the library learning commons (LC), a model that was studied in depth by the School Principal Joseph Watschinger, PhD. In the luminous 3-storey LC, children of different ages and abilities help each other, play and learn together; their teachers and librarian collaborate. Thanks to the new whole school approach



as LC, the school culture changed and turned into a more cooperative and constructivist one. The new environment and educational styles boosted children's interests, motivation, mastery, engagement, and created a setting where they grow and learn in a collaborative, creative and joyful atmosphere, as well documented by the picture gallery as a virtual tour of the school (Hellweger, 2009b).

The Multiple Intelligences Approach

According to Gardner's theory of Multiple Intelligences (MI), there are different types of intelligence. Gardner (1983) defined seven intelligences: 1) linguistic (related to words and languages); 2) logical-mathematical (related to logic, reasoning, etc.); 3) spatial (related to spatial judgment and ability to understand graphic information); 4) musical (related to sounds, music, singing); 5) bodily-kinesthetic (related to one's own movements, sense of timing etc.); 6) interpersonal (understanding others and being sensitive to them, working in a team); 7) intrapersonal intelligence (understanding one's own characteristics, including emotions, strengths, etc.). He later added two further intelligences: 8) naturalistic (related to nature and its different aspects, empathy and caring), and 9) existential (related to questioning about life and existence, and exploring existential issues). An educational environment should provide the child, the learner with space, resources, and activities that stimulate and foster those intelligences, and the different ways of thinking, solving problems, learning, approaching life they reflect.

The New City School, located in St. Louis (Missouri, USA), was the first school (K-6) in the world that embraced the MI theory, a radical revolution in teaching introduced by its former Principal Tom Hoerr, PhD, who specialised with Howard Gardner. Although the school library was professionally managed, it was not aligned with the MI theory. So, it was redesigned to meet the underpinning educational philosophy of the school. As stated in the school website,

The New City School Multiple Intelligences Library is a joyful place where all the students look forward to being. It is not only an aesthetically pleasing environment, but is also a place full of energy, learning, and exploring. (New City School, 2023).

Besides the traditional library elements (e.g., an extensive book collection, a professional librarian, an educational program for teaching library, information and reading skills), the New City Multiple Intelligences Library (that was officially opened by Dr. Howard Gardner in December 2006) is regularly embedded in the school curriculum all year long (Bayliss, 2013). The space itself contributes to the enhancement of multiple intelligences through different areas: a small amphitheatre; a larger area for groups, performances and meetings; the so-called



“Exploratorium”, a workshop area for art work and hands-on activities; furthermore, toys, puzzles, games, realia etc. are available, too. Cooperation is key to achieve high-level learning outcomes: the librarian and the MI specialist work closely to provide students with a stimulating environment where they “can relax, explore, create, read, write, problem-solve, role-play, and think” (New City School). Weekly MI centers are arranged in the library with the aim at engaging pupils actively in a series of activities (games, projects, role-playing, and many others) that take place in the library setting. The New City’s Games, a program coordinated by the librarian, aims at enabling students with gaming skills, and exploiting several intelligences (logical-mathematical, spatial, linguistic, and personal). While playing various games, children develop their problem-solving and critical thinking skills. “From first to sixth grade, students get the opportunity to learn a new skill, practice that skill, and compete with others in an environment that focuses on the values of sportsmanship and fair play” (New City School, 2023).

The MI Library model has inspired the SMIL project for a new school library in Kragerø, Norway (Ofstad, 2007, pp. 4-5), and an interesting toy library - the “BU Toy Library” -, a project developed by the Bloomsburg University of Pennsylvania, USA (Bloomsburg University, 2023). The toy library is the translation of MI Theory into practice, and provides its patrons (both educators, academic students, and researchers, and children) with access to resources that stimulate and meet the different learning and playing styles, abilities, knowledge. The toy, play, game, and book collection is arranged according the eight intelligences (Fig. 1).

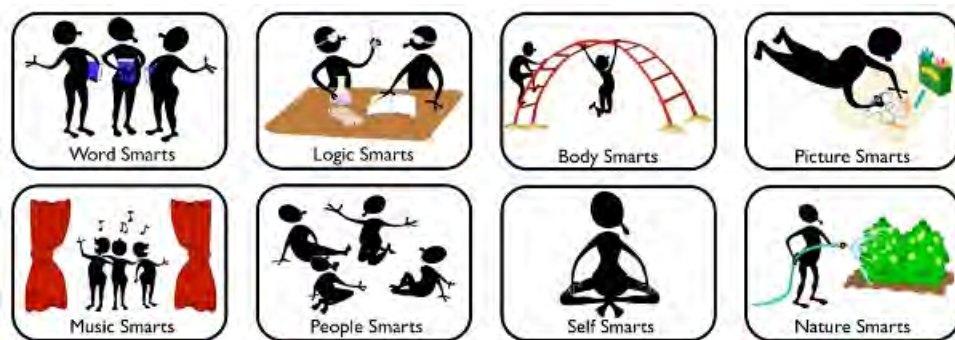


Figure 1: The BU Toy Library Collections (Source: <https://butoylibrary.bloomu.edu/index.php/resources/>)

Conclusion

The natural children’s needs for playing, exploring, learning, hanging out, can be met in innovative, different, and effective ways through the school library. This



should be ‘rethought’ and turned in a more stimulating, resource-rich, and inclusive environment. The two school library models briefly presented here – the ‘Learning Commons’ (LC) and the “Multiple Intelligences” (MI) – can constitute a reference point for those schools who do want to provide their school community with “quality education” (SDG 4 in the UN 2030 Agenda for Sustainable Development).

An interesting aspect of both cases is the school principal’s role (and his visionary capacity). In both cases, the principals envisioned the future education and aimed at aligning their school libraries to the new trends and needs. Transforming education, including its environments (and the school library, of course), is transforming societies. As Hoerr stated (2007: 3-4),

It’s time for libraries and librarians to take the next step forward and support the various ways that people learn as well as the many modes in which information can be shared. Libraries should always have a plethora of books, of that there is no question. But books may be only one part of the collection, one way to learn. The goal is to facilitate and support learning, however this is done.

We would add, whether in physical playgrounds located around the school building, or in “playgrounds for the mind”, as a LC or a MI library can provide to the school community.

References

- Accardi M.T., Cordova M., Leeder M. (2010). Reviewing the Library Learning Commons: History, Models, and Perspectives. *College & Undergraduate Libraries*, 17(2-3), 310-329.
- [Autonome Provinz Bozen Südtirol. Amt für Bibliotheken und Lesen] (2013). *Innovative Schulbibliotheken. Wege zu pädagogisch gestalteten Lehr- und Lernräumen*. Herausgeber: Markus Fritz, Josef Watschinger, ASSA. Bozen: Autonome Provinz Bozen.
- Barrett L. (2011). *Beyond the Brain: How Body and Environment Shape Animal and Human Minds*. Princeton, NJ: PUP.
- Bayliss S. (2013). A Meeting of the Minds: The First Multiple Intelligences Library. *School Library Journal*. <https://www.slj.com/story/a-meeting-of-the-minds-the-first-multiple-intelligences-library>
- Bloomsburg University Toy Library (2023). *Literacy and Play Resources : Theory of Multiple Intelligences*. BUToyLibrary. <https://butoylibrary.bloomu.edu/index.php/resources/>
- Bonnand S., Donahue T. (2010). What’s in a Name? The Evolving Library Commons Concept. *College & Undergraduate Libraries*, 17(2-3), 225-233.
- Broadhead P. (2003). *Early Years Play and Learning : Developing Social Skills and Coo-*



- peration. Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uniroma3-ebooks/detail.action?docID=181918>.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1993). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. London: Fontana.
- Gardner H. (1998). Foreword: complementary perspectives on Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach: Advanced Reflections*. 2nd edn (pp. xv-xviii). London: Ablex Publishing.
- Hellweger K. (2009a). *Scuola elementare Monguelfo, Monguelfo-Tesido, 2009*. <http://www.hellweger.cc/it/architettura/20.html>.
- Hellweger K. (2009b). *Scuola elementare Monguelfo, Monguelfo-Tesido, 2009*. [Tour: Photogallery by Waltraud Indrist]. <http://www.hellweger.cc/it/tour/141.html>.
- Hoerr T.R. (2007, June). The New City School Multiple Intelligences Library. *Newsletter for IFLA Section no. 11 School Libraries and Resource Centers*, (44), 3-4.
- Howard J., McInnes K. (2013). *The essence of play: A practice companion for professionals working with children and young people*. Taylor & Francis Group.
- Koehlin C., Loertscher D., Zwaan S. (2008). The time is now: Transform your school library into a learning commons. *Teacher Librarian*, 36(1), 8-14.
- Kuhlthau C.C., Maniotes L.K., Caspari A.K. (2007). *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Lamouroux M. (2013, Juillet). *Learning Centres vs Centres de connaissances et de culture*. Dossier réalisé pour Savoirs CDI par le CRDP de l'académie de Versailles. <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/centre-de-ressources/amenager-un-espace-dapprentissage/learning-centres-vs-centres-de-connaissances-et-de-culture.html>.
- Loertscher D., Koehlin C., Zwaan S. (2011). *The new learning commons: Where learners win!* Salt Lake City, UT: Hi Willow Research & Publishing.
- LRS (n.d.). *School Libraries Impact Studies*. <https://www.lrs.org/data-tools/school-libraries/impact-studies/>.
- Marquardt L. (2013a). *La biblioteca scolastica, ambiente e bene comune per l'apprendimento* [i.e. The School Library, learning environment and commons]. In M. Vivarelli (ed.), *Lo spazio della biblioteca* [i.e. The library space] ...(Chapter 4.6, pp. 299-334). Milano: Editrice Bibliografica, .
- Marquardt L. (2013b). *Istituto Comprensivo Monguelfo/Tesido (...)*. *Ivi*: 400-401.
- Marquardt L. (2013c). *Una biblioteca scolastica diffusa, quale laboratorio permanente di lettura e informazione* [i.e., A distributed school library, as an ongoing lab of reading and information]. *Ivi*: 402-403.
- New City School, St. Louis. (2023). *Library & MI Centers*. newcityschool.org. <https://www.newcityschool.org/our-program/academics#fs-panel-4268> <https://www.newcityschool.org/our-program/academics>
- Ofstad M.K. (2007). *Making libraries enticing also for "non"-readers?*. *Newsletter for IFLA Section no. 11 School Libraries and Resource Centers*, (44), 4-5. [Article available as a post in the Iflasblog, too, with no pictures: <https://iflasblog.wordpress.com/category/mi-libraries/>.]
- Oldenburg R. (1999). *Great good place: Cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons and*



- other hangouts at the heart of community*. New York, NY: Marlow & Company.
- OSLA (2010). *Together for Learning: School Libraries and the Emergence of the Learning Commons*. Toronto, ON: OSLA. https://accessola.com/wp-content/uploads/2020/08/2010_OLATogetherforLearning.pdf.
- Ritter S. M., Gu X., Crijns M., Biekens P. (2020). Fostering students' creative thinking skills by means of a one-year creativity training program. *PLoS ONE* 15(3), e0229773. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229773>.
- Roberts D.H., Newman L.R., Schwartzstein R.M. (2012). Twelve tips for facilitating Millennials' learning. *Medical Teacher*, 34(4), 274-278, DOI:10.3109/0142159-X.2011.613498.
- Schultz Jones B., Farabough M., Hoyt R. (2015). Towards Consensus on the School Library Learning Environment : A Systematic Search and Review. In *2015: IASL Conference Proceedings (Maastricht, Netherlands): The School Library Rocks: Living it, Learning it, Loving it*. <https://journals.library.ualberta.ca/slw/index.php/iasl/article/view/7471>.
- Schultz-Jones B., Oberg D. (Eds.) (2015). *IFLA School Library Guidelines*. Written by the IFLA School Libraries Section Standing Committee with contributions from the International Association of School Librarianship Executive Board. 2nd revised edition. Endorsed by the IFLA Professional Committee. The Hague: IFLA. <http://www.ifla.org/publications/node/9512?og=52>
- Spencer R.M., Huss J. (2013, Winter). Playgrounds for the mind : Invention conventions and STEM in the library. *Children & Libraries*, 11(3), 41-45. Retrieved from <http://biblio-proxy.uniroma3.it/scholarly-journals/playgrounds-mind-invention-conventions-stem/docview/1494149105/se-2>.
- Unesco, International Commission for the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: Unesco.



La povertà educativa in Italia: il carcere, un caso di specie

Educational poverty and merit: imprisonment, a case in point

Anna Grazia Stammati

Presidente CESP-Centro Studi Scuola Pubblica – Docente nei percorsi di istruzione in carcere,

Presidente del Telefono Viola

annastammati@gmail.com

Abstract

The article starts from the definition of educational poverty as a direct consequence of social inequalities that prevent the completion of one's educational/training pathway; lead to the non-use and loss of acquired knowledge; result in low levels of basic 'skills'. Looking at the prison population, the percentages of school drop-outs and low levels of education relative to educational qualifications reveal a picture of strong educational deprivation in which education and culture stand out as central elements to ensure that each individual not only has a job, but the necessary skills to cope with the different stages of his/her life, improving his/her quality of life. In this context, merit and evaluation cannot but embrace the full range of capabilities of the 'restricted' adult, taking in account factors as the level of education, ability to 'mobilise' any prior knowledge and the sphere in which this knowledge has developed or evolved.

Keyword: capabilities – acquired knowledge – prison population – educational poverty – education

Nell'articolo si parte dalla definizione di povertà educativa come diretta conseguenza di disuguaglianze sociali che impediscono di portare a compimento il proprio percorso educativo/formativo; determinano il mancato utilizzo e la perdita delle conoscenze acquisite; comportano bassi livelli di "competenze" di base. Guardando alla popolazione detenuta, le percentuali dell'abbandono scolastico e dello scarso livello di istruzione rapportati ai titoli di studio fanno emergere un quadro di forte deprivazione educativa in cui istruzione e cultura risaltano quali elementi centrali per assicurare a ogni singolo individuo non soltanto un lavoro, ma le capacità necessarie per affrontarne le diverse fasi, migliorando la qualità della propria vita. In tale contesto merito e valutazione non possono che abbracciare l'intera gamma delle capacità dell'adulto "ristretto" considerando livello di istruzione, capacità di "mobilizzazione" delle eventuali conoscenze pregresse e l'ambito in cui tali conoscenze si sono sviluppate o si sono involute.

Parole chiave: capacità – conoscenze – popolazione detenuta – povertà educativa – istruzione

PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I.

N. 195 - Luglio/Dicembre 2023 - pp. 201-211

ISSN 1721-1700

DOI: 10.7346/aspei-022023-14



Dati, prospettive e confronti

Gli ultimi dati sulla povertà educativa in Italia, presentati nel recente testo di Giancola e Salmieri, *La povertà educativa in Italia* (Carocci, 2023), collocano l'Italia agli ultimi posti in Europa, tanto per la quota di popolazione che interrompe gli studi dopo la scuola media, quanto per lo scarso numero di studenti che conseguono un titolo di scuola superiore e, ancora, per lo scarso numero di laureati. Risulta, da quanto riportato e, da me, liberamente assemblato, che in Italia, il 39,2% della popolazione tra i 16 e i 64 anni, ha abbandonato gli studi dopo la terza media (il 25% nel resto d'Europa) e, considerando la popolazione sino ai 74 anni, si arriva al 53% (OECD, 2022); il 12,7% dei giovani italiani tra i 18 e i 24 anni non ha conseguito, né un diploma di scuola superiore né una qualifica professionale, mentre nel resto d'Europa la media è del 9,7% (Eurostat, 2021); solo il 17,9% dei residenti in Italia tra i 16 e i 64 anni, ha conseguito una laurea (la media UE è del 30%). Sono dati preoccupanti, di fronte ai quali, per comprenderne appieno consistenza, contenuti e conseguenze occorre porsi nella prospettiva di cogliere le motivazioni profonde di una tale deprivazione educativa (problematica che in Italia ha ben conosciute radici storiche delle quali si dirà brevemente qualcosa più avanti), anche per cercare di non ripeterpetuare gli stessi errori di impostazione.

Per chi ha esperienza diretta e prolungata di insegnamento in carcere, le percentuali riportate richiamano immediatamente il raffronto con quelle del Ministero della Giustizia relative al livello di istruzione della popolazione detenuta che, al 30 giugno 2023 (detenuti presenti 57.525), registrano un 21,1% circa di persone analfabete o in possesso della sola licenza elementare (4,5% analfabeta/privo di titolo di studio; 16,5% sola licenza elementare); un 58,1% dei reclusi con la sola licenza media; un 16,6% in possesso del diploma di scuola superiore; un 2% in possesso di laurea.

Corrispondenze e riflessioni

Confrontando i dati, risulterebbe, dunque, che il 53% della popolazione italiana “libera” non ha un titolo di studio superiore alla terza media e che, con un dato di vicinanza, il 58,1% dei detenuti ha conseguito solo la licenza media, quindi, al di là di una forbice che si allarga se si considera il 21,1% circa di analfabeti, o di chi possiede la sola licenza elementare, la sostanziale corrispondenza dei dati, tra il “dentro e il fuori”, merita una riflessione generale sulle cause e sugli effetti di una povertà educativa che investe l'intera popolazione italiana.

A fronte di tali dati, nell'anno scolastico 2021/2022, sono stati erogati, in carcere, 1.735 corsi di istruzione, ai quali risultavano iscritte 17.324 persone, pari al 31,6% delle persone detenute presenti a fine periodo, di cui gli stranieri sono



7.550, impegnati quasi per la metà in corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. Altissima si è rivelata la dispersione scolastica: soltanto il 48,8%, meno della metà dei detenuti iscritti, ha ottenuto la promozione (*XIX Rapporto Antigone*, giugno 2023).

La prima considerazione di fronte a tale sostanziale corrispondenza è che i numeri della povertà educativa in carcere (pur peggiorati nelle percentuali rispetto a quella esterna, ma essenzialmente simili), ci pongono di fronte al problema del grandissimo disagio sociale presente sui territori e alla corrispondente povertà educativa, che crea divisione ed esclusione, vie preferenziali per l'ingresso nel circuito penitenziario, che sempre più dimostra di essere una "discarica sociale" che raccoglie persone fragili, deboli, povere, sia economicamente che culturalmente, perché non si adottano soluzioni alternative per le condizioni di marginalità che riempiono i territori e, di conseguenza, le carceri italiane.

Non essendo tutto ciò una priorità per i nostri governi, anche le risorse a disposizione dell'amministrazione penitenziaria sono limitate o, seppur disponibili, non vengono richieste, perché ciò costituisce un onere in più per l'amministrazione che non ha sufficienti risorse umane disponibili e competenze adeguate. In tal modo, diminuiscono le possibilità di studio e di lavoro e quest'ultimo finisce per essere lavoro scarsamente qualificato e scarsamente professionalizzante, interno al carcere, spesso inutile ai fini di una qualificata ricollocazione dei detenuti in ambito sociale, una volta usciti dal circuito penitenziario.

I numeri della presenza nelle carceri, nelle quali la maggioranza dei detenuti è "ristretto" per reati minori, ci indicano che se ci fosse un qualche sostegno all'esterno, probabilmente non si finirebbe in carcere, ma anche che per gli stessi reati minori, una volta entrati, si potrebbe accedere a forme alternative di detenzione. Tali misure alternative, però, pur essendo numericamente importanti ed equivalenti a quelli dell'esecuzione penale in carcere, sono possibili solo per chi ha già una rete di relazioni sociali esterne, mentre chi finisce in carcere e non ha una rete di conoscenze che gli crei delle opportunità, purtroppo ha maggiori probabilità di restare in carcere, anche per pene di pochissimo conto. Occorrerebbe perciò aumentare la capacità di accoglienza esterna, decriminalizzare i reati minori, rafforzando con politiche sociali mirate alle famiglie sui territori (e non tendenti a criminalizzarle e aumentarne le pene), spesso con minori a carico, in difficoltà, in un circolo vizioso che riproduce abbandono scolastico, disoccupazione, emarginazione e carcere.

Per questo, trascorsi oramai più di dieci anni dal DPR 263/2012 istitutivo della nuova istruzione adulti nella quale, pur mantenendo il riconoscimento della sua specificità e istintività, è stata inserita l'istruzione in carcere, sarebbe opportuno un confronto con gli attori deputati alla realizzazione dei percorsi di istruzione degli adulti, dentro e fuori dal carcere, per valutare la rispondenza o meno dell'attuale assetto dei CPIA e dei percorsi di secondo livello, con i bisogni della popolazione detenuta, e interrogarsi. Utile sarebbe un raccordo con i Poli



Penitenziari Universitari, che in questi anni si sono diffusi in molti istituti, attraverso piani di intervento che collegano alcune prestigiose Università ai penitenziari. In realtà l'istituzione dei Centri di istruzione provinciale per gli Adulti, nel 2015, pur con la presenza di un organico docente dedicato alle attività di istruzione, si è rivolta, peraltro, quasi esclusivamente agli adulti di origine straniera, mentre occorrerebbe un intervento uniforme per sostenere gli adulti privi di conoscenze o di titoli di studio adeguati per rafforzarne conoscenze e abilità di base. L'investimento richiesto sarebbe un investimento sociale, con rilevante ritorno economico per la crescita occupazionale e per le minori uscite finanziarie determinate dagli alti costi sociali che la povertà economica ed educativa, così fortemente diffusa nel nostro paese, comporta.

Radici storiche e nuove povertà

Cercare di capire le ragioni del divario educativo italiano rispetto al resto d'Europa, significa indagarne le molteplici ragioni storiche, dai ritardi nella formazione dello Stato a quelli relativi al raggiungimento di una vera unità linguistica nel nostro paese; dalla mancata diffusione capillare del sistema di istruzione alla modernizzazione incompiuta e al divario ancora esistente tra Nord e Sud; dall'incapacità del fascismo di creare una cultura per le classi popolari alla mancata inclusione culturale dei ceti emarginati; da un predominio culturale cattolico e conservatore al ritardo con il quale le forze della sinistra sono riuscite a mettere in campo importanti riforme come quella della scuola media unica nel 1962, che ha costituito il vero cambiamento del nostro sistema di istruzione che, però, darà i suoi frutti pienamente solo negli anni Ottanta, con un boom di iscrizioni all'università sino al Novanta, per scivolare, poi, negli anni 2000, in un tasso di abbandono che coinvolge in particolare studenti appartenenti ai ceti sociali meno abbienti.

La scarsa mobilità sociale dei titoli di studio è imputabile soprattutto al retroterra culturale familiare, alle disuguaglianze sociali, alle differenze di genere, all'origine straniera, ai contesti sociali ed economici. Dunque, per combattere efficacemente la povertà educativa, sono fondamentali politiche di contrasto alla povertà dei nuclei familiari e dei territori (per tutti valga l'esempio di Caivano), visto che la povertà educativa non è esclusiva della popolazione in età scolare, ma riguarda pienamente anche la popolazione adulta, con enormi ricadute sulla prima, con servizi pubblici per la primissima infanzia per ridurre le disuguaglianze iniziali e il loro effetto negativo sulle future opportunità; l'estensione del tempo pieno e del tempo scuola; l'innalzamento dell'obbligo scolastico sino ai 18 anni spostando la formazione e l'istruzione professionale in aggiunta e non in sostituzione dell'istruzione superiore; investimenti per gli studenti diplomati, con borse di studio e alloggi universitari e per impedire il decadimento culturale degli adulti che altrimenti riproducono e trasmettono povertà educativa. Tra le variabili che



influenzano i risultati di apprendimento, si ritrovano anche le origini straniere che, insieme alle condizioni di maggiori difficoltà economiche dei gruppi familiari non di origine italiana, hanno una ricaduta sui risultati degli studenti stranieri rispetto ai coetanei nati in Italia, che risultano più bassi, naturalmente per le difficoltà linguistiche, ma anche in relazione a quei condizionamenti relativi alle origini sociali e al percorso di studi scelto, con conseguente ricaduta sulla diffusione e persistenza della povertà educativa negli adolescenti. Dunque, la riproduzione della povertà educativa su base familiare, è elemento importante su cui lavorare, per evitare che i fallimenti dei genitori disincentivino gli studi dei figli, per impedire che precarietà e deprivazione comportino un precoce abbandono della scuola per contribuire al bilancio familiare (Borgna, Struffolino, 2022).

Il Carcere: un caso di specie. Dati OCSE e marginalità

La corrispondenza dei dati sulla povertà educativa tra società esterna e popolazione detenuta, ci permette di ragionare sull'importanza della continuità nel coltivare le conoscenze acquisite da parte della popolazione adulta; sul carcere quale “discarica sociale”; sull'incidenza delle origini sociali e familiari nelle scelte dei percorsi di studio e, quindi, di vita. I dati Ocse del 2019, pur evidenziando che il livello di studio acquisito permette di conservare, anche in età adulta, maggiori capacità cognitive e maggior propensione a mantenere i propri interessi culturali, rilevano alte percentuali di adulti laureati che hanno “perduto” quelle conoscenze assunte con lo studio e si sono ulteriormente e sostanzialmente impoveriti. Il carcere è, in tal senso, una dimostrazione, per così dire, “in vitro” di tali rilevazioni (OECD, 2019). Non solo, infatti, le classi del biennio delle scuole superiori sono, in genere, le più numerose, perché, come riportato precedentemente, circa il 58% della popolazione detenuta ha conseguito la sola licenza media, ma sono molti gli studenti che, pur avendo già conseguito un diploma di maturità, non ritengono di potersi iscrivere a un corso universitario e preferiscono riprendere gli studi partendo da un livello base, scegliendo il percorso anche sulla scorta del periodo di detenzione ancora in essere. Il tempo trascorso senza aver esercitato per nulla quanto appreso, impedisce di conservarlo, il che dimostra che non è tanto il livello dell'istruzione ricevuta (pur permanendo le differenze dovute alla frequenza di diversi cicli di istruzione), ma la sollecitazione proveniente dal lavoro che si svolge, dalle pratiche culturali che, in carcere sono quasi pari allo zero (con le dovute eccezioni, naturalmente).



Carcere e marginalità

Sono i dati del Ministero della Giustizia a dirci che in carcere finiscono coloro che vivono una marginalità sociale importante, che sono detenuti per reati minori, che potrebbero accedere alle misure alternative se avessero sostegno adeguato, ma che, invece, non ce l'hanno, non hanno famiglie che possano accoglierli o economie che permettano loro di pagare un soggiorno, anche presso strutture riconosciute, mentre le misure alternative permetterebbero, invece, di creare maggiori opportunità di accoglienza. La possibilità che in carcere si studi o si lavori, pertanto, è importantissima per rimuovere le cause della marginalità sociale di provenienza, ma il lavoro, che in carcere, come già accennato, è spesso interno, poco qualificato e poco professionalizzante, nel quale non c'è prospettiva di continuità oltre il fine pena, può essere inutile nel percorso di risocializzazione cui è indirizzato un detenuto che sta per ritornare sul territorio di provenienza. Per questo il CESP, fondando la Rete delle scuole ristrette nel 2012, ha costruito, coinvolgendo i tre ministeri interessati (Istruzione, Giustizia e Beni culturali), le istituzioni scolastiche e penitenziarie, i Garanti delle persone private della libertà personale, i detenuti, gli educatori, gli agenti preposti ai corsi scolastici e alle attività progettuali, per il riconoscimento del ruolo centrale e dell'importanza strategica di istruzione, cultura e arte in carcere, perché ricchezza educativa e occupazione si rafforzano a vicenda, in quanto migliorano la qualità della vita, includono, creano consapevolezza e partecipazione, dunque permettono al detenuto di riannodare i fili con quella società con la quale ha reciso ogni rapporto con l'ingresso nel circuito penitenziario. La Rete, che copre circa sessanta istituti penitenziari, dislocati in 19 regioni, con più di 150 docenti, consapevoli dell'importanza di tali presupposti, ha lavorato negli anni attraverso quattro azioni strategiche: 1) Formazione degli insegnanti; 2) Attivazione di Laboratori didattici; 3) Potenziamento delle Biblioteche; 4) Definizione di misure di accompagnamento dei detenuti verso (e oltre) il fine pena, facendo inserire tali azioni nelle *Linee Guida della Nuova istruzione adulti* (paragrafo 3.6 - Specificità e distintività dei percorsi di istruzione nelle carceri). Ha poi impostato due attività laboratoriali come esempi di progettualità didattica: *Laboratori interdisciplinari per la costruzione di identità*: il Teatro di Giorgio Flamini e degli studenti della Casa di reclusione di Maiano-Spoleto (PG) "A città 'e pulecenella", prototipo dei laboratori del CESP e della Rete, con il quale, partendo da una ricerca storico-antropologica condotta dai detenuti napoletani sulla città di Napoli, capitale di un Mezzogiorno che raccoglie i natali della maggioranza dei ristretti nelle patrie galere, è nato un laboratorio didattico interdisciplinare, gestito con lo spirito della costruzione drammaturgica e scenica, basato sulla lettura e lo studio di poeti e scrittori, classici e moderni, che hanno rappresentato Napoli; un *Laboratorio formativo/interattivo. La Biblioteca in carcere*, di Luisa Marquardt e Anna Grazia Stammati, nella Casa Circondariale di Rebibbia, a Roma, con il quale la Biblioteca in carcere è divenuta il luogo di relazione



per un apprendimento interattivo, in cui le conoscenze diventano abilità spendibili all'esterno, avvicinando in questo modo il mondo degli adulti "ristretti" alla lettura, sviluppando la capacità di espressione e di organizzazione del pensiero, attraverso l'intelligenza critica, per acquisire nuovi modelli di espressione del sé. Come diretta, positiva conseguenza, di tali laboratori si è avuta, da un lato la partecipazione della Rete, con docenti e studenti "ristretti" (in collaborazione con la Magistratura di sorveglianza che ha permesso loro di partecipare), ad alcune delle manifestazioni culturali di maggior rilievo internazionale, come il "Festival dei Due Mondi" di Spoleto e il "Salone Internazionale del Libro" di Torino, con i quali il carcere ha attraversato il muro dei penitenziari e si è presentato al grande pubblico, dimostrando qual è la vera capacità di recupero e riabilitazione che si può realizzare con i percorsi di istruzione e i progetti culturali presentati in carcere dalla Rete.

Così, il carcere, luogo separato per antonomasia, è stato rappresentato nell'edizione 2023 del Salone, come un confine liminare, lo specchio attraverso il quale è necessario che l'intera società passi (l'immagine scelta dal Salone per quest'anno, è stata appunto quella di Alice che attraversa lo specchio), dedicando spazio al tema del carcere nei vari appuntamenti, di cui il primo si è concentrato sul corpo dei detenuti, lo specchio da attraversare, la parte più invisibile del carcere, e sul concetto di giustizia e riparazione; il secondo è stato dedicato al ragionamento sul tempo e sullo spazio della cultura negli istituti penitenziari, aspetti che dovrebbero rappresentare punti di connessione tra il mondo del carcere e la società; il terzo ha riguardato il progetto *Adotta uno scrittore* che ha messo al centro la lettura e il rapporto che si crea tra l'autore "adottato" e la classe di riferimento; grazie a tale progetto, sono state attraversate le porte di circa 14 istituti penitenziari e scuole carcerarie, la cui esperienza è stata riportata al Salone in due momenti conclusivi. Nel Festival dei Due Mondi, due giornate, co-organizzate dal CESP - Rete delle scuole ristrette con la Direzione Regionale musei Umbria e il Museo nazionale del Ducato di Spoleto-Rocca Albornoz, è stato rappresentato lo spettacolo liberamente ispirato al *Sogno di una notte di mezza estate* di William Shakespeare, della Compagnia#SIneNOmine, con la rappresentazione, messa in scena sul palco della Casa di Reclusione di Maiano-Spoleto dalla compagnia diretta da Giorgio Flamini, che ha registrato circa 700 presenze esterne in ognuna delle due giornate, con 310 detenuti intervenuti come attori o spettatori ed ha ottenuto un notevole successo, di pubblico e di stampa. Nelle due giornate seminariali circa cinquanta docenti della *Rete delle scuole ristrette*, provenienti da più regioni, si sono ritrovati nella Sala Eugenio IV della Rocca Albornoz e hanno attentamente ascoltato i relatori presenti alla Tavola Rotonda ponendo specifiche domande su come riuscire ad attuare quanto normativamente previsto per le attività trattamentali, a tutela dei diritti dei detenuti e in tutti gli interventi è stato sottolineato ancora una volta il ruolo insostituibile di istruzione e cultura in carcere e la necessità che in tali contesti l'istruzione non sia fine a se stessa, ma contribuisca a



creare percorsi finalizzati al reinserimento dei detenuti nella società. La cultura, è stato evidenziato, non solo è da considerare come elemento unificante delle attività trattamentali, ma anche come antidoto a una certa “subcultura” del carcere, ed è stato posto in rilievo quanto sia necessaria la continuità negli interventi intrapresi, sia in relazione all’impegno assunto con i detenuti nei percorsi “trattamentali”, sia rispetto a quelle norme che, dagli Stati generali dell’esecuzione penale del 2015 alla Commissione per l’innovazione del sistema penitenziario del Ministero di Giustizia (presieduta dal Prof. Marco Ruotolo) del 2021, hanno individuato un ben preciso percorso in relazione alle attività da svolgere durante l’esecuzione penale, ma sono spesso rimaste inattuato. Proprio dal confronto emerso nell’ultimo seminario della rete per l’anno scolastico 2022-2023, con l’esperienza maturata nella Casa di reclusione di Maiano-Spoleto che ha coinvolto, nella preparazione dello spettacolo della Compagnia#SIneNOmine, l’intera struttura, dai vertici agli agenti, dagli educatori ai detenuti e ha messo a disposizione degli ospiti del seminario e degli attori, la foresteria dell’istituto, con una disponibilità mai vista in questi undici anni e frutto di un lavoro in rete, è stata avanzata la proposta di costituire *Reti territoriali interistituzionali*, per calibrare e strutturare l’offerta trattamentale, in modo da far uscire le progettualità dall’eterna rappresentazione di “buone prassi” che non riescono, però, a fare sistema.

L’approccio educativo utilizzato dal CESP e dalla Rete delle scuole ristrette in questi anni in carcere, ha portato a risultati importanti, in quanto istruzione, cultura e lavoro hanno costituito gli elementi strettamente interrelati e fondanti della risocializzazione dei detenuti. Per esempio, in riferimento all’esperienza pluriennale condotta nella Casa Circondariale di Rebibbia Nuovo Complesso, si è riusciti a:

- far assumere quattro detenuti corsisti nel progetto *Biblioteche innovative in carcere* come operatori di biblioteca (consolidando una pratica lavorativa in carcere che non sia soltanto quella dello «scopino», del “porta vitto”...);
- far lavorare una rappresentante della sezione LGBT, sempre corsista nel progetto *Biblioteche innovative in carcere*, come operatrice bibliotecaria presso la sede nazionale dell’Istituto superiore di studi penitenziari (ISSP), esterna al carcere, con obbligo di rientro la sera;
- far accedere un detenuto corsista rientrato nelle misure alternative (perché nei termini di legge), con la messa alla prova, a un tirocinio finalizzato alla riabilitazione e all’inclusione sociale, presso il CESP, sino al fine pena.

Alcune riflessioni finali

Quanto detto dovrebbe rendere evidente che la povertà educativa non può essere addossata semplicisticamente alla scuola, alla qualità scadente dell’insegnamento o alla mancata meritocrazia, perché sono invece le disparità sociali a riprodurre



quelle scolastiche e, per rimuovere queste ultime, la scuola deve essere inclusiva e non selettiva, cercando, per quanto possibile, di unire a questo un buon livello di insegnamento e apprendimento. Addossare alla scuola la povertà educativa significa non guardare all'evoluzione della scuola in Italia, dall'affermazione della Repubblica ad oggi, ai suoi meriti sia per l'espansione sui territori, sia per l'inclusione di una popolazione studentesca diversificata, sia per la differenziazione dell'offerta formativa: e vuol dire riproporre una visione nostalgica della scuola del passato, vista come «seria e selettiva». Proprio per questo, però, non si può tralasciare una seria critica a quegli interventi nella scuola che hanno rincorso modelli aziendalistici di sviluppo, mentre l'istruzione non può essere orientata a una corrispondenza con le aspettative delle aziende in merito a specifici profili o a esigenze, tali da dover "piegare" l'insegnamento e l'apprendimento a quelle esigenze, come se istruzione e sistema universitario dovessero operare in stretto raccordo con l'evoluzione organizzativa e tecnologica del sistema produttivo.

La maggior parte dei reati coinvolge giovani e meno giovani che hanno famiglie fragili, vivono in contesti degradati, hanno abbandonato precocemente la scuola divenendo bassa manovalanza della criminalità organizzata, anche se le forme di povertà educativa sono sfaccettate e non sempre riconducibili a fattori esclusivamente economici, come dimostra la trasversalità di alcune tipologie di reato che toccano fasce sociali diverse (in particolare gli stupri, di gruppo o meno che siano). La mancata centralità dell'istruzione e le scarse conoscenze di base possono determinare quelle disuguaglianze iniziali che nel corso della vita creano debolezze, che si incistano nella vita sociale del singolo e riproducono e ampliano le disuguaglianze iniziali, spesso causate dall'assenza di adeguate iniziative educative rivolte ai giovani, ma anche agli adulti.

Non è sorvegliando e punendo, o diramando nuove "gride" per impaurire e rinchiudere i "bravi" del nostro secolo, che un governo fa giustizia, ma creando opportunità sui territori e, in carcere, attuando un recupero socio-educativo che eviti di far uscire giovani e adulti dalle patrie galere più motivati a commettere atti criminosi che a riprendere il filo di proficue relazioni sociali, interrottesi con l'ingresso in carcere. Dunque le politiche scolastiche dovrebbero andare di pari passo con quelle sociali, per contrastare la povertà economica e culturale di famiglie e ragazzi, per contrastare la trasmissione di quella povertà tra generazioni che porta intere famiglie in carcere, o lascia gli stessi su territori problematici; per questo tali politiche dovrebbero tener conto innanzitutto della presenza di minori nei nuclei familiari, aiutandoli direttamente e concretamente, non solo quando già ci sono casi conclamati di abbandono, ma per intervenire su tutti quei casi problematici a rischio di abbandono. Occorrerebbero serie iniziative di programmazione di educazione degli adulti e orientamento delle famiglie, perché la povertà educativa dei minori dipende dalla povertà educativa degli adulti, ma la sua diffusione non può essere contrastata efficacemente, se non affrontando una programmazione di lungo periodo per incidere su varie fasce di età.



In questo senso il carcere potrebbe divenire un laboratorio di studio per analizzare le motivazioni per le quali l'intera Istruzione adulti non è riuscita a diventare il luogo per il consolidamento di conoscenze e competenze, per la promozione culturale, la rimotivazione degli adulti e la lotta per l'alfabetizzazione strumentale e funzionale che non appartiene esclusivamente agli stranieri ed è il primo strumento per una piena inclusione sociale.

Tutto ciò evidenzia una ricaduta importante sulla popolazione adulta che, in carcere, fa emergere tutte le contraddizioni di un sistema e dimostra una stretta correlazione tra scarsa istruzione, basso livello culturale e detenzione, richiamando l'importanza dell'elemento culturale nell'esistenza degli individui, quale vettore di un'interazione dinamica tra la persona e la cultura che, però, per rimanere efficace, deve persistere per l'intero arco della vita. È in questo senso che l'educazione degli adulti diventa elemento strategico, fuori e dentro il carcere, per offrire anche alla popolazione adulta (italiana e straniera), corsi specifici di rialfabetizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Antigone (2023). *XIX Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*. Roma: Associazione Antigone, 2023. <https://www.rapportoantigone.it/diciannovesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/>.
- Associazione Antigone (2023). *È vietata la tortura: XIX Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione. Cartella stampa*. Roma: Associazione Antigone, 2023. <https://www.antigone.it/upload2/uploads/docs/XIXRapportocartella%20stampa.pdf>.
- Borgna C., Struffolino E. (2022). *Una scuola diseguale*. Bologna: Il Mulino.
- Eurostat (2021). *Children - materialdeprivation*. Luxembourg: Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_-_material_deprivation#:~:text=In%202021%2C%2013.0%20%25%20of%20children,for%20children%20aged%20under%20six.
- The Formation of Person in Prison. Expectations, Resistance and Redemption[sic!]= La formazione della persona in carcere. Attese, resistenze e riscatto. [Numero monografico.] *Rivista Formazione Lavoro Persona*, VI, 17 luglio 2016, <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/issue/view/18>.
- Giancola O., Salmieri L. (2023). *La povertà educativa in Italia*. Roma: Carocci.
- Mancuso R. (ed.) (2001). *Scuola e carcere*. Milano: FrancoAngeli.
- Margara A. (2004-2005). Ripensare l'ordinamento penitenziario. *La Nuova Città*, VIII 8-9-10.
- Migliori S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carocci Faber.
- Muschitiello A., Neve E. (2003). *Dei diritti e delle pene. Servizio sociale e giustizia*. Milano: Franco Angeli.
- Scaglioso C. (2008). *Il carcere, le vie dell'educazione*. Perugia: Guerra.
- OECD (2019, Aprile). *Rapporto Economico OCSE: Italia. Nota di Sintesi*. Paris: OECD.



<https://www.oecd.org/economy/surveys/Rapporto-Economico-OCSE-Italia-2019-sintesi.pdf>
OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.

Riferimenti normativi

- Ministero della Giustizia, *Stati Generali dell'Esecuzione Penale - Documento finale. Agg.to 18 aprile 2016*. Roma: Ministero della Giustizia. https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/documento_finale_SGEP.pdf.
- Ministero della Giustizia. Commissione per l'innovazione del sistema penitenziario, *Relazione finale*. Roma: Ministero della Giustizia, 17 dicembre 2021. https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/commissione_RUOTOLO_relazione_finale_17dic21.pdf.
- Ministero della Giustizia, *Detenuti presenti - aggiornamento al 30 giugno 2023*. Roma: Ministero della Giustizia, 2023. https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.-page?contentId=SST436103&previousPage=mg_1_14.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Decreto 12 marzo 2015: Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*. (15A04226). «Gazzetta Ufficiale», Serie Generale n.130 del 08-06-2015 - Suppl. Ordinario n. 26. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>.
- Repubblica Italiana, *Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263: Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (13G00055)*. «Gazzetta Ufficiale», Serie Generale n.47 del 25-02-2013. [Note: Entrata in vigore del provvedimento: 26/02/2013]. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>.



Il Premio 2023 “Tesi di Laurea” è stato assegnato a Claudia Grasso, del Corso di laurea in Scienze Pedagogiche e Progettazione Educativa- Dipartimento Scienze della Formazione- Università di Catania.

La tesi, dal titolo: *L’istruzione elementare nelle “Grandi Prigioni” all’Ucciardone (1874-1896). Una ricerca presso l’Archivio di Stato di Palermo*, ha avuto come Relatore il Ch.mo Prof. Stefano Lentini.

La Commissione del Premio “Tesi di Laurea”, presieduta dal Prof. Emilio Lastrucci, e composta dalle Prof.sse Donatella Lombello e Concetta Sirna, ha così espresso la propria motivazione:

“Il lavoro, ben strutturato e argomentato, è l’esito di una ricerca d’archivio originale, tesa a documentare attori, normative, metodologie ed esiti dell’esperienza di introduzione dell’istruzione elementare nelle carceri di Palermo, particolarmente innovativa per il periodo storico, sia per i detenuti che per gli operatori carcerari. Sono analizzate altresì le successive problematiche di ordine economico e culturale che, subito dopo i primi anni, nonostante i soddisfacenti risultati conseguiti nell’incremento dell’alfabetizzazione di gran parte dei soggetti coinvolti, portarono a ridurre di fatto gli obiettivi formativi, non garantendo più né la professionalità del personale docente né gli strumenti didattici”.

Presentazione del lavoro

Claudia Grasso e Stefano Lentini

L’istruzione elementare nelle “Grandi Prigioni” all’Ucciardone (1874-1896). Una ricerca presso l’Archivio di Stato di Palermo.

L’istruzione elementare, nel corso degli ultimi settant’anni, è stato uno dei settori dell’istruzione nazionale ad essere maggiormente approfondito dagli storici, con svariate indagini di carattere generale sugli apparati istituzionali (legislazione scolastica, programmi, metodi d’insegnamento, ecc.) nelle diverse fasi dell’Italia



unita. La storiografia pedagogica più accreditata oggi insiste sulla necessità di integrare le indagini di carattere generale con un'analisi di fonti archivistiche locali inedite, nella consapevolezza che, almeno fino all'età giolittiana, non si può parlare «in termini di 'scuola nazionale', ma occorre tenere ben presenti la pluralità e la varietà delle situazioni locali»¹. Verso tale prospettiva metodologica si sono orientate le indagini promosse dal Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (2017) “*Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)*”, tra le quali s'inserisce l'originale pista di ricerca sviluppata dalla dott.ssa Claudia Grasso, che ha inteso approfondire il tema dell'istruzione dei detenuti, all'indomani dell'Unità.

Se è di pubblico dominio che la legge Casati del 1859 sancì la gratuità e l'obbligatorietà dell'istruzione elementare (almeno per il primo dei due bienni previsti), a partire dai 6 anni d'età, meno noto è che la lotta al dilagante analfabetismo, riconosciuto come inevitabile compagno della “corruzione”, venne condotta nel nascente Regno d'Italia persino all'interno delle carceri. Con il R.D. 27 gennaio 1861, n. 4681, infatti, il legislatore sancì l'obbligo alla frequenza della scuola nelle prigioni per i detenuti privi di quel grado d'istruzione offerto nelle Carceri Giudiziarie e, con una successiva Circolare del 1874, il legislatore diede un regolare assetto all'istruzione dei detenuti.

Lo scavo archivistico effettuato dalla dott.ssa Grasso presso l'Archivio di Stato di Palermo, sede Gancia, ha permesso il ritrovamento di un'inedita documentazione (registri scolastici, relazioni di maestri ed ispettori², ecc.) attestante il funzionamento di una scuola elementare presso le “Grandi Prigioni” all'Ucciardone di Palermo, nel periodo compreso tra il 1874 e il 1896, ove erano attive diverse sezioni maschili, per adulti e minorenni, e una sezione femminile; tra la documentazione rinvenuta nel corso delle ricerche, di particolare pregio risulta essere una relazione redatta, pochi giorni dopo l'emanazione della citata Circolare del 1874, dall'allora maestro elementare Federico Schifino³; si tratta di una preziosa e rara testimonianza che fotografa l'esatto momento in cui le nuove disposizioni normative vennero recepite nelle Carceri Giudiziarie di Palermo, allo scopo di ottimizzare la didattica sulla base delle specifiche esigenze della popolazione detenuta⁴.

- 1 R. Sani, “Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari di ricerca”, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Vita & Pensiero, Milano 2003, p. 12.
- 2 Archivio di Stato di Palermo, *Carceri giudiziarie di Palermo*, 1862-1899, b. 15, Fascicolo riservato, scuole, guardie, Titolo 1 e 2, *Relazione dell'ispettore Spallicci*, 30 aprile 1875.
- 3 Archivio di Stato di Palermo, *Carceri giudiziarie di Palermo*, 1862-1899, b. 15, Fascicolo riservato, scuole, guardie, Titolo 1 e 2, *Relazione del maestro Federico Schifino*, il 7 novembre 1874.



Antesignano di quella che solo nel secondo Novecento sarebbe divenuta una prassi consolidata, il legislatore italiano intese la scuola carceraria come un dispositivo educativo in grado di sollecitare un cambiamento nel detenuto, e tali intenti, come dimostra la ricerca, trovano riscontro nella piena e puntuale applicazione della normativa nazionale in una delle più importanti carceri giudiziarie del Mezzogiorno.

- 4 S. Lentini, “La Scuola pei detenuti nell’Italia post-unitaria: istruzione metodi e programmi”, in C. Sindoni (a cura di), *Itaca, Studi in onore di Salvatore Agresta*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, 2018, pp. 195-208.



In attesa della pubblicazione degli Atti
LA PRATICA SPORTIVA COME PROCESSO EDUCATIVO

LUCIA ZARAMELLA

Mens sana in corpore sano, recita Giovenale (I-II sec. d.C.); “La Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell’attività sportiva in tutte le sue forme”, nuovo comma dell’art. 33 della Costituzione (20 settembre 2023). Lo sport è davvero una pratica educante? A quali principi pedagogici rimanda? Quali elementi determinano la realizzazione di una pratica sportiva come itinerario formativo-educativo? Quali strategie proporre per raggiungere lo scopo? Su questi e altri interrogativi riflettono atlete, campionesse sportive, allenatori, Dirigenti del Coni, del Chorus Volley Academy di Bergamo e pedagogisti, psicologi, psicoterapeuti, insegnanti, Dirigenti scolastici. L’occasione è il Congresso Nazionale “La pratica sportiva come processo educativo”, promosso dall’AsPeI (Associazione Pedagogica Italiana) in collaborazione con il Chorus Volley Bergamo Academy e l’ISS “Maironi da Ponte” (Presezzo-BG), il 30 settembre 2023, a Presezzo (BG).

Il Convegno prevede due momenti: teorico-scientifico con l’intervento di studiosi ed esperti e laboratoriale con giovani atlete.

Dopo i saluti delle Autorità: Donatella Lombello (Presidente Nazionale AsPeI, UniPD), Gianpaolo Sana (Presidente della Chorus Volley Academy- Bergamo), Maria Emilia Gibellini (Dirigente ISS “Maironi da Ponte”), Arturo Carapella (Segretario Nazionale AsPeI), Norma Gimondi (Vicepresidente Coni), Stelio Conti (allenatore, Consigliere Comune di Bergamo), Luigi Rozzoni (Presidente territoriale Pallavolo – BG), Andrea Valsecchi (in rappresentanza della Sezione AsPeI di Brembate) si entra nel vivo dei lavori, con la coordinazione di Concetta Sirna, pedagogista (Università di Messina), già Presidente Nazionale AsPeI.

“Che cosa si vuole progettare per il futuro?”, domanda.

Le tematiche del meeting si configurano come una sfida all’isolamento, alla chiusura in piccoli gruppi: è importante rendere lo sport una pratica per crescere insieme. Ma che significa crescere insieme? Quali sono i valori di riferimento? La Chorus Volley Academy- Bergamo ha già elaborato un manifesto in tal senso.

Carla Xodo, pedagogista (Università di Padova), nel suo intervento “Educare



il corpo, educare la persona”, sottolinea come l’idea di educazione sia andata modificandosi nel tempo, includendo lo sport. Educare il corpo equivale a educare la persona. E l’educazione, precisa Xodo -richiamando Rousseau-, inizia dalla nascita. Nell’adolescenza, poi, il corpo diventa consapevolezza di se stessi e l’educazione deve guidare la persona a costruirsi un’identità, attraverso l’autostima, il riconoscimento, l’orizzonte personale e il mondo storico personale. L’identità, chiarisce, è “un sistema” che rimanda a una progettualità: cosa si vuole diventare, quali valori si ritengono importanti per la persona; le scelte, poi, vanno attuate con coerenza. E le attività sportive come si rapportano con la scuola? Le attività motorie si sono sviluppate prevalentemente al di fuori della scuola, ma devono convergere fuori e dentro la scuola.

Sono discipline di serie B nella scuola? - chiede Maria Emilia Gibellini (Dirigente ISS “Maironi da Ponte”) nell’intervento “L’attività sportiva a scuola”. Ginnastica, educazione fisica, scienze motorie e sportive negli anni hanno cambiato il nome, ma soprattutto la percezione della loro importanza.

A partire dal 2006 con le Raccomandazioni europee sulle competenze, poi rinnovate nel 2018, l’attenzione si è focalizzata su tutta la persona. Nelle Indicazioni Nazionali per raggiungere i traguardi di competenza si parla di corpo, di salute, di benessere in relazione anche all’ambiente in cui s’interagisce. Oggi studi specifici dimostrano che gli studenti, che praticano attività sportive, ottengono risultati migliori a scuola, aumentando l’autostima, la concentrazione e la gestione dell’ansia. In Finlandia, ad esempio, c’è la scuola del movimento per le positive ricadute sull’apprendimento. Pertanto l’attività motoria come disciplina è trasversale e può stare a buon titolo nella scuola.

Davide Todeschini, psicologo sistemico-dialogico, nell’intervento “Lo sport come risorsa per uno sviluppo equilibrato e armonico in adolescenza”, sottolinea come l’adolescenza sia il tempo del cambiamento, dei tentativi, degli errori. Rivolgendosi alle giovani atlete, le invita a non avere fretta di arrivare “a destinazione”. Bisogna, infatti, darsi tempo per definire chi si è, per rispondere alla domanda su cosa sia importante per sé, come persona. Indica quattro compiti evolutivi: momento della separazione/individuazione; tempo per riconoscersi nel corpo; socialità (grazie agli altri si scopre il mondo); valori trasmessi da tutti. Un aspetto importante assume la comunicazione, che dà spazio alla “narrazione” dei problemi, ma anche all’incoraggiamento per superarli. La cura delle relazioni e delle emozioni favorisce rapporti sereni e prestazioni migliori.

Francesca Piccinini, campionessa, icona della pallavolo nazionale e internazionale, Dirigente sportiva, nel suo intervento “Testimoniare è educare”, porta la sua significativa esperienza di atleta. Sottolinea l’importanza del sacrificio, dell’impegno per raggiungere l’obiettivo. Viene selezionata per le sue doti sportive da squadre importanti e, a soli 15 anni, lascia la sua casa, a 18 anni, sempre da sola, è in Brasile a giocare; non conosce la lingua del nuovo paese, ma i valori forti e saldi dei suoi genitori sono il suo faro di riferimento. Lo studio, precisa, è fonamen-



tale: c'è sempre da imparare. Quando si sbaglia, e succede inevitabilmente, è importante cambiare, migliorarsi. Spesso le è capitato di stare in panchina (ad esempio nel mondiale del 2014), bisogna anche saper accettare le scelte dell'allenatore, saper gestire il proprio disappunto e, poi, quando si entra in campo dare il meglio di sé. Ritiene importantissimo il progetto di formazione per le atlete voluto dal Presidente Giampaolo Sana: comunicare è fondamentale e i giovani ne hanno bisogno.

Arturo Carapella, segretario Nazionale AsPeI, nel suo intervento "Chorus Volley-Bergamo Academy: educazione e formazione", traccia un profilo programmatico-educativo per i genitori delle atlete, i responsabili sportivi presenti e i convegnisti. L'obiettivo è sviluppare la formazione umana e tecnica delle atlete; si tratta di un progetto ambizioso che propone di ripensare la pratica sportiva all'interno di un processo educativo, come recita il motto della squadra "Crescere insieme". Coinvolge atlete, allenatori sportivi, genitori in un ambiente di reciprocità educativa. Varie le attività di riflessione, dialogo, istruzione promosse:

- incontri con personalità del territorio, imprenditori di successo e sportivi;
- attività divulgative-formative;
- indagine conoscitiva tramite test somministrati ad atlete e genitori.

Molto interessanti, nella seconda parte del Convegno, le attività di gruppo con le atlete, divise per fasce di età: 1) imparare a vivere insieme; 2) crescere insieme nella pratica sportiva; 3) coniugare attività sportive con attività didattiche; 4) protagonismo e autoeducazione nella pratica sportiva.

Consapevoli e motivate le ragazze offrono validi spunti di riflessione; significativa una loro espressione: ciascuno di noi è risorsa nella squadra e nella vita.

In chiusura colpisce l'importante testimonianza di Mariaclotilde Adosini, 19 anni, atleta internazionale di scherma, studentessa del liceo scientifico "Maironi da Ponte" a Presezzo-Bergamo. Anche se la scherma è uno sport individuale, precisa, la squadra ha sempre un peso rilevante. L'atleta è salita alla ribalta della cronaca per il singolare e coraggioso gesto in Coppa del Mondo Under 20 a Beauvais (Francia), dove, dopo aver vinto per una svista arbitrale, ha deciso di tornare in pedana ed è stata battuta. "Non avrei potuto continuare la gara, sapendo che un punto non era corretto", un autentico messaggio di lealtà, correttezza e sportività: quale migliore sintesi di pratica sportiva e processo educativo?

Si chiude, sottolinea Donatella Lombello, un Congresso all'insegna dell'originalità, in cui gli aspetti educativi sono emersi in continua sinergia tra pratica e teoria, nella freschezza e nella profondità dell'incontro intergenerazionale tra giovani atlete, genitori, studiosi ed esperti.



CONGRESSO

LA PRATICA SPORTIVA COME PROCESSO EDUCATIVO

Presezzo (Bergamo) 30 settembre 2023

Aula Magna -ISISS "Maironi da Ponte"

La pratica sportiva sempre più necessita di essere oggetto di approfondimenti teorici e pratici attraverso un dialogo interdisciplinare, nel quale siano attivamente coinvolte le Istituzioni, le Agenzie formative e le Associazioni sportive presenti sul territorio.

Il Congresso offre la possibilità di realizzare momenti di studio, di confronto su cui poter strutturare progetti che valorizzino la persona *nella* pratica sportiva, con particolare riferimento alle atlete della Chorus Volley Academy.

Orario	TITOLO RELAZIONE	RELATORE
h 8:00-8:30	Accoglienza Convegniste e Convegnisti	
INTRODUCE: DONATELLA LOMBELLO-PRESIDENTE AS.PE.I.- UNIVERSITÀ DI PADOVA		
h 8:30-9:00	Saluti delle Autorità	Gianpaolo Sana-Presidente Chorus Volley Academy; Norma Gimondi-Vicepresidente CONI; Loredana Poli-Assessore Istruzione, Università, Sport, Politiche giovanili-Comune di Bergamo; Lara Magoni-Sottosegretario con delega Sport e Giovani-Regione Lombardia; Alessandra Cattaneo- Presidente As.Pe.I.-Sezione di Brembate
h 9:00- SESSIONE PLENARIA		
COORDINA: CONCETTA SIRNA-UNIVERSITÀ DI MESSINA		
h 9:00-9:25	Educare il corpo per educare la persona	Carla Xodo- Università di Padova
h 9:25- 9:40	L'educazione sportiva a scuola	Maria Emilia Gibellini- ISISS "Maironi da Ponte"
h 9:40- 9:55	Lo sport come risorsa per uno sviluppo equilibrato e armonico in adolescenza	Davide Todeschini- Studio di Psicologia Sistemico- Dialogica
h 9:55-10:10	Testimoniare è educare	Francesca Piccinini- Dirigente sportiva

h10:10-10:30 Dibattito		
h 10:30-10:45 PAUSA		
h 10:45-12:00 LAVORI DI GRUPPO CON LE ATLETE		
1.Crescere insieme nella pratica sportiva	Coordina: Rosa Grazia Romano-Università di Messina Interviene: Mattia Di Cosola	
2.Coniugare le attività sportive con le attività didattiche	Coordina: Daniele Marazzina Interviene: Guido De Caro	
3.Imparare a vivere insieme	Coordina: Emilio Lastrucci-Università della Basilicata Intervengono: Daniela Di Ruscio, Andrea Valsecchi	
4.Protagonismo e autoeducazione nella pratica sportiva	Coordina: Andrea Cegolon-Università di Macerata Interviene: Giuseppina D’Auria	
CONTINUAZIONE DELLA SESSIONE PLENARIA RISERVATA AI CONVEGNISTI		
Orario	TITOLO RELAZIONE	RELATORE
h 10:45-12:00	Chorus Volley Academy: Educazione e Formazione	Arturo Carapella-Segretario As.Pe.I.
h 12:00 SESSIONE PLENARIA		
h 12:00-13:05 RELAZIONI SUI LAVORI DI GRUPPO		
h 12:00-13:05	Relazioni sui lavori di gruppo	
h 13:05-13:20	Io atleta	Mariaclotilde Adosini- Atleta internazionale di scherma
h.13:20-14:00	Conclusioni	
SESSIONE POMERIDIANA		
RISERVATA alle ASSOCIATE e agli ASSOCIATI As.Pe.I.		
Sede: AZIENDA TINO SANA-ALMENNO SAN BARTOLOMEO		
h 15:00-17:00	Adempimenti obblighi statuari	

Comitato scientifico: Gianpaolo Sana- Arturo Carapella- Donatella Lombello- Carla Xodo- Concetta Sirna- Maria Emilia Gibellini -Emilio Lastrucci- Rosa Grazia Romano - Davide Todeschini – Andrea Cegolon - Guido De Caro- Giuseppina D’Auria- Mattia Di Cosola -Daniela Di Ruscio –Daniele Marazzina- Andrea Valsecchi

Comitato organizzativo: Segreteria della “Chorus Volley Academy”



RECENSIONI



Daniela Meneghini (a cura di)

Hushang Moradi Kermani

Il barattolo di marmellata

Trad. di Irene Calegari e Dario Mazzocchi

Venezia, Cafoscarina, 2023

pp. 100, euro 10,00

È il secondo libro, tradotto in Italia, della ricchissima letteratura giovanile persiana. Il primo, *L'anfora* (2019), è dello stesso Autore, di prestigio internazionale, uno dei maggiori dell'Iran contemporaneo. La storia semplice, garbata, mai banale ruota attorno a un bambino e a un barattolo di marmellata. Jalal, 12 anni e mezzo, orfano di padre, una mattina, a colazione, nonostante vari tentativi, non riesce ad aprire il barattolo della marmellata e, anziché arrendersi alla situazione, coinvolge dapprima la mamma e il vicino di casa, poi, i compagni, gli insegnanti, il preside della scuola, il negoziante e, via via, il mondo degli adulti, delle istituzioni fino ad arrivare alla fabbrica di produzione. Il ragazzino nel suo percorso di ricerca, che è anche di formazione, vuole delle risposte concrete al problema, interroga e denuncia, non si lascia intimidire da facili scorciatoie. Diventa punto di forza e di rottura: senza superbia o animosità, ma in modo incisivo, pur rispettando i rigidi limiti formali, affronta il mondo degli adulti, cerca di capire e vuole "giustizia". Il suo coraggio e la sua resilienza lo portano ad essere accolto con attenzione e rispetto dal Direttore della fabbrica, dove tutto è iniziato e dove, finalmente, si scopre il problema e la relativa soluzione. È un racconto lungo, corale, coinvolgente, ironico, divertente, che mette in luce le relazioni tra bambini e adulti, tema caro all'Autore. Presenta diversi piani di lettura ed è in fondo la metafora della vita quotidiana, su cui in modo semplice, lineare, invita a riflettere; mette in evidenza come, a volte, sia sufficiente una piccola voce coraggiosa per cambiare le cose. Ricche di *humor*, di satira sono le reazioni della gente, che agisce, senza capire, sull'onda emotiva e sul chiacchiericcio, ingigantendo le situazioni, correndo,



ad esempio ad accaparrarsi tutti i barattoli di marmellata dei negozi. Arricchisce il testo la prefazione della curatrice Daniela Meneghini e la postfazione di Giacomo Longhi (*Tradurre narrativa persiana per giovani adulti: una prospettiva*), uno dei maggiori esperti di traduzione letteraria dal persiano all'italiano.

Lucia Zaramella





Alberto Rossetti
La vita dei bambini negli ambienti digitali
Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2023
Collana «i Bulbi»
pp. 160, euro 16,00

Saggio ricco, interessante: affronta con chiarezza scientifica ed equilibrio il tema del rapporto tra bambini e utilizzo delle tecnologie digitali, dei vari schermi *touch* o meno. L'analisi si concentra nella fascia d'età che va dalla nascita fino ai dieci anni: come incidono le nuove tecnologie? In positivo? In negativo? Che posto occupano nella vita dei bambini? Prendendo le distanze da ogni forma di polarizzazione del dibattito, l'A. invita a considerare i dati reali e gli studi scientifici: la rete, gli ambienti digitali fanno ormai parte della vita degli adulti e anche dei bambini, che ne sono immersi fin dalla nascita, anzi dalla gravidanza. Ciò rispecchia la situazione presente e delinea le prospettive future: prenderne atto significa non subire il cambiamento. Di più, poter accedere nel migliore dei modi agli ambienti digitali è diritto di ogni bambina e bambino, anche per evitare disuguaglianze. Il digitale offre opportunità, risorse e certamente, pure, rischi e pericoli. Serve assunzione di responsabilità e di consapevolezza (concetto più volte ribadito nel testo), da parte di tutti gli attori coinvolti nell'ambiente digitale, ciascuno in base al proprio ruolo: genitori *in primis*, ma anche parenti, insegnanti, educatori, Stato, governi, imprese che operano nel settore. La pubblicazione *Sui diritti dei minorenni in relazione all'ambiente digitale*, febbraio 2021, (Commento generale n. 25 delle Nazioni Unite), rappresenta un punto di riferimento molto importante, "una bussola", che l'A. prende a guida e cita alla fine di ogni capitolo (peccato solo che i caratteri grafici molto piccoli rendano la lettura un po' problematica!). La sfida, dunque, non è contrapporre o demonizzare analogico-digitale, materiale-virtuale, ma aiutare i bambini a integrare questi due mondi nel modo migliore, rendere i piccoli "bi-alfabetizzati", come propone la neuroscienziata cognitivista Maryanne Wolf. Ciò implica ricerca, formazione degli adulti, messa in sicurezza degli ambienti digitali, per renderli adatti ai bambini.



L'agire nell'interesse del minore dev'essere sempre al primo posto, deve guidare ogni scelta. Oggi stiamo assistendo alla "genitorialità-intrattenimento", cioè alla condivisione sui social network di immagini, foto, video, commenti sui figli (*sharenting*), piegata alla logica dei like, del mercato con il rischio di far diventare i figli un oggetto come tanti. Quali altre questioni pone lo *sharenting*? E la "genitorialità trascendente", ossia troppo invadente nella vita dei figli? Cosa succede con la *tecnoference*, cioè con l'interferenza delle tecnologie digitali nelle relazioni interpersonali? E con la *brexting*, cioè con l'allattamento al seno utilizzando in contemporanea lo smartphone? È migliore la lettura di un libro cartaceo o di un *ebook*? Quali differenze ed evidenze scientifiche ci sono nell'uso degli ambienti digitali nei bambini 0-6 anni e 6-10 anni? Videogiochi e social network possono essere utilizzati dai bambini? Con quali vantaggi e quali rischi? Molti interrogativi e molte risposte supportate da evidenze scientifiche orientano alla conoscenza, suggeriscono percorsi, rimandano all'educazione ai media (*media education*). Risulta chiaro che le tecnologie non devono assolutamente sostituire le relazioni reali o qualsiasi altra forma di interazione o gioco dei bambini e che gli ambienti digitali vanno percorsi come opportunità da conoscere e cogliere, senza mai lasciarsi prevaricare. Un discorso a parte meritano i social network, che, invece, l'A. ritiene non adatti ai bambini e privi di benefici per il loro sviluppo. C'è bisogno di equilibrio, anzi di una successione di equilibri, proprio come quelli cercati dal funambulo, alla cui immagine l'A. richiama. Il digitale è presente e futuro; si tratta di imparare a viverlo, a conoscerlo e a capirlo senza isterie o paure: stando nel mezzo, senza mai perdere l'equilibrio, come conclude l'A. Un saggio che si legge piacevolmente, come una narrazione, con molti spunti di riflessione e di approfondimento.

Lucia Zaramella





Ermanno Detti
Le altre facce della guerra
Ill. di Chiara Narduzzi
Collana «Chiara Young»
Chieti, Chiaredizioni, 2023
pp. 150, euro 13,90

La guerra, ogni guerra, devasta le cose e gli animi, rende gli uomini cinici e spietati, ladri e malfattori, traditori e assassini, ma risveglia in loro anche coraggio, *pietas*, senso di appartenenza, condivisione... Chi sono i veri eroi? Non sono, forse, quelli che combattono contro le guerre, quelli che sanno vivere con dignità, non si arrendono, costruiscono relazioni positive e umane, non calpestano i sentimenti, proteggono i bambini? Cinque racconti ambientati in Toscana, tra le colline, la campagna, le cittadine della Maremma, tra gente semplice e accogliente, sullo sfondo del secondo conflitto mondiale e dell'immediato dopoguerra. Protagonisti sono bambini o giovani donne appena ventenni: mostrano uno spaccato diverso della guerra. C'è il piccolo Franco, che ancora non sa leggere e scrivere, perché la scuola del borgo è stata chiusa per la guerra e gioca felice con Marina. Un giorno vede arrivare nella sua famiglia un "nuovo fratello": Cometé. Chi è? Perché non deve rivelare a nessuno quella presenza? Lui un fratello ce l'ha già: Nedo, partigiano in montagna. Solo alla fine della guerra scoprirà che Cometé-Franz era uno studente disertore tedesco, accolto coraggiosamente dalla famiglia, che per molti anni, poi, riceverà da lui lettere affettuose. Vi è il piccolo sfollato dalla città che stabilisce una profonda amicizia con Adina. Lei gli insegna a conoscere e amare la natura, gli uccelli, a vedere crescere il cuculo. Lui è così piacevolmente sorpreso, da essere contento che sia scoppiata la guerra, costringendo la sua famiglia a trasferirsi. Anche Duccio, nel terzo racconto, è un bambino sfollato che, con la sua famiglia, alleva Dolcetto, un cucciolo di capriolo. Regina, invece, è una ventenne che, a fine guerra, vuole riappropriarsi del nome, "sottrattole" dai fascisti. L'ultimo racconto, avvincente, con elementi del genere giallo, vede Bele Zeja, una bellissima giovane iugoslava ventenne, fare i conti con il desiderio di vendetta dopo la distruzione della sua famiglia, riappacificarsi con se stessa e guardare al futuro con nuovo slancio. Nei racconti, la guerra, pur presente, diventa, un'eco; prevalgono l'amicizia, l'accoglienza, il coraggio, la scoperta della bellezza



della natura e degli animali. Agli occhi dei bambini (e non solo) la guerra rimane un mistero ovattato, lontano, ma soprattutto una scoperta di sentimenti profondi, un'occasione per instaurare nuovi rapporti umani: sono altre facce, inaspettate, colte solo da chi mantiene intatto stupore e animo generoso.

Lucia Zaramella



Incontri mensili



As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana



Venerdì 16 dicembre 2022, (**online**) ore 15.00-17.00

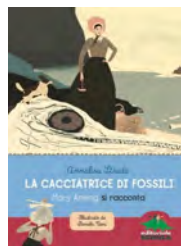
Storie di (grandi) donne

Incontro con:

Davide Morosinotto, *La più grande* (Rizzoli, 2021)



➤ **Annalisa Strada, *La cacciatrice di fossili. Mary Anning si racconta*, ill. di Daniela Tieni (Editoriale scienza, 2019)**



➤ **Giuseppe Assandri, *La rosa bianca di Sophie* (San Paolo, 2021)**



Coordina Donatella Lombello



Il profilo della nostra Ospite e dei nostri Ospiti



DAVIDE MOROSINOTTO

È uno scrittore, traduttore e giornalista italiano, nonché autore di numerosi romanzi per ragazzi, tra cui *Il rinomato catalogo Walker & Dawn*, vincitore del premio Frignano Ragazzi 2016 e il Premio Andersen 2017 come "Miglior Libro Sopra i 12 Anni".



ANNALISA STRADA

Annalisa Strada è un'insegnante e scrittrice di libri per ragazzi. Ha pubblicato oltre ottanta titoli e ha vinto numerosi premi di cui ricordiamo il *Gigante delle Langhe* (2010), Il Premio Arpino (2011,2012), Il Premio Andersen (2014), il Premio Cento (2017). Tra le sue pubblicazioni: *L'oceano in bottiglia* (San Paolo Edizioni, 2010), *Una sottile linea rosa* (Giunti, 2014), *Quella serpe di mia sorella* (Mondadori 2015), *Alla ricerca del mostro perduto* (Piemme, 2016), *I ragazzi di Villa Emma* (Mondadori, 2018), *La scorpacciata* (DeA Planeta 2019), *101 cose da fare durante le medie* (De Agostini 2019)



GIUSEPPE ASSANDRI

Nato ad Acqui e laureato in filosofia all'Università di Genova, ha lavorato come insegnante, dirigente scolastico e formatore in Italia e all'estero. In Germania ha collaborato con la Internationale Jugendbibliothek di München ed è stato addetto scolastico e culturale presso il consolato italiano di Dortmund. Si occupa di educazione alla lettura, collaborando con ALI e scrive per la rivista di letteratura per ragazzi "Pepeverde". Per Zanichelli ha pubblicato varie antologie per la scuola media. Lavora come autore per Sanoma - Italia. Il romanzo *La rosa bianca di Sophie* è entrato nella prestigiosa selezione dei "White Ravens" nel 2021.



“Storie di (grandi) donne” è il tema dell’incontro online, coordinato da **Donatella Lombello**; sono ospiti: **Davide Morosinotto**, **Giuseppe Assandri** e **Annalisa Strada**. Shi Yu, Mary Anning e Sophie Scholl, sono le protagoniste delle opere presentate, destinate a un’utenza giovanile (e non solo): tre donne tenaci, determinate che, in ambiti e luoghi diversi, riescono a lasciare la loro traccia nella storia. Le prime due sono vissute tra la fine del sec. XVIII e la prima metà del sec. XIX, quando alle donne non era riservata alcuna attenzione; la terza, invece, nel sec. XX, nella Germania governata da Hitler.

Davide Morosinotto, scrittore, tradotto in 23 lingue, giornalista e traduttore, vincitore di vari Premi Internazionali e nazionali, tra i quali il Super Premio Andersen, presenta la sua opera *La più grande* (Rizzoli, Milano, 2020). Il romanzo, ispirato alla più grande pirata della storia, la cinese Ching Shih, che l’A. ha casualmente “incontrato” nelle sue letture, narra le straordinarie avventure di Shi Yu (nome di fantasia), che, abbandonata dai genitori, a sei anni lavora a Canton nella malfamata locanda dell’irascibile Bai Bai e, crescendo, diventa la più grande piratessa di tutti i tempi. Attraverso l’uso di ellissi, ossia di salti temporali (nel romanzo ce ne sono diversi), difficili da gestire nei libri per ragazzi, chiarisce Morosinotto, il lettore s’immerge nell’incredibile, rocambolesca vita di Shi Yu dalla sua infanzia fin oltre i quarant’anni. Di avventura in avventura la flotta della piratessa cresce, domina e terrorizza il Mar della Cina. L’opera, ricca di immaginazione e di fascino deriva, sottolinea l’A., dal confronto con professori cinesi e con una sinologa, da una scrupolosissima ricerca storica, da un attento studio che, da conoscenze generali, si addentra via via in quelle più particolari, ad esempio nel processo di stregoneria cinese.

Giuseppe Assandri, formatore in Italia e all’estero, addetto scolastico e culturale presso il consolato italiano di Dortmund, si occupa di educazione alla lettura, è coautore di varie antologie per la scuola media, collabora con Sanoma Italia e la rivista “Pepeverde”.

La rosa bianca di Sophie (San Paolo, Cinisello Balsamo-MI, 2021), il suo primo romanzo per ragazzi, narra le vicende di Sophie Scholl, una giovane ventunenne giunta a Monaco nel ‘42 per frequentare l’Università. Unica donna, sceglie, di dare il proprio contributo alla Rosa Bianca, un gruppo studentesco clandestino di resistenza al nazismo fondato dal fratello maggiore Hans con alcuni amici. Piena di sogni, anticonformista, amante della natura, Sophie intreccia la vita quotidiana di studentessa all’attivismo e al volantaggio contro la dittatura nazista negli anni ’42-’43, fino al tragico epilogo del 22 febbraio 1943, perché si “doveva pur far qualcosa”. Una storia apparentemente fallimentare, sottolinea l’A., che, in realtà, con il tempo, rivela la sua grandezza e importanza, tanto che la figura di Sophie Scholl è diventata un simbolo ed è stata additata ai giovani europei come esempio di impegno per la libertà, la pace e la nonviolenza dal compianto David Sassoli, nel suo discorso di insediamento quale Presidente del Parlamento europeo. La biografia romanzata, i cui dialoghi sono inventati per esigenze narrative, è il risultato, spiega Assandri, di un approfondito lavoro di documentazione, di suggestioni e informazioni sui luoghi: l’Università di Monaco, la cittadina di Forchtenberg, dove Sophie ha vissuto un’infanzia felice, l’incontro con testimoni, che ne hanno ricostruito la me-



moria. Molto interessante, sottolinea Lombello, è anche l'appendice corredata di foto in bianco e nero.

Annalisa Strada, insegnante, autrice di oltre un'ottantina di libri per ragazzi, è vincitrice di numerosi premi, tra cui l'Andersen nel 2014. La lettura fortuita di un articolo (presso lo studio del proprio dentista) e la successiva ricerca della biografia inglese hanno rappresentato l'input per far conoscere Mary Anning (1799-1847). *La cacciatrice di fossili. Mary Anning si racconta* (ill. di D. Tieni, Ed. Scienza, TS-FI, 2019) ricostruisce, infatti, in prima persona, con una scrittura avvincente, piacevolissima, come sottolinea Lombello, la vita di Anning, vissuta a Lyme Regis, piccolissimo borgo sulla scogliera (oggi conosciuta come Jurassic Coast), nel Dorset.

Un piccolo martello, costruitole dal padre, ammoniti, coproliti, pietre fossili, animali marini fossilizzati sono il suo mondo fin da quando muove i primi passi seguendo il genitore alla scogliera.

Poverissima, dotata di buona vista e ottimo intuito, curiosa e appassionata, contravvenendo alle regole della società dell'epoca e sollevando non poche critiche, continua le sue ricerche dei fossili anche dopo la morte prematura del padre. A soli 12 anni scopre lo scheletro intero di ittiosauro e, nel 1823, poco più che ventenne, lo scheletro di plesiosauro. G. Couvier, il più illustre paleontologo l'accusa di aver assemblato due scheletri appartenenti a due diversi fossili, ricredendosi più tardi. L'intento, sottolinea Strada, è stato di dare voce a questa donna capace, anticonformista, scopritrice di enormi rettili marini fossili a lungo misconosciuta e bistrattata.

Quante contemporanee Mary Anning stanno lottando per vedere riconosciuto il proprio talento o per avere l'opportunità di svilupparlo? Strada sostiene che ognuno scrive la sua pagina di storia anche se non compare nei libri; sollecita, pertanto, il lettore a sognare, a seguire la propria idea, il proprio talento.

Lucia Zaramella





Venerdì 27 gennaio 2023, (online) ore 15.00-17.00
Incontro sul tema: **TRA PEDAGOGIA SOCIALE, CRITICA
LETTERARIA E DECLINAZIONI DIDATTICHE**

con:

- **Franco Blezza, *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*, (Pisa, ETS, 2021)**



- **Maddalena Menza, *Sergio Tofano e il signor Bonaventura*, (Ferrara, Festina Lente, 2022)**



- **Grazia Di Leuce, *Con la musica puoi*, ill. di G.Clima (Milano, Curci Young, 2022)**



Coordina Donatella Lombello



Il profilo del nostro Ospite e delle nostre Ospiti



FRANCO BLEZZA

Già Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale alla "d'Annunzio" di Chieri (2001-2021), si è occupato della professione di Pedagogista, di fondamenti secondo il Neopragmatismo pedagogico, di educazione scientifica, di metodologia della ricerca scientifica in Pedagogia. Tra le sue opere: *Educazione XXI secolo* (2007), *La pedagogia sociale* (2010), *Pedagogia della vita quotidiana* (2011), *Pedagogia professionale* (2018), *L'amonizzatore familiare* (2020), *Il Pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio* (2021).

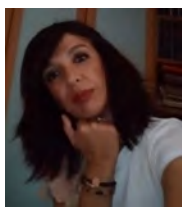


MADDALENA MENZA

Giornalista, scrittrice, allieva di Eduardo De Filippo, attrice con Fellini e Dino Risi, conduttrice televisiva e radiofonica, maestra, già docente universitaria, è nata a Roma da una splendida famiglia napoletana. Laureata in Storia del Cinema e dottore di ricerca in Pedagogia, ha scritto diversi saggi su Carlo Ludovico Bragaglia,



regista dei film di Totò, su Sergio Tofano autore del signor Bonaventura, su Ferzan Ozpetek, *il viaggiatore dell'anima*, adottati come testi universitari; sul cinema d'animazione italiano e il rapporto con le fiabe *Parole e cartoons*, Ed. Arbor sapientiae, e su Alda Merini (in *Donne da raccontare NEI*, 2020). Ha realizzato molte interviste filmate a noti attori di cinema e teatro per salvaguardare la memoria del passato e mostrarli ai giovani, visibili su You Tube. Collabora a diverse importanti testate culturali e alla trasmissione televisiva "Luce nuova sui fatti". Per i suoi libri, ha avuto significativi riconoscimenti e, recentemente, nel settembre 2022, il Premio Internazionale "Spoleto Festival Art" per il suo libro *Sergio Tofano e il signor Bonaventura*, Festina Lente Edizioni, Ferrara 2022. (sito: maddalenamenza.weebly.com, Canale You Tube: Maddalena Menza).



GRAZIA DI LEUCE

Diplomata in chitarra classica presso il Conservatorio "U. Giordano" di Foggia, ha conseguito anche il diploma di Laurea in Musicoterapia. Ideatrice delle "Sonore Letture" racconta con accompagnamento di vari strumenti favole e fiabe collaborando con diverse scuole e librerie. Attualmente è titolare di cattedra in chitarra presso la scuola secondaria di I grado.



“Tra pedagogia sociale, critica letteraria e declinazioni didattiche” è il tema dell’incontro on-line con **Franco Blezza**, **Grazia Di Leuce**, **Maddalena Menza**; coordina **Donatella Lombello**.

Franco Blezza, già ordinario di Pedagogia generale e sociale all’Università di Chieti, presenta la sua opera: *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio* (Pisa, ETS, 2021); si tratta di uno studio rigoroso e completo sulla figura del pedagogista e sul suo esercizio professionale con un’esemplificazione di casi trattati pedagogicamente in Abruzzo. Chi è il pedagogista? Qual è la “cassetta degli attrezzi” del pedagogista professionale? Come esercita la sua professione? Il pedagogista, sottolinea Blezza, è la figura di vertice, attorno a cui afferiscono le varie professioni, che fanno capo alla cultura pedagogica. È importante che il pedagogista professionale abbia ampie conoscenze sia in ambito umanistico, sia scientifico (l’A. stesso è fisico oltre che pedagogista). Caratteristiche specifiche della professione sono: 1) esperienza intersoggettiva, trasferibile interpersonamente non legata al vissuto; 2) dialogo pedagogico legato sempre al conscio, anche sottinteso; 3) professione di cura, nel senso di prendersi cura (*to care of*) della persona, non fare terapia. Le linee essenziali d’esercizio della professione rimandano a: 1. situazioni problematiche; 2. posizione dei problemi; 3. esercizio normato della creatività per la soluzione dei problemi; 4. logica o coerenza interna; 5. coerenza esterna, cioè controllo delle ipotesi formulate alla prova dei fatti. Qual è il dominio di esercizio della professione? Per Blezza è qualunque occasione di relazionalità e di comunicazione tra persone, quindi la società intera in tutte le sue articolazioni. Punto di partenza è l’istanza sociale fondamentale: la coppia e, poi, la famiglia. Sta al pedagogista mostrare la sua specificità, non surrogabile da altri domini e, assicura Blezza, il lavoro come esercizio professionale non manca.

Grazia Di Leuce, docente di chitarra nella scuola secondaria di 1° grado, laureata in Musicoterapia, ideatrice di “Sonore Letture” racconta favole e fiabe con l’accompagnamento di vari strumenti musicali, collabora con scuole e librerie. L’albo illustrato *Con la musica puoi...* (ill. di G. Clima, Milano, Curci Young, 2022) destinato ai bambini, traccia anche un percorso per insegnanti, educatori e adulti in genere che, come sottolinea l’A., vogliono trasmettere un canale musicale al bambino. Ogni pagina del testo, infatti, abbina in modo chiaro parole, disegni e musica da ascoltare attraverso il *QR code* da inquadrare. *Leit motiv* del testo è “con la musica puoi...” cambiare, incontrare, pensare, decidere, interrogare, aspettare, ideare, comunicare, condividere, amare, illuminare, raggiungere, colorare, giocare, scoprire... Nato da esperienze sul campo, si rivolge direttamente all’utente facendolo diventare protagonista operativo; ad esempio la parola chiave “cambiare” pone la domanda “Ti piace come sei? Disegna [nella pagina] come sei o come vorresti essere”. “L’apprendista stregone” di Paul Dukas è la musica di riferimento da ascoltare. Si tratta, sottolinea Di Leuce, di un viaggio tra diversi generi musicali: classica, lirica, rock, pop, Jazz... Lo scopo è offrire al bambino la possibilità di esprimersi, di “dialogare” con la sua parte emotiva. Molto interessante, ad esempio, è poter interrogare il



maestro, sulla musica di riferimento: “Rondeau” di J.J. Mouret, perché, chiarisce l’A., il bambino deve vivere l’ambiente scolastico in modo tale da poter esprimere i suoi dubbi, le paure, le incertezze. Noi siamo tutti dei potenziali musicisti, afferma Di Leuce, e la musica permette di esprimersi in libertà, superando limiti e condizionamenti.

Maddalena Menza, giornalista, scrittrice, attrice, conduttrice televisiva e radiofonica, già docente universitaria, maestra, presenta il suo libro *Sergio Tofano e il signor Bonaventura* (Prefazione di E. Detti, Festina Lente, Ferrara, 2022), Premio Internazionale “Spoleto Festival Art”, 2022. Il saggio è l’esito di oltre trent’anni di studio su Tofano, “un genio a tutto tondo”, come lo definisce l’A., che, ancora studentessa di storia e critica del cinema, ne era rimasta affascinata. Tenacia, passione per il disegno e passione per la recitazione lo contraddistinguono. Noto con lo pseudonimo di Sto, Tofano, di provenienza alto-borghese, non figlio d’arte, è una figura poliedrica: attore, illustratore, scrittore, insegnante (ad esempio è stato determinante per la formazione di Monica Vitti), poeta, pubblicitario (innovativa la sua pubblicità, ad esempio, per Campari). Creativo, progressista è stato, secondo Menza, molto sottovalutato. Le avventure o meglio le sventure del signor Bonaventura, il suo personaggio più noto, nascono per caso all’indomani della disfatta di Caporetto, quando, non arrivando più in Italia i fumetti americani, viene proposto a Tofano di creare un personaggio dei fumetti (sarà pubblicato nel “Corriere dei piccoli” fino al 1978). Entrato nella cultura italiana, anche con trasposizioni televisive, teatrali, e cinematografiche il signor Bonaventura, giacca e cappello rossi, con il suo proverbiale milione di lire rappresenta il sogno degli italiani e la rivincita della bontà. A lui si contrappone Barbariccia, “dalla maschera verdiccia”, il cattivo, che impersona l’invidia. Si tratta, conclude Lombello, di un saggio interessante, di piacevole lettura, che mette in luce Sergio Tofano in tutte le sue sfaccettature, nella sua composita personalità; è arricchito anche da testimonianze tra le quali, ad esempio, quelle di Monica Vitti e Paolo Poli.

Lucia Zaramella



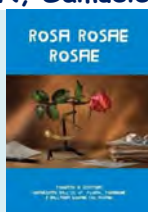


Venerdì 24 febbraio 2023 (online) ore 15.00-17.00

Incontro sul tema: "PAROLE PER ESSERE, PAROLE PER SAPERE "

con:

- **Alessandra Merighi, Maurizio Mascarin: "Esperienze di scrittura tra scuole e ospedali" e presentazione di : *Rosa rosae rosae* (Fanna-PN, Samuele Ed., 2022**



- **Igor De Amicis, Paola Luciani, *L'ultima verità* (S.Dorligo della Valle, Einaudi Ragazzi-EL, 2022)**



- **Luca Novelli, *Ciao, sono Aria. Vera storia di una signora praticamente invisibile* (Milano, Valentina Ed., 2023)**



Coordina Donatella Lombello



Il profilo delle nostre e dei nostri Ospiti



ALESSANDRA MERIGHI

Laureata in lettere, insegna in un istituto superiore di Pordenone. Ha conseguito un diploma in un Corso di Perfezionamento in letteratura per l'infanzia presso l'Università di Padova con una tesi sulla malattia nella letteratura per ragazzi e un Master di II livello sulla scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare presso l'Università di Trieste, con una tesi sulla narrazione nella didattica ospedaliera. Tiene corsi di formazione per docenti e personale ospedaliero sulla pratica della narrazione e si impegna per promuovere il piacere della lettura tra i giovani.



MAURIZIO MASCARIN

Medico, specialista in Pediatria e Radioterapia oncologica. Nel 2004 ha frequentato lo Stanford University Medical Centre in California e nel 2005 il St. Jude Children's Research Hospital di Memphis. Dal 1992 lavora presso il Centro di Riferimento Oncologico di Aviano, dove ha avviato nel 2007 il primo reparto italiano dedicato agli adolescenti e giovani con tumore, denominato Area Giovani. Le sue principali aree di interesse sono i tumori negli adolescenti e giovani, i linfomi, la radioterapia pediatrica e l'adolescenza.





IGOR DE AMICIS

Dirigente Aggiunto di Polizia Penitenziaria, è stato per anni collaboratore delle riviste giuridiche del Sole 24 Ore. Attualmente, assieme alla moglie Paola Luciani, scrive libri per bambini e ragazzi per le più importanti case editrici italiane. È autore di thriller tradotti e pubblicati in diversi paesi (Spagna, Germania, Giappone, Sud America). È sceneggiatore di cartoni animati.



PAOLA LUCIANI

È insegnante di sostegno nelle scuole primarie. Assieme al marito Igor De Amicis scrive libri per bambini e ragazzi per le più importanti case editrici italiane. Ha pubblicato saggi e articoli sul mondo della scuola, guide didattiche per le classi della primaria e ideato giochi di matrice montessoriana. I suoi libri sono pubblicati o in fase di pubblicazione in diversi paesi. È sceneggiatrice di cartoni animati.



LUCA NOVELLI

Scrittore e disegnatore. Dal 1977, con *Viaggio al Centro della Cellula ed Ecologia a Fumetti (Ottaviano)* unisce il disegno con il suo retroterra scientifico. Con *Il mio primo libro sui computer* (Mondadori, 1983)



pubblicato in 16 lingue, per più di un milione di copie nel mondo, scrivere e disegnare libri di scienze per ragazzi è diventata la sua maggiore attività. Come giornalista per dieci anni ha diretto il periodico *G&D, Grafica e Design*, ha lavorato per la Rai, per le trasmissioni di Enzo Biagi e per *Linea Verde*. Per Rai Educational, ha scritto e condotto una sua trasmissione: *Lampi di genio in tv*, tratta dai suoi libri. Ha collaborato con i Musei di Torino, con il Wwf, con il Centro di Cultura Scientifica Alessandro Volta di Como. Ha insegnato Information Technology nei master di progettazione del paesaggio dell'Università Statale di Milano. Tra il 2005 e il 2009 ha compiuto tre viaggi attorno al mondo per riscrivere con gli occhi di oggi *The voyage of the Beagle* di Charles Darwin. Dal progetto sono nati i tre volumi *In viaggio con Darwin* (Rizzoli 2006/2008) editi in altre sei lingue. Gli ultimi viaggi lo hanno portato a indagare sull'origine degli antichi miti e la loro correlazione con i cambiamenti climatici degli ultimi 40.000 anni (*Il Ponte di Adamo*, Brioschi Editore 2018). Con la collana *I Genietti* (2015-2019) e i tre volumi *I Pensierosi* (2021) ha inaugurato un suo nuovo stile di disegno, totalmente elettronico, che si affianca a quello della collana *Lampi di Genio* di Editoriale Scienza, nata nel 2001 e pubblicata in più di 24 lingue.



Letteratura come cura, formazione, conoscenza...; letteratura come luogo significante della parola è il tratto che caratterizza l'incontro su: "Parole per essere, parole per sapere". Sono relatori: **Alessandra Merighi**, **Maurizio Mascarin**, **Igor De Amicis**, **Paola Luciani**, **Luca Novelli**; coordina **Donatella Lombello**.

Alessandra Merighi, insegnante, esperta nella pratica della narrazione e della letteratura per il successo terapeutico, tiene corsi di formazione per docenti e personale ospedaliero. Da anni collabora con il dott. Maurizio Mascarin al CRO (Centro di Riferimento Oncologico) di Aviano-Pordenone. La parola *cura*, nell'accezione più ampia e nobile del termine, li lega: cura della persona, cura medica.

La cura passa attraverso la relazione e la narrazione, sottolinea Merighi, il raccontarsi attraverso le storie degli altri ne rappresenta il *trait d'union*. Due nell'arco dell'anno i momenti significativi e codificati della narrazione nell'ambito del "Progetto scrittura" organizzato dall' IIS "Flora" di Pordenone e dall'Area Giovani CRO di Aviano: 1) la Giornata Internazionale del Libro del 23 aprile; 2) *Pordenonelegge* a settembre. L'incontro (16 settembre 2022, *Pordenonelegge*), con la scrittrice Viola Ardone e la lettura del suo libro *Oliva Denaro* (Einaudi, 2021), sollecita gli adolescenti a riflettere, a percorrere un cammino di consapevolezza di sé e a compiere scelte che rendono liberi.

Infatti la protagonista del romanzo *Oliva Denaro*, una ragazzina di quindici anni, nella Sicilia degli anni '60, rifiuta un matrimonio riparatore, sostenuta dal padre. *Rosa Rosae Rosae*, 2022, è il testo che raccoglie le lettere che i ragazzi delle Superiori e delle scuole in ospedale hanno scritto alla protagonista del libro, Oliva, o al padre.

Ciò che rende particolare l'Area Giovani, sottolinea **Maurizio Mascarin** (pediatra, specialista in Pediatria e Radioterapia oncologica con formazione perfezionata in America), primario del reparto, non è solo la cura medica, ma il prendersi cura in modo interdisciplinare come spazio esperienziale e progettuale per gli adolescenti. La normalità è l'obiettivo da raggiungere e la scrittura rappresenta il collante tra il dentro (ospedale) e il fuori (mondo), perché raccontarsi permette anche di progettare il futuro. Ciò facilita non solo il miglioramento della cura dal punto di vista clinico, ma anche psicologico e, non ultimo, della ricerca scientifica. Importante è la solidarietà sociale, aggiunge Mascarin, anche per dare un senso di responsabilità condivisa alla collettività, per creare una sorta di ponte tra gli ammalati e la comunità esterna. La malattia, infatti, soprattutto nell'adolescenza, tende a isolare; ciò è deleterio. Il contatto attraverso la scrittura e la parola crea libertà.

Igor De Amicis (Dirigente Aggiunto di Polizia Penitenziaria) e la moglie **Paola Luciani** (insegnante di sostegno nelle scuole primarie), autori, sceneggiatori di cartoni animati, presentano *L'ultima verità* (Einaudi Ragazzi, 2022), un loro intenso thriller per ragazzi. Protagonista è Arthur, un quindicenne problematico, arrabbiato con il mondo, soprattutto da quando il padre l'ha abbandonato, almeno così crede. Un giorno, però, tornando da scuola, sul vialetto di casa trova la polizia, che gli svela un'altra verità: suo padre è stato ucciso da sua madre. È una notizia insopportabile: Arthur ha un crollo psi-



cologico e sparisce. Grazie all'aiuto di Leonard e Kevin, due amici d'infanzia, e a Madison, una ragazza dai capelli viola, inizia un'indagine serrata per scoprire la verità. Si tratta, sottolinea De Amicis (conoscitore e autore pure di thriller per adulti), di una trama ricca di colpi di scena, di false piste, che tengono il lettore sospeso fino alla conclusione della storia. L'unico punto di riferimento di Arthur è l'amicizia: egli, infatti, non crede più nelle istituzioni, in se stesso e, aggiunge Luciani, non ha la consapevolezza delle proprie emozioni, non riesce a dominare la rabbia, proprio come succede oggi a tanti adolescenti. C'è bisogno di "un'alfabetizzazione delle emozioni". Scritto con un linguaggio molto curato, come è nello stile degli Autori, rileva Lombello, presenta delle parolacce; forse quattro in tutto il libro, spiegano gli Autori, per coerenza con l'azione di tre adolescenti arrabbiati che litigano. La lettura, conclude Luciani, può essere "un ponte che traghetta" da esperienze forti e negative ad altre positive.

Luca Novelli, scrittore prolifico, disegnatore, divulgatore scientifico per ragazzi di successo internazionale. Rigore scientifico, ironia, humor, disegni con la tecnica del fumetto connotano il suo stile inconfondibile. Tra le varie pubblicazioni alla Collana "Lampi di genio" (Editoriale Scienza), nata nel 2001 e diffusa in più di 24 lingue, si aggiunge la serie "I genietti di Valentina" (Valentina Edizioni), di cui è appena uscito il nono titolo: *Ciao, sono Aria. Vera storia di una signora praticamente invisibile* (2023). Si tratta, chiarisce Novelli, di una serie di libri accattivanti, colorati, rivolti a bambini della fascia elementare/prima media, scritti con un linguaggio semplice e divertente. Sono, aggiunge, libri divulgativi, non didattici; l'obiettivo, infatti, è far comprendere la complessità giocando un po' con il linguaggio e i disegni. Sono tutte storie, i cui personaggi sono immaginari, ma reali.

Ciao, sono Robot. Vera storia di un amico elettronico (2016) e *Ciao, sono Micro. Vera storia di un microbo che ha conosciuto i dinosauri* (2017) hanno ricevuto il Premio Speciale Rodari per l'uso della Grammatica della fantasia applicata alla scienza. In *Ciao, sono Aria. Vera storia di una signora praticamente invisibile*, Aria diventa un personaggio e si racconta con umorismo. È invisibile, ha forza, ha peso, ma non è un fantasma; senza di lei non ci sarebbe la vita. Nel libro ci sono le tante anime di Aria: quella di ieri e quella di oggi. C'è Aria-divinità prima dell'avvento della scienza. C'è Aria al centro di tutti i fenomeni climatici e quindi del nostro futuro. I disegni, precisa Novelli, in questa serie li ha fatti con il computer.

Lucia Zaramella





Venerdì 28 aprile 2023 (online) ore 15.00-17.00

Incontro sul tema:

"Adolescenza e lettura: romanzi, manga e... serie TV"

con:

- **Cinzia Capitanio, *Liberami. Quando la rete diventa una trappola* (Belvedere Marittimo-CS, Coccole Books, 2023);**



- **Emanuela Da Ros, *Se* (Milano, Feltrinelli, 2022)**



- **Alberto Rossetti, *Le persone non nascono tutte uguali. Perché manga e serie TV contribuiscono a definire l'identità dell'adolescente* (Roma, Città Nuova, 2022)**



Coordina Donatella Lombello



Il profilo delle nostre Ospiti e del nostro Ospite



CINZIA CAPITANIO

È nata e vive a Vicenza. È laureata in Scienze dell'Educazione e insegna da molti anni nella scuola primaria. Ha tre figli che le riempiono la vita e un piccolo vivace esercito di alunni.

I libri sono da sempre la sua grande passione perché per lei la lettura è un mezzo per viaggiare con la fantasia, sognare, ridere e pensare. Tra i suoi libri: *Lo scrigno delle farfalle* (2015), *La carezza del vento* (2016), *L'Orlando furioso* (2017), *La memoria dell'anima* (2019), pubblicati con Raffaello Editrice; *Sulle ali del falco* (2016) con ed. Einaudi, vincitore nel 2019 del Premio dei Giovani Lettori - Sceglilibro 4; *Una bottiglia nell'oceano. 1910, in America*, pubblicato con ed. Paoline - vincitore del Premio Bancarella 2021 e del 2° posto del Premio dei Giovani Lettori "Sceglilibro 5" (2022); *Scintilla* (2016) e *La rosa della giustizia* (2022), ed. Piemme.



EMANUELA DA ROS



È nata a Vittorio Veneto (Treviso). Oltre a scrivere libri per bambini e ragazzi, è insegnante, giornalista e mamma. Il suo esordio nella letteratura per ragazzi risale al 2000, anno in cui ha vinto il Premio Pippi per inediti con *Il Giornalino Larry* (Feltrinelli, 2001). Nel 2015 è uscito, sempre per Feltrinelli, *La storia di Marinella, una bambina del Vajont e*, nel 2017, *Bulle da morire*. Ancora per Feltrinelli Kids, *Io faccio quello che voglio!* (2019) e *Il club delle gazze ladre* (2019), *Penka, la mucca clandestina* (2020) e *La cercatrice di parole* (2021).



ALBERTO ROSSETTI

Psicoterapeuta e psicoanalista, si occupa della clinica dell'adulto e dell'adolescente. È membro della redazione *Mama.mo.it* e autore del volume *I giovani non sono una minaccia. anche se fanno di tutto per sembrarlo* (2019). Con Simone Cosimi ha scritto *Nasci cresci, posta. I social network sono pieni di bambini, chi li protegge?* (2017) e *Cyberbullismo* (2018).



“Adolescenza e lettura: romanzi, manga e...serie TV” sono le complesse e delicate tematiche, legate alla sessualità, alle emozioni, all’adescamento online, trattate nell’incontro u.s. Sono questioni importanti, che chiamano in causa l’educazione e i suoi agenti primari: famiglia e scuola. Per contro, nonostante l’esposizione mediatica di stampa e web, faticano a trovare spazi educativi, percorsi di formazione, di riflessione e crescita personale. Può la narrazione, nell’accezione più ampia del termine, venire in aiuto? Ne parlano: **Cinzia Capitanio, Emanuela Da Ros, Alberto Rossetti**; coordina **Donatella Lombello**.

Cinzia Capitanio, insegnante nella scuola primaria, autrice pluripremiata di varie opere, tra cui *Una bottiglia nell’oceano*, (Premio Bancarellino, 2021 e 2° posto del Premio dei Giovani Lettori “Sceglilibro 5”, 2022), presenta la sua pubblicazione *Liberami. Quando la rete diventa una trappola* (Belvedere Marittimo-CS, Coccole books, 2023). Il testo nato da un percorso di formazione, dall’attenzione alla realtà, dalla percezione dell’esasperazione di alcune dinamiche legate all’uso dell’online durante il lockdown, tratta dell’adescamento online: un tema difficile, che investe la sfera sessuale.

Cloe, una tredicenne in piena fase adolescenziale, brava a scuola, odia lo sport, non si accetta, si isola dai compagni e, soprattutto, dalle coetanee, con cui sente di non condividere nulla. Solo Thiago, un compagno bellissimo, ammirato dalle altre, le si mostra amico e la cerca, nonostante i suoi rifiuti. Cloe trova la libertà nei videogiochi e nell’avatar che si costruisce. Online incontra Mark05 che, con un approccio graduale, la valorizza, la fa sentire grande, invitandola a liberare “la farfalla” che è in lei. La ragazza, perdutamente innamorata, viene in realtà irretita ed è disposta a incontrare “il suo lui” nella stazione di Milano. Dovendo affrontare, per la prima volta, un viaggio nella metropolitana, chiede a Thiago di accompagnarla. Giunta sul posto, colta da un attacco di panico, scopre, senza farsi riconoscere, che Mark05 è un uomo adulto. Nei giorni successivi Mark05 non demorde, la ricatta, minacciandola di pubblicare foto e video intimi, che lei gli ha inviato; aiutata dall’amico Thiago, Cloe, però, trova il coraggio di parlarne con i genitori. La conclusione, sottolinea Capitanio, è volutamente positiva, perché anche nell’errore ci devono essere vie d’uscita: i ragazzi non devono sentirsi intrappolati. La narrazione, aggiunge l’A., offre loro informazioni sui possibili pericoli, li aiuta a non cadere in terribili raggiri. I ragazzi di oggi sono molto esposti al mondo digitale e riuscire a proteggerli, a controllarli in toto, nonostante i filtri, è molto difficile... Diventa, perciò, fondamentale aiutarli a difendersi, a riflettere, a rivolgersi ai numeri telefonici dedicati, alla polizia. Molto importante è, altresì, affrontare queste problematiche con i genitori; i report 2022 della polizia postale parlano di dati allarmanti: 420 casi di adescamento intorno ai 12 anni, la metà in rete con un aumento dei casi inferiori ai 9 anni. È urgente, rileva Capitanio, far capire ai genitori che lasciare in mano ai ragazzini mezzi di connessione online senza vigilare, equivale ad abbandonarli nella piazza di una città sconosciuta.

Emanuela Da Ros, concorda con quanto sottolineato da Capitanio. Insegnante nelle scuole secondarie superiori, giornalista, Direttrice de “Il Quindicinale” (Vittorio Veneto), da oltre un ventennio è autrice per ragazzi; tra le sue molte opere ricordiamo: La storia



di Marinella. Una bambina del Vajont, con cui ha vinto nel 2016 il Premio Selezione Svegliolibro e il Premio Selezione Bancarellino, ed è stata inserita nel The White Ravens 2016.

Le problematiche dell'adolescenza, spesso presenti nelle sue opere, inducono a riflettere, a compiere un "cammino di formazione". Anche *Se*, riproposto da Feltrinelli, 2022 (pubblicato 10 anni fa da EL, poi, uscito dal catalogo) intreccia con umorismo e ironia, come è nel suo stile, nota Lombello, tematiche difficili e delicate. Virginia, studentessa liceale diciassettenne, poco interessata alla scuola, deve, infatti, recuperare il debito in greco e latino durante l'estate, ha genitori separati e una percezione negativa di sé: "si vedeva tale e quale un verme peloso". Sperimenta i primi incontri, anche fisici, con i ragazzi. Scopre, tuttavia, la vera passione con il bellissimo Paolo, il suo giovane insegnante di educazione fisica. Quando, poi, la relazione finisce, si accorge di essere incinta. Che fare? Diventerà madre... in realtà è ancora una ragazza. Il romanzo, sottolinea Da Ros, invita alla riflessione sulla consapevolezza della maternità. Attraverso una narrazione, che diventa, via via, più introspettiva e drammatica rispetto all'esuberanza delle pagine iniziali, offre la possibilità di immedesimarsi, non di identificarsi: è una storia altra, che induce a pensare, a informarsi, precisa l'A. Oggi i ragazzi sono disorientati, spavaldi e fragilissimi, c'è una pseudo-educazione all'affettività, alla sessualità; tematiche come la perdita della verginità faticano a essere affrontate, manca un'informazione seria. Si tratta, per Lombello, di un romanzo di formazione, che permette di cogliere tutte le fasi della maturazione: Virginia non si rende conto che una vita sessuale comporta delle scelte e delle conseguenze.

Alberto Rossetti, psicoterapeuta e psicoanalista, si occupa della clinica dell'adulto e dell'a-adolescente. È membro della redazione Mama.mo.it e autore. La sua recente opera *Le persone non nascono tutte uguali. Perché manga e serie TV contribuiscono a definire l'identità dell'adolescente* (Roma, Città Nuova, 2022), prende spunto dai ragazzi in terapia, che parlano di manga e serie TV. Dal 2020 l'A. ha cominciato a leggere fumetti giapponesi e a vedere serie TV per capire cosa trovano i ragazzi di loro stessi in tali forme espressive e in che modo avviene la formazione identitaria oggi. Negli ultimi dieci anni, infatti, c'è stata una vera esplosione della lettura di manga tra la popolazione giovanile. Come mai i manga piacciono tanto agli adolescenti? Per Rossetti i motivi sono vari: leggere al contrario, da destra a sinistra, è interessante, differenzia il ragazzo dall'adulto e lo fa sentire competente rispetto a qualcosa che l'adulto fatica a mettere in atto; il manga è economico, costa poco; permette di entrare in una dimensione emotiva molto forte. Il modello della faccia dei personaggi non richiama quello tipico dei giapponesi, ma segue regole particolari: gli occhi, infatti, sono grandi per esprimere le emozioni, ad esempio, il dolore, è rappresentato in modo così intenso, da venire comunicato realmente al lettore; la successione della storia non è cronologica, ma sempre di tipo emotivo: un'azione di pochi secondi può occupare diverse vignette; c'è un protagonismo da parte del lettore. Rossetti precisa, inoltre, che il manga tratta in maniera diretta le tematiche che i ragazzi vivono quotidianamente e richiama, a questo proposito, J. Marie Bouisson (*Il manga. Storia e universi del fumetto giapponese*, Tunué, 2011), il quale afferma che, se gli adolescenti amano il manga, è perché vi si riconoscono per come sono nella realtà, con le loro domande, le loro paure, le parti più oscure della loro personalità. Nel manga, infatti, a differenza del fumetto occidentale classico, vengono trattati senza timore certi argomenti



come la rabbia, il desiderio di vendetta; molto diffuse sono, inoltre, le storie omosessuali. Per Rossetti è importante che i ragazzi, magari attraverso i fumetti giapponesi, possano accostarsi al mondo dei libri, delle biblioteche. Ricorda che già Rodari, negli anni '80, aveva invitato a non considerare il fumetto e le vignette una lettura di "serie B".

Lucia Zaramella





Giovedì 25 maggio 2023 (online) ore 15.00-17.00

Incontro sul tema:

“Creare ponti: con l'arte, l'Altro, il nuovo”

Interventi di:

➤ **Silvia Girometti :**

- *Scimmie nell'arte. Polarità connotative nell'iconografia della scimmia (Mantova, Il Rio, 2019)*



➤ **Vinicio Ongini:**

- *La grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme (Laterza, 2019)*
- *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale-MI (marzo 2022)*



➤ David Tolin:

- Nouvelles de la France: "Pension Lepic", una nuova realtà editoriale



Coordina Donatella Lombello

Il profilo della nostra Ospite e dei nostri Ospiti



SILVIA GIROMETTI

Ha conseguito due lauree presso l'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, dove da anni lavora come bibliotecaria: dalla prima, in Lingue e letterature straniere moderne, è scaturito un contributo nel volume *Saggi leopardiani* (Napoli, Regina, 2005), mentre dalla tesi della laurea magistrale in Arti visive è nato *Scimmie nell'arte* (Mantova, Il Rio, 2019). In precedenza ha pubblicato una serie di articoli su riviste specializzate in ambito biblioteconomico, mentre in seguito, dopo avere conseguito a Milano un master su Diritto e fiscalità dei mercati internazionali dell'arte,



ha partecipato a un concorso letterario grazie al quale ha pubblicato un racconto nella raccolta collettiva *Le parole asciutte* (Brescia, Temperino rosso, 2020). L'anno successivo è uscito *Partita d'artista. Scacchi e scacchiere nell'arte* (Mantova, Il Rio, 2021). Partecipa tuttora a pubblicazioni collettive online. La passione per l'arte le deriva forse dall'essere figlia del pittore William Girometti, del quale nel 2024 si celebrerà il centenario della nascita.

Identificativo ORCID: 0000-0001-9163-7178



VINICIO ONGINI

È autore di saggi e di libri per bambini e ha insegnato per oltre vent'anni. Per i 150 anni dell'Unità d'Italia ha coordinato il programma nazionale per le scuole "In viaggio con le Fiabe italiane di Italo Calvino". Ha lavorato all'ufficio integrazione alunni stranieri del Ministero dell'Istruzione. Tra le sue numerose pubblicazioni: *Lo scaffale multiculturale* (Mondadori, 2012), *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (con Claudia Nosenghi - Vallardi, 2009), *Le altre Cenerentole. Il giro del mondo in 80 scarpe* (con Chiara Carrer - Sinnos 2011), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale* (Laterza, 2011).

<https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/>

[/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/orientamenti-interculturali](https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/orientamenti-interculturali)



DAVID TOLIN

Dopo la maturità artistica, conseguita all'Istituto Statale d'Arte "Pietro Selvatico", si laurea in Scienze dell'educazione a Padova. Segue il Master europeo su "La formazione del docente documentalista scolastico" presso



il Dipartimento di Scienze dell'Educazione della medesima Università e ottiene il DEA (Diplôme d'Études Approfondies) all'Università di Rouen. Continua successivamente la formazione a Bologna, presso l'Accademia Drosselmeier - Centro studi letteratura per ragazzi. Dal 2005 collabora con la "Giannino Stoppani"- Cooperativa Culturale di Bologna, storica istituzione italiana nell'ambito della cultura per l'infanzia. Nel 2010 fonda a Padova la libreria specializzata per ragazzi "Pel di carota". Ha curato per Einuadi Ragazzi alcune pubblicazioni legate a Gianni Rodari. Nel 2021 ha fondato la piccola realtà editoriale Pension Lepic.



Ricco di sollecitazioni, riflessioni, conoscenze, che spaziano dall'arte, alla multiculturalità, alla presentazione di una nuova casa editrice è l'incontro "Creare ponti: con l'arte, l'Altro, il nuovo", coordinato da **Donatella Lombello**. Intervengono: **Silvia Girometti, Vinicio Ongini e David Tolin**.

Silvia Girometti, bibliotecaria presso l'Università Alma Mater Studiorum di Bologna, esperta e appassionata di arte, presenta il suo saggio: *Scimmie nell'arte. Polarità connotative nell'iconografia della scimmia* (Mantova, Il Rio, 2019). Nato come tesi magistrale, il corposo e originale volume, ricco di illustrazioni, ha, in realtà, una genesi ben più remota: l'A., infatti, figlia del pittore William Girometti è stata da sempre a contatto con l'arte. La ricerca indaga tra le reazioni positive e negative alle scimmie (in Occidente sono tutte univoche, tranne in poche opere, in cui la scimmia è ritratta come animale esotico o come oggetto di studio) all'insegna del confronto tra le diverse discipline, tra opere di artisti diversi, tra opere diverse dello stesso autore, tra storici dell'arte. L'ambivalenza di percezione si manifesta fin dall'involucro del libro: la copertina presenta un'opera del padre dell'A., William Girometti, che utilizza il simbolismo della scimmia come stupidità; nella quarta di copertina, invece, dall'opera di un artista contemporaneo traspare simpatia per la scimmietta. Partendo dall'arte minoica ed egiziana, la ricerca mette in luce, attraverso i secoli, fino alla contemporaneità, la considerazione positiva o negativa delle scimmie a seconda del contesto socio-culturale. Adorate come animali sacri nell'era minoica ed egizia, schernite e associate al diavolo, al male nel medioevo, simboli del peccatore fino al sec. XVII, animali oggetto di studio a fine sec. XVI, connotate come *alter ego* in un contesto più positivo nei sec. XIX-XX le scimmie, con accezioni diverse, non lasciano indifferenti gli osservatori. Nel sec. XX, poi, ci si pone tendenzialmente dalla parte della scimmia per capire se è dotata di istinto artistico: ci si avvia, quindi, verso un'atmosfera di rispetto.

Vinicio Ongini, insegnante per oltre un ventennio nella scuola primaria, autore di numerosi saggi e libri per bambini e ragazzi, tra i vari incarichi ha lavorato all'ufficio integrazione alunni stranieri del Ministero dell'Istruzione. Il saggio *La grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme* (Roma-Bari, Laterza, 2019) affronta le tematiche dell'integrazione, sottolinea Lombello, con la capacità di creare ponti, anche in contesti scolastici. Il testo, spiega Ongini, allude a *La grammatica della fantasia* di Rodari, con la convinzione che debba essere immaginata una nuova convivenza. 1) "Immaginazione" è, dunque, la prima parola-chiave che propone: da cosa fare *per* gli stranieri (sottende l'idea che siano bisognosi) a cosa fare *con*, prospettando una nuova visione di convivenza e di didattica costruite insieme. Un'esperienza fatta insieme (CON) è, ad esempio, quella di cinque studentesse, di origini, provenienze geografiche e socio-culturali diverse, di due differenti Istituti scolastici piemontesi: vanno a leggere nella scuola per l'infanzia un libro sulle streghe piemontesi e a un centro per anziani alcune pagine da *La Luna e il falò* di Pavese. Si tratta di un non-evento dell'inclusione, di un'esperienza di normale integrazione tra gruppi diversi, sia generazionali, sia socio-culturali. Tra l'altro



due studentesse magrebine portano il velo. A questo proposito l'A. cita il "bellissimo e divertente" libro della fumettista tunisina Takoua Ben Mohamed, *Sotto il velo* (Becco-Giallo, 2016). 2) "Normalità" è perciò la seconda parola di riferimento. 3) L'attenzione va posta sulle "somialtanze" (terza parola-chiave), su ciò che accomuna, creando "ponti", evidenziando il patrimonio culturale comune; Giufà, Cenerentola, ad esempio, sono personaggi-ponte del Mediterraneo. 4) Infine va riconosciuta l'importanza dei "dettagli", perché consentono la costruzione di una pista, l'entrata in una storia... Il multiculturalismo, se ci sono le condizioni, gli strumenti, l'atteggiamento positivo, diventa segnale di bellezza e arricchimento.

David Tolin, appassionato di letteratura per ragazzi, a Padova fonda nel 2010 la libreria per ragazzi "Pel di carota", nel 2021 "Pension Lepic", una piccola realtà editoriale. Una scelta coraggiosa, sottolinea Lombello, orientata, per ora, sulla letteratura francese con i cinque volumi pubblicati, molto gradevoli. Si tratta, spiega Tolin, di una casa editrice che si occupa solo di narrativa, soprattutto per la scuola primaria e secondaria di primo grado. I testi non sono illustrati, tranne la copertina e poco più. Il mondo editoriale italiano guarda quasi esclusivamente a quello anglosassone, Tolin ha scelto, invece, di pubblicare una prima serie della letteratura francese, una tetralogia, che aveva proposto a varie case editrici. Si tratta di: *Enid. Quattro sorelle* (2021); *Hortense. Quattro sorelle* (2021); *Bettina. Quattro sorelle* (2022); *Geneviève. Quattro sorelle* (2022), della scrittrice francese Malika Ferdjoukh, un'autrice legata al cinema, spigliata e con una capacità strepitosa di costruzione dei dialoghi, secondo l'editore; le opere sono tutte tradotte da Chiara Carminati. La serie narra le vicende delle sorelle Verdelaïne: Enid, Hortense, Bettina, Geneviève e la piccola Charlie; sono da poco orfane e vivono in una grande casa sull'oceano. Ogni sorella racconta le avventure di una stagione, che la copertina italiana mette in evidenza, focalizzando sempre l'attenzione sulla casa, dallo stesso punto prospettico. È in programma per novembre p.v. l'uscita di un nuovo romanzo dell'Autrice. La quinta opera pubblicata, *Sam de Bergerac* di Sarah Turoche-dromery (ediz. Integrale, 2023), nella traduzione di Angela Nanetti, è un omaggio alla *pièce* teatrale. Sam, il protagonista, sa scrivere in modo eccellente e sfrutta questa sua abilità per aiutare il suo compagno e amico a scrivere una lettera d'amore per la compagna, di cui è innamorato.

In estate sarà Angela Nanetti a inaugurare il filone italiano con il romanzo, fuori catalogo, *Imprevedibile Veronica*.

Lucia Zaramella





Venerdì 23 giugno 2023 (online) ore 15.00-17.00

Incontro sul tema:

"Rielaborare la realtà: narrare, lasciare segni"

Interventi di:

- **Gianluca Caporaso, *Il signor Conchiglia* (Milano, Salani, 2022)**



- **Michele D'Ignazio, *Il mio segno particolare* (Milano, Rizzoli, 2022)**



- **Marco Dallari, Mauro Speraggi, *Disegnare per crescere. Disegnare da 0 a 6 anni. Scoperta, gioco, identità* (Valsamoggia-Bazzano-Bologna, Artebambini, 2022)**



Coordina Donatella Lombello



Il profilo dei nostri Ospiti



GIANLUCA CAPORASO

"Scrivo storie. Le racconto. Storie mie, storie di ogni provenienza passate di bocca in bocca fino al qui per insegnarci a stare insieme, guarire dalla paura del silenzio o dall'illusione di essere invulnerabili e perfetti. Ho pubblicato raccolte di racconti e di rime quali *I racconti di Punteville*, *Appunti di geofantastica*, *Il catalogo ragionato delle Patamacchine*, *Le lettere all'amata*, *I viaggi terrestri, marini e lunari del Barone di Munchhausen*, *Tempo al tempo*. *Rime sulla vita che viene e che va*. Diversi brani sono presenti nei libri di testo della primaria. Mi autodefinisco un lettore e un narratore, una persona che prova ad accendere fuochi di parole per radunare persone, trovare ragioni per camminare insieme, tessere trame di comunità, alimentare le potenze fantastiche di ognuno al fine di modulare al meglio il proprio rapporto con il mondo, fare la musica. In gita per ogni luogo d'Italia conduco laboratori di scrittura fantastica per bambini, educatori, genitori e organizzo eventi di promozione della lettura e della narrazione. Nel settembre 2017 ho ideato a Potenza un festival chiamato La città delle infanzie, un raduno di narratori, illustratori, esperti di linguaggi, artisti, pensatori, scenografi, tecnici e chiunque altro sia in grado di provocare stupori rispetto ai temi che variano di anno in anno. www.lacittadelleinfanziae.it Mi occupo da sempre di solidarietà e progettazione culturale e sono tra i fondatori del collettivo artistico La luna al quinzaglio. www.lalunaalquinzaglio.it".



MICHELE D'IGNAZIO

È nato a Cosenza nel 1984, ed è autore (dal 2019 a oggi) di: *Storia di una matita* (segnalata al Premio di Letteratura Ragazzi di Cento; finalista al Premio Biblioteche di Roma), *Storia di una matita a scuola*, *Pacunimba*, *Storia di una matita a casa*, *Il secondo lavoro di Babbo Natale*, *Babbo Natale fa gli straordinari*, *Babbo Natale e l'inaspettata neve*, *Il mio segno particolare* (<https://storiadiunamatita.wordpress.com/>).



D'estate gestisce "Il Vicolo, Vineria", nel centro storico di San Nicola Arcella, sull'altro Tirreno calabrese, dove unisce la sua passione per il cibo, l'arte, la cultura



MARCO DALLARI

Marco Dallari (Modena 1947) già Docente di Pedagogia e Didattica dell'Educazione Artistica presso l'Accademia di Belle Arti di Bologna, professore straordinario di Pedagogia Comparata all'Università di Messina e professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale all'Università di Trento, dove ha fondato e diretto il *Laboratorio di Comunicazione e Narratività*, svolge attualmente attività di formatore, narratore e saggista.

Nel 2010 gli è stato assegnato il Premio Andersen per le attività di ricerca e divulgazione sulla Letteratura per l'infanzia.

Pubblicazioni recenti:

Ciarcià P. Dallari M. *Arte per educare* Bazzano (Bo), Artebambini 2020

Dallari M. *La zattera della bellezza*, Trento, Il Margine (Erickson) 2021

Dallari M., Speraggi M. *Disegnare per crescere*, Bazzano Bo Artebambini 2022

Dallari M., Filadoro L. (a cura di) *Costruire valori di cittadinanza*, Trento, Erickson 2023

Dallari M. *Mi racconti? L'interazione narrativa da 0 a 6 anni*, Bergamo, Junior Spaggiari, 2023 (prossima uscita).



Immaginazione, fantasia, creatività che trasformano anche gli eventi più duri, che aprono nuovi orizzonti sono il *fil rouge* dell'incontro: "Rielaborare la realtà: narrare, lasciare segni", coordinato da Donatella Lombello. Ne discutono, presentando le loro opere più recenti: Marco Dallari, Gianluca Caporaso, Michele D'Ignazio.

Marco Dallari, docente, formatore, saggista, autore di numerose pubblicazioni, premio Andersen 2010 per le attività di ricerca e divulgazione sulla Letteratura per l'infanzia, presenta il volume *Disegnare per crescere. Disegnare da 0 a 6 anni. Scoperta, gioco, identità*, di cui è autore con Mauro Speraggi (Valsamoggia-Bazzano-Bologna, Artebambini, 2022).

L'A. espone le caratteristiche del disegno infantile e le sue funzioni. Il disegno, sostiene, è un modo per giocare, perché evoca una realtà non presente e racconta qualcosa. Il disegno è sempre una narrazione, perciò è molto importante parlare con i bambini che disegnano, ascoltarli, perché traducono le parole, spesso accompagnandole anche con suoni e rumori, in segni. La possibilità di creare un universo simbolico da parte dei bambini ha due presupposti: 1) la progressiva presa di coscienza di sé e dell'alterità; 2) la scoperta di poter essere in relazione con gli altri e con il mondo testimoniando la propria presenza. Alessandro Luigini (docente di disegno, Università di Bolzano) sostiene che l'immagine ha un ruolo fondamentale nei processi di costruzione di conoscenze e rappresentazioni, convinzione questa già di Pestalozzi, precisa Dallari, che dissente da certe teorie psicologiche degli anni '70-'80, che volevano l'interpretazione dei disegni infantili. Per la pedagogista Anna Cappelletti è importante fotografare le fasi attraverso cui i bambini giungono al disegno finale e le fasi dei racconti durante l'attività. Si tratta, sottolinea Lombello, di un volume molto gradevole, ricchissimo di illustrazioni, con i disegni-ritratti dello stesso Dallari, di tutti i personaggi citati nell'opera.

Gianluca Caporaso, autore (diversi suoi brani sono presenti nei libri di testo della primaria), conduttore di laboratori di scrittura fantastica in giro per l'Italia, ideatore nel 2017 del festival "La città delle infanzie" (www.lacittadelleinfanziae.it), si occupa anche di solidarietà ed è tra i fondatori del collettivo artistico "La luna al guinzaglio" (www.lalunaalguinzaglio.it). Per lui la parola è un dono; il filo conduttore delle sue opere è il viaggio fantastico. Nel libro *Il signor Conchiglia* (Milano, Salani, 2022) elabora e trasforma un terribile fatto di cronaca in una dimensione fantastica, avventurosa e poetica, rivolta al mondo dell'infanzia. I bambini, infatti, ragionano fantasticamente, vivono la storia senza il fardello della realtà (tipico degli adulti) o con una dimensione alleggerita del reale; anche per questo nelle storie amano un finale chiuso. Il 3 settembre 2015 su una spiaggia turca nei pressi di Bodrum, ci fu un naufragio e, sul bagnasciuga, il mare restituì il corpo di Alan Kurdi, un bambino di tre anni. Come raccontarlo ai bambini? "Io gli [ad Alan] dissi: vieni e viaggia, ho per te un mondo incantato". Il bimbo, nel racconto, riprende vita e viaggia per terre lontane e abissi incantati. La letteratura, infatti, per Caporaso, deve invitare a riformulare la vita con una carica di fiducia e consapevolezza. In modo erroneo si divide la letteratura per gli adulti e per i ragazzi; in realtà, secondo l'A., dovrebbe esserci solo la letteratura per tutti costruita con codici adeguati. La sua, ag-



giunge, è una scrittura per dare significanza alla parola, per fare in modo che la parola possa aprire mondi per tutti, serva a unire. Quella di Caporaso è una voce poetica che ci affascina, conclude Lombello.

Michele D'Ignazio è autore di letteratura per l'infanzia: la sua trilogia su Babbo Natale (*Il secondo lavoro di Babbo Natale, Babbo Natale fa gli straordinari, Babbo Natale e l'inaspettata neve*) è stata tradotta in tredici lingue. Durante l'estate gestisce "Il Vicolo Vineria", dove unisce cibo, arte e cultura, sul Tirreno calabrese. *Il mio segno particolare* (Milano, Rizzoli, 2022) è un libro autobiografico, narra la vita dell'A. dalla nascita fino ai 16 anni; il segno particolare è un neo gigante, come un grande mantello sulla schiena che, con mille avventure, porta D'Ignazio tra ospedali, camici bianchi, viaggi... Leggerezza, ironia, essenzialità contraddistinguono l'opera, perché, spiega l'A. citando Calvino, bisogna "planare sulle cose dall'alto senza macigni sul cuore"; col tempo ha imparato che "nelle valigie" bisogna infilare solo le cose davvero importanti. Quali, dunque, per l'A. i punti di forza del testo, rivolto a utenti dai 10 anni? 1) È una storia che può aiutare ad affrontare le difficoltà, mostrando come ogni ostacolo può trasformarsi in opportunità. 2) Fa capire il valore delle nostre storie e l'importanza di condividerle. Raccontare rappresenta un vero superpotere, il più incredibile di tutti. 3) Può essere un esempio di come costruire la consapevolezza di sé relazionandosi in modo equilibrato con gli altri. 4) Parla di ospedali con stile poetico, elogiando il lavoro dei medici. 5) Fa riflettere sul valore e la particolarità di ogni diversità sia fisica, sia caratteriale. 6) Incoraggia a scoprire i propri segni particolari, che rendono ciascuno unico e speciale. Il libro è diventato un racconto radiofonico (podcast), uno spettacolo teatrale, a cui si può associare: - laboratorio di scrittura autobiografica sui segni particolari, animato dallo stesso autore; - laboratorio teatrale sul raccontarsi, curato dalla Compagnia Walden. È un libro piacevolissimo, sottolinea Lombello, che rielabora in modo positivo, umoristico tutte le difficoltà.

Lucia Zaramella



Giovedì 14 settembre 2023 (online) h 15:00-17:30

Incontro sul tema:

“In dialogo: tra questioni teoriche, didattiche e letterarie”

- **Elena Zegna, *La voce e i suoi colori. Per migliorare benessere, consapevolezza ed efficacia della nostra voce a scuola come in scena* (Torino, Voglino, 2022)**



- **Andrea Porcarelli, *Religione a scuola tra ponti e muri*, (Milano, FrancoAngeli, 2022)**



- **Raimonda Morani, Cristina Coccimiglio, Federico Longo, *Immaginare, scrivere, narrare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola* (Roma, Carocci, 2021)**



- **Daniela Meneghini, *Il barattolo di marmellata* (Hushang Moradi Kermani, Cafoscarina, 2023)**



Coordina Donatella Lombello

Il profilo delle nostre Ospiti e del nostro Ospite



ELENA ZEGNA

Docente, attrice e formatrice di origine biellese, si è laureata in Storia del teatro con Gian Renzo Morteo alla Facoltà di Lettere di Torino.

Ha un'esperienza più che trentennale di insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Si è formata in recitazione con Massimo Scaglione al Teatro Nuovo di Torino, come speaker con Iginio

Bonazzi, in doppiaggio al Centro Teatro Attivo di Milano.



Ha lavorato come attrice nei più importanti teatri torinesi. E' voce narrante in eventi culturali e musicali per le maggiori fondazioni, in festival, mostre e concorsi letterari tra cui Salone del libro, Circolo della Stampa, Fondazione Ferrero, Fondazione Perosi, Premio Italo Calvino, Festivalstoria, Fondazione Bottari Lattes, Pavese Festival.

È impegnata in letture-concerto per importanti rassegne letterario-musicali a livello nazionale ed europeo.

Ha collaborato per anni come voce recitante con la scrittrice Marisa Fenoglio, sorella di Beppe Fenoglio.

Tiene corsi di lettura ad alta voce nelle biblioteche civiche e nelle librerie, corsi di formazione sulla comunicazione ad insegnanti ed educatori, laboratori sull'uso della voce in classe e sulla lettura interpretativa di testi letterari in ambito scolastico e per il Centro Servizi Didattici di Torino.



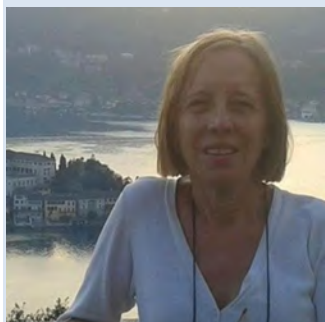
ANDREA PORCARELLI

È Professore associato in Pedagogia generale e sociale, all'Università di Padova. Insegna anche discipline filosofiche presso lo Studio Domenicano di Bologna e Didattica dell'IRC presso gli ISSR di Bologna, Rimini e Forlì. Fa parte del Collegio docenti del Corso di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Padova. È membro del Direttivo del CIRPED e Coordinatore del gruppo di ricerca SIPED su "Religiosità e formazione religiosa" è anche membro del Gruppo di Ricerca ReSTI (Religions, Spiritualities, Traditions, Inquiries), costituito presso l'Università degli Studi di Padova. Membro del Consiglio scientifico del Centro studi scuola cattolica della CEI, del Consiglio scientifico della Fondazione Bortignon (Padova).

Co-direttore della collana "L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari" (FrancoAngeli) e della collana "Orizzonti dell'Educazione" (nuova serie - Pensa MultiMedia); membro del Comitato scientifico della rivista "Dirigenti

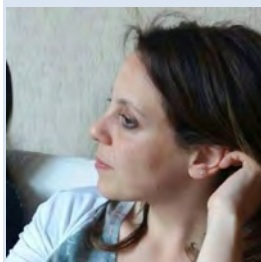


Scuola". Vincitore del Premio Accademia ASPEI nel 2015 e 2022, e del Premio Italiano di Pedagogia della SIPED del 2016 e 2022.



RAIMONDA MORANI

Già ricercatrice dell'Indire, ha collaborato al progetto Avanguardie Educative, coordinando un gruppo dedicato al tutoring e al lavoro autonomo a scuola. Col progetto "Didattica della scrittura attraverso la letteratura. Una ricerca sulla scrittura creativa a scuola" studia le pratiche didattiche degli insegnanti - scrittori. I suoi interessi di ricerca sono orientati sull'educazione linguistica e sulla letteratura per ragazzi, sulla promozione della lettura e sulla didattica della scrittura. Insegna a contratto Letteratura per l'infanzia nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria alla "Sapienza" di Roma.



CRISTINA COCCIMIGLIO

Dal 2013 collabora con l'Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE). È dottoressa di ricerca in Filosofia e ha tra i principali ambiti di studio la filosofia dell'educazione e la filosofia della tecnologia, con uno sguardo estetico ed etico-politico. Ha pubblicato con Raimonda Maria Morani e Federico Longo il volume *Immaginare, scrivere, narrare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola* (Carocci 2021), oltre a diversi saggi di estetica, filosofia dell'educazione e filosofia della tecnica. Ha curato il volume *Jacques Ellul. Sistema, testimonianza, immagine. Saggi sulla*



tecnica (Mimesis, 2017) ed è autrice di *Verso un'ecologia del tecnologico. Jacques Ellul, filosofo della tecnica tra etica, estetica e politica* (Ombrecorte, 2023).



DANIELA MENEGHINI

Curatrice delle opere di Hushang Moradi Kermani, insegna lingua e letteratura persiana presso l'università Ca' Foscari di Venezia. È autrice di numerose pubblicazioni scientifiche e di diverse traduzioni, fra cui la prima versione integrale del famoso poema *Khosrow e Shirin* di Nezami Ganjavi (1141-1209), la più importante 'storia d'amore' della letteratura persiana classica.

Attualmente sta lavorando alla traduzione di un altro poema classico (*Makhzan al-asrar - Lo scrigno dei segreti* di Nezami Ganjavi) e, con un gruppo di lavoro formato da tre dottorandi e una studentessa magistrale, si sta dedicando alla traduzione di una serie di testimonianze di attiviste afgane raccolte nell'autunno del 2021 dopo il ritorno dei talebani al governo del paese (*Azadi seda-ye zanane darad - Libertà ha voce di donna*, a cura di M-A. Soltanzade e Z. Entezari).



Incontro ricco e articolato sul tema: “In dialogo: tra questioni teoriche, didattiche e letterarie”, con vari Ospiti: **Elena Zegna, Andrea Porcarelli, Raimonda Maria Morani, Cristina Coccimiglio, Daniela Meneghini**; coordina **Donatella Lombello**.

Elena Zegna, docente, attrice, formatrice, voce narrante in tanti eventi culturali, musicali e festival, presenta *La voce e i suoi colori. Per migliorare benessere, consapevolezza ed efficacia della nostra voce a scuola come in scena* (Torino, Voglino, 2022). È un'opera, sottolinea Lombello, che mette in evidenza le caratteristiche della voce e offre molte sollecitazioni sul suo uso. L'intento, chiarisce Zegna, è di sensibilizzare gli insegnanti (in commercio non esiste niente di specifico al riguardo) sull'importanza della voce e offrire loro una guida pratica per migliorare la qualità delle lezioni e il benessere a scuola. Due gli ambiti di interesse: 1) la salute della voce e l'igiene orale; 2) l'espressività vocale, i colori (non i toni, che rappresentano l'altezza del suono) e le emozioni. È interessante spaziare sulla voce: ci sono voci educate e voci grezze. Per quanto riguarda la salute è da notare che la voce, usata male, è soggetta a usura e, in mancanza di cura, si rovina. È bene, perciò, rispettare alcuni accorgimenti: 1) non parlare troppo velocemente per respirare con il diaframma; 2) bere tanto per idratare le corde vocali; molto efficace, ad esempio, è usare una garza inumidita sulle narici e respirare per dieci minuti. 3) Non cercare di superare i rumori ambientali; 4) non bere troppo caffè, perché la caffeina disidrata le corde vocali; 5) evitare di parlare durante l'esercizio fisico... L'A. parla anche di felicità e di responsabilità vocale: abbozzando un mezzo sorriso, ad esempio, la voce esce diversa e l'ascoltatore ne percepisce la differenza. Cita *Il miracolo dell'acqua* del giapponese Masaru Emoto e il metodo sui “colori della voce” di **Ciro Imparato**. Sono quattro le voci che gli insegnanti dovrebbero conoscere: quella blu dell'autorevolezza, sicurezza; la gialla della simpatia, dell'empatia; la verde della calma, della fiducia; la rossa della passione, del coinvolgimento. Oltre agli elementi espressivi della voce, altri fattori concorrono a una buona lettura e a una buona lezione, ad esempio la varietà del volume, del tono, del ritmo, del tempo, delle pause. Esistono delle tecniche per parlare in classe (*public speaking*): canale verbale, vocale (come si porge la voce), visivo (come ci si posiziona); alleati della voce sono, infatti, anche lo sguardo, il movimento, la gestualità.

Andrea Porcarelli, è Professore associato in Pedagogia generale e sociale (Università di Padova), di discipline filosofiche (Studio Domenicano di Bologna) e Didattica dell'IRC (ISSR di Bologna, Rimini e Forlì). Ricopre numerosi incarichi. È vincitore del Premio Accademia ASPEI nel 2015 e 2022, e del Premio Italiano di Pedagogia della SIPED del 2016 e 2022. Presenta l'opera *Religione a scuola tra ponti e muri* (Milano, FrancoAngeli, 2022), un volume ricco di sollecitazioni e di contenuti che, osserva Lombello, mette in evidenza aspetti molteplici dell'insegnare religione a scuola. L'intento, chiarisce l'A., è fare un'analisi pedagogica, dopo tanti anni di lavoro come formatore, con due obiettivi: da un lato offrire una riflessione sull'insegnamento della religione alla luce del dibattito internazionale, soprattutto europeo; dall'altro favorire la discussione in sede accademica sull'insegnamento della religione. Il testo, aggiunge, tiene conto di tre



variabili: 1) l'evoluzione dello scenario culturale complessivo con il passaggio, nell'ambito delle scienze religiose, dalla logica della secolarizzazione alla logica del multiculturalismo post secolare; 2) l'apertura nell'insegnamento della religione nelle scuole pubbliche a differenti spazi e modalità. Ci sono, infatti, diverse soluzioni a livello di dialogo internazionale. 3) La progressiva evoluzione di molte confessioni religiose verso l'apertura al dialogo interreligioso.

Dopo un interessante *excursus* storico, Porcarelli delinea l'insegnamento della religione cattolica come disciplina (dal 1984), nella sua essenza formativa, nelle sue ragioni epistemologiche e pedagogiche. La prospettiva, in una società multiculturale, conclude, è dialogica: di dialogo interreligioso, che si serve del paradigma dell'ospitalità fondato su autenticità e ascolto dell'altro.

Cristina Coccimiglio (dottoranda di ricerca in Filosofia, Ph.D, dal 2013 collabora con l'Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa -INDIRE) e **Raimonda Maria Morani** (già ricercatrice dell'Indire, studiosa delle pratiche didattiche degli insegnanti – scrittori, già docente a contratto di Letteratura per l'infanzia alla “Sapienza” di Roma) presentano il volume *Immaginare, scrivere, narrare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola* (Roma, Carocci, 2021).

Nato da una ricerca avviata nel 2018, chiarisce Coccimiglio, il corposo volume affronta, attraverso campi del sapere e approcci diversi, il tema della scrittura creativa nei vari ordini e gradi della scuola. La prima parte del saggio si apre con una riflessione critica sul concetto di creatività. Associare il termine creativo alla scrittura, nota Coccimiglio, rischia di essere ridondante, perché la scrittura è di per sé creativa. La creatività, prosegue l'A, non va opposta alla scienza, è un tratto determinante della capacità operativa e cognitiva umana di rapportarsi al mondo, quindi è strettamente collegata alla capacità di adattamento. L'arte di scrivere (*creative writing*) ha le sue radici negli USA degli anni '30. In Italia a partire dagli anni '90, si moltiplicano molti Corsi e laboratori di scrittura creativa. La ricerca è orientata sulla scrittura, in quanto capace di liberare energie per accrescere familiarità con il bisogno di esprimersi, di raccontare. L'attenzione di Coccimiglio si è rivolta anche all'aspetto digitale: che tipo di rivoluzione riguarda la scrittura digitale e la scuola? Quali sono i requisiti ideali per mettere studenti e docenti in condizioni di lavorare nei laboratori di scrittura creativa? Possono le tecnologie aiutare? Si tratta di questioni molto ampie e aperte.

Raimonda Maria Morani continua sottolineando come siano molti gli scrittori-insegnanti e come le loro scritture rappresentino dei modelli, delle risorse importanti per le scuole e gli studenti. Nel saggio compaiono le interviste, attraverso cinque domande – stimolo a 15 insegnanti e scrittori-insegnanti (Giusi Marchetta, Luisa Mattia, Nerina Vretenar, Ugo Cornia, Nicola Cinquetti, Stefano Bordiglioni...). Vengono pure “esplored” due grandi reti di insegnanti: 1) MCE (Movimento Cooperazione Educativa), che si rifà alle tecniche di C. Freinet e alla scrittura collettiva; 2) *Italian Writing Teachers*, che seguono un modello fortemente strutturato e pongono al centro la letteratura abolendo l'uso dell'antologia. Pur con metodologie diverse, ciò che emerge da entrambe le reti è l'importanza della letteratura e della lettura ad alta voce per l'attivazione della scrittura. Una particolare attenzione, sottolinea Morani, va posta anche all'albo illustrato, un “attivatore” del processo di scrittura; è usato moltissimo dagli insegnanti- scrittori pure alle scuole superiori. Due i filoni messi in evidenza da Morani sulla scrittura creativa a scuola: 1) filone ludico, umoristico, che punta sulla logica e insiste meno sulla funzione emotiva;



2) filone autobiografico e poetico, che aiuta a costruire il sé, sostiene l'identità e la capacità di scelta degli studenti.

Un saggio piuttosto impegnativo, conclude Lombello, che mette in luce sia come la creatività nasca da attività stimolanti, sia l'importanza dei modelli narrativi.

N.B. È possibile scaricare gratuitamente il testo dal sito di Carocci editore (Coccioglio): <https://www.carocci.it/prodotto/immaginare-scrivere-narrare>.

Daniela Meneghini, docente di lingua e letteratura persiana all'Università di Venezia, è autrice di numerose pubblicazioni scientifiche e traduzioni. È curatrice del libro *Il barattolo di marmellata* (Venezia, Cafoscarina, 2023) del pluripremiato Hushang Moradi Kermani, uno dei più importanti scrittori iraniani contemporanei. Il testo, che fa seguito a *L'anfora* (di Hushang Moradi Kermani, a

cura di Meneghini, prima traduzione italiana per bambini dal persiano, 2019) rappresenta l'esito di un Progetto traduttivo, attivato dalla stessa Meneghini, che ha visto protagonisti due suoi studenti: Irene Callegaro e Dario Mazzocchi. *Il barattolo di marmellata* è la storia di Jalal, 12 anni e mezzo, che non riesce ad aprire il barattolo e della sua resilienza a non arrendersi alla situazione. Cerca la causa, vuole una risposta, inizia così un suo percorso, che è anche formativo. Senza farsi intimorire o dissuadere da facili scorciatoie, pur rispettando i rigidi limiti formali, Jalal interroga famiglia, scuola, istituzioni varie, fabbrica e società. Il bambino diventa punto di forza e di rottura: senza superbia o animosità, ma in modo incisivo, cerca tuttavia di capire e vuole "giustizia". È una storia ironica, divertente, che mette in luce le relazioni tra bambini e adulti, tema caro all'Autore. D'altra parte, sottolinea Meneghini, caratteristica forte dei bambini iraniani è crescere con la libertà che li pone sul piano paritario rispetto agli adulti. Cominciare a dare spazio a traduzioni italiane, oltre ad avere un suo valore intrinseco, per Meneghini, aiuta a scardinare alcuni pregiudizi e a conoscere aspetti dell'Iran diversi da quelli a cui ci hanno abituato i media. La letteratura per ragazzi e giovani-adulti in Iran rappresenta il 14%-15% delle pubblicazioni annuali e offre uno spaccato non conosciuto del Paese: "esplora" le relazioni, anziché rivolgersi ai "soliti" temi (peraltro assai spinosi) che vengono proposti, quali, ad esempio, la questione femminile, i diritti umani...

Lucia Zaramella



Venerdì 13 ottobre 2023 (online) h 15:00-17:00
Incontro sul tema:
“Nell’officina della Letteratura per l’Infanzia”

Con

- **Manlio Castagna**, *La notte delle malombre* (Milano, Mondadori, 2020)



- **Giuseppina Abbate, Claudia Camicia (a cura di)**, *Gina Lagorio e le sue molteplici forme narrative* (Roma, Anicia, 2023)



- **Leonardo Acone, Susanna Barsotti, William Grandi, *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canoni, metamorfosi e risonanze* (Venezia, Marcianum, 2023)**



Coordina Donatella Lombello

Il profilo delle nostre Ospiti e dei nostri Ospiti



MANLIO CASTAGNA

Sceneggiatore, regista, scrittore, critico cinematografico e per oltre 20 anni nella direzione artistica del festival di Giffoni. Ha lavorato a Hollywood e Doha. Esordisce nella narrativa per ragazzi nel 2018 con la trilogia bestseller *Petrademone*, edita da Mondadori e tradotta in varie lingue. Hanno fatto seguito, sempre per gruppo Mondadori, tra gli altri: il pluripremiato *La notte delle malombre*, *Draconis Chronicon*, *116 film da vedere prima dei 16 anni*, *Le Belve* (con Guido Sgardoli) uscito anche in Francia, *Goodwill*, *Barriera* (con Marco Magnone) e il recente *Dedalo & Dharma*.

Scrivo di cinema per *Cinecittà News* e tiene corsi di scrittura alla *Scuola Holden di Torino*. Nel 2022 ha scritto e diretto il docu-film "Il viaggio degli eroi" con Marco Giallini che è uscito al cinema e ha registrato ascolti record su Rai 1.

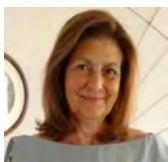




CLAUDIA CAMICIA

Studiosa di letteratura giovanile, è Presidente del Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile e coordinatrice redazionale della rivista «Pagine Giovani». Collabora a varie riviste scientifiche, ha curato la collettanea *Giana Anguissola* (Mursia, 2015). Ha ideato il giornalino multiculturale per bambini *5perché*; ha pubblicato la ricerca *I giornalini del Terzo Millennio* (Anicia, 2017).

GIUSEPPINA ABBATE, già insegnante di scuola primaria, studiosa di letteratura giovanile, è specializzata in Pedagogia della Lettura e Biblioteconomia. È redattrice della rivista «Pagine Giovani». collabora all'organizzazione di eventi, convegni, laboratori, incontri in biblioteca per l'associazione *GSLG*.



GIUSEPPINA ABBATE

Già insegnante di scuola primaria, studiosa di letteratura giovanile, è specializzata in Pedagogia della Lettura e Biblioteconomia. E' redattrice della rivista «Pagine Giovani». collabora all'organizzazione di eventi, convegni, laboratori, incontri in biblioteca per l'associazione *GSLG*.



LEONARDO ACONE

È Presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Salerno, dove insegna Letteratura per l'Infanzia, Storia della Pedagogia e Storia della Scuola. Si occupa in maniera specifica dei rapporti tra letteratura, musica, arti ed infanzia, con particolare riferimento alle trasposizioni musicali delle fiabe. Approfondisce anche un ambito di ricerca relativo all'intersezione tra la letteratura per l'infanzia e l'infanzia *nella* letteratura, con mirati riferimenti agli orizzonti storico-pedagogici riscontrabili nella produzione letteraria italiana e straniera, e con una particolare attenzione rivolta alla narrazione delle infanzie difficili intesa come dispositivo pedagogico. Tra le pubblicazioni si segnalano le ultime monografie: *Le mille e una nota* (Pensa Multimedia, 2015); *Bambini e ragazzi tra bande e paranze* (Pensa Multimedia, 2018); *Racconti, Origini, Orizzonti* (Edizioni



Sinestesia, 2020); *Pedagogia interdisciplinare* (Edizioni Sinestesia, 2022); *Da genti e paesi lontani* (Marcianum Press, 2023).



SUSANNA BARSOTTI

È professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre (SSD: M-PED/02) dove insegna Letteratura per l'infanzia e fa parte del Collegio di Dottorato in "Teoria e ricerca educativa e sociale". È socia di alcune società pedagogiche e membro del comitato scientifico di alcune collane editoriali. I suoi temi di ricerca hanno riguardato soprattutto la fiaba e il rapporto tra narrazione e illustrazione, ma anche temi storico-educativi nel loro rapporto con la letteratura per l'infanzia. Tra le pubblicazioni, oltre al volume oggetto della presentazione, si indicano: *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (Carocci, 2019; con Lorenzo Cantatore); *Vamba e "la grandezza dei piccoli"*. "Il giornalino della Domenica" (1906-1911) (Anicia, 2020); *Tra i banchi di scuola. Rappresentazione narrata di un'istituzione tra Otto e Novecento*, in Rita Fresu, Giulia Murgia, Patrizia Serra (a cura di), *Trasmettere il sapere, orientare il comportamento. Tipologia linguistica, generi testuali, modelli culturali della prosa educativa*, Franco Cesati, Firenze, 2020; *Infanzia negata. Il lungo percorso dei diritti dei bambini attraverso le narrazioni di ieri e di oggi*, in Francesca Borruso (a cura di), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, Roma TrE-Press, Roma, 2021.



WILLIAM GRANDI

È professore associato di Pedagogia della narrazione e Letteratura per l'infanzia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, dove insegna anche Storia della letteratura di divulgazione scientifica per ragazzi presso il Dipartimento di Scienze Biologiche, Geologiche e Ambientali. Le sue ricerche indagano le connessioni tra la storia della pedagogia e le narrazioni per le giovani generazioni, specialmente negli ambiti della fiaba, delle divulgazione e della letteratura di genere. Tra le sue pubblicazioni si segnalano: *Spells and the microscope. Pictures books about fairies: fantasy, science and children's literature* (2018); *La letteratura per l'infanzia nelle riflessioni di Maria Montessori* (2021); *La formazione degli insegnanti e la divulgazione scientifica in Italia: il ruolo della letteratura per l'infanzia* (2022); *Le maschere del fiabesco: origini, percorsi, intrecci* (2023); *Pedagogia, mitologia e divulgazione: Giovanni Gentile e la letteratura per l'infanzia* (2023).



“Nell’officina della Letteratura per l’Infanzia” è il tema dell’incontro del 13 ottobre u.s., coordinato da **Donatella Lombello**; diversi gli argomenti affrontati dagli esperti: **Manlio Castagna**, **Giuseppina Abbate**, **Claudia Camicia**, **Leonardo Acone**, **Susanna Barsotti**, **William Grandi**.

Manlio Castagna (online da Giffoni-SA), sceneggiatore, regista, critico cinematografico, docente della scuola Holden di Torino, direttore artistico per oltre vent’anni del Festival di Giffoni, scrittore, presenta il suo romanzo per adolescenti e non solo: *La notte delle malombre* (Milano, Mondadori, 2020). Nato da varie, fortuite sollecitazioni, dall’esito di una precisa documentazione e dall’esigenza di raccontare un tassello di storia dimenticata, il testo narra la tragedia ferroviaria di Balvano. È la notte del 3 marzo 1944, il treno merci diretto da Napoli a Potenza, è carico di furfanti del mercato nero, ma soprattutto di povera gente, quando in una galleria, nei pressi di Balvano, si blocca, causando la morte di centinaia di persone, per effetto del monossido di carbonio. Questa la cruda realtà, che nel romanzo viene elaborata con elementi fantastici: le malombre. Si tratta di figure mitiche, evocatrici di tragedie, spiriti notturni, demoniaci, spettrali del folclore pugliese e lucano, che, nel romanzo, vengono percepiti da Nora. Per Castagna il fantastico non è evasione dalla realtà, ma un altro modo di vederla: le malombre permettono di portare alla luce il macabro, l’impresentabile; del resto all’Autore piace che il lettore s’interroghi, che l’opera diventi “binaria”: fatta da chi scrive e da chi legge.

Claudia Camicia (studiosa di letteratura giovanile, Presidente del Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile, coordinatrice redazionale di “Pagine Giovani”, ideatrice del giornalino multiculturale per bambini *5perchè*) e **Giuseppina Abbate** (già insegnante della scuola primaria, studiosa di letteratura giovanile, redattrice di “Pagine Giovani”) presentano *Gina Lagorio e le sue molteplici forme narrative* (Roma, Editoriale Anicia, 2023), di cui sono le curatrici. Il saggio raccoglie gli Atti del Convegno Internazionale su Gina Lagorio, organizzato dalla rivista “Pagine Giovani”, a Roma, il 22 novembre 2022, nella ricorrenza dei cento anni della nascita della scrittrice, il cui centenario, per la verità, è passato un po’ in sordina, complici le celebrazioni su Mario Lodi. Molti gli studiosi, che tracciano un ritratto composito di Lagorio: Anna Maria de Majo (Cenni biografici), Angelo Nobile (Il panorama della letteratura giovanile coevo all’opera narrativa per bambini e ragazzi di Gina Lagorio), Claudia Camicia (La produzione letteraria di Gina Lagorio per bambini e ragazzi), Maria Rosaria Vitti-Alexander (Tradurre *La spiaggia del lupo*), Gennaro Colangelo (Elaborazione del dolore nel libro *Càpita* di Gina Lagorio), Italo Spada (Letteratura e Cinema. Verismo e Neorealismo in *Tosca dei gatti* di Gina Lagorio) e Simone Giusti (Sbarbaro e Lagorio: un colloquio poetico). La produzione di Lagorio è stata molto varia: l’autrice ha spaziato con successo in differenti forme narrative, sempre alla ricerca di affinare la propria espressività.

Legata alle sue terre di Liguria e delle Langhe, è stata una donna appassionata, energica, curiosamente inquieta, anticonformista, moderatamente femminista, un po’ ribelle ai cliché sociali, capace di affrontare anche le verità scomode con determinazione.

Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canoni, metamorfosi e risonanze (Venezia,



Marcianum, 2023) è, sottolinea Lombello, un volume impegnativo, ricco di riferimenti, che raccoglie i saggi di William Grandi, Susanna Barsotti, Leonardo Acone.

William Grandi, docente di Pedagogia della narrazione e Letteratura per l'infanzia e di Storia della letteratura di divulgazione scientifica per ragazzi, Università di Bologna, è autore di varie pubblicazioni. Nel suo contributo, *Le maschere del fiabesco: origini, percorsi e intrecci*, affronta l'aspetto epistemologico della fiaba. Si tratta di una forma narrativa che si "maschera": attraversando luoghi, culture, linguaggi si trasforma senza perdere la sua essenza. Qual è la sua origine? In realtà sembra avere origini plurime: per Propp nasce dal mito, per Walter Benjamin dai racconti popolari dei contadini, dei mercanti, degli artigiani. Diventa narrazione per l'infanzia soprattutto nell'800. La presenza dei bambini nel fiabesco, osserva Grandi, c'è, però, sempre stata: ci sono, ad esempio, i bambini divini e i bambini viandanti; Pollicino rappresenta entrambi i casi. Poi c'è la dimensione femminile: con la fiaba la donna diventa narratrice; gli uomini, invece, quando si accostano alla fiaba, lo fanno per nascondere o per rivelare qualcosa: Andersen, ad esempio, nasconde una sessualità negata.

Susanna Barsotti, docente di Letteratura per l'infanzia, Università di Roma Tre, socia di associazioni pedagogiche e membro del comitato scientifico di alcune collane editoriali, è autrice di varie pubblicazioni. Nel suo contributo *Le raccolte di fiabe in Europa. L'evoluzione del patrimonio fiabesco tra storia e critica*, l'A. analizza le principali raccolte popolari di fiabe europee sottolineando come sia impossibile definire la fiaba, se non in termini di ciò che non è: il mito, la leggenda. Importante con Perrault è stato il passaggio dall'oralità al racconto scritto. In Perrault c'è sempre alla fine della fiaba una morale, elemento tipico, invece, della favola. Analizzando, poi, *Cappuccetto Rosso* di Perrault e dei Grimm si è soffermata sulle due diverse versioni finali: nonna e nipote sono divorate dal lupo (Perrault), nonna e nipote si salvano grazie all'intervento del cacciatore (Grimm). Si tratta di due fiabe di ammonimento, ma di diverso esito: la prima mette in guardia dai seduttori, la seconda mostra gli effetti della disubbidienza. Altra raccolta di riferimento è quella di Afanasiev con la figura controversa della Baba Jaga. Barsotti cita, infine, Calvino e la sua raccolta di fiabe italiane, il cui tema centrale è l'amore.

Leonardo Acone, docente di Letteratura per l'Infanzia, Storia della Pedagogia e Storia della Scuola (Università di Salerno), è autore di diverse pubblicazioni e monografie. Il suo saggio *Fiaba in filigrana: quando traspare la meraviglia* mette in evidenza la natura "carsica" della fiaba, cioè l'enorme potenziale della fiaba che "riaffiora" e non si estingue nel tempo. La fiaba è il regno del conflitto archetipico tra il bene e il male, è il senso della meraviglia, dell'incanto da oltrepassare. Collodi, Calvino e Buzzati sono i tre autori, che Acone prende in considerazione. *Le avventure di Pinocchio*, osserva, è una controfiaba, dove trionfa l'infanzia. *Il cavaliere inesistente* è una sorta di metafiaba: il registro della scrittura è realistico, ma sottinteso vi è una sorta di regime fiabico. Il *Poema a fumetti*, con l'attraversamento dei regni della musica e dell'immagine, rappresenta la capacità di creare ponti tipica del fiabesco.

Lucia Zaramella





Lunedì 30 ottobre 2023 (online) h 17:00-18:00

in collaborazione con la Sezione di Fermo

Incontro con
Daniela Lucangeli

su:

L'intelligenza numerica.

Abità cognitive e metacognitive nella costruzione della conoscenza
numerica tra Scuola dell'Infanzia e Primaria



Coordina Donatella Lombello



Il profilo della nostra Ospite



DANIELA LUCANGELI

Professoressa ordinaria di Psicologia dello sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Padova. Membro dell'Accademia Mondiale delle Ricerche sulle difficoltà di apprendimento (IARLD)

Presidente di Mind4Children, Spin-Off dell'Università degli studi di Padova che sostiene la ricaduta della ricerca scientifica in azioni a servizio del potenziale umano attraverso la sperimentazione, la divulgazione, la consulenza e la formazione. È inoltre, ideatrice e fondatrice di Heart4Children, associazione di Promozione Sociale che opera in stretta sintonia con il contributo scientifico dello Spin-Off Mind4Children per sviluppare progetti educativi e di impatto sociale. Presidente dell'Associazione Nazionale Insegnanti (CNIS), del Master dell'Università di Padova "Modelli e metodologia di DSL e intervento per bambini dotati", e direttrice scientifica dei Poli Apprendimento, una rete di Centri Clinici ed educativi per famiglie con bambini che vivono in situazioni di particolare vulnerabilità.

Le sue principali aree di ricerca riguardano la cognizione matematica, i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e la valutazione e il trattamento della discalculia evolutiva e del talento. Rieviers e membro di numerosi comitati di riviste scientifiche nazionali ed internazionali. È autrice di numerosi contributi nazionali e internazionali: paper scientifici, saggistica, metodologia e didattica. Ha pubblicato più di 60 manuali per insegnanti.



Intelligenza di quantità: come evolve? Genitori, educatori e insegnanti, in particolare, conoscono le sue tappe evolutive alla luce delle ormai consolidate scoperte delle neuroscienze? Sanno dare il corretto aiuto educativo e didattico per potenziare le funzionalità dei processi di dominio specifico? Di cosa ha bisogno l'intelligenza numerica per svilupparsi?

A questi e ad altri interrogativi risponde l'esperta **Daniela Lucangeli**, nell'incontro: "L'intelligenza numerica. Abilità cognitive e metacognitive nella costruzione della conoscenza numerica tra Scuola dell'Infanzia e Primaria" del 30 ottobre u.s., organizzato da **Donatella Lombello** in collaborazione con la sezione AsPeI (Associazione Pedagogica Italiana) di Fermo.

Daniela Lucangeli è docente di Psicologia dello sviluppo e dell'Educazione, Università di Padova, Membro dell'Accademia Mondiale delle Ricerche sulle difficoltà di apprendimento (IARLD), Presidente di Mind4Children, Spin-Off, Università di Padova, fondatrice di Heart4Children; ricopre, inoltre, altri prestigiosi incarichi a livello nazionale e internazionale ed è autrice di numerose pubblicazioni.

Fino a 20 anni fa, chiarisce Lucangeli, si sapeva poco dell'intelligenza numerica, ma tra gli anni '90-2000 gli studi di neuroscienziati di tutto il mondo hanno contribuito a fare chiarezza in tale ambito. Oggi si sa con certezza che la percezione di quantità è innata nei neonati, anzi, anche negli animali. È una delle forme di intelligenza di specie, che ha preceduto di migliaia di anni lo sviluppo del linguaggio. È una qualità della mente completamente diversa da quella fonologica e permette di comprendere la quantità, è basata su capacità analogiche. Numero e parola, infatti, accedono a strutture del cervello del tutto differenti. L'intelligenza di quantità è potentissima, più delle altre forme di intelligenza. Il problema, purtroppo, sottolinea la Studiosa, è che viene lasciata in uno stato pressoché di abbandono educativo fino ai sei anni di vita, periodo durante il quale, invece, si organizzano le strutture connettomiche, da cui dipende. Anche tra il corpo docente non si conoscono ancora adeguatamente le tappe cognitive dell'intelligenza di quantità e, quindi, come essa vada sollecitata dall'istruzione ed educata al potenziamento delle funzioni (zona di sviluppo prossimale). Viene stimolata pochissimo al nido e alla scuola materna: i bambini sono lasciati in una specie di limbo infruttuoso. Spesso, inoltre, ai bimbi si nega l'uso delle mani, che rappresentano il più potente ed efficace calcolatore fino ai sei anni, cadendo in grave errore didattico, perché le mani concorrono a determinare la formazione dell'intelligenza numerica. La scuola elementare, poi, osserva Lucangeli, adopera delle didattiche basate prevalentemente sulle prestazioni di ripetizione verbale degli algoritmi, non garantendo in questo modo il potenziale di quantità, ma soltanto la memoria della prestazione. L'invito è, perciò, ad aggiornarsi per non incorrere in compromettenti errori didattico-educativi; esistono moltissimi materiali didattici a disposizione, aggiornati settimanalmente, nel sito della stessa Lucangeli.

Lucia Zaramella





Venerdì 10 novembre 2023 (online) h 15:00-17:00

Incontro sul tema:

“Nel vortice delle scelte: tra innovazione scolastica, dialoghi narrativi e dialoghi pedagogici ”

Con

- Daniele Barca:

La scuola nell'età dello tsunami. Un Manifesto per una nuova "scuola media"
(Giunti, 2023)



- Francesco D'Adamo

Tempo da lupi (con Andrea Fontana, Ste Tirasso; Il Castoro, 2022); *Giuditta e l'orecchio del diavolo* (Giunti, 2022)



- **Franco Blezza**

Il debito coniugale e altri dialoghi pedagogici (Libreriauniversitaria.it, 2017)



Coordina Donatella Lombello

Il profilo dei nostri Ospiti



DANIELE BARCA

Daniele Barca è dirigente scolastico, esperto di tecnologie per la didattica e collaboratore di enti e agenzie formative. Ha collaborato alla stesura del Piano Nazionale Scuola Digitale, si occupa di curricoli digitali e ambienti integrati per l'apprendimento.



FRANCESCO D'ADAMO



Milanese, da anni con i suoi romanzi tenta di raccontare il complicato mondo in cui viviamo a quelli che lui ama definire "gli adulti che hanno provvisoriamente massimo 13/14 anni". Tra i suoi successi: *Storia di Iqbal* (Premio Cento), *Johnny il seminatore* e *Storia di Ismael che ha attraversato il mare*, *Storia di Ouiah che era un leopardo*. Con Giunti ha pubblicato: *Oh, freedom!*, *Dalla parte sbagliata - La speranza dopo Iqbal*, *Le stanze di Mamud*, e *Papà sta sulla torre*, *Antigone sta nell'ultimo banco*, *Tempo da lupi*, *Giuditta e l'orecchio del diavolo*. I suoi romanzi hanno ricevuto numerosi riconoscimenti e sono stati pubblicati anche all'estero.



FRANCO BLEZZA

Già Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale alla "d'Annunzio" di Chieti (2001-2021), si è occupato della professione di Pedagogista, di fondamenti secondo il Neopragmatismo pedagogico, di educazione scientifica, di metodologia della ricerca scientifica in Pedagogia. Tra le sue opere: *Educazione XXI secolo* (2007), *La pedagogia sociale* (2010), *Pedagogia della vita quotidiana* (2011), *Pedagogia professionale* (2018), *L'armonizzatore familiare* (2020), *Il Pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio* (2021).



“Nel vortice delle scelte: tra innovazione scolastica, dialoghi narrativi e dialoghi pedagogici” è il tema dell’incontro online, organizzato da **Donatella Lombello**, il 10 novembre u.s. con gli interventi di: **Daniele Barca**, **Francesco D’Adamo** e **Franco Blezza**.

Daniele Barca, dirigente scolastico, esperto di tecnologie per la didattica, collaboratore del Piano Nazionale Scuola Digitale, si occupa di curricoli digitali e ambienti integrati per l’apprendimento. Nel testo online *La scuola nell’età dello tsunami. Un Manifesto per una nuova “scuola media”* (Giunti, 2023), riflettendo tra passato, presente e futuro, traccia un progetto di innovazione metodologico-didattica per la scuola secondaria di I grado. Il libro è uscito nel 60° anniversario dell’istituzione, dopo lungo dibattito, della Scuola Media Unica nel ’63: erano gli anni del boom economico, molto diversi dagli attuali. A parte l’abolizione del latino, tuttavia, secondo l’A., la scuola secondaria di I grado non è cambiata molto nella sua struttura e, compressa tra scuola elementare e scuola superiore, fatica a trovare una sua identità didattica e scolastica; non è un caso, sottolinea, che molti insegnanti la evitino. Barca richiama alcuni nodi su cui riflettere: 1) 12-14 anni è “l’età dello tsunami” dell’adolescenza, dello sbandamento, e spesso anche dell’inizio della dispersione scolastica; bisogna ripensare una scuola che colga le emozioni dei ragazzi, che abbia cura della persona; 2) è necessaria una scuola dove le materie si contaminano e i saperi “s’incontrano”; 3) la valutazione va ripensata adeguandola alla realtà: in tutte le classi vi è la significativa presenza di alunni con certificazioni gravi, BES.... Il progetto per una nuova scuola media presso l’I.C.3 di Modena, che l’Esperto dirige, nasce otto anni fa, con la didattica per ambienti di apprendimento (DADA); poi, a tappe, seguono: 1) l’utilizzo del quaderno digitale, *Chromebook*, che accompagna il percorso degli studenti; 2) l’introduzione delle *Steam’s Sisters* con percorsi specifici (cfr: <https://www.ic3modena.edu.it/progetti/steams-sisters/>) nei due rientri pomeridiani; 3) due ore pomeridiane di tutoraggio con gli insegnanti di sostegno; 4) una valutazione formativa di tipo narrativo durante l’anno e una decimale espressa in voti a fine anno scolastico. È una scuola che punta all’autonomia, ideata per rispondere alla responsabilizzazione, alle esigenze della fascia 12-14 anni.

Francesco D’Adamo, pluripremiato autore in Italia e all’estero, vincitore del Premio Andersen 2023 come miglior scrittore, presenta le sue due ultime pubblicazioni: *Giuditta e l’orecchio del diavolo* (Giunti, 2022) e *Tempo da lupi* (con Andrea Fontana, Ste Tirasso; Il Castoro, 2022). Si tratta di due opere molto diverse, per adolescenti o meglio “per adulti che hanno qualche anno meno di me”, come ama dire lo scrittore. *Giuditta e l’orecchio del diavolo*, Premio Strega Ragazze e Ragazzi 2022 (categoria 11+), è un romanzo sulla Resistenza e sui partigiani, che non erano eroi, ma persone comuni con il coraggio di immaginare un mondo migliore: una lezione attualissima secondo l’Autore. Scevra da retorica, la sua vuol essere una storia che intreccia reale e *noir*. Giuditta è una bambina ebrea: cieca, derisa, discriminata, ma tostissima, un personaggio molto amato dallo scrittore. Dopo la deportazione di tutta la sua famiglia viene accolta da Caterina, moglie di Sandokan, il capo della banda partigiana, che opera in montagna. Giuditta ha un carattere, parla con gli animali, conosce tutte le erbe e i rimedi, vede e sente ciò che i



“normali” non colgono. Sarà lei, infatti, a scoprire il traditore dell’imboscata ai partigiani e saprà cosa fare... *Tempo da lupi* è il riadattamento a fumetti dell’omonimo romanzo dell’A., pubblicato una decina di anni fa. È una storia di periferia e di formazione, una storia notturna, ambientata nella “terra di nessuno”, a Milano, durante la tormenta di neve del secolo. Protagonisti due fratelli orfani: Otello, il maggiore, grande, grosso, prepotente e Giovannino, timido, imbranato, pauroso di tutto. Sarà proprio quest’ultimo, in quella notte, a imparare a cavarsela da solo, a salvare il fratello sfidando intemperie, branco di lupi feroci e, soprattutto, le proprie stramaledette paure. Si tratta di due romanzi con vari livelli di lettura, raccontati dalla parte dei deboli, che trovano la forza di fare delle scelte valide, perché, sostiene l’A., è in questo modo che si diventa grandi: maturando la capacità di discernere e operare il giusto; spesso, aggiunge, le sue opere sono definite “d’impegno sociale” e, concludendo, invita la scuola a promuovere l’educazione alla lettura, che ritiene coincida con l’educazione alla tolleranza, perché il lettore s’identifica nell’altro.

Dai dialoghi narrativi con D’Adamo l’incontro prosegue con i dialoghi pedagogici di **Franco Blezza**, fisico, già docente di Pedagogia generale e sociale all’Università di Chieti, autore di varie opere; si è occupato, tra l’altro, della professione di Pedagogista. *Il debito coniugale e altri dialoghi pedagogici* (Libreria universitaria.it, 2017) è la raccolta di tre recenti casi trattati pedagogicamente dall’A. S’inseriscono nell’ambito di uno studio avviato più di trent’anni fa, pensando alle nuove prospettive della ricerca pedagogica e all’aiuto richiesto ai pedagogisti di operare nella società. Punto di partenza per Blezza sono stati la persona e i sodalizi più basilari: famiglia, ma soprattutto coppia. Il più importante caso, che dà il titolo al libro, tratta di un sessantenne, alto dirigente in pensione, con eccellente cultura, elevato tenore di vita, sposato con figli, da anni separato in casa. Di solito il trattamento “terapeutico” inizia con la delineazione della situazione vicina e prosegue con l’indagine a ritroso nel tempo. Nel caso specifico, invece, il protagonista, partendo dalle sue relazioni familiari più lontane (nonni, zii, madre, padre), attraverso una decina di sedute di dialogo (a cadenza settimanale), affronta le problematiche educative vissute da bambino con un padre scansafatiche, che dilapida il cospicuo patrimonio paterno senza mai laurearsi, senza prendersi le sue responsabilità e una madre, di ricca e prestigiosa famiglia di principi del foro cittadino, che vive nell’illusione e nell’ottica del debito coniugale. I dialoghi si leggono come un’affascinante narrazione; condotti sempre sul piano del conscio e del rigore scientifico-professionale, aiutano l’interlocutore a trovare da sé la soluzione al problema per cui si è rivolto al pedagogista professionista familiare. Offrono spunti di riflessione, si mostrano come soluzione percorribile per un esito positivo dei problemi, conferiscono la base empirica alle proposte di pedagogia professionale dell’Autore.

Lucia Zaramella



Giovedì 14 dicembre 2023 (online) h 15:00-17:30
Incontro sul tema:
“Narrare e narrare... Ascoltare e ascoltare...”

I libri di cui parleremo

- **Davide Morosinotto, *La ladra del vento* (Milano, Mondadori, 2023)**



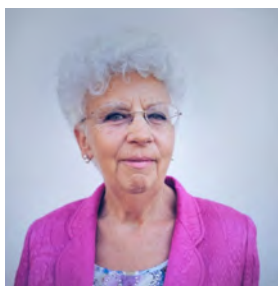
- **Susi Danesin, *Dlin Dlon, Ops, Vrum!* (Nazzano-RM, Parapiglia, 2023)**



- Tiziana Cavasino ci parla della sua traduzione del romanzo di Alki Zei *La tigre in vetrina* (Milano, Salani, 2023)



- Angelo Floramo, *La veglia di Ljuba* (Udine, BEE, 2022)



Incontro organizzato e coordinato da
Donatella Lombello



Il profilo delle nostre e dei nostri Ospiti



DAVIDE MOROSINOTTO

È uno scrittore, traduttore e giornalista italiano, nonché autore di numerosi romanzi per ragazzi, tra cui *Il rinomato catalogo Walker & Dawn*, vincitore del premio Frignano Ragazzi 2016 e del Premio Andersen 2017 come "Miglior Libro Sopra i 12 Anni".



SUSI DANESIN

È attrice, lettrice e formatrice. Si laurea in Tecniche artistiche e dello Spettacolo a Ca' Foscari, Venezia. Si forma come attrice presso il Centro sperimentale di formazione dell'attore *L'Oeil du Silence* a Cahors, Francia, diretto da Anne Sicco e patrocinato da Marcel Marceau. Prosegue il suo studio sul linguaggio del corpo seguendo il Master di Linguaggi Non Verbali e delle Performance a Ca' Foscari, Venezia. È stata co-fondatrice della libreria specializzata per ragazzi "Il Libro con gli stivali" di Mestre (VE) in cui per dieci anni si è occupata della promozione della lettura, con progetti nelle scuole di ogni ordine e grado e biblioteche, e di formazione per adulti. Da anni tiene laboratori per bambini e ragazzi, mescolando la sua esperienza nel teatro corporeo alle narrazioni tratte dalla letteratura per l'infanzia.



TIZIANA CAVASINO

È traduttrice e promotrice di letteratura greca moderna e contemporanea. Si è laureata all'Università degli Studi di Padova in Lingue e Letterature Straniere Moderne e si è poi specializzata in Traduzione Editoriale all'Università di Roma La Sapienza. Ha curato antologie di saggi, di racconti e di poesie e negli ultimi anni si è dedicata soprattutto alla letteratura per bambini e ragazzi.

Nel 2007 è stata finalista al Premio Monselice per la Traduzione Letteraria (Sezione Leone Traverso) per la traduzione e la curatela dell'antologia di poesie di Costantino Kavafis *Eroi, amici e amanti* (Baldini Castoldi Dalai Editore, 2006).

Nel 2019 la sua traduzione del libro *Il nonno bugiardo* di Alki Zei (Camelozampa, 2018) ha vinto il Prix Chronos ed è arrivata in semifinale alla IV edizione del Premio Strega Ragazzi e Ragazze (categoria +6).

Nel 2020 la sua traduzione del libro *I cuscini magici* di Evghenios Trivizàs (Camelozampa, 2019) è stato finalista al Premio ORBIL ed è arrivato 2° alla 41^ edizione del Premio Letteratura Ragazzi di Cento (Sezione scuola primaria).



ANGELO FLORAMO

Dottore in Storia (medievale), Cultore della materia presso la cattedra di Lingua e Letteratura latina Medievale dell'Università degli studi di Trieste, Docente di ruolo di Lingua e Letteratura Italiana e Storia nelle scuole di secondo grado Docente a contratto di Antropologia dell'Immagine all'ABAU di Udine dall'a.a. 2020. Collaboratore del GRIMM, Gruppo di Ricerca sul Mito e la Mitografia dell'Università di Trieste.

Tra le sue opere: *Come papaveri rossi*, BEE, 2021; *Il Friuli che nessuno conosce*, Newton Compton, 2021; *Guida Curiosa ai luoghi insoliti del Friuli*, Newton Compton, 2022; *Vino e Libertà*, BEE, 2023.



I Convegni



LA FUNZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA DELLA BIBLIOTECA SCOLASTICA: torriamo a parlare di formazione del docente bibliotecario scolastico

BCBF CENTRO SERVIZI (Blocco D - 1° Piano) / BCBF SERVICES CENTRE (Block D - 1st Floor)
c/o SALA SUITE - 6 MARZO 2023 - h 09:30-13:30

COORDINA: DONATELLA LOMBELLO (As.Pe.I. - GRIBS UniPD)

h 09:30-09:45	Accoglienza dei partecipanti	
h 09:45-09:55	<i>Introduzione al Convegno</i>	Donatella Lombello Presidente ASPEI / GRIBS-UniPD
h 09:55-10:10	<i>Intervento del Ministro del MIM</i>	Giuseppe Valditarà (in attesa di conferma)
h 10:10-10:20	<i>Biblioteche a sistema</i>	Paolo Tinti Vicepresidente AIB Emilia Romagna
h 10:20-10:40	<i>Le iniziative del Ministero dell'Istruzione</i>	Caterina Spezzano MIM - "Cabina di regia" - Formazione Lettura
h 10:40-11:10	<i>La formazione dei Prof Doc in Francia</i>	Vincent Liquète, Université de Bordeaux
h 11:10-11:30	<i>Il ruolo del dirigente nella promozione della biblioteca scolastica come ambiente didattico nella scuola 4.0</i>	Licia Cianfriglia Dirigente - Responsabile partnership e relazioni istituzionali ANP
h 11:30-11:45	<i>Le iniziative dell'Osservatorio Formazione AIB</i>	Patrizia Lùperi Co-coordinatore Osservatorio Formazione AIB
h 11:45-12:00	<i>Le iniziative formative AIB Campania</i>	Maria Pia Cacace Presidente Sezione Campania AIB)
h 12:00-13:00 Tavola rotonda su: La biblioteca scolastica in prospettiva COORDINA: Luisa Marquardt (Università degli studi Roma Tre - AIB CNBS)		
Intervengono		
Tiziana Cerrato - <i>La biblioteca scolastica e il coinvolgimento degli studenti</i>		
Mario Priore - <i>L'alfabetizzazione digitale nella biblioteca scolastica: antidoto alla disinformazione</i>		
Daniele Barca - <i>Vivere la biblioteca: il PNRR alla sfida con un 'nuovo' ambiente di apprendimento</i>		
h -13:00-13:30	INTERVENTI DEL PUBBLICO e CONCLUSIONI	
Ai partecipanti sarà rilasciato l'attestato di presenza		
Comitato scientifico-organizzativo: Donatella Lombello, Marina Bolletti, Tiziana Cerrato, Luisa Marquardt, Mario Priore. Contatti: donatella.lombello@unipd.it		

con il patrocinio di





IN COLLABORAZIONE CON



CICLO DI SEMINARI
Acqua, Ambiente, Giustizia climatica.
Intersezioni tra arte, scienza, cittadinanza

LETTERATURA PER L'INFANZIA E AMBIENTE
Sabato 28 ottobre h 10:00-13:00
Sala Paladin - Palazzo Moroni,
via del Municipio, 1 – Padova

h 10:00-10:05	Introduzione	DONATELLA LOMBELLO
h 10:05-10:25	Riflessi e immagini d'acqua	GABRIEL PACHECO
h 10:25-10:45	Siate gentili con le mucche	BEATRICE MASINI
h 10:45-11:05	Vera storia di un'amica fluida e giramondo	LUCA NOVELLI <i>(collegamento da remoto)</i>
h 11:05-11:25	La battaglia delle scienziate per l'ambiente	VICHI DE MARCHI
h 11:25-11:45	Ogni goccia è importante	PAOLA VALENTE



h 11:45-12:05	Happy meat: la carne biologica	ROGER OLMOS (collegamento da remoto)
h 12:05-12:25	Salvare Venezia e le sue acque attraverso l'immaginazione	LAURA WALTER
h 12:25-13:00	INTERVENTI DEL PUBBLICO E CONCLUSIONI	

Il profilo delle nostre Relatrici e dei nostri Relatori



GABRIEL PACHECO

Nasce in Messico nel 1973; dopo il diploma in scenografia all'Istituto Nazionale di Belle Arti, studia disegno e figura umana alla scuola Enap. Illustratore coltissimo, cura un blog in cui trasmette al pubblico tutto lo spessore filosofico e letterario della sua visione della vita e dell'illustrazione. I suoi numerosissimi libri sono tradotti e pubblicati in Messico, Brasile, Stati Uniti, Italia, Spagna, Francia, Portogallo, Russia, Corea e Giappone; innumerevoli i premi alla carriera, fino alla nomina all'Astrid Lindgren Memorial Award, uno dei più alti riconoscimenti internazionali. In Italia i suoi libri sono pubblicati da Zoolibri e Logos edizioni. È stato ospite d'onore alla 31a edizione di Le immagini della fantasia.



BEATRICE MASINI

È nata nel 1962 a Milano dove tuttora vive e lavora.

Ha lavorato come giornalista e come traduttrice. In particolare è nota per aver tradotto i libri della saga di **Harry Potter** dal terzo al settimo. Per molti anni è stata l'editor responsabile dei romanzi per ragazzi della casa editrice Rizzoli. Attualmente è responsabile dei diritti internazionali per Bompiani.

Tra i suoi grandi successi professionali come editor c'è quello di aver portato i libri della **Saga dell'Eredità** di **Christopher Paolini** (*Eragon* e seguiti) in Italia.

Ha pubblicato moltissimi libri come autrice con diverse case editrici italiane tradotti in molte lingue. Ha vinto numerosi premi: Premio Pippi, Premio Elsa Morante e Premio Andersen – Il



mondo dell'infanzia come miglior autore.

Tra i libri per i ragazzi più grandi ha pubblicato *Ciao, tu* una storia sentimentale ambientata tra i banchi di scuola, scritta insieme a **Roberto Piumini** e *Se è una bambina*.

Per la casa editrice Fanucci ha pubblicato nel 2011 *Solo con un cane*, mentre nel 2010 è uscito *Bambini nel bosco*, primo romanzo "per ragazzi" ad essere mai entrato nella rosa dei dodici titoli candidati al **Premio Strega**.

Nella collana *Signore e signorine* pubblicata dalla casa editrice EL ha pubblicato *Per amore delle parole. Vita e passioni di Virginia Woolf*, biografia per ragazzi della grande scrittrice inglese, *La spada e il cuore. Donne della Bibbia* e *Signore e Signorine, corale greca*. Nel 2004, con quest'ultimo libro in cui le protagoniste femminili dei miti e delle tragedie dell'antica Grecia raccontano la loro versione delle storie, ha vinto il Premio Pippi.

Beatrice Masini è stata tra i **cinque finalisti del Premio Campiello 2013** con il libro *Tentativi di botanica degli affetti*.

Beatrice Masini è stata ospite al festival **Mare di Libri in tutte le edizioni** e lo sarà **nella prossima**.

BIBLIOGRAFIA SINTETICA

Olga in punta di piedi, Einaudi Ragazzi

Signore e signorine corale greca, Edizioni EL

Ciao, tu, Fabbri Editori

L'estate gigante, Fabbri Editori

Giù la zip. La scuola è una guerra, Fabbri Editori

Se è una bambina, Fabbri Editori

Sono tossica di te, Fanucci Editore

Bambini nel bosco, Fanucci Editore

Solo con un cane, Fanucci Editore

Tentativi di botanica degli affetti, Bompiani

La fine del cerchio, Fanucci Editore

Siate gentili con le mucche, Editoriale Scienza

La cena del cuore. Tredici parole per Emily Dickinson, Rueballu

I nomi che diamo alle cose, Bompiani

La prima volta che, Il Castoro

Blu. Un'altra storia di Barbablù, Pelledoca Editore

Storia di May piccola donna, Mondadori

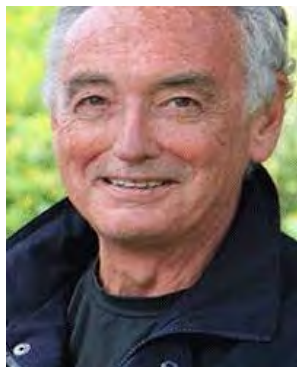


VICHI DE MARCHI

È giornalista e scrittrice per ragazzi. Nata e cresciuta a Venezia, vive da tanti anni a Roma. Oltre a romanzi ha scritto anche numerose biografie di donne scienziate per la casa editrice Editoriale Scienza, alcune tradotte anche all'estero. Ha ricevuto numerosi riconoscimenti (tra gli altri, Premio Verghereto, Premio "Procida il mondo salvato dai ragazzini Elsa Morante", Premio Castello di Sanguinetto, Cinquina Premio Strega Ragazzi 2016). Ha pubblicato, oltre che con Editoriale Scienza, con Mondadori, Piemme il Battello a Vapore, Einaudi Ragazzi, Giunti. Ha anche collaborato per molti anni, in qualità di autrice TV, a Raisat Ragazzi.



Da giornalista ha lavorato per la carta stampata e per l'agenzia delle Nazioni Unite World Food Programme (WFP). Attualmente è membro dell'Advisory Board di Save the Children Italia di cui ha curato numerose edizioni dell'Atlante dell'infanzia a rischio. Fa parte della giuria del premio Un libro per l'ambiente (Legambiente).



LUCA NOVELLI

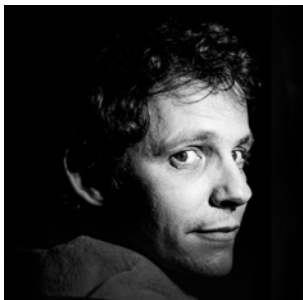
Scrittore e disegnatore impenitente, giornalista e viaggiatore. Ecologo per formazione e disperazione. È autore di *Lampi di Genio* e di piccoli libri di scienza e filosofia come *i Genietti* e *i Penserosi*. È tradotto in 28 paesi, Cina, Russia, Iran e Vietnam compresi. Per scrivere un libro su Darwin ha fatto un giro del mondo. Quello su Hawking e il mistero dei buchi neri è patrocinato dalla fondazione Hawking di Londra. Ha fatto televisione, diretto giornali e coltivato un orto sulle 5 Terre. Ama le acque limpide e profonde. E nuotare con le otarie, se capita. Vive a Milano, la sua città, e sul Lago Maggiore.



PAOLA VALENTE

Paola Valente è nata a Valdagno, in provincia di Vicenza. Vive a Vicenza, dove ha insegnato nella scuola primaria. Ama raccontare ai suoi alunni le storie che poi mette per iscritto. È un'appassionata lettrice e vuole trasmettere ai ragazzi il suo amore per i libri. All'insegnamento ha affiancato per molti anni un'attività di laboratori di scrittura e disegno nelle scuole. Tra le sue opere più famose ricordiamo *La maestra Tiramisù* e la serie di *Maia Settemisteri*, *La quarta dimensione*, *La classe terribile*, *Temistocle*, *Cresci cresci piccolo mostro*, *Suore da corsa*. Una tra le sue ultime opere si intitola *La casa di nonna Italia* ed è una divertente storia sulla nascita della Costituzione Italiana.





ROGER OLMOS

Illustratore (Barcelona, 1975) di fama internazionale, ha pubblicato circa cento titoli con una ventina di case editrici di tutto il mondo. Grande amante degli animali, ha adottato uno stile di vita vegano e da anni con la sua arte si impegna a promuovere il rispetto dell'ambiente e di tutti gli esseri viventi.

Preparazione accademica:

- 1993-1999, Apprendistato all'Institut Dexeus come illustratore scientifico
- 1995-2000, Scuola di arti e mestieri Llotja Avinyò

Premi e riconoscimenti:

- Selezione Bologna Children's Book Fair 1999, 2002 e 2005
- Selezione White Ravens 2002, *Tío Lobo*, Kalandraka
- Selezione White Ravens 2004, *El Libro de las fábulas*, Ediciones B
- Menzione speciale White Ravens 2006, *La cosa que más duele en el mundo*, OQO
- Premio Llibreter de Àlbum Ilustrado 2006, *La cosa que más duele en el mundo*, OQO
- Premio Lazarillo de Àlbum Ilustrado 2008, *El príncipe de los enredos*, Edelvives
- Premio Hospital Sant Joan de Déu 2013, *La màquina de pessigoles*, la Galera
- Premio del Ministerio de Cultura de España al mejor àlbum editado categoría infantil y juvenil 2014, *Regálame un beso*, Lumen
- Premio 400Colpi, Torredilibri 2015, *Senzaparole*, #logosedizioni
- Premio del Ministerio de Cultura de España al mejor libro ilustrado categoría infantil y juvenil 2016, *La leyenda de Zum*, Nubeocho

Mostre personali (selezione):

- 2014, PEQUEÑO CATÁLOGO DE INSTANTES DE FELICIDAD – Barberà del Vallès
- 2014, SENZAPAROLE – Biblioteca Delfini, Modena
- 2014, SINPALABRAS – Panta Rhei, Madrid





LAURA WALTER

Laura Walter abita a Padova, dove lavora e scrive storie per ragazzi, la sua vera grande passione. Ha esordito con il romanzo *La Grande P.P.P.*, menzione speciale al Premio Pippi 2004 nella categoria inediti, poi pubblicato da Fabbri. Il suo secondo romanzo, *Mistica Maëva e l'anello di Venezia*, il primo della quadrilogia che ha per protagonista la rossa Maëva, ha vinto il Premio Libri Infiniti – Critici in Erba 2007 e il premio nazionale “Mariele Ventre” 2008, ex aequo con Bruno Tognolini. Dai suoi libri sono stati tratti tre spettacoli teatrali e un cartone animato. Tra le altre sue opere per ragazzi ricordiamo (almeno) : *Addomestigatti*, *Cloni di fate*, *La voce delle stelle*, *Perfidia piccoletti*, *Arambì* (collettaneo). Molte altre storie viaggiano ancora nell'etere, pronte per essere intercettate dalla sua vulcanica fantasia.



Acqua e ambiente: binomio inscindibile? Di più: di vitale importanza, nel senso letterale del termine, per ogni essere vivente, uomo compreso, con tutte le implicazioni che ne derivano. È quanto emerge nell'interessante Seminario "Letteratura per l'infanzia e ambiente", tenutosi presso Palazzo Moroni, a Padova il 28 ottobre u.s., nell'ambito del ciclo "Acqua, Ambiente, Giustizia climatica. Intersezioni tra arte, scienza, cittadinanza", organizzato dall'artista padovano Federico Soffiato. Pluripremiati autori e autrici di letteratura per l'infanzia e illustratori di fama internazionale, attraverso parole e immagini, hanno sollecitato il numeroso pubblico in presenza e online, a riflettere sulla complessità e sacralità dell'ambiente, sulle delicate interazioni con l'uomo.

Gabriel Pacheco, illustratore messicano, di fama mondiale, vive e lavora in Italia, dove, tra l'altro, è Direttore Artistico della manifestazione "Le immagini della fantasia" di Sarmede. Nel suo albo *L'uomo d'acqua e la sua fontana* (Ivo Rossati, Zoolibri, 2022) affronta il tema dell'acqua, che definisce poetico per sua natura. Un rubinetto dimenticato aperto fa nascere un uomo d'acqua, alto, blu, trasparente. Viene evitato da tutti: è fastidioso, bagna tutto; l'uomo prova così una solitudine quasi esistenziale, finché non trova la fontana, dove finalmente può essere se stesso senza paura. Una storia semplice, con elementi metaforici, perché il tema dell'acqua è importante e rimanda alla letteratura, alla mitologia, all'estetica.

Con **Beatrice Masini**, scrittrice di successo internazionale, l'attenzione si sposta sugli animali. Nell'opera per l'infanzia *Siate gentili con le mucche. La storia di Temple Grandin* (Editoriale Scienza, 2015), l'A. ricostruisce l'incredibile e reale percorso di una bambina autistica, che, sperimentando il contatto con gli animali, riesce, poi, a immedesimarsi con essi, a cogliere le loro sofferenze e a diventare un'importante scienziata. Le ricerche di Temple Grandin sugli allevamenti bovini fanno migliorare il processo di crescita delle mucche, che mangiamo, eliminando le criticità responsabili delle loro più acute sofferenze.

Luca Novelli (online), divulgatore scientifico pluritradotto, disegnatore, scrittore, autore televisivo presenta *Ciao, sono Acqua. Vera storia di un'amica fluida e giramondo* (fresca di stampa della Collana "I genietti di Valentina"). Indispensabile, trasparente, l'Acqua prende forma rotondeggiante, diventa un personaggio malleabile sotto vari aspetti e si racconta... in modo ironico, un po' scanzonato associando creatività e rigore scientifico. Vecchia quanto l'universo è stata anche tutto ghiaccio, dea, bevanda dei dinosauri, casa di tutti gli esseri viventi. Dall'acqua dipendono le correnti marine, i ghiacciai e, di conseguenza, il clima, temi sempre più attuali e problematici.

Vichi De Marchi, giornalista, scrittrice per ragazzi, ha ricevuto numerosi riconoscimenti e ricoperto vari incarichi prestigiosi. Con *Ragazze per l'ambiente. Storie di scienziate e di ecologia* (Editoriale Scienza, 2021), pone l'attenzione sulla vita di studiose, che si sono occupate di ambiente nelle sue varie sfaccettature. Si tratta di dieci donne, non attiviste, precisa, tenaci, accomunate dalla passione per la ricerca, esempi di *role-model*, che restituiscono visibilità a scienziate di vari ambiti. L'A. ritiene che vada sostenuta l'idea di scienza sociale; il tema dell'ambiente richiama la cura, coinvolge la nostra quotidianità. Per De Marchi è importante farlo notare alle giovani.



Da dove cominciare?, chiede **Paola Valente**, già insegnante elementare ed editor, autrice di numerose opere per l'infanzia. L'acqua è collegata a tutto, è un cerchio, tutto è interconnesso: le grandi dighe dei grandi fiumi, gli scarichi pericolosi, incontrollati, i FAS, l'Associazione delle mamme NO-FAS.... L'acqua è in pericolo, ma non lontano, vicino a noi. Per Valente, essa fa parte di quella sacralità del mondo, che l'umanità ha perso e che dovrebbe recuperare. Invita, perciò, alla responsabilizzazione e, anche, all'aiuto mirato alle nuove generazioni.

Laura Walter, autrice di storie e libri per l'infanzia, nel pluripremiato *Mistica Maëva e l'anello di Venezia* (Fabbri, 2006, il primo della Trilogia con la protagonista Maëva), pone il problema della salvaguardia della città lagunare.

La rossa Maëva (benvenuto in tahitiano), dieci anni, un gatto, una nonna che legge i tarocchi, Giaki, un compagno di classe, vogliono salvare Venezia, minacciata dall'acqua alta e dall'incuria. Come fare? Dovranno recuperare l'anello nascosto sotto il cappello di Arlecchino e gettarlo nella laguna. Ci riusciranno? Avventura, capacità di "andare oltre", ma soprattutto l'agire insieme saranno gli ingredienti per la soluzione.

Roger Olmos, pluripremiato illustratore di fama internazionale, in diretta da Barcellona, pone tre parole chiave: osservare, rappresentare, interpretare. Secondo il suo punto di vista l'illustratore non deve limitarsi a rappresentare qualcosa narrando letteralmente, ma deve saper rappresentare ciò che non si può. Grande amante degli animali, vuol promuovere il rispetto per l'ambiente e per tutti gli esseri viventi. *Happy meat* (Logos, 2020), un *silent book*, realizzato durante la pandemia, ad esempio, ha come protagonisti degli animali, che scorrazzano liberi in un prato. Ma la situazione si complica: storditi, vengono portati in un luogo, da cui non usciranno vivi. Carica di significati simbolici, l'opera è una denuncia contro la crudeltà dell'industria della carne, ma lascia al lettore anche la libertà di interpretare e cogliere altri risvolti, come piace all'illustratore.

Lucia Zaramella



Corsi di formazione



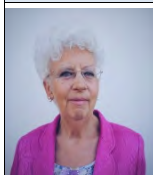
**LETTERATURA PER LE/GLI ADOLESCENTI: TRA OFFERTE
TRADIZIONALI E CROSSMEDIALITÀ
(21 ore: edizione on line)
Corso validato MIUR 29-07-2021**

PADOVA/ ZOOM 27 aprile-26 maggio 2023		
Orario	TITOLO LEZIONE	DOCENTE
Giovedì 27 aprile 2023 h.15:00-18:45		
h.15:00-15:05	Introduzione al corso:	Donatella Lombello
h.15:00-15:45	I manga: specificità del fumetto giapponese	Marco Pellitteri
h.15:45-16:30	I manga per l'adolescenza	Marco Pellitteri
h. 16:30-17:15	Adolescenza e prestito digitale: quali scelte?	Paola Pala
h. 17-15-18:00	Adolescenza e lettura: aspetti psicologici	Filippo Mittino
h. 18:00-18:45	Adolescenza e lettura: aspetti psicologici	Filippo Mittino
Venerdì 28 aprile 2023 h.15:00-18:00 Seminario sul tema: “Adolescenti e lettura: romanzi, manga e serie TV” coordina Donatella Lombello		
Venerdì 5 maggio 2023 h.15:00-18:00		
h.15:00-15:45	Il <i>graphic novel</i> per adolescenti (11-14 anni)	Emilio Varrà
h.15:04-16:30	Il <i>graphic novel</i> per adolescenti (15-18 anni)	Emilio Varrà
h. 16:30-17-15	Dai modelli narrativi alla produzione scritta	Mario Priore
h. 17-15-18:00	Storytelling digitale e letture aumentate	Mario Priore
Venerdì 12 maggio 2023 pomeriggio h.15:00-18:00		
h.15:00-15:45	Giovani adulti e lettura: leggere cosa, leggere perché	Donatella Lombello
h. 15:45-16:30	Giovani adulti e lettura: leggere cosa, leggere perché	Donatella Lombello
h. 16:30-17-15	Laboratorio di lettura e scrittura per adolescenti	Filippo Mittino



h. 17-15-18:00	Laboratorio di lettura e scrittura per adolescenti	Filippo Mittino
Venerdì 26 maggio 2023 pomeriggio h.15:00-18:10		
h.15:00-15:45	Tra conformismi e trasgressioni: le tematiche della letteratura per adolescenti (11-14 anni)	Federica Rampazzo
h. 15:45-16:30	Tra conformismi e trasgressioni: le tematiche della letteratura per adolescenti (15-18 anni)	Federica Rampazzo
h. 16:30-17-15	Una voce per l'ascolto e un ascolto per la voce	Costanza Travaglini
h. 17-15-18:00	Manga per le/gli adolescenti (12-18 anni): criteri di scelta	Paolo La Marca
h 18:00-18:10	Consegne relative a: <ul style="list-style-type: none"> • Questionario di gradimento • Verifica finale 	Donatella Lombello

PROFILO DEI DOCENTI



DONATELLA LOMBELLO

Studiosa senior dello *Studium patavinum*, già professoressa associata di Storia della letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della biblioteca scolastica e per ragazzi all'Università di Padova, coordina dal 1993 il Gruppo di Ricerca sulle Biblioteche scolastiche-GRIBS. Ha diretto i progetti ministeriali relativi alle Biblioteche scolastiche: "B1" e "B2", 1999- 2001; "Biblioteche nelle Scuole", 2004-2006; "Bibliorete 21", 2010-2012. È stata Presidente della Giuria del Premio nazionale di Letteratura per ragazzi "A.Cuman Pertile" di Marostica-Città di Fiabe (2014-2022). Presiede l'As.Pe.I. nazionale e la Sezione As.Pe.I. di PD.Tra le sue pubblicazioni: *Rileggendo Hoffmann*, Anagni, Il Pepeverde, 2012 (ebook), *Da donna a (quasi) donna. La scrittura per ragazze di Giana Anguissola*, Anagni, Il Pepeverde, 2014 (ebook); *Lo spazio di lettura per ragazzi nella biblioteca pubblica. Una lunga storia che inizia nell'Ottocento*, Padova, CLEUP; 2016; *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*, con Mario Priore, Milano, Bibliografica, 2018. Ha partecipato a numerosi convegni a livello internazionale (Spagna, Polonia, Portogallo, Croazia, Serbia, Grecia, Francia, Germania, Colombia, Tailandia, Brasile, Cile). Collabora con riviste che si occupano di Letteratura per l'infanzia e di Biblioteche scolastiche e per ragazzi. Nel 2009 ha vinto il premio "Andersen" con la motivazione: "Per il costante, appassionato e prezioso lavoro teso a formare e specializzare in modo qualificato e attento gli studenti. Per il continuo intervento verso il mondo della scuola e dei docenti".



MARCO PELLITTERI

Sociologo dei processi culturali e comunicativi, è professore associato di media e comunicazione alla Xi'an Jiaotong-Liverpool University (Suzhou, Cina). Fra i suoi libri, in italiano, *Conoscere l'animazione. Forme, linguaggi e pedagogie del cinema animato per ragazzi* (Valore Scuola 2004), *Mazinga Nostalgia. Storia, valori e linguaggi della Goldrake-generation* (Castelvecchi 1999, IV ed. Tunué 2018) e *I manga. Introduzione al fumetto giapponese* (Carocci 2021, I rist. 2023).



FILIPPO MITTINO

Psicologo, psicoterapeuta. Svolge attività clinica con bambini e adolescenti. Conduce laboratori di scrittura per emozioni con ragazzi ed adulti, svolge attività di ricerca nell'ambito della psicologia applicata alla narrazione. Inoltre, in ambito scolastico ed



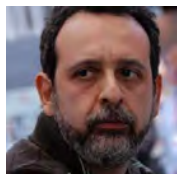
educativo conduce sportelli d'ascolto, si occupa di progetti d'orientamento ed educazione relazionale affettiva, progetta e realizza attività di formazione per insegnanti, genitori ed educatori.

Ultimi lavori: *Visti di profilo* (con Antonio Ferrara, Bacchilega, 2018). *Piccolo manuale per domatori di leoni. Comprendere l'adolescente che cresce* (San Paolo, 2019); *Il bambino e la scuola. Nel solco di Marcella Balconi* (con M. Stangalino, Interlinea, 2019), *La paura fa crescere?* (Pelledoca, 2020), *Perché cercare la paura nei libri?* (Pelledoca 2021), *Scherzare col fuoco* (Antonio Ferrara, Einaudi Ragazzi 2022), *Amore adolescente* (BUR 2022).



PAOLA PALA

Si è laureata al DAMS e ha conseguito un master in biblioteconomia moderna presso l'Università degli Studi di Firenze. Dal 2013 lavora per la società Horizons Unlimited dove è responsabile del progetto [MLOL Scuola](#). Di recente pubblicazione il libro *Come costruire una biblioteca digitale a scuola* di Paola Pala e Francesco Pandini.



EMILIO VARRÀ

Ha fondato nel 1996 Hamelin Associazione Culturale che lavora nel campo dello studio della letteratura per ragazzi, dell'educazione alla lettura, dell'organizzazione di mostre e eventi sul fumetto e l'illustrazione. Tra questi BilBOlbul. Festival internazionale di fumetto, giunto alla quindicesima edizione. Autore e coautore di volumi dedicati alle opere di scrittori come Twain, Kipling, o autori di fumetto come Muñoz, Altan, Giardino, all'analisi delle metafore d'infanzia, all'evoluzione degli ultimi venti anni di letteratura per ragazzi in Italia, al linguaggio dell'albo illustrato contemporaneo, alla storia della graphic novel degli ultimi trent'anni. È tra i fondatori della rivista "Hamelin. Storie, figure, pedagogia". Ha collaborato e collabora alla rivista "Gli Asini".

Dal 2005 insegna all'Accademia di Belle Arti di Bologna all'interno del Corso di Fumetto e Illustrazione nei corsi di Metodologie e tecniche della comunicazione e Scrittura creativa.



FEDERICA RANPAZZO

è socia amministratrice dal 2001 di Hamelin che si occupa dello studio della letteratura per ragazzi e per adolescenti, dell'educazione e della promozione della lettura, dell'organizzazione di mostre ed eventi sul fumetto e sull'illustrazione. Si occupa a tempo pieno di educazione della lettura e della letteratura nelle scuole secondarie di primo e secondo grado e dal 2004 gestisce il progetto nazionale Xanadu, un progetto consolidato su tutto il territorio che ha come obiettivo far crescere giovani lettori e lettrici proponendo ogni anno una selezione dei migliori libri e fumetti nel panorama contemporaneo. Inoltre si occupa di formazione per insegnanti di ogni ordine e grado, bibliotecari, educatori e genitori e cura le pubblicazioni di cataloghi e guide bibliografiche tra cui la selezione annuale di *Scelte di classe*. È tra i fondatori della rivista "Hamelin. Storie, figure, pedagogia".





MARIO PRIORE

È docente di lettere nella scuola secondaria di I grado di Bella (PZ) e responsabile della biblioteca scolastica. È animatore digitale e coordina la rete delle scuole lucane per la promozione della lettura. Docente e consulente in numerosi corsi. Membro dell'AIB CNBS - Commissione nazionale Biblioteche scolastiche, componente del GRIBS. Tra le sue pubblicazioni: articoli e saggi sulla letteratura per ragazzi e sull'*information literacy* in biblioteca; *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*, con Donatella Lombello, Milano, Bibliografica, 2018.



COSTANZA TRAVAGLINI

Già docente di Lettere al liceo "G. Marinelli" di Udine, si occupa da anni tra le altre attività di Pedagogia dell'ascolto e della voce; è responsabile della Biblioteca Scolastica Innovativa del Liceo scientifico "Marinelli" di Udine, referente di UdineReteLibri - Biblioteche scolastiche in Rete e del Bando per Poli di Biblioteche Scolastiche, referente nel Coordinamento Nazionale delle Reti di Biblioteche Scolastiche, associata AIB e As.Pe.I. Ha partecipato a numerosi progetti o a corsi di formazione o convegni come relatrice o coordinatrice e, quando ne trova il tempo, pubblica su argomenti inerenti ai suoi interessi nel campo della didattica in riviste specializzate.



PAOLO LA MARCA

Insegna Lingue e Letteratura giapponese presso il Disum (Dipartimento di Scienze Umanistiche) dell'Università di Catania. Ha approfondito lo studio della lingua giapponese e delle metodologie di ricerca presso il *Kansai Kokusai Center* (Osaka; 2008-09) grazie a una borsa di studio di otto mesi offerta dalla Japan Foundation. Ha svolto anche periodi di ricerca presso l'Università Waseda di Tokyo (2006-07; 2009; 2010).

Si occupa di letteratura giapponese moderna e contemporanea, con particolare attenzione alle opere di Kurahashi Yumiko, Mishima Yukio e Tamura Toshiko. Una parte importante della sua ricerca riguarda la storia del manga e i rapporti di interscambio tra il fumetto e la letteratura giapponese contemporanea. È direttore e curatore delle collane manga ("Gekiga" e "Doku") per l'editore Coconino Press. È socio AISTUGIA (Associazione Italiana Studi Giapponesi).



**LETTERATURA PER LE/GLI ADOLESCENTI: TRA OFFERTE
 TRADIZIONALI E CROSSMEDIALITÀ**

(21 ore: edizione on line)
 Corso validato MIUR 29-07-2021
 Codice SOFIA ID 78953

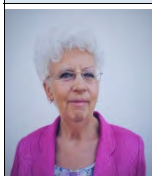
PIATTAFORMA ZOOM		
Orario	TITOLO LEZIONE	DOCENTE
Sabato 2 dicembre 2023 MATTINA h.9:00-12:00		
h.8:30-8:35	Introduzione al corso	Donatella Lombello
h.8:35-9:15	Storytelling digitale e letture aumentate	Mario Priore
h.9:15-10:00	Dai modelli narrativi alla produzione scritta	Mario Priore
h.10:00-10:45	Giovani adulti e lettura: leggere cosa, leggere perché	Donatella Lombello
h.10:45-11:30	Giovani adulti e lettura: leggere cosa, leggere perché	Donatella Lombello
h.11:30-12:15	Adolescenza e prestito digitale: quali scelte?	Paola Pala
Sabato 2 dicembre 2023 POMERIGGIO h.14:30-17:30		
h.14:30-15:15	Adolescenza e lettura: aspetti psicologici	Filippo Mittino
h.15:15-16:00	Adolescenza e lettura: aspetti psicologici	Filippo Mittino
h.16:00-16:45	Laboratorio di lettura e scrittura per adolescenti	Filippo Mittino
h.16:45-17:30	Laboratorio di lettura e scrittura per adolescenti	Filippo Mittino
Martedì 5 dicembre 2023 pomeriggio h.15:00-18:00		
h.15:00-15:45	Adolescenti alla ricerca dell'identità: tra manga, serie TV e ambienti digitali	Alberto Rossetti
h.15:45-16:30	Adolescenti alla ricerca dell'identità: tra manga, serie TV e ambienti digitali	Alberto Rossetti
h.16:30-17:15	116 Film prima di avere 16 anni	Manlio Castagna
h.17:15-18:00	Adolescenti e scrittura creativa	Manlio Castagna
Lunedì 11 dicembre pomeriggio h.15:00-17:15		
h.15:00-15:45	I manga: specificità del fumetto giapponese	Paolo La Marca
h.15:45-16:30	I manga per l'adolescenza	Paolo La Marca
h.16:30-17:15	"Universo" Wiki per l'adolescenza	Luigi Catalani
h.17:15-18:00	"Universo" Wiki per l'adolescenza	Luigi Catalani

Martedì 12 dicembre pomeriggio h.15:00-18:45		
h.15:00-15:45	Tra conformismi e trasgressioni: le tematiche della letteratura per adolescenti (11-14 anni)	Nicola Galli Laforest
h. 15:45-16:30	Tra conformismi e trasgressioni: le tematiche della letteratura per adolescenti (15-18 anni)	Nicola Galli Laforest
h. 16:30-17-15	Il <i>graphic novel</i> per adolescenti (11-14 anni)	Emilio Varrà
h. 17-15-18:00	Il <i>graphic novel</i> per adolescenti (15-18 anni)	Emilio Varrà

In itinere: consegne relative alla modalità della verifica finale e alla compilazione del questionario di gradimento (Donatella Lombello)

<p>partecipazione libera: Giovedì 14 dicembre (online)- h 15:00-17:30 incontro con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Davide Morosinotto, <i>Voi</i> (Milano, Rizzoli, 2023) • Susi Danesin, <i>Dlin Dlon Ops Vron</i> (Nazzano-RM, Parapiglia, 2023) • Tiziana Cavasino presenta la sua traduzione de : <i>La tigre in vetrina</i> , di Alki Zei (Milano, Salani, 2023) • Angelo Floramo, <i>La veglia di Ljuba</i> (Udine, BEE, 2022)

PROFILO DEI DOCENTI



DONATELLA LOMBELLO

Studiosa senior dello *Studium patavinum*, già professoressa associata di Storia della letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della biblioteca scolastica e per ragazzi all'Università di Padova, coordina dal 1993 il Gruppo di Ricerca sulle Biblioteche scolastiche-GRIBS. Ha diretto i progetti ministeriali relativi alle Biblioteche scolastiche: "B1" e "B2", 1999- 2001; "Biblioteche nelle Scuole", 2004-2006; "Bibliorete 21", 2010-2012. È stata Presidente della Giuria del Premio nazionale di Letteratura per ragazzi "A.Cuman Pertile" di Marostica-Città di Fiabe (2014-2022). Presiede l'As.Pe.I. nazionale e la Sezione As.Pe.I. di PD.Tra le sue pubblicazioni: *Rileggendo Hoffmann*, Anagni, Il Pepeverde, 2012 (ebook), *Da donna a (quasi) donna. La scrittura per ragazze di Giana Anguissola*, Anagni, Il Pepeverde, 2014 (ebook); *Lo spazio di lettura per ragazzi nella biblioteca pubblica. Una lunga storia che inizia nell'Ottocento*, Padova, CLEUP; 2016; *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*, con Mario Priore, Milano, Bibliografica, 2018. Ha partecipato a numerosi convegni a livello internazionale (Spagna, Polonia, Portogallo, Croazia, Serbia, Grecia, Francia, Germania, Colombia, Thailandia, Brasile, Cile). Collabora con riviste che si occupano di Letteratura per l'infanzia e di Biblioteche scolastiche e per ragazzi. Nel 2009 ha vinto il premio "Andersen" con la motivazione: "Per il costante, appassionato e prezioso lavoro teso a formare e specializzare in modo qualificato e attento gli studenti. Per il continuo intervento verso il mondo della scuola e dei docenti".



MARIO PRIORE

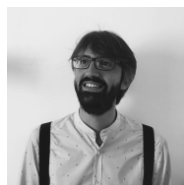
È docente di lettere nella scuola secondaria di I grado di Bella (PZ) e responsabile della biblioteca scolastica. È animatore digitale e coordina la rete delle scuole lucane per la promozione della lettura. Docente e consulente in numerosi corsi. Membro dell'AIB CNBS - Commissione nazionale Biblioteche scolastiche, componente del GRIBS. Tra le sue pubblicazioni: articoli e saggi sulla letteratura per ragazzi e sull'*information literacy* in biblioteca; *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*, con Donatella Lombello, Milano, Bibliografica, 2018.





PAOLA PALA

Si è laureata al DAMS e ha conseguito un master in biblioteconomia moderna presso l'Università degli Studi di Firenze. Dal 2013 lavora per la società Horizons Unlimited dove è responsabile del progetto [MLOL Scuola](#). Di recente pubblicazione il libro *Come costruire una biblioteca digitale a scuola* di Paola Pala e Francesco Pandini.



FILIPPO MITTINO

Psicologo, psicoterapeuta. Svolge attività clinica con bambini e adolescenti. Conduce laboratori di scrittura per emozioni con ragazzi ed adulti, svolge attività di ricerca nell'ambito della psicologia applicata alla narrazione. Inoltre, in ambito scolastico ed educativo conduce sportelli d'ascolto, si occupa di progetti d'orientamento ed educazione relazionale affettiva, progetta e realizza attività di formazione per insegnanti, genitori ed educatori.

Ultimi lavori: *Visti di profilo* (con Antonio Ferrara, Bacchilega, 2018). *Piccolo manuale per domatori di leoni. Comprendere l'adolescente che cresce* (San Paolo, 2019); *Il bambino e la scuola. Nel solco di Marcella Balconi* (con M. Stangalino, Interlinea, 2019), *La paura fa crescere?* (Pelledoca, 2020), *Perché cercare la paura nei libri?* (Pelledoca 2021), *Scherzare col fuoco* (Antonio Ferrara, Einaudi Ragazzi 2022), *Amore adolescente* (BUR 2022).



ALBERTO ROSSETTI

Psicoterapeuta e psicoanalista, si occupa della clinica dell'adulto e dell'adolescente. È membro della redazione [Mama.mo.it](#) e autore del volume *I giovani non sono una minaccia. anche se fanno di tutto per sembrarlo* (2019); *La vita dei bambini negli ambienti digitali* (2023); *Viva la libertà. Gli adolescenti hanno bisogno di farne esperienza* (2023). Con Simone Cosimi ha scritto *Nasci cresci, posta. I social network sono pieni di bambini, chi li protegge?* (2017) e *Cyberbullismo* (2018).





MANLIO CASTAGNA

Sceneggiatore, regista, scrittore, critico cinematografico e per oltre 20 anni nella direzione artistica del festival di Giffoni. Ha lavorato a Hollywood e Doha. Esordisce nella narrativa per ragazzi nel 2018 con la trilogia bestseller *Petrademone*, edita da Mondadori e tradotta in varie lingue. Hanno fatto seguito, sempre per gruppo Mondadori, tra gli altri: il pluripremiato *La notte delle malombre*, *Draconis Chronicon*, *116 film da vedere prima dei 16 anni*, *Le Belve* (con Guido Sgardoli) uscito anche in Francia, *Goodwill*, *Barriera* (con Marco Magnone) e il recente *Dedalo & Dharma*.

Scrivo di cinema per *Cinecittà News* e tiene corsi di scrittura alla *Scuola Holden di Torino*. Nel 2022 ha scritto e diretto il docu-film "Il viaggio degli eroi" con Marco Giallini che è uscito al cinema e ha registrato ascolti record su Rai 1.



PAOLO LA MARCA

Insegna Lingue e Letteratura giapponese presso il Disum (Dipartimento di Scienze Umanistiche) dell'Università di Catania. Ha approfondito lo studio della lingua giapponese e delle metodologie di ricerca presso il *Kansai Kokusai Center* (Osaka; 2008-09) grazie a una borsa di studio di otto mesi offerta dalla Japan Foundation. Ha svolto anche periodi di ricerca presso l'Università Waseda di Tokyo (2006-07; 2009; 2010).

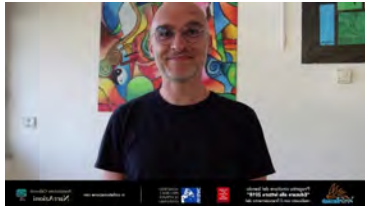
Si occupa di letteratura giapponese moderna e contemporanea, con particolare attenzione alle opere di Kurahashi Yumiko, Mishima Yukio e Tamura Toshiko. Una parte importante della sua ricerca riguarda la storia del manga e i rapporti di interscambio tra il fumetto e la letteratura giapponese contemporanea. È direttore e curatore delle collane manga ("Gekiga" e "Doku") per l'editore Coconino Press. È socio AISTUGIA (Associazione Italiana Studi Giapponesi).



Luigi Catalani

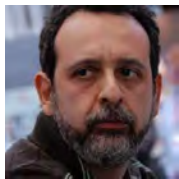
Direttore della Biblioteca Nazionale di Potenza, confluita nel nuovo Polo Bibliotecario del capoluogo lucano, è docente a contratto del "Laboratorio di tecniche e strategie per la comunicazione professionale" presso l'Università degli Studi della Basilicata. Già coordinatore nazionale di Wikimedia Italia per la scuola e l'università e membro del Gruppo di studio sull'information literacy dell'Associazione italiana biblioteche, ha insegnato per dieci anni "Informatica applicata alle scienze filosofiche" presso l'Università degli Studi di Salerno. Autore di numerosi saggi per le riviste JLIS.it, AIB Studi, Biblioteche oggi, Bibliothecae, Biblioteche oggi Trends, Bricks, nel 2020 ha pubblicato il volume *Educare al sapere nella biblioteca scolastica* per Editrice Bibliografica.





NICOLA GALLI LAFOREST

È Professore a contratto-Dipartimento di Scienze dell'Educazione- UniBO. Dal 2001 socio dell'associazione Hamelin, con cui si occupa a tempo pieno sul territorio nazionale di studio e divulgazione della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, promozione della lettura nelle scuole secondarie di 1° e 2° grado, progettazione, cura, scrittura e pubblicazione cataloghi e guide bibliografiche, corsi di aggiornamento per insegnanti, bibliotecari ed educatori.



EMILIO VARRÀ

Ha fondato nel 1996 Hamelin Associazione Culturale, che lavora nel campo dello studio della letteratura per ragazzi, dell'educazione alla lettura, dell'organizzazione di mostre e eventi sul fumetto e l'illustrazione. Tra questi BilBOLbul. Festival internazionale di fumetto, giunto alla quindicesima edizione. Autore e coautore di volumi dedicati alle opere di scrittori come Twain, Kipling, o autori di fumetto come Muñoz, Altan, Giardino, all'analisi delle metafore d'infanzia, all'evoluzione degli ultimi venti anni di letteratura per ragazzi in Italia, al linguaggio dell'albo illustrato contemporaneo, alla storia della graphic novel degli ultimi trent'anni. È tra i fondatori della rivista "Hamelin. Storie, figure, pedagogia". Ha collaborato e collabora alla rivista "Gli Asini".

Dal 2005 insegna all'Accademia di Belle Arti di Bologna all'interno del Corso di Fumetto e Illustrazione nei corsi di Metodologie e tecniche della comunicazione e Scrittura creativa.

