

Povertà educativa. Un possibile quadro di riferimento legislativo

Educational poverty. A possible legislative framework

Maddalena Sottocorno

Research Fellow | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Sottocorno, M. (2024). Educational poverty. A possible legislative framework. *Pedagogia oggi*, 22(2), 187-193. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-23>

Copyright:   2024 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. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-23>

ABSTRACT

The article presents a theoretical reflection that defines the topic of educational poverty, as a *poverty of learning*, starting from the main challenges the European Union countries face in a globalized and knowledge-based society, referring to the Lisbon Strategy and the 2020 and 2030 Education and Training Targets in this area. Afterwards, the paper presents the need to start from these same benchmarks in order to build activities that address educational poverty in pedagogical and plural terms, involving not only professionals in formal education, but also those who work in the widespread educational context. This highlights the importance of tackling this phenomenon by broadening the space and time of education, defining criteria that identify the specificity of the experiences proposed to young people; as well as supporting the quality of the work of the professionals who are called upon to set them up.

L'articolo presenta una riflessione teorica che inquadra il tema della povert  educativa, intesa come *povert  di istruzione*, a partire dalle principali sfide poste ai Paesi dell'Unione Europea da una societ  globalizzata e basata sulla conoscenza, facendo riferimento alla Strategia di Lisbona e agli *Education and Training Target* per il 2020 e per il 2030 in questo ambito. Successivamente, viene indicata la necessit  di partire da questi stessi benchmark per costruire delle prassi che affrontino la povert  educativa in termini pedagogici e plurali, coinvolgendo non solo i professionisti delle istituzioni scolastiche, ma anche coloro che operano nel contesto educativo diffuso. Si evidenzia, cos , l'importanza di affrontare questo fenomeno allargando lo spazio e il tempo dell'educazione, definendo dei criteri che identificano la specificit  delle esperienze proposte ai giovani; nonch  supportando la qualit  del lavoro dei professionisti che sono chiamati ad allestirle.

Keywords: educational poverty | European Commission | formal education | inclusion | territory

Parole chiave: povert  educativa | Commissione Europea | educazione formale | inclusione | territorio

Received: August 7, 2024
Accepted: October 18, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Maddalena Sottocorno

1. Contrastare la povertà e promuovere l'educazione per un futuro equo

L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile promossa dalla comunità globale (UN, 2015) evidenzia la necessità di “porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo” (obiettivo 1) e di “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti” (obiettivo 4) al fine di garantire un futuro più giusto alle nuove generazioni. Questi obiettivi sono in continuità con la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* che, all'articolo 27, fa riferimento alla tutela dei minori in condizione di deprivazione e intende garantire loro “un livello di vita sufficiente per consentire [lo] sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale” (Comma 1), sottolineando il ruolo che lo Stato dovrebbe ricoprire nel supportare quelle famiglie che si trovano in condizioni materiali di svantaggio. Questo intento si lega agli articoli 28 e 29 che definiscono i principi volti a garantire la scolarizzazione dei fanciulli e a sostenere le molteplici finalità dell'educazione¹.

In questo quadro, l'indagine teorica ed empirica attorno alla *povertà educativa* evidenzia la necessità di affrontare sia la deprivazione che l'accesso all'istruzione e alla formazione come questioni complesse e tra loro interrelate. In particolare, l'epistemologia economica guarda alle carenze del sistema scolastico nel garantire la futura occupazione dei giovani (Checchi, 1998; Glaesser, 2022); la ricerca sociologica mette al centro la quantità e la qualità delle spese nell'ambito dell'istruzione e come esse determinano dei divari nell'accesso all'educazione (Lohmann, Ferger, 2014; Duncan, Murnane, 2016); la ricerca psicologica permette di approfondire le determinanti che consentono di creare le condizioni per un apprendimento efficace e generare traiettorie esistenziali resilienti in giovani provenienti da contesti caratterizzati da deprivazione socioeconomica (Fantuzzo, LeBoeuf, Rouse, 2014).

Al fine di allargare lo sguardo sull'intreccio tra deprivazione ed educazione, di seguito verranno considerate alcune direttive europee sull'istruzione e sulla formazione, che danno conto della povertà educativa nell'ambito dell'educazione formale. In continuità con altri autori (Barbero Vignola *et alii*, 2016; Bruzzone, Finetti, 2020; Sottocorno, 2022), esse sono intese come un punto di partenza per una comprensione specificamente pedagogica e plurale del fenomeno, che intende evidenziare il suo legame non solo con l'esperienza scolastica, ma più in generale con ciò che i minori vivono nei loro territori di appartenenza.

2. Il tema dell'*educational poverty* nei report della Commissione Europea

Nel 2000, il Summit europeo di Lisbona determina le maggiori sfide politiche, economiche e sociali poste ai Paesi membri dall'intreccio tra un modello economico basato sulla *globalizzazione* e una società sempre più caratterizzata dalla necessità di una *conoscenza* complessa per essere pienamente compresa. Si segnala come sempre più urgente attivare delle azioni strategiche per adeguare i livelli di istruzione della cittadinanza, affinché possa adattarsi a questo paradigma, partecipando al suo rinnovamento continuo. In questo contesto, vengono indicati dei livelli di riferimento per stabilire una performance media europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione, ma anche per l'ammmodernamento dei sistemi di scambio e di previdenza, con lo scopo di comprendere quali azioni siano necessarie nei singoli stati membri e in termini trasversali. In generale, dunque, si rileva il bisogno di innovare il modello sociale europeo investendo nelle *persone* e costruendo uno *stato sociale attivo*. Ciò appare essenziale per “la posizione dell'Europa nell'economia della conoscenza nonché per garantire che l'affermarsi di questa nuova economia non aggravi i problemi sociali esistenti rappresentati dalla disoccupazione, dall'esclusione sociale e dalla povertà” (Punto 24)². Accanto, quindi, alla necessità di costruire un'istruzione e una formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi, a cui si dovrebbe associare un sostanziale aumento annuale degli investimenti pro capite in questo ambito, si rileva come indispensabile, entro il 2010, la riduzione netta del numero dei giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno assolto solo il livello più basso di studi secondari e che non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione. Si tratta, dunque, di investire nei singoli, nei sistemi e

1 www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/ (ultima consultazione: 17/10/2024).

2 Consiglio europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della presidenza: https://www.europarl.europa.eu/-summits/lis1_it.htm (ultima consultazione: 17/10/2024).

più in generale nelle politiche di *inclusione sociale*, per garantire un'istruzione adeguata e la fuoriuscita dalla condizione di povertà, affinché i cittadini possano prendere parte al rinnovamento della società:

La nuova società basata sulla conoscenza [...] comporta [...] il rischio di un divario sempre più ampio tra coloro che hanno accesso alle nuove conoscenze e quanti ne sono esclusi. [...] Occorre compiere sforzi per migliorare le competenze, promuovere un maggiore accesso alle conoscenze e alle opportunità e lottare contro la disoccupazione (Punto 32)³.

Nel 2010, attraverso l'adozione della strategia *Europa 2020*, vengono ulteriormente sostenute delle linee guida volte al contrasto della povertà e dell'emarginazione, definendo degli obiettivi di riferimento condivisi nell'ambito dell'istruzione e della formazione, in parte riformulati in modo maggiormente ambizioso per il 2030. Tra gli *Education and Training Target* particolarmente significativi per mappare l'equità dei sistemi di istruzione, si possono evidenziare i seguenti:

- Educazione della prima infanzia (dai 4 anni fino all'età di inizio dell'obbligo scolastico): 95% di copertura per il 2020, 96% per il 2030);
- Percentuale di quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze misurati attraverso i TEST OCSE-PISA: inferiore al 15%, sia nel 2020 che nel 2030;
- Giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione (18-24 anni): inferiore al 10% nel 2020, al 9% nel 2030.

L'avanzamento dell'Unione e dei singoli Stati membri in questi ambiti viene documentato periodicamente attraverso l'*Education and Training Monitor (Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione)*, che costituisce uno "strumento di riferimento indispensabile per la comunità europea dell'istruzione, rafforzando la sua base di conoscenze" (European Commission, 2015, p. 3). Attraverso queste pubblicazioni è possibile mappare la qualità dei sistemi di istruzione ed evidenziare i fattori che determinano una povertà educativa intesa come *povertà di istruzione (educational poverty)* che riguarda i singoli e le istituzioni nel loro complesso. Essa, infatti, è descritta come una delle maggiori sfide sociali in Europa e più precisamente come la quota di giovani che non riescono a raggiungere degli standard minimi d'istruzione, a causa di alcuni fattori ricorrenti, quali: lo status socioeconomico, l'origine migrante, il genere di appartenenza. Le caratteristiche dei sistemi di istruzione e la spesa pubblica destinata a questo comparto sono altri elementi che condizionano le possibilità di apprendimento e, di conseguenza, il futuro accesso dei giovani ad una società globalizzata e basata sulla conoscenza. Attraverso la lettura di questi documenti è possibile rilevare, inoltre, le discrepanze tra i Paesi membri e comprendere come e se stanno investendo nell'efficientamento di un sistema che rischia di non essere realmente inclusivo, di qualità e rilevante, limitando la mobilità sociale.

Considerando i target citati, un dato che riguarda le condizioni di partenza dei giovani cittadini dell'Unione ha a che fare con la disponibilità di servizi educativi per la prima infanzia. La partecipazione all'*Early Childhood Education and Care (ECEC)*, infatti,

è [...] associata a risultati scolastici più elevati, a una riduzione del rischio di abbandono scolastico, a una migliore integrazione dei figli di immigrati e allo sviluppo precoce di competenze trasversali come l'alfabetizzazione, il pensiero creativo e critico, il comportamento sociale e lo sviluppo emotivo (European Commission, 2015, p. 48).

Sebbene la gran parte degli Stati membri si attesti su percentuali vicine al target del 96% di frequenza di questi servizi, risulta importante che si mettano in atto dei sistemi qualitativi di monitoraggio di essi e che siano resi effettivamente accessibili per le famiglie con uno status socioeconomico svantaggiato, al fine di rinforzarne gli effetti di lungo periodo⁴. Un altro obiettivo significativo in quest'area riguarda la necessità

³ Si veda nota precedente.

⁴ Rispetto alle caratteristiche dei sistemi di ECEC, si veda: Raccomandazione 29 novembre 2022, n. 14785/22 - Sull'educazione e la cura della prima infanzia: gli obiettivi di Barcellona per il 2030.

di fornire un accesso sempre più diffuso ai servizi rivolti ai bambini tra gli 0 e i 3 anni, sia per supportare lo sviluppo socio-cognitivo dei minori che la costruzione di un mercato del lavoro equo⁵.

Per mappare il rapporto tra povertà materiale e bassi livelli di istruzione, nel 2022, la *Relazione* dà conto, attraverso il *Severe educational underperformance among learners from disadvantaged socioeconomic background*, dei livelli formativi degli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, evidenziando il maggior rischio che essi corrono di avere una preparazione inadeguata in tutte le tre aree considerate dai test OCSE-PISA (*reading, maths and science*), superando di oltre 5 punti percentuali la probabilità che la stessa condizione sia vissuta dai coetanei appartenenti a contesti ad alto tenore socioeconomico (European Commission, 2022, p. 9).

Per quanto riguarda i dati sull'abbandono scolastico, essi appaiono in progressivo miglioramento negli Stati membri (nel 2027, si prevede che questo tasso scenda al di sotto del 9%). Nonostante questo, la condizione dei giovani che non studiano e non lavorano continua a rappresentare un'emergenza all'interno dell'Unione Europea. Essa si affianca alla trasmissione intergenerazionale dei risultati scolastici, che "è lo specchio della inefficiente mobilità intergenerazionale che caratterizza i Paesi membri" (European Commission, 2015, p. 35).

Accanto a questi dati, il rapporto del 2021 pone un focus prevalente sul *benessere di studenti e insegnanti*, dando conto degli effetti della pandemia sulla qualità dell'istruzione, evidenziando come essa abbia enfatizzato dei problemi strutturali preesistenti e come abbia marcato la necessità di sostenere un'ampia gamma di attori nella loro capacità di rispondere ai bisogni reali dei giovani (European Commission, 2021).

Nei documenti richiamati, dunque, la povertà educativa, intesa come povertà di istruzione, appare strettamente legata alla povertà materiale, poiché quest'ultima influenza le possibilità che i minori hanno di raggiungere dei livelli di istruzione considerati minimi secondo gli attuali standard di una società globalizzata e basata sulla conoscenza. L'abbandono scolastico precoce, conseguenza del mancato raggiungimento di questi standard, rappresenta un altro aspetto connesso alla questione della povertà educativa, che può determinare esiti di lungo termine, ovvero una condizione di inattività e disoccupazione futura. Infine, una dimensione importante per la comprensione della povertà educativa riguarda la qualità dei servizi per la cura dei minori nella prima infanzia, che può condizionare le loro possibilità di apprendimento successive. In questo quadro, il percorso degli *studenti resilienti* e l'individuazione di quei fattori che permettono loro di migliorare il proprio rendimento, tra cui una didattica attiva e lo sviluppo di competenze di *civic engagement* (European Commission, 2018), possono essere significativi per comprendere come costruire delle condizioni utili affinché gli adulti di domani possano davvero ambire a una mobilità sociale che li smarchi dalle loro condizioni di partenza.

3. Affrontare la povertà educativa in una prospettiva pedagogica e plurale

Nel quadro precedentemente delineato, l'Italia emerge con alcune specificità. Vi è una buona copertura di servizi per la fascia d'età dai quattro anni fino all'obbligo scolastico, ma vi è una carenza nell'offerta per quanto riguarda i minori sotto i quattro anni. In questo secondo caso, ci si attesta attorno al 30,9% a fronte di una media europea del 35,7%. In questo ambito, inoltre, il nostro Paese mostra delle differenze sostanziali tra i territori. Il tasso di abbandono scolastico, invece, è in calo (11,5%), ma è ancora al di sopra della media comunitaria (9,7%), con ampi divari di genere e tra coloro che sono nati all'estero⁶. Per quanto riguarda gli apprendimenti, si evidenzia come "il sistema di istruzione primaria italiano sia relativamente equo rispetto ai livelli successivi, in cui le differenze prestazionali basate sullo status socioeconomico tendono a esacerbarsi" (Commissione Europea, 2023, p. 11). Anche nel nostro contesto, la pandemia ha evidenziato delle carenze strutturali, relative in particolare alla dotazione tecnologica dei territori.

5 A proposito di questo obiettivo, nella Raccomandazione precedentemente citata, si legge: "Per il gruppo di bambini di età inferiore ai tre anni l'obiettivo generale è un tasso di partecipazione del 45% al quale dovrebbero tendere tutti gli Stati membri" (p. 5).

6 Fonte per i dati relativi alla frequenza di servizi per la prima infanzia e all'abbandono scolastico: *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione, 2023*. <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea/education-and-training-monitor> (ultima consultazione 17/10/2024).

A fronte di queste sfide, nell'anno 2015, la legge di bilancio dello Stato per l'anno 2016⁷ ha sancito, in via sperimentale, l'implementazione del fondo per il contrasto della povertà educativa, che intende “sostenere interventi finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori”⁸, evidenziando l'importanza di realizzare azioni che permettano agli adulti di domani non solo di dotarsi di adeguati livelli di istruzione per orientarsi nella società della conoscenza e contribuire a farla progredire in termini economici, ma anche volte a generare occasioni di formazione molteplici, ponendo le basi per un'adeguata conoscenza di sé e delle proprie aspirazioni.

In questo contesto, si sono attivate diverse organizzazioni non governative, tra cui *Save the Children*, che ha contribuito a stilare l'indice di povertà educativa (IPE), le cui edizioni sono state perfezionate negli anni e hanno permesso di evincere le dimensioni territoriali ed individuali del fenomeno. L'edizione del 2018 (Morabito, 2018) richiama i target europei (percentuale dei bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia; percentuale di dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore europeo “Early School Leavers”), identifica una serie di attività di cui i minori tra i 6 e i 17 anni sarebbero privati nei loro territori (teatro, visite a musei o mostre, concerti, visite a monumenti o siti archeologici, attività sportive, accesso alla rete) e dà conto di alcune condizioni organizzative che riguardano le scuole (percentuale delle classi della scuola primaria senza tempo pieno; percentuale delle classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno; percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa).

Successivamente, sulla scia dell'emergenza educativa generata dalla pandemia da Sars-Covid 19, è emersa l'importanza di promuovere un'azione sinergica tra i professionisti della scuola, gli educatori professionali e i pedagogisti per affrontare le molteplici dimensioni della povertà educativa. In particolare, ciò è stato messo in luce nel 2020 dal Protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione e le associazioni di pedagogisti e educatori per l'attivazione di progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa delle scuole⁹.

I provvedimenti citati hanno posto le basi per inquadrare la povertà educativa in termini specificatamente pedagogici e plurali: essa si configura come un fenomeno che non riguarda solo l'educazione formale, ma si allarga ad ogni esperienza esistenziale e formativa che i minori attraversano, laddove essa priva loro di occasioni per comprendere *il più proprio poter essere* (Palmieri, 2011). Il suo contrasto è possibile attraverso il monitoraggio dei target di istruzione e formazione stabiliti a livello comunitario, ma necessita anche di un'analisi delle possibilità che i minori effettivamente hanno di partecipare a momenti di scoperta di sé e delle proprie possibilità per il futuro. Emerge l'importanza di allargare lo spazio e il tempo dell'educazione e della formazione, osservando i modi in cui la comunità dentro e fuori dalla scuola può assumere un ruolo significativo nel moltiplicare le possibilità di apprendimento.

Tale visione della povertà educativa implica la necessità di definire dei criteri per leggere la qualità dell'esperienza, cercando di comprendere se le attività che i giovani vivono contribuiscano a generare un *continuum esperienziale* nelle loro esistenze, ricevendo qualcosa dalle esperienze che hanno vissuto in precedenza e contribuendo a modificare in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno (Dewey, 2014). Le opportunità offerte ai minori, inoltre, devono porsi in *interazione* con il loro ambiente, ovvero con “le condizioni, quali esse siano, che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie” (p. 31). Affinché l'esperienza abbia un impatto significativo sull'orizzonte esistenziale dei giovani, allora, è bene che sia coerente con il loro *background* in termini di apprendimento e contribuisca ad un cambiamento del loro contesto di provenienza.

Per dare conto in termini procedurali di quanto delineato, è possibile considerare l'ultimo *Bilancio di*

7 Legge 28 dicembre 2015, n. 208 - Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016). Il riferimento al fondo è contenuto nell'articolo 1 (commi 392 e 393).

8 Si fa riferimento all'articolo 1 del Protocollo d'intesa stipulato tra le fondazioni di origine bancaria, la Presidenza del Consiglio dei ministri, il Ministero dell'economia e delle finanze e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali per la gestione del fondo. Il testo è reperibile qui: <https://www.forumterzosettore.it/files/2016/05/Protocollo-Fondo-Poverta.pdf> (ultima consultazione: 17/10/2024).

9 Si veda: www.miur.gov.it/web/guest/-/protocollo-intesa-attivazione-progetti-finalizzati (ultima consultazione: 17/10/2024).

missione dell'impresa sociale *Con i bambini*¹⁰, all'interno del quale si evidenzia l'importanza di proporre un approccio multidimensionale e personalizzato per il contrasto della povertà educativa. Il bando *Prima Infanzia* del 2016, per esempio, ha permesso di realizzare interventi che "si [sono] concentrati sulla presa in carico personalizzata e multidimensionale del nucleo familiare. [...] [È stata attribuita] notevole importanza [...] al potenziamento delle competenze relazionali ed educative dei genitori, mirando al loro empowerment". Nei diversi progetti finanziati con il *Bando Nuove Generazioni 2017*, invece, la dispersione scolastica è affrontata integrando l'attività didattica con esperienze ricreative, culturali e sportive pensate per i singoli: "È [...] presente un'attenzione costante ai bambini e ragazzi più vulnerabili, in particolare con BES, con background migratorio o con difficoltà economiche, prevedendo attività personalizzate".

Accanto ad una valutazione della qualità delle attività proposte, un altro fattore essenziale per contrastare la povertà educativa, intesa in termini pedagogici e plurali, riguarda la necessità di tutelare la qualità del lavoro educativo e di cura, evitando il rischio che esso stesso si configuri come un lavoro fragile, che riproduce i motivi di crisi della contemporaneità (Tramma, 2024). Il *milieu educativo* in cui i professionisti dell'educazione agiscono, infatti, è caratterizzato da molteplici fattori di disorientamento, in cui dominano modelli di realizzazione volti al benessere economico e al successo individuale e in cui vi è una diffusa percezione di conflittualità tra gli individui. Questo contesto "non solo produce nuove forme di povertà, di emarginazione sociale, di fragilità diffusa, ma sembra anche mettere a disposizione strumenti culturali univoci e poveri, incapaci di consentire alle persone di far fronte a compiti ed eventi esistenziali, individuali e sociali, di per sé complessi e contraddittori" (Palmieri, 2018, p. 17). Se il fine dell'azione pedagogica è quello di allargare gli orizzonti di esperienza e consentire alle persone di costruire traiettorie esistenziali rispondenti alle proprie aspirazioni, è bene che i professionisti siano supportati nel comprendere come questo sia effettivamente possibile nonostante la frammentarietà del presente in cui loro stessi sono immersi. Diventano allora particolarmente significative le attività di esercizio della riflessività che possono coinvolgere gli insegnanti, i pedagogisti e gli educatori professionali, permettendo loro di apprendere dalla propria stessa esperienza lavorativa, evidenziandone i vincoli e gli orizzonti di possibilità.

L'operato dell'impresa sociale *Con i Bambini* può essere pensato in tal senso. L'ente, infatti, supporta coloro che erogano i progetti finanziati attraverso la costruzione di momenti di confronto, intesi come *comunità di pratiche*, che si configurano come un utile strumento per rafforzare le competenze educative e di cura dei partecipanti. Come indicato nel *Bilancio di Missione* precedentemente citato, essi costituiscono "un'opportunità importante per favorire l'apprendimento e la messa in rete tra singoli professionisti e organizzazioni". Questa e altre occasioni, se si saldano con alcune delle più recenti norme per il consolidamento delle professionalità pedagogiche, possono costituire un riferimento affinché esse non rimangano ancillari rispetto ad altre figure, recuperando invece l'importanza di un lavoro educativo a scuola e nei territori per il contrasto di una povertà educativa intesa in termini pedagogici e plurali.

4. Istruzione, formazione e conoscenza di sé

I *target* per l'istruzione e la formazione adottati dalla Commissione Europea costituiscono un riferimento per agire in termini concreti un rinnovamento delle pratiche educative rivolte agli adulti di domani. Nel momento in cui essi descrivono il fenomeno della povertà educativa come una povertà di istruzione, che riguarda prevalentemente coloro che provengono da contesti socioeconomici svantaggiati, permettono di identificare una sfida urgente, sulla quale è possibile porre uno sguardo ampio. È necessario, infatti, ricomprendere questo fenomeno in un orizzonte pedagogico e plurale, che mostra come la deprivazione riguardi anche la possibilità di accesso ad occasioni di crescita molteplici e un'attenzione peculiare a come queste stesse occasioni siano effettivamente connotate da una qualità educativamente significativa. In questo discorso, supportare i professionisti nel loro ruolo educativo e di cura appare essenziale, affinché non siano essi stessi a duplicare le condizioni di frammentarietà che connotano il presente.

10 Del documento citato, si è presa in considerazione la parte dedicata all'Attività Istituzionale dell'ente *Con i Bambini*, soggetto attuatore del fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Si veda: www.bilanciodimissione.it/conibambini-2023/parte-terza/ (ultima consultazione: 17/10/2024).

Tornando all'idea di una società basata sulla conoscenza prospettata dal Summit Europeo di Lisbona, sembra utile allora domandarsi quale sia la preparazione di cui i giovani hanno bisogno nel contesto sociale, produttivo e culturale attuale. Certamente, fornire loro degli strumenti per svolgere un'attività lavorativa complessa diviene determinante, ponendo le basi per una preparazione adeguata già dalla prima infanzia e limitando il più possibile il fenomeno della dispersione scolastica. Allo stesso tempo, appare necessario continuare a porre uno sguardo problematizzante e critico sui costrutti stessi di *povertà di istruzione* e di *povertà educativa* per comprenderne e decostruirne i *modelli antropologici* sottesi (Palmieri, 2020). Queste premesse, infatti, permettono di allestire dei *contesti realmente generativi* (Mannese, 2023), in cui gli adulti di domani possano comprendere quale sia l'immagine di sé che vedono nel futuro, allargando lo spazio e il tempo dell'educazione e sfidando le trazioni globali che portano verso un modello di sviluppo di matrice prevalentemente economica e funzionalista.

Riferimenti bibliografici

- Barbero Vignola G. *et alii* (2016). Povertà educativa: il problema e i suoi volti. *Studi Zancan*, 3, 5-22.
- Bruzzone D., Finetti S. (2020). La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo. In L. Di Profio (ed.), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 59-102). Milano-Udine: Mimesis.
- Checchi D. (1998). Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori. *Politica economica*, 14(2), 245-282.
- Commissione Europea. (2023). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2023. ITALIA*. Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Duncan J.G., Murnane R.J. (2016). Rising Inequality in Family Incomes and Children's Educational Outcomes. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(2), 142-158.
- European Commission. (2015). *Education and Training Monitor 2015*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2018). *Education and Training Monitor 2018*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2021). *Education and Training Monitor 2021*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2022). *Education and Training Monitor 2022. Comparative report*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Fantuzzo J.W., LeBoeuf W.A., Rouse H.L. (2014). An investigation of the relations between school concentrations of student risk factors and student educational well-being. *Educational Researcher*, 43(1), 25-36.
- Glaesser J. (2022). Relative educational poverty: conceptual and empirical issues. *Quality & Quantity*, 56, 2803-2820.
- Lohmann H., Ferger F. (2014). Educational poverty in a comparative perspective: Theoretical and empirical implications. In: <https://core.ac.uk/download/pdf/19770749.pdf> (ultima consultazione: 17/10/2024).
- Mannese E. (2023). Epistemologia tra Generatività e Confine: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 56-61.
- Morabito C. (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2020). Pensare l'inclusione sociale come esperienza educativa: modelli antropologici e pedagogici. In: A. Ferrante *et alii* (eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 108-124). Milano: Guerini.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini.
- Tramma S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
- United Nations. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.