



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: ottobre 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Material Poverty and symbolic poverty: a difficult balance beyond Covid-19
Povert  materiale e povert  simbolica: un difficile equilibrio oltre il Covid-
19¹

di

Agnese Rosati

Universit  degli Studi di Perugia

agnese.rosati@unipg.it

Ivana Brigida D'Avanzo

Universit  degli Studi di Perugia

ivanabrigida.davanzo@studenti.unipg.it

Eleonora Zaino

Universit  Paris 1 Panthéon- Sorbonne

eleonora.zaino@etu.univ-paris1.fr

¹ Il presente contributo nasce da una riflessione condivisa. Per ragioni di responsabilit  scientifica, sono da attribuire a A. Rosati i seguenti paragrafi 1, 2, 8; a I. B. D'Avanzo i paragrafi 3, 4 e 7 e a E. Zaino i paragrafi 5 e 6.

Abstract

This contribution reflects upon the issue of “educational poverty” linked to the current health situation. The emergency aroused by the spreading of Covid-19 has had multiple negative effects which, whilst affecting social and economic policies worldwide, have also experienced significant repercussions on the population’s educational choices and cultural opportunities. The issue of “educational poverty”, therefore, has been tackled in this article taking into consideration both material and cultural poverty. In addition to the lack of resources and technological tools that the emergency has made evident with distance teaching, there is a more serious form of symbolic and spiritual poverty, which affects subjects and contexts of human life, both in individual and collective experiences.

Keywords: Educational poverty, educational choices, cultural opportunities, symbolic and spiritual poverty, contexts of human life.

Abstract

Il presente contributo offre una riflessione sul problema della povertà educativa in relazione alla situazione sanitaria attuale. L'emergenza Covid-19 ha avuto effetti negativi molteplici che, se hanno interessato le politiche sociali ed economiche a livello mondiale, hanno avuto anche ripercussioni significative sulle scelte educative e sulle opportunità formative dei soggetti. Il tema della “povertà educativa”, dunque, viene affrontato considerando povertà materiale e povertà culturale. Accanto alla mancanza di risorse e di strumenti tecnologici che l'emergenza ha reso evidenti con la DAD, vi è una forma di povertà simbolico-spirituale più grave, che riguarda soggetti e contesti di vita umana, esperienze individuali e collettive.

Parole chiave: Povertà educativa, scelte educative, opportunità formative, povertà simbolica e spirituale, contesti di vita umana.

1. Introduzione

Il difficile periodo che l'intera umanità sta vivendo, come conseguenza diretta della pandemia Covid-19, sollecita delle riflessioni che investono in primis lo stile di vita, le relazioni interpersonali e le modalità comunicative, per riflettersi sull'educazione, principalmente nei contesti formali, presi in esame nel presente contributo.²

L'emergenza sanitaria ha portato alla luce contrasti e differenze socio-economiche, opportunità e limiti. Dal punto di vista educativo, i limiti sono da ricercare principalmente nella

² Il contributo presenta una riflessione sui contesti di educazione formale. Occorre precisare, però, che la povertà educativa riguarda anche l'educazione degli adulti. In questo caso è opportuno parlare di “miseria educativa”, intesa come mancanza di sostegno, di stimolo e di supporto ai processi di crescita, in una società che richiede ai soggetti l'acquisizione costante di nuove competenze: scientifiche, matematiche, linguistiche e digitali. Cfr. P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018. L'esempio dello *smart working*, non casualmente, ha reso evidenti queste carenze dal punto di vista gestionale e amministrativo nelle organizzazioni professionali.

disparità delle chances. Se difatti alcuni studenti, di ogni ordine e grado, hanno condiviso l'esperienza della didattica a distanza con i familiari e gli adulti di riferimento, molti altri hanno avvertito un senso di solitudine e di abbandono, non potendo contare sull'aiuto degli adulti, magari non abili con le tecnologie, se non addirittura privi di strumenti e risorse digitali. E questo è il primo elemento critico. Il secondo, invece, riguarda le competenze, ciò che siamo capaci di fare, come adulti alle prese con tecnologie sempre più sofisticate e come docenti, nella complessità di un intervento educativo e didattico che non può permettersi di lasciare indietro nessuno.

La povertà delle offerte, delle risorse e degli stimoli culturali, descritta anche come “miseria educativa”, costituisce un tema che esige uno sguardo attento sul presente, ma allo stesso tempo richiede l'adozione di una prospettiva aperta, sì da coglierne le molteplici dimensioni e le numerose implicazioni di cui si intende dare testimonianza in queste pagine. A volte anche la condivisione delle esperienze vissute in altri contesti e realtà può offrire stimoli e sollecitazioni. È il caso, per esempio, dei *transclasses*, a cui si fa riferimento prendendo in esame il modello educativo francese che la filosofa Chantal Jaquet analizza in una prospettiva storica, sociologica e filosofica in un recente scritto, non ancora tradotto in italiano. Nella consapevolezza che ogni esperienza debba essere contestualizzata, in considerazione della varietà delle risorse, degli spazi e dei tempi, il modello dei *transclasses* permette comunque di ripensare all'importanza delle “occasioni formative”, per far sì che le persone possano valorizzare il proprio capitale culturale, indipendentemente dalle condizioni di vita materiale in cui si trovano.

I *transclasses* sono soggetti che pur non vivendo in un contesto economico e sociale stimolante, riescono a emergere e ad affermarsi nella vita sociale e professionale grazie a un percorso scolastico brillante e di successo. La definizione di *transclasses* manifesta questa possibilità concreta di passaggio da una condizione sociale a un'altra di maggior prestigio³, mettendo in discussione le consolidate e tradizionali teorie di Bourdieu e Passeron sulla riproduzione sociale e il sistema scolastico. Per questo motivo, la teoria della filosofa Jaquet risulta rivoluzionaria e può essere utile, a maggiore ragione in questo momento, per avanzare nuove considerazioni e proposte, anche in riferimento alle esperienze fatte dai singoli docenti, di cui si dà nota nel testo.

Siamo d'altra parte convinti che ogni momento di crisi possa rappresentare un nuovo inizio, magari da ripensare, passata l'emergenza, per avviare un cambiamento significativo dal punto di vista culturale, per scoprire nuove possibilità educative e modalità didattiche nell'insegnamento e nell'apprendimento scolastico. Certo, gli ostacoli ci sono, e sono per lo più di natura socio-economica, pertanto si tratta di sradicare quelle “sacche di povertà” – qui intese come condizioni limitanti – che separano e isolano le persone dalla loro comunità di riferimento, tanto più se minori e in situazioni di svantaggio culturale. Il modello della studiosa francese Chantal Jaquet, se da una parte evidenzia casi di “eccellenza”, come quello dei

³ L'Autrice usa l'espressione “transfugo di classe” per identificare la condizione, non solo sociale ma anche antropologica e psicologica, dell'individuo che, rompendo le catene del determinismo sociale e della riproduzione, si trova tuttavia ingabbiato in una zona grigia, un *entre-deux*, lacerato tra il senso di colpa per il “tradimento” perpetrato ai danni della propria classe d'origine, l'orgoglio naturalmente derivante dalla realizzazione sociale e professionale, e il disagio dovuto a un difficile inserimento nei codici e nei valori della “nuova” classe sociale.

transclasses, consente altresì di valorizzare la funzione delle istituzioni scolastiche ed evidenziare il ruolo e la responsabilità educativa dei docenti, i quali possono davvero “fare la differenza” nei contesti scolastici. In altre parole, si tratta di investire risorse ed energie nella scuola e nelle istituzioni, per porre fine a quella “diseguaglianza ereditaria”⁴ che pesa sulle generazioni.

Una lettura interdisciplinare che tiene conto del contesto, delle condizioni economiche, sociali, politiche e delle possibilità educative permette di descrivere e comprendere il problema della povertà educativa nei suoi numerosi risvolti. Siamo d'altra parte fortemente convinti che questo riscatto possa avvenire soltanto attraverso il sapere e la cultura. L'esempio dei transclasses in Francia dimostra che questo è possibile.

In considerazione di quanto emerso, nel presente contributo si analizza il tema della povertà educativa e attraverso le voci di alcuni docenti si considerano gli esiti della didattica a distanza, come “conseguenza” diretta dell'emergenza sanitaria.

L'esempio dei transclasses, infine, permette di compiere una riflessione sulle esperienze di successo educativo in Francia.

Il modello di Jaquet adotta una prospettiva interdisciplinare che dà conto della situazione economica, politica, sociale e scolastica.

La trattazione del tema riflette questa impostazione, nella convinzione che un qualsiasi fenomeno, con gli effetti e le ripercussioni che ne conseguono, debba essere contestualizzato per essere compreso nella sua natura e nei suoi effetti. Queste precisazioni derivano dal fatto che non si intende proporre o, peggio ancora, trasferire un modello; nondimeno, secondo noi, vale la pena di parlarne per trarne nuovi spunti di discussione e di riflessione.

2. Multidimensionalità del problema

I numerosi Rapporti sulla lotta alla povertà⁵ e le disparate esperienze promosse da Regioni⁶ e Stato evidenziano che il problema della povertà non ha solo una natura economica ma è intrecciato alle differenze sociali e alle opportunità. L'analisi del problema richiede un approccio globale, per non trascurare le difficoltà concrete dal punto di vista economico e materiale, senza ignorare le implicazioni etico-culturali che ne derivano. In gioco non c'è “soltanto” la difficoltà di sussistenza, ma pure l'offerta di possibilità, quelle occasioni che si traducono in sfide e che impegnano la società intera nella ricerca di soluzioni. Si tratta, allora, di conoscere il problema, di esplorarlo nelle sue connessioni, per agire e impegnarsi a risolverlo. Detto in altri termini, non basta descrivere il fenomeno se poi non sono adottate

⁴ MIUR, *Rapporto sul contrasto del fallimento educativo*, Roma 2018, p.16.

⁵ A partire dagli anni Novanta nel nostro Paese sono stati elaborati numerosi studi sulla povertà e sono stati pubblicati Rapporti sulle modalità di intervento alla povertà, come quello del 1997 sui “bisogni dimenticati” e quello del 2004 su “esclusione sociale e cittadinanza incompiuta”. A titolo esemplificativo ricordiamo in particolare questi due Rapporti che evidenziano, nella loro titolazione, le tematiche salienti a cui viene fatto riferimento nel testo.

⁶ Le Regioni hanno adottato misure e scelte politiche disparate, anche in considerazione delle risorse economiche disponibili. Stato e Regioni, con competenze e azioni differenti, hanno condiviso i Piani sociali nazionali, allo scopo di pianificare interventi sull'intero territorio nazionale.

strategie per modificare le condizioni di esistenza e avviare «condizioni di sviluppo e trasformazione».⁷

La prospettiva emergente in ambito socio-culturale è quella del welfare generativo, inteso come «possibilità di concorso al risultato, cioè valore “aggiuntivo” e necessario per passare dalle risorse alle soluzioni».⁸ Da una visione assistenziale, tipica del passato, si delinea una prospettiva generativa nuova, nella quale tutte le persone, anche se povere, sono impegnate con le loro capacità e potenzialità per contribuire al cambiamento delle condizioni di vita.⁹

Quando si parla di povertà, occorre distinguere la povertà assoluta dalla povertà relativa in base criteri condivisi di misurazione. La prima si registra quando «le famiglie [vivono] con una spesa mensile pari o inferiore al valore della spesa minima necessaria per acquisire beni e servizi considerati essenziali per conseguire uno standard di vita minimamente accettabile».¹⁰ La povertà relativa, invece, riguarda «le famiglie con una spesa per consumi inferiore a una soglia di povertà convenzionale, legata al valore medio dei consumi in Italia».¹¹ Queste condizioni incidono anche sulle esperienze formative e i percorsi di istruzione degli individui, sulla povertà delle relazioni sociali e sulla difficoltà di accesso ai servizi pubblici. Esclusione e impoverimento, dunque, sono facce di una medesima realtà: quella della povertà. Anche in riferimento all'aspetto educativo, gli studiosi parlano di povertà educativa assoluta e relativa. Il fenomeno della povertà educativa assoluta si riferisce ai titoli di studio e alle qualifiche. Invece il «concetto di povertà educativa relativa [...] pone la ricerca di fronte sia alle condizioni concrete di vita che al sentire delle popolazioni. Esso ci porta a considerare l'incapacità individuale e collettiva di raggiungere uno standard di condizioni educative minimo, accettato in una particolare società, ovvero di appartenenza o meno a strati di popolazione privati dei benefici educativi e culturali dell'economia moderna».¹²

Le osservazioni emerse fanno riflettere sul modo in cui le persone e le comunità vivono in condizioni di povertà e come percepiscono la propria condizione di precarietà. Invisibilità, criminalizzazione, ghettizzazione, disprezzo ed esclusione sono conseguenze evidenti della povertà che richiede un intervento sistematico e articolato dal punto di vista politico, sociale e, non da ultimo, educativo¹³ se è vero, come possiamo sostenere anche in considerazione dell'esperienza dei *tranclasses*, che le istituzioni scolastiche possono limitare la riproduzione delle diseguaglianze socio-culturali.

⁷ T. Vecchiato, *Innovazione sociale in comunità generative*, in Fondazione Emanuela Zancan, *La lotta alla povertà è innovazione sociale. La lotta alla povertà. Rapporto 2020*, p. 144.

⁸ T. Vecchiato, *Innovazione sociale e lotta alla povertà*, in Fondazione Emanuela Zancan, *La lotta alla povertà è innovazione sociale, op. cit.*, p. 22.

⁹ *Ibidem*, p.15.

¹⁰ M. Bezze e D. Geron, *Dinamica della spesa sociale in Italia*, in Fondazione Emanuela Zanca, *La lotta alla povertà sociale è innovazione sociale. La lotta alla povertà. Rapporto 2020*, Il Mulino, Bologna 2020, p.26.

¹¹ *Ibidem*, p.26.

¹² P. Federighi, *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro*, in P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta, op.cit.*, p.29.

¹³ Cfr. J. Rogero, F. Imbernón, R. J. García, C. Ferrero, E. J. Díez y J. Carbonell, *Pobreza infantil y educación*, in «Cuadernos de pedagogía», Septiembre 2016, 470, p.77.

3. Povertà educativa in tempo di pandemia e didattica a distanza

Con l'espressione povertà educativa, come si è detto, si definisce, ormai correntemente, quel complesso fenomeno sociale per cui lo studente è privato del proprio diritto allo studio e all'apprendimento e delle opportunità culturali ed educative di base. In quanto fenomeno sociale, dunque storico e culturale, la povertà educativa è, per natura e necessariamente, in relazione con le circostanze storiche nelle quali agisce e dalle quali nasce; circostanze – va da sé – con le quali esiste un rapporto di influenza reciproca. In altri termini, non è possibile parlare di povertà educativa oggi – allo scadere di un durissimo *lockdown* imposto dal Coronavirus – senza considerare le peculiari condizioni storiche che la determinano e forse la alimentano.

Notoriamente, a dispetto di una frettolosa considerazione, la povertà educativa non è soltanto povertà economica – sebbene ci possa essere una “contaminazione” reciproca –, bensì rappresenta il convergere degenerativo di problematiche contemporaneamente politiche, sociali, pedagogiche, istituzionali e, di certo, anche economiche, le quali impediscono il realizzarsi di una formazione completa e di un benessere – non meramente economico ma globale della persona – al quale è invece doveroso educare¹⁴. Tale problematico intreccio di settori va a determinare la complessità del fenomeno già in momenti storici di regolare “normalità”, se così si può dire; complessità che si esaspera in tempi di crisi o, nella fattispecie attuale, di pandemia. Il Covid-19, che ha stravolto la vita di noi tutti, nessuno escluso, ha naturalmente influito anche sull'istruzione e sul sistema scolastico ed educativo mondiale e, in particolare, dei Paesi maggiormente colpiti dal virus, come il nostro. Si capisce dunque come il problema della povertà educativa si leghi a doppio filo a uno dei temi caldi della nostra attualità: la didattica a distanza.

Osannata da alcuni e aspramente criticata da altri, la didattica a distanza ha di fatto rappresentato, nei mesi appena trascorsi, l'unica chiave d'accesso al mondo della scuola per milioni di studenti costretti a essere fisicamente lontani dai loro banchi, dai loro compagni di classe, dai loro insegnanti. Un computer, una voce “senza corpo” e una serie di icone, il più delle volte oscurate da un “disattiva la videocamera” è ciò che ne ha preso il posto. Ma si chiarisca subito che non si intende, in questa sede, intentare battaglia contro la tecnologia, né schierarsi con gli apocalittici contro gli integrati, percorrendo nostalgicamente a ritroso una via che ci riporta lontano dalla rivoluzione digitale, per tentare, piuttosto, di fare un esame neutro ma non ignaro del nostro presente scolastico e del fenomeno della povertà educativa a esso legato, alla luce dell'imposta didattica a distanza. Per entrare nel vivo del problema, precisiamo di seguito la chiave di lettura scelta, tra le altre possibili, per analizzarlo: scomposto il fenomeno nelle sue componenti principali e costitutive, due ci sembrano quelle particolarmente degne di attenzione ai fini delle tematiche in gioco, vale a dire una componente materiale ed economica – forse di più immediata e intuitiva comprensione – e una componente simbolica e spirituale – sulla quale proveremo a insistere con più puntali riferimenti.

¹⁴ Alludiamo, parafrasandone il titolo, a M. L. Iavarone, *Educare al benessere*, Mondadori, Milano, 2008.

4. L'aspetto educativo, economico e materiale

«Un terzo delle famiglie non ha un computer o un tablet in casa, la quota scende al 14,3% tra le famiglie con almeno un minore. Solo per il 22,2% delle famiglie ogni componente ha a disposizione un pc o tablet [...]. Lo spaccato contenuto nella ricerca 'Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi', relativo agli anni 2018-2019, mette chiaramente in luce il digital divide che si vive all'interno delle case italiane»¹⁵.

I dati Istat sopra indicati mostrano un quadro decisamente critico per l'Italia, che lo scorso anno si era posizionata 24esima tra i 28 Stati membri dell'Unione Europea nell'indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI) della Commissione Europea. Ma se lo scorso anno questi dati potevano ancora essere considerati “soltanto” come spie d'allarme di una condizione di sottosviluppo della competitività digitale italiana nel mondo da sanare e migliorare prima possibile, l'inizio di questo nuovo anno, afflitto dal Covid-19, ha rivelato invece conseguenze ancor più gravi e direttamente influenti sulla vita lavorativa e scolastica degli italiani. Basti pensare – tenendo bene a mente i dati riportati – a una famiglia italiana media, con almeno un genitore in *smart working* e uno se non più figli alle prese con la didattica a distanza. Si palesa subito uno scenario difficile in termini di economia familiare e non solo.

Si è già detto che la povertà educativa non si identifica direttamente con la povertà economica, eppure in questa specifica situazione pandemica si sono resi necessari – seppur talvolta non sufficienti – numerosi interventi per combattere questa nefasta identificazione. Il Ministero dell'Istruzione ha stanziato dei fondi «per mettere a disposizione degli studenti meno abbienti, in comodato d'uso gratuito, dispositivi digitali individuali, anche completi di connettività, per la migliore e più efficace fruizione delle piattaforme per l'apprendimento a distanza»¹⁶. Lasciamo per un momento da parte – per quanto importante sia – la questione dei lunghissimi tempi burocratici, e quindi delle tempistiche d'arrivo effettivo dei dispositivi agli studenti, e focalizziamo la nostra attenzione su un altro aspetto fondamentale della questione: posto che i dispositivi siano arrivati per tempo, posto che ogni studente non debba fare a turno con fratelli e sorelle nella stessa condizione o con i genitori in *smart working*, posto che nelle province più piccole e interne non ci siano costanti problemi di connessione Internet; posta l'illusoria ipotesi di risoluzione di ogni possibile fattore di difficoltà tecnica materiale ed economia, posta la migliore delle circostanze “esterne” possibili, vale la pena chiedersi che aspetto avrà tale circostanza, considerata dall’“interno”.

Qual è il livello di attenzione e di relativo impegno profuso da studenti consapevoli di potersi nascondere dietro telecamere e microfoni spenti? Come può fare bene il suo mestiere un docente che si ritrova nella condizione di essere “di fronte” ai suoi alunni letteralmente schermato? Un insegnante che non può fare un gesto enfatico o alzarsi in piedi per catturare

¹⁵ ISTAT, 06.04.2020 https://www.ansa.it/sito/notizie/tecnologia/hitech/2020/04/06/istat-un-terzo-delle-famiglie-non-ha-un-pc-o-tablet_579ebca1-6a2e-4b9c-9b02-15c29db3d291.html

¹⁶ MIUR, nota ministeriale del 28.03.2020 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.n.+562+del+28+marzo+2020.pdf/75b48ea1-c6d4-178c-55c1-f6a37a25821e?version=1.0&t=1585419275262>

l'attenzione dei suoi studenti in un passaggio particolarmente delicato o complesso da spiegare loro? La prossemica avrà il suo bel da fare per aggiornarsi e stare al passo coi tempi.

Infine – ancora una domanda, che è poi quella alla base stessa del presente lavoro – combattere la povertà educativa economico-materiale, con tutte le problematiche a essa connesse, è sforzo sufficiente nella dura battaglia contro un insegnamento parziale, una didattica solo insufficientemente trasmissiva, insomma, contro quella che abbiamo qui voluto definire povertà educativa simbolica?

Per rispondere a questa domanda, comprendere questo difficile equilibrio tra realtà educativa, materiale e piano educativo-simbolico e, infine, per precisare che cosa vogliamo intendere con l'espressione povertà simbolica, abbiamo deciso di accogliere e fare nostra la proposta recente della filosofa francese Chantal Jaquet, che non poteva prevedere e prendere in esame la condizione di emergenza Covid-19, ma offre spunti interessanti e particolarmente inerenti alle tematiche in oggetto.

5. La povertà simbolica. Il modello sociologico e filosofico di Chantal Jaquet.

La filosofa francese Chantal Jaquet, docente di Storia della Filosofia alla Sorbona di Parigi, esperta di Filosofia moderna, in particolare di spinozismo, e di filosofia del corpo, ha recentemente pubblicato un testo, non ancora tradotto in italiano, destinato a introdurre permanentemente nel dibattito scientifico francese e internazionale un concetto nuovo e denso di interessanti implicazioni filosofiche, sociologiche e pedagogiche: quello di *transclasses*. L'opera in questione, *Les transclasses ou la non-reproduction*, evoca, sin dal titolo, il saggio dei sociologi Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, uscito in Francia nel 1970: *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*.¹⁷ A decenni di distanza, Chantal Jaquet si propone di reinterrogare la celebre teoria della «riproduzione sociale» e del ruolo che in essa gioca il sistema scolastico, mettendone alla prova la resistenza di fronte al tribunale dell'esperienza e verificandone l'universalizzabilità attraverso i dispositivi concettuali che un modello speculativo inedito – quello spinoziano, appunto – le fornisce. Riteniamo che, in questa sede, le analisi dei due sociologi francesi, ridiscusse e rifunzionalizzate nella prospettiva spinozista adottata da Chantal Jaquet, siano in grado di fornire una chiave di lettura scientifica e rigorosa, ma al contempo audace, del problema della povertà educativa.

Bourdieu e Passeron nel loro testo hanno gettato uno sguardo acuto e originale sulla questione, già affrontata da Marx, della riproduzione sociale, scandagliandone i meccanismi – e i dispositivi socio-culturali atti a farli operare e a perpetrarli – alla luce, fra le altre, della nozione di violenza simbolica.

Il bersaglio critico, ripetutamente denunciato da Bourdieu e Passeron, è infatti principalmente l'istituzione scolastica, chiave di volta del sistema della riproduzione sociale instaurato mediante un'educazione posta interamente al servizio della violenza simbolica, che, ben più subdolamente della violenza fisica, agisce coercitivamente non direttamente sui corpi, ma sulle menti. Il “dominato”, oppresso da violenza simbolica, è e resta tale poiché non dispone di categorie intellettuali proprie, tali da consentirgli un (ri)pensamento critico della

¹⁷ Cfr. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris, 1970 ; Trad. it. *La riproduzione*, Guaraldi, Bologna 2006.

propria condizione di dominato. In altri termini, egli sviluppa suo malgrado una visione fatalista della propria condizione, in cui a quest'ultima si presta il medesimo coefficiente di ineluttabilità di un effetto del determinismo naturale. Così Jaquet introduce e sintetizza, in apertura al suo saggio, la prospettiva di ricerca sociologica e l'orizzonte di denuncia sociale aperti da Bourdieu e Passeron:

«*In Les Héritiers e in La Reproduction Bourdieu e Passeron analizzano il modo in cui la gerarchia e la dominazione sociali si perpetuano attraverso le istituzioni scolastiche. (...) il sistema d'insegnamento riproduce l'ordine stabilito, da una parte conducendo i figli delle classi dominanti a ottenere i migliori diplomi e a occupare di conseguenza i posti migliori nella società grazie al loro capitale culturale e, d'altra parte, legittimando la classificazione scolastica, la riuscita e il fallimento degli individui, mediante il ricorso a qualità innate e a una ideologia del dono che trasformano la selezione sociale nella sanzione di una deficienza personale*».¹⁸

Più avanti, Jaquet ricorda brevemente le teoria bourdieusiana per cui la riproduzione sociale, di cui il sistema scolastico è il principale ma non l'unico fattore, si basa sulla trasmissione di quattro tipi di "capitale": quello economico innanzitutto (la struttura marxiana), quello sociale e, infine, quello simbolico¹⁹, i quali concorrono, sinergicamente, a plasmare corpo e mente dell'individuo fin dall'infanzia, inscrivendovi pratiche, disposizioni, abitudini (diremmo, con un termine tedesco, tutta una *Weltanschauung*) che lo racchiudono in un "ruolo" sociale, per classificarlo.

Quel che interessa alla filosofa francese, tuttavia, è la possibilità di costituire una teoria – ed eventualmente una prassi – dell'*eccezione* alla regola della riproduzione sociale: nel testo di Jaquet si dipana pertanto un'analisi *sui generis* della non-riproduzione sociale, che pone in essere «la possibilità d'inventare un'esistenza nuova in seno all'ordine stabilito senza che si siano prodotti uno sconvolgimento o una rivoluzione»²⁰. La radice di tale interesse è fin troppo evidente: «i casi eccezionali possono costituire un osservatorio privilegiato per reperire i fattori decisivi di un cambiamento effettivo».²¹ Si tratta di un'analisi *sui generis* nella misura in cui

¹⁸ Cfr. Chantal Jaquet, *Les transclasses ou la non-reproduction*, Paris, PUF, 2014, p. 1 [Dans *Les Héritiers* et dans *La Reproduction*, Bourdieu et Passeron analysent comment la hiérarchie et la domination sociales se perpétuent à travers les institutions scolaires. (...) le système d'enseignement reproduit l'ordre établi, d'une part, en conduisant les enfants des classes dominantes à obtenir les meilleurs diplômes et à occuper par suite les meilleures places dans la société par leur capital culturel, d'autre part, en légitimant le classement scolaire, la réussite et l'échec des individus par le recours à des qualités innées et à une idéologie du don qui transforment la sélection sociale en sanction d'une déficience personnelle]. La traduzione di questo passaggio, e di tutti gli altri che citeremo in seguito, è opera nostra.

¹⁹ *Ibid.* p. 2

²⁰ *Ibid.* p. 7 [la possibilité de l'invention d'une existence nouvelle au sein d'un ordre établi sans qu'un bouleversement social ou une révolution se soient produits]. Più avanti, l'autrice fa notare, polemicamente, come sia in realtà a causa del conformismo accademico che contraddistingue molti ricercatori che soltanto la riproduzione sociale venga studiata e analizzata, in quanto questa costituisce un oggetto di ricerca già "istituzionalizzato", dunque "comodo" rispetto alla non-riproduzione, che mette in gioco eccezionalità e marginalità, oggetti di studio ingombranti, esorbitanti, per l'istituzione accademica.

²¹ *Ibid.* p. 11 [les cas d'exception peuvent constituer un observatoire privilégié pour repérer les facteurs décisifs d'un changement effectif]

essa sfocia nella costruzione di una teoria, di un “concetto”, del singolare²²: un ossimoro filosofico, una frattura con la tradizione speculativa classica che tuttavia si ricompone, in corso d'opera, anche grazie all'incrocio fecondo con la letteratura²³, con la sociologia e, infine, con l'esperienza personale dell'Autrice, a dimostrazione del fatto che l'interdisciplinarietà, se praticata con rigore, può offrire prospettive di ricerca inedite. Il fulcro verso cui gli argomenti teorici ed empirici – e gli esempi letterari e concreti che li suffragano – invocati da Jaquet convergono, si connota nella direzione di una riflessione aperta, incoativa, sul conflitto di classe, visto però principalmente dal punto di vista di una focalizzazione interna all'individuo che lo subisce o allo stesso gruppo sociale e, nella fattispecie, si presenta come un conflitto che si manifesta nelle forme di lacerazione interiore, di cui la prima vittima è proprio il transfugo di classe, cioè colui che grazie a un percorso scolastico particolare e a circostanze eccezionali riesce a elevarsi oltre la propria condizione sociale originaria.

6. Il modello dei transclasses

L'aspetto della teoria generale della non-riproduzione preso in esame è connesso nello specifico alla non-riproduzione sociale e alle condizioni che la rendono possibile nel sistema scolastico. Si ritiene opportuno sottolineare principalmente la portata eversiva di una tale teoria che, appena formulata, resta ancora da approfondire nelle sue numerose implicazioni. Del resto, la stessa Autrice allude a una non-riproduzione che non si limita alla questione della mobilità sociale, ma abbraccia tutto ciò che è negazione di un modello dominante, a livello biologico, sessuale o razziale²⁴.

Jaquet, quindi, assume come punto di partenza della sua tesi il caso – contro-evidenza lampante della tradizionale teoria di Bourdieu – dei cosiddetti *transclasse*²⁵, coloro che, pur provenendo da situazioni familiari e contesti sociali di estrema povertà materiale, hanno compiuto un percorso scolastico “eccezionale”, per poi occupare posizioni di rilievo sociale e professionale (paradossalmente proprio nel mondo dell'istruzione e dell'università). È qui che il nesso tra riproduzione (ma anche non-riproduzione) sociale e istituzione scolastica si presenta, nella sua interessante complessità e contraddittorietà:

«Benché la scuola contribuisca innegabilmente alla riproduzione sociale mediante la selezione e l'eliminazione delle classi sociali svantaggiate, essa nondimeno possiede, in molti casi, una funzione liberatrice ed emancipatrice. È questo il paradosso di una istituzione che è lacerata internamente dalle proprie contraddizioni e che genera tanto la

²² *Ibid.* p. 14. In tal senso, l'ispirazione filosofica spinozista imprime al saggio un vigore metafisico e una coerenza speculativa che conferiscono alla teoria della non-riproduzione ampiezza (anche non filosofica) ed efficacia (anche pratica).

²³ Molti esempi di non-riproduzione sociale sono tratti da opere, per lo più autobiografiche, come *Martin Eden* di Jack London o *Ragazzo negro* di Richard Wright, i romanzi di Annie Ernaux, l'autobiografia intellettuale di Didier Eribon, ma anche da opere di narrativa “pura”, come *Il rosso e il nero* di Stendhal.

²⁴ *Ibid.* p. 21

²⁵ Il termine è un neologismo coniato, sul modello della parola “transessuale”, da Chantal Jaquet, che lo impiega per la prima volta nella *Introduzione* al suo saggio, spiegando che esso indica « l'individuo che opera il passaggio da una classe all'altra [l'individuo qui opère le passage d'une classe à l'autre]», sottolineando che il prefisso “trans” «non indica il superamento o l'elevazione, ma il movimento di transizione, di passaggio, all'altro lato [ne marque pas le dépassement ou l'élévation, mais le mouvement de transition, de passage de l'autre côté]». C. Jaquet, *Introduzione*, in *Les transclasses ou la non-reproduction*, *op.cit.*, p.13.

perpetuazione del sistema quanto la sua contestazione in ragione della molteplicità e diversità dei suoi singoli attori, irriducibili a dei meri nastri trasportatori»²⁶.

Ora, nell'analizzare questi casi, "eccezioni" alla regola bourdieusiana, Jaquet si serve di strumenti concettuali mutuati dalla filosofia di Spinoza, che nello studio di fenomeni di qualsiasi natura, raccomanda di prediligere un approccio genetico ed eziologico: la ricerca dell'origine e delle cause.

Un certo tipo di narrazione ideologica "liberale" tenderebbe infatti a liquidare queste eccezioni ascrivendole alla logica del mito del *self made man*, l'individuo intraprendente che, come una sorta di improbabile e intempestivo Robinson Crusoe, è "assolutamente" artefice della propria fortuna, a prescindere dalle condizioni materiali che a tale fortuna concorrono o che la ostacolano.

Questo discorso, sottolinea Jaquet, è in verità una maniera subdola e superficiale per legittimare l'andamento generale del dinamismo sociale, caratterizzato in realtà da una certa immobilità e da poche, innocue, eccezioni. L'insegnamento fondamentale della filosofia spinoziana, invece, scaturisce proprio dalla sua ontologia determinista che decostruisce con impietoso rigore geometrico l'illusione della libertà umana come assenza totale di costrizioni esterne: in realtà, dimostra il filosofo di Amsterdam, l'uomo è irrimediabilmente collocato in una rete infinita di cause esterne (sia materiali che spirituali) che lo modificano costantemente influenzando sulla sua potenza d'agire (*potentia agendi*), incrementandola o diminuendola, favorendola oppure ostacolandola: il suo temperamento (che Spinoza chiama *ingenium*) e la sua storia personale si intrecciano irrimediabilmente con la serie infinita delle cause che costituisce la Natura o Sostanza spinoziana. Non è un caso, pertanto, se la filosofia di Spinoza sia soggetta, di recente, a una massiccia *renaissance*, con interessanti applicazioni in ambito sociologico²⁷ e pedagogico²⁸.

Secondo Chantal Jaquet, dunque, è proprio su queste eccezioni, e a partire dallo studio delle condizioni materiali e spirituali che le hanno rese possibili, che una riflessione feconda sul sistema scolastico e sulla sua presunta complicità con la riproduzione sociale potrebbe e dovrebbe partire.

Analizzando una soddisfacente quantità di dati, Jaquet mostra come, nel caso dei *transclasses*, due condizioni fondamentali si sono congiunte per consentire loro di "passare" da una classe all'altra: sul piano materiale, borse di studio e sussidi erogati dallo Stato per

²⁶ *Ibidem*, p. 46 [Bien que l'école contribue indéniablement à la reproduction sociale par la sélection et l'élimination des classes sociales défavorisées, elle n'en possède pas moins dans bien de cas une fonction libératrice et émancipatrice. C'est là le paradoxe d'une institution, qui est travaillée de l'intérieur par ses contradictions et qui engendre aussi bien la perpétuation du système que sa contestation en raison de la multitude et de la diversité de ses agents singuliers irréductibles à des simples courroies de transmission]

²⁷ Si vedano, a tal proposito, i lavori di Frédéric Lordon, in Francia, sulle passioni che costituiscono e strutturano dall'interno il corpo sociale. (Cfr. F. Lordon, *Imperium. Structures et affects des corps politiques*, La Fabrique Editions, Paris, 2015 e Y. Citton et F. Lordon (sous la direction de), *Spinoza et les sciences sociales. De la puissance de la multitude à l'économie des affects*, Amsterdam Editions, Paris, 2010.

²⁸ Risulta interessante da questo punto di vista un articolo dello spinozista francese Pascal Sévérac, sull'educazione come "etica", frutto di una lettura incrociata della filosofia di Spinoza e della psicologia dello sviluppo di Vygotski. Cfr. P. Sévérac, *L'éducation comme éthique: Spinoza avec Vygotski. Fondements anthropologiques*, En ouverture de la série *Spinoza et l'éducation*, consultabile all'indirizzo <http://skhole.fr/l-education-comme-ethique-spinoza-avec-vygotski-i-fondements-anthropologiques-par-pascal-severac>.

supportare gli studenti delle classi popolari nella prosecuzione degli studi; sul piano “spirituale”, l’incontro con educatori – e l’inserimento in contesti educativi – eccezionali; il che fa dei *transclasses*, appunto, delle “doppie” eccezioni.

È bene tenere presente la complessità di questa prima conclusione cui la filosofa francese perviene: da un lato, ciascuna delle due condizioni invocate – la borsa di studio da una parte, e l’ambiente scolastico favorevole all’allievo socialmente svantaggiato, dall’altra – si realizza di rado già isolatamente; ma, per di più, per produrre²⁹ un transclasse occorre che entrambe queste condizioni, già di per sé infrequenti, agiscano congiuntamente.

La filosofa francese prende in considerazione due fattori determinanti: la capacità del maestro di fungere da *modello* incarnato per l’allievo, e l’“isolamento” di quest’ultimo da altri studenti provenienti da classi sociali superiori.

Una borsa di studio è psicologicamente, ma anche materialmente, insufficiente per uno studente proveniente da una classe popolare, qualora a essa non si aggiunga la presenza di un vero educatore – un modello per l’allievo, possibilmente proveniente dalla sua stessa classe sociale, che incarni la possibilità di “farcela” *nonostante* le condizioni materiali avverse – e un ambiente scolastico in cui lo *shock* sociale del confronto con “gli altri”, più fortunati, sia il più possibile attutito.

Per rendere palpabile l’importanza del contesto educativo e l’interdipendenza funzionale tra il modo in cui esso è predisposto, da una parte, e le eventuali soluzioni materiali della lotta alla povertà educativa, dall’altra, riprodurremo a breve un esempio eloquente, tratto da *Les transclasses ou la non-reproduction*, in cui Jaquet, in terza persona, riporta la propria esperienza personale. Per l’Autrice il modello scolastico per allievi provenienti da contesti sociali problematici, a certe condizioni, può costituire una prima fondamentale alternativa al modello familiare, primo anello della catena della riproduzione sociale.

Ecco perché per Jaquet assume rilievo la figura dell’insegnante, del *maestro*.

La presenza del docente è una condizione *necessaria ma non sufficiente* per l’emancipazione scolastica, che resta tuttavia inoperante senza le correlative condizioni materiali (e, viceversa, queste risultano inefficaci senza di essa). L’insegnante, il maestro, è la figura di una *libertà possibile* – l’unica libertà possibile – in un contesto di determinismi di varia natura che si intrecciano tra loro, concorrendo alla riproduzione sociale.

Il “maestro-emancipatore”, per riprendere un’espressione di Jaques Rancière³⁰, è quindi ben più che una pallida figura astratta e difficilmente contestualizzabile. Lo dimostrano – e ci

²⁹ Il termine “produrre” non è casuale. In effetti, in un orizzonte deterministico (ma non materialistico), l’insieme delle condizioni atte a consentire il “superamento” delle barriere sociali attraverso dispositivi educativi (materiali e non), si configura come una vera e propria “fabbrica” (cfr. a questo proposito un altro interessante testo, *La fabrique des transclasses*, Chantal Jaquet et Gerard Bras (dir.), Paris, PUF, 2018).

³⁰ Cfr. J. Rancière, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987. Per Rancière, tuttavia, l’emancipazione è qui di natura prettamente intellettuale: il maestro-emancipatore coincide col maestro-ignorante, ossia colui che, a partire dalla constatazione per cui tutte le intelligenze sono uguali, “libera” l’allievo da una serie di costrizioni consistenti in sintesi nell’autorità e nella mediazione (due principi cardine della pedagogia classica). In un contesto come quello preso in esame da Jaquet, il problema dell’emancipazione presenta risvolti notevolmente più complessi: ammesso che tutte le intelligenze siano uguali, esse sono tuttavia socialmente “incarnate” (ossia orientate e, spesso, costrette), ed è questo precisamente il nocciolo della questione.

avviciniamo all'esempio che fa Jaquet nel suo testo – i cosiddetti «hussards de la république»³¹, “cavalieri” del sistema educativo francese i quali, in un preciso contesto storico e politico, permisero di offrire agli allievi delle classi sociali svantaggiate un modello alternativo che, coniugato a concreti stanziamenti di fondi per l'educazione da parte dello Stato, ne ha fatto, appunto, dei *transclasses*.

Chi furono, e come operarono, questi “ussari della repubblica”? Si trattava, principalmente, di maestri e maestre di scuola elementare di piccole località o villaggi di montagna, provenienti essi stessi dalle classi popolari – il che ha una doppia importanza: innanzitutto, costoro conoscevano per esperienza diretta il contesto sociale degli allievi; in secondo luogo, questi ultimi potevano indentificarsi molto facilmente con la figura dell'insegnante (più “vicina” e non inaccessibile), suscettibile di essere *riconosciuta* e dunque di innescare il meccanismo affettivo dell'imitazione³², primo passo (necessario, ma non sufficiente) verso l'emancipazione, che potrà realizzarsi con l'appoggio dell'istituzione, la cui azione dovrebbe essere orientata dallo scopo realistico di ridurre le ineguaglianze.

Il modello degli “ussari della repubblica”, dunque, non ha potuto divenire effettivo ed efficace in Francia che nella misura in cui esso era inserito in un quadro istituzionale ben preciso: «senza istituzioni né mezzi finanziari, molto spesso il desiderio di sapere si muta nella frustrazione di non potere»³³. A tale proposito, in Francia giocarono un ruolo essenziale le *écoles normales d'instituteurs et d'institutrices*,³⁴ soppresse sotto il regime di Vichy e restaurate poi dal 1945 fino al 1991. Queste scuole reclutavano per ogni dipartimento maestri e maestre per scolarizzare i bambini, selezionando i migliori allievi delle classi popolari, finanziandone gli studi, previa presentazione a un concorso indirizzato specificamente a loro.³⁵ I migliori tra questi allievi ricevevano un salario per proseguire ulteriormente gli studi, per diventare professori nelle scuole di secondo grado e nelle università.

Gli studi di questi allievi erano completamente a carico dello Stato, ma oltre a questo aspetto comunque importante, va considerato che le scuole normali fornivano un quadro istituzionale scolastico incoraggiante, un ambiente culturale ricco di stimoli. Come precisa Jaquet, non è sufficiente spezzare le catene economiche con borse di studio o sussidi per sfuggire alla riproduzione sociale, piuttosto bisogna soprattutto superare le barriere socio-

³¹ «Occorre sottolineare il ruolo fondamentale di quelli che sono stati definiti “ussari della repubblica”, i quali hanno permesso di offrire ai ragazzi e alle ragazze delle classi svantaggiate un modello di riuscita o dei valori alternativi (...). Il fatto che questi ussari fossero reclutati e selezionati tra i migliori allievi delle classi popolari contribuì a favorire l'identificazione con la loro immagine, tanto più che essi conoscevano bene l'ambiente d'origine e potevano essere riconosciuti da quest'ultimo» [«(...) il faut souligner le rôle fondamental de ceux qu'on a appelé les “hussards de la république”, qui ont permis d'offrir aux garçons et aux filles des classes défavorisées un modèle de réussite ou des valeurs alternatives. (...) Le fait que ces hussards étaient recrutés et sélectionnés parmi les meilleurs élèves des classes populaires favorisait d'autant plus l'identification à leur image qu'ils connaissaient bien le milieu d'origine et pouvaient être reconnus par lui»]. Cfr. C. Jaquet, *Les transclasses ou la non-reproduction*, op.cit., p. 47.

³² Ancora un concetto spinoziano rifunzionalizzato in chiave pedagogica.

³³ *Ibid.* p. 53 (« sans institutions ni moyens financiers, bien souvent le désir de savoir se commue en malheur de ne pas pouvoir »)

³⁴ Rinviamo, per la descrizione dettagliata del funzionamento di queste scuole e delle possibilità che esse offrivano agli allievi delle classi popolari – sia di accedere immediatamente a un salario, sia di proseguire gli studi mediante un sistema ben funzionante di borse di studio – alle pp. 54-56 del saggio di Jaquet.

³⁵ Il concorso detto delle “classi popolari”, distinto da quello delle “classi borghesi”, per l'accesso alla Scuola Normale.

culturali, responsabili di limitare la possibilità, per gli stessi allievi, di immaginare un destino sociale differente³⁶. L'insegnamento "intensivo e adattato" è la soluzione proposta dalla filosofa francese, a partire dallo studio di casi singoli, di tendenze e della propria esperienza diretta di docente universitaria e affermata studiosa divenuta tale grazie al coagularsi e al concorrere di queste due condizioni – materiale e culturale o spirituale – così rare (e, difatti, scomparse nel sistema scolastico francese³⁷).

Buona parte del saggio di Chantal Jaquet ha un'impronta marcatamente filosofica: l'autrice riflette su meccanismi affettivi complessi, come il mimetismo, la lacerazione interiore dell'"entre-deux" che il transclasse vive – la lacerazione e il conflitto – tra l'ambiente d'origine ("rinnegato") e lo stato raggiunto, per il quale sarà sempre, in parte, un estraneo.

La componente sociologica è ugualmente presente, come si è visto, sin dalla discussione principale delle tesi di Bourdieu, arricchita da un costante richiamo alla letteratura e alla "paradossale" filosofia spinoziana del "singolare". Risulta inoltre interessante il rapporto tra la povertà (non solo materiale) e l'istituzione scolastica.

Narrazione e riflessione, autobiografia e analisi sociologica, esperienza individuale e leggi generali della sociologia, si fondono in un unico orizzonte di senso: il punto non è piegare le leggi universali della natura che, direbbe Spinoza, sono immutabili ed eterne, alle esigenze dell'individuo umano. Il punto è comporre con queste leggi, in un circolo virtuoso, un rapporto in cui la potenza d'agire dell'individuo sia incrementata, non ostacolata o costretta. Non modificare le circostanze – per uno spinozista, è strettamente impossibile, ma disporle in modo tale che *convengano* gradualmente e sempre di più con esigenze di maggiore giustizia sociale.

«Per comprendere meglio il ruolo giocato da istituzioni come le scuole normali per maestri (...) non c'è alcun bisogno di moltiplicare gli esempi. Uno solo basta allo scopo: quello del destino di un piccolo paese savoiaro su tre generazioni, dopo la seconda guerra mondiale. Questa frazione di montagna, la cui popolazione in trent'anni ha oscillato tra gli 80 e i 50 abitanti, era abitata da piccoli agricoltori allevatori poverissimi, a volte contadini operai nella fabbrica limitrofa. (...) Ora, questo villaggio, i cui abitanti vivevano, tra il 1945 e il 1975, di redditi spesso inferiori o a malapena corrispondenti allo Smic³⁸, in condizioni di indigenza e, per molti, senza nessun confort, nemmeno l'acqua corrente a domicilio, ha la particolarità di contare, sui 30 studenti che hanno effettuato il loro percorso scolastico durante questo periodo, 7 di loro che hanno superato il concorso per entrare alla scuola per maestri e maestre di Savoia (3 ragazze, 4 ragazzi) e un 8° che è diventato professore di ginnastica dopo aver superato il CREPS³⁹. Tra i 7 allievi maestri e maestre, 4 (2 ragazzi e 2 ragazze) sono stati ammessi alla Scuola normale superiore di Saint-Cloud e di Fontanay aux Roses nella sezione filosofia. Sui 4 allievi dell'ENS⁴⁰, 3 hanno ottenuto l'agrégation⁴¹ in filosofia, l'ultimo, dopo

³⁶ *Ibid.* p. 56

³⁷ Le *Ecoles Normales pour Instituteurs et Institutrices*, dopo essere state reintrodotte, sono state nuovamente abolite per essere poi sostituite dalle ZEP (*Zones d'Education Prioritaires*). Anche le ZEP nel 2008 sono state soppresse.

³⁸ La sigla sta per *salaire minimum interprofessionnel de croissance* e indica la soglia salariale minima in Francia.

³⁹ Insieme al *CAPE*s e all'*Agrégation*, è uno dei concorsi per l'insegnamento nelle scuole secondarie di I e II grado in Francia.

⁴⁰ La sigla sta per *Ecole Normale Supérieure*.

il 1968, ha “svoltato” e attualmente fa lo scrittore. Dei tre agrégés in filosofia, professori di liceo (2 donne e 1 uomo), una è diventata professoressa di classes préparatoires⁴² a Parigi, l'altra ha sostenuto un dottorato ed è diventata professoressa alla Sorbona. In totale: su 50 abitanti, 3 maestri, 4 normaliani, di cui 3 professori, 1 professore di educazione fisica e sportiva».⁴³

Sembrerebbe, questo, un fenomeno anomalo, inspiegabile, una *eccezione* nel senso più radicale del termine. Eppure anche l'eccezione, insegna Spinoza, è un fatto *naturale* (come il miracolo, di cui Spinoza ribadisce e dimostra l'integrale *naturalità* nel capitolo VI del suo *Trattato teologico-politico*), e come ogni fatto naturale si lega a una catena infinita di cause che, se adeguatamente conosciute, ne svelano il mistero apparente.

Jaquet dà una spiegazione suggestiva, sostituendo un'esplicazione per le cause a una ideologia vagamente dietrologica, quella del *self made man* baciato dalla sorte che spezza le catene sociali grazie esclusivamente alla propria determinazione e ambizione:

«Agli abitanti, quando li si interroga circa le ragioni di un destino così eccezionale, la prima cosa che viene in mente all'unanimità è il ruolo influente della Signorina G, una maestra, nubile e senza figli, profondamente stimata e rispettata per la sua competenza, la sua devozione e la sua generosità, che ha trascorso la sua intera carriera in questo rude villaggio, isolato d'inverno a causa delle nevi abbondanti. Non è un caso, forse, se sotto l'egida di questa soldatessa modello, i primi due allievi che superarono il concorso per entrare alla scuola normale superiore furono due ragazze e se, in definitiva, fu una di loro – e sua nipote – che si spinse più lontano negli studi. Queste due pioniere furono seguite da quattro ragazzi, loro fratello e cugini; poi, nella successiva generazione, dalla nipote e dal nipote di una di loro, formati da una nuova maestra, la Signorina R».⁴⁴

⁴¹ L'Agrégation in Francia è un concorso per il reclutamento di insegnanti per la scuola secondaria e per l'università. A cadenza annuale ed estremamente selettivo è, assieme al dottorato, il titolo accademico francese più elevato.

⁴² Nel sistema d'insegnamento francese, le *classes préparatoires* rappresentano un ramo dell'istruzione pubblica, accessibile dopo il conseguimento del *baccalauréat* (il nostro diploma di scuola superiore), che permette di seguire dei corsi specifici prima di accedere all'università.

⁴³ «Pour mieux cerner le rôle joué par des institutions comme les écoles normales d'instituteurs (...) il n'est nul besoin de multiplier les illustrations. Un exemple suffit : celui du destin d'un petit village savoyard sur trois générations après la seconde guerre mondiale. Ce hameau de montagne, dont la population sur trente ans a varié entre 80 et 50 habitants, était peuplé de petits agriculteurs éleveurs très pauvres, parfois paysans ouvrier à l'usine voisine. (...) Or ce village, dont les habitants vivaient dans les années 1945 à 1975 avec des revenus souvent inférieurs ou à peine égaux au Smic, dans un grand dénouement, et pour certains sans aucun confort, pas même l'eau courante à domicile, a la particularité de compter, sur 30 élèves qui ont effectué leur scolarité durant cette période, 7 d'entre eux qui ont réussi le concours d'entrée à l'école d'instituteurs et institutrices de Savoie (3 filles, 4 garçons), un 8^{ème} qui est devenu professeur de gymnastique après avoir réussi le CREPS. Parmi les 7 élèves maîtres et maîtresses, 4 d'entre eux (2 garçons et 2 filles) ont été admis à l'École normale supérieure de Saint-Cloud et de Fontenay aux Roses dans la section philosophie. Sur les 4 anciens élèves de l'ENS, 3 d'entre eux sont agrégés de philosophie, le dernier a bifurqué après 1968 et vit aujourd'hui de sa plume. Parmi les 3 agrégés de philosophie, professeurs en lycée (2 femmes, 1 homme), l'une est devenue professeur de classes préparatoires à Paris, l'autre a soutenu un doctorat et est devenue professeur d'université à la Sorbonne. Au total : sur 50 habitants, 3 instituteurs, 4 normaliens, dont 3 professeurs agrégés de philosophie, 1 professeur d'EPS». Cfr. C. Jaquet, *op. cit.*, pp. 57-58.

⁴⁴ *Ibid.* p. 59 [Quand on interroge les habitants sur les raisons de ce destin exceptionnel, la première chose qui vient unanimement à l'esprit est le rôle influent de Mademoiselle G, une institutrice, célibataire et sans enfants, profondément estimée et respectée pour sa compétence, son dévouement et sa générosité, qui a fait toute sa

La dedica del saggio di Jaquet, « *A Renée Thomas, ma tante, qui franchit le Bonrieu pour la première fois* », sugella questa breve ma folgorante autobiografia sociologica scritta in terza persona, chiudendo il cerchio di quell'intreccio di piani – il singolare e il collettivo, il materiale e lo spirituale, il temperamento individuale e l'*ordo et connexio rerum*, – “molando le lenti”, direbbe Spinoza, per uno sguardo nuovo sul reale.

Modello scolastico e modello familiare hanno dunque operato sinergicamente, con un efficiente sistema di borse di studio da parte dello Stato. L'interdipendenza di questi fattori risulta lampante se si considera che, dalla generazione successiva (quando il sistema delle scuole normali scomparve) nel villaggio in questione non vi fu più alcuna ascensione sociale. Gli abitanti ripiombarono nell'immobilità, ricaddero nella logica trita della riproduzione, interrompendo prematuramente gli studi per allinearsi col proprio presunto destino sociale già segnato: diventare pastori, contadini o operai, come i loro padri.

7. Testimonianze di un “difficile equilibrio”

«L'esperienza con la DAD ha rafforzato la mia convinzione che questa non potrà mai sostituire l'insegnamento in presenza sebbene sia risultata preziosa per non abbandonare gli alunni e per svolgere, anche se in misura ridotta, gli argomenti del programma. Nel caso specifico dell'insegnamento musicale si è reso necessario limitare drasticamente la pratica strumentale. Essa abbraccia la dimensione laboratoriale, è fatta di tentativi, prove, esempi attraverso cui entrare in contatto con il linguaggio non verbale, la prossemica, la gestualità, il respiro, le espressioni facciali; tutto ciò che poi porterà a sviluppare capacità interpretative. Di fronte a una telecamera – talvolta spenta – questo diventa molto complicato! È stata privilegiata, pertanto, la parte della materia che concerne la teoria, la storia della musica e l'ascolto critico dei brani più significativi del repertorio colto»⁴⁵.

L'autore di queste riflessioni è un giovane insegnante di musica alle prese, come tanti altri, con la didattica a distanza imposta dal Covid-19 e con le relative e condivise criticità. Nel caso specifico, però, la sua materia di insegnamento ha dovuto subire una netta limitazione, mutando la sua natura ibrida di teoria e prassi insieme, favorendo la prima a discapito della seconda. A cambiare è la materia stessa, il metodo di insegnamento e – è plausibile ipotizzare – anche il rendimento di quegli studenti particolarmente portati per la pratica strumentale, piuttosto che per la teoria o viceversa. «Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si

carrière dans ce village rude bloqué par les neiges l'hiver. Ce n'est sans doute pas un hasard si sous la férule de cette hussarde modèle, les deux premières élèves qui réussirent au concours d'entrée à l'école normale supérieure furent des filles, et si, en définitive, ce fut l'une d'elles et sa nièce qui allèrent plus loin dans leurs études. Ces deux pionnières furent suivies par quatre garçons, leur frère et cousins, puis à la génération suivante par la nièce et le neveu de l'une d'elles formés par une nouvelle institutrice, Mademoiselle R].

⁴⁵Intervista rilasciata da E. Zaino, docente di Musica nella scuola secondaria di I grado presso l'Istituto Comprensivo Leonardo da Vinci di San Giustino e l'Istituto Comprensivo Bonfigli di Corciano, in data 20.07.2020.

eserciti, non cambia il fine e i principi»⁴⁶, si legge in una delle prime Note ministeriali aventi a oggetto la didattica a distanza. Eppure è verosimile ritenere che qualcosa cambi: il mezzo talvolta muta, se non i principi, la natura stessa del fenomeno e, in caso di considerevole mutamento, non sarebbe illecito pronosticare un'influenza che ne alteri persino il fine. Senza voler con ciò muovere alcuna critica ai docenti e al fine che muove il loro mestiere, vorremmo piuttosto manifestare la nostra convinzione che la didattica a distanza, così praticata in questa *scuola dell'emergenza*, non possa coincidere, né possa essere premessa, di una trasformazione digitale dell'insegnamento e della formazione. E benché sia ipotizzabile che tale trasformazione si realizzerà a breve – dati i ritmi incalzanti di questa quarta rivoluzione – sarebbe auspicabile un ripensamento delle sue modalità, ragionato nei giusti tempi che – riconosciamo – le autorità competenti non hanno avuto. A tal proposito, ancora una testimonianza di una soluzione di emergenza.

«La storia dell'arte non è "guarda l'immagine e dimmi che vedi", è guardare negli occhi i ragazzi che guardano in faccia un'opera d'arte, la cultura; cercare di scorgere le loro emozioni e lavorarci su mentre spieghi loro la storia che c'è dietro. Serve empatia per essere trasmessa, per essere capita; e all'empatia serve corpo. Guardare uno schermo freddo e senza vita in cui sono riprodotte le foto di "utenti connessi" – presenti solo virtualmente – non può essere storia dell'arte, non può essere insegnamento. Non esiste insegnamento senza una viva relazione umana.

Tutto sta nella capacità di coinvolgimento dell'insegnante anche attraverso lo schermo, ma questa non può che essere una soluzione d'emergenza, non una valida alternativa permanente»⁴⁷.

Per trasmettere un insegnamento serve empatia e all'empatia serve corpo. È su questa proposizione che vorremmo focalizzare l'attenzione, perché se quanto sopra sostenuto vale in modo particolarmente evidente per la storia dell'arte – in rappresentanza, per così dire, degli studi umanistici in generale – altrettanto valido è per l'insegnamento in ogni sua forma, in ogni disciplina. L'empatia è, naturalmente, soltanto uno degli strumenti a disposizione di un buon docente, eppure risulta fondamentale. Ma può il docente *eccezionale*, di cui si è detto con le parole di Chantal Jaquet, esercitare l'*Einfühlung* senza essere presente, senza essere *insieme* ai suoi studenti, se non virtualmente? I contesti educativi *eccezionali* possono essere aule virtuali, comunque chiuse negli spazi privati?

La presenza reale, viva e corporea del docente, a nostro avviso, è una delle più significative e pericolose mancanze di questa “scuola dell'emergenza”. Il sacrificio della corporeità, come dimensione *umana troppo umana*, fondamentale e fondativa della nostra

⁴⁶MIUR, nota ministeriale del 17.03.2020

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499> in part. p. 3.

⁴⁷ Intervista rilasciata da L. D'Avanzo, docente di Storia dell'arte presso il Liceo di Scienze umane “C. Balbo” di Casale Monferrato, Alessandria, in data 18.07.2020.

stessa natura, è fra i peggiori crimini che questo virus ha imposto a tutto il sistema educativo e didattico, ai danni e degli insegnanti e degli studenti.

In particolar modo nella formazione dei più giovani – aveva già osservato il filosofo napoletano Giambattista Vico – non si può prescindere dalla componente che più appartiene loro, quella “corpulentissima fantasia” che caratterizzavano pure l’infanzia dell’umanità, i primi *bestioni* del genere umano “di niuno raziocinio e tutti robusti sensi e vigorosissime fantasie”⁴⁸, creatori della prima sapienza poetica che è in fondo sapienza corporea; laddove per corpo Vico non intende mai solo corpo ma «una struttura integrata della relazione mente-corpo»⁴⁹, “scintilla e origine di conoscenza [...], primo ed essenziale criterio di valutazione attraverso il quale doniamo senso alle cose del mondo stesso».⁵⁰

Insomma, «non [è] altro l’uomo, propriamente, che mente, corpo e favella, e la favella [è] posta in mezzo alla mente e al corpo».⁵¹ Il che vuol dire che Vico risolve l’opposizione tra mente e corpo, tra *res cogitans* e *res extensa* attraverso una terza *res* che potremmo definire *linguistica*, ovvero attraverso la favella, che «non è solo il linguaggio verbale, ma come [...] l’insieme della semiosi umana».⁵²

La risoluzione dell’eterno problema mente-corpo in termini di linguaggio, o di *sematologia* – come è stata argutamente definita da Jürgen Trabant la vichiana filosofia dei segni e del linguaggio insieme⁵³ – è particolarmente significativa per i temi qui in gioco: adottando il punto di vista vichiano, il piano linguistico-comunicativo, mutilato della sua componente corporea nella corrente didattica a distanza, sgretola inevitabilmente la triade mente-corpo-favella costitutiva dell’umano, con conseguenze deleterie sul fronte della formazione dei più giovani. A preoccupare è però meno la preparazione scolastica quanto l’educazione e la formazione della persona, dal punto di vista di un graduale e costante percorso di crescita personale, della presa di coscienza libera ma guidata delle proprie capacità e inclinazioni, delle relazioni inter-personali e sociali.

Nella piena convinzione che la scuola non possa essere considerata soltanto un luogo in cui si “trasmettono” informazioni, nozioni che restino del tutto “sterili” sul piano *umano*, ricorriamo ancora all’insegnamento di Vico – si tenga conto che fu egli stesso professore di eloquenza e sensibilmente coinvolto in temi di educazione dei giovani⁵⁴ – che, predicando la prudenza civile e il senso comune «affinché, giunti [gli adolescenti] con la maturità al tempo dell’azione pratica, non prorompano in azioni strane e inconsuete»⁵⁵, così denunciava il metodo cartesiano in voga nella Napoli di inizio Settecento:

⁴⁸ G. Vico, *Principi di Scienza nuova d’intorno alla comune natura delle nazioni*, in Id., *Opere filosofiche*, a cura di P. Cristofolini, con una Introduzione di N. Badaloni, Sansoni, Firenze, 1971, pp. 377-702, in part. p. 476.

⁴⁹ G. Cacciatore, *La facoltà della mente rintuzzata dentro il corpo*, in Aa. Vv., *Il corpo e le sue facoltà. Giambattista Vico*, a cura di G. Cacciatore, V. Gessa Kurotschka, E. Nuzzo, M. Sanna e A. Scognamiglio, in «Laboratorio dell’ISPF», I (2005), pp. 91-105, in part. 104.

⁵⁰ G. Patella, *Il corpo si dice in molti modi. La sapienza poetica di G. B. Vico*, in Aa. Vv., *Il corpo e le sue facoltà. Giambattista Vico*, cit., pp. 129-139, in part. p. 136

⁵¹ G. Vico, *Principi di scienza nuova*, cit., p. 680.

⁵² J. Trabant, *Cenni e voci. Saggi di semiologia vichiana*, a cura di E. Proverbio, Arte Tipografica Editrice, Napoli, 2007, p. 166.

⁵³ Cfr. oltre il volume in nota sopra anche Id., *La scienza nuova dei segni antichi. La semiologia di Vico*, Laterza, Roma-Bari, 1996.

⁵⁴ A testimonianza restano le sue *Orazioni inaugurali*, in Id., *Opere filosofiche*, cit., pp. 703-785.

⁵⁵ G. Vico, *De nostri temporis studiorum ratione*, in Id., *Opere filosofiche*, cit., pp. 787-855, in part. p. 796.

«Ma il più grave danno del nostro metodo è che, mentre ci occupiamo molto assiduamente di scienze naturali, trascuriamo la morale, specialmente quella parte che si occupa dell'indole dell'animo nostro e delle sue tendenze alla vita civile e all'eloquenza, alla casistica delle virtù e dei vizi, ai costumi per ogni età, sesso, condizione, fortuna, stirpe e stato, e di quell'arte del decoro, più di ogni altra difficile»⁵⁶.

Il grande, grandissimo sforzo che si chiede oggi ai docenti è allora quello di riuscire a trasmettere questi fondamentali e quanto mai preziosi insegnamenti, seppur in queste difficilissime e ardue condizioni, senza mai cedere alla tentazione di semplificare, annullandolo, il proprio mestiere.

Sempre valido è un consiglio – che, ancora, giunge a noi fin dalla prima modernità, e in linea con i precetti vichiani– che Michel de Montaigne diede a Madame Diane de Foix rispetto all'educazione del figlio:

«vorrei anche che si avesse cura di sceglierli un precettore che avesse piuttosto la testa ben fatta che ben piena, e che si richiedessero in lui ambedue le cose, ma più i costumi e l'intelligenza che la scienza»⁵⁷.

8. Osservazioni conclusive

In queste pagine sono state prese in esame condizioni e possibilità di riscatto sociale, testimoniate dall'esempio dei transclasses di cui parla la filosofa Jaquet. Non è stato un riferimento casuale, anzi, l'intento è stato quello di dimostrare che malgrado le situazioni di svantaggio culturale e povertà economica, gli studenti possono riscattarsi se vengono loro offerte delle possibilità. Si tratta di valorizzare il capitale umano e culturale di ogni individuo, attraverso interventi educativi (formali e non) che assicurano le condizioni per crescere e sviluppare il proprio essere, a dispetto di una riproduzione intergenerazionale di povertà. In questa direzione convergono le proposte di un welfare generativo che impegna concretamente le persone, con un'opera di responsabilizzazione.

Prestazionismo e assistenzialismo, come i fatti dimostrano, non hanno dato i risultati attesi, in termini di cambiamento socio-economico e lotta alla povertà, perché privi di un coinvolgimento attivo da parte dei soggetti interessati. Piuttosto che sussidi e aiuti economici accolti passivamente dai cittadini, sarà necessario favorire processi e pratiche generative. Questo vuol dire che le persone in difficoltà economica dovranno impegnarsi attivamente nel «concorso al risultato, -per- aiutare ad aiutarsi»⁵⁸ grazie alle proprie capacità. Da questo punto di vista, «i destinatari non sono più dei terminali dell'agire solidale, non sono dei *target* separati dai produttori, ma centri preziosi di responsabilità e capacità che, meglio di altri, possono contribuire a moltiplicare il valore iniziale conferito in *input*, incrementando i

⁵⁶ Ivi, p. 808.

⁵⁷ F. Garavini e A. Tournon (a cura di), *M. de Montaigne. Saggi*, Bompiani, Milano, 2014, p. 138.

⁵⁸ T. Vecchiato, *Innovazione sociale in comunità generative*, op. cit., p. 140.

potenziali di esito e di impatto sociale».⁵⁹ Stessa prospettiva dev'essere adottata in educazione, per assicurare a tutti, bambini e adolescenti, poveri e ricchi, una scuola di qualità, nella quale la differenza può essere fatta dai docenti. Si tratta di incoraggiare negli studenti – e di riflesso nei genitori – «la partecipazione ad attività culturali e ricreative, come l'andare a teatro, concerti, musei, mostre, siti archeologici e monumenti, fare attività sportive, leggere libri, e utilizzare internet, – in quanto – importante indicatore dell'opportunità o della privazione educativa».⁶⁰ In questi interventi, come accennato, risulta decisivo il coinvolgimento delle famiglie. Spetta ai genitori, difatti, riconoscere e apprezzare il valore di queste attività, nell'intenzione di modificare il processo intergenerazionale dello status socio-economico.⁶¹ È questa, dunque, una forma di lotta alla povertà educativa (relativa) che riguarda anche gli adulti che «vivono condizioni di esclusione dai processi oggi essenziali di produzione endogena delle conoscenze nei luoghi di lavoro e che, di conseguenza, sono destinati alla progressiva marginalizzazione e al distanziamento crescente dalle condizioni educative delle élite educative».⁶² Essere tagliati fuori dal «circolo della cultura e dell'educazione»⁶³ vuol dire non possedere gli strumenti e le conoscenze necessarie per affrontare i problemi del presente (es. didattica a distanza e *smart working*, per restare in tema) e vivere nella condizione di apprendere da quello che si fa. Se manca la possibilità di sperimentare consapevolmente le proprie capacità, difficilmente potranno fiorire talenti e aspirazioni.⁶⁴ È questa, in sintesi, la povertà educativa di cui abbiamo parlato, che riguarda i bambini come gli adulti, incapaci di rielaborare personalmente la costruzione di significati. La povertà simbolica a cui nel testo è stato fatto riferimento, si traduce nella incapacità di costruire sensi e significati dalla propria esperienza. In questo meccanismo di ristrutturazione individuale, giocano un ruolo importante l'ambiente, in quanto costruzione sociale direbbe Vygotskij, e il sapere, quella cultura che permette di attribuire significato e valore alle esperienze e alla propria vita. In questa direzione, allora, dovrà – e potrà – essere condotta la lotta alla povertà.

Riferimenti bibliografici:

Cacciatore, G. (2005). “La facoltà della mente rintuzzata dentro il corpo”, in Aa. Vv., *Il corpo e le sue facoltà. Giambattista Vico*, a cura di G. Cacciatore, V. Gessa Kurotschka, E. Nuzzo, M. Sanna e A. Scognamiglio, in «Laboratorio dell'ISPF», I, pp. 91-105.

Cecchi, D. (a cura di) (2010). *Immobilità diffusa. Perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia. Quaderno delle ricerche sociali*. Bologna: il Mulino.

Citton, Y. et Lordon, F. (sous la direction de) (2010). *Spinoza et les sciences sociales. De la puissance de la multitude à l'économie des affects*. Paris: Amsterdam Editions.

⁵⁹ Ibidem, p. 140.

⁶⁰ Save the Children, *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, 2017. In <http://savethechildren.it> (data consultazione: 20.08.2020).

⁶¹ Cfr. D. Cecchi (a cura di), *Immobilità diffusa. Perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia. Quaderno delle ricerche sociali*, il Mulino, Bologna 2010.

⁶² P. Federighi, *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane*, op. cit., p. 29.

⁶³ Ibidem, p. 29.

⁶⁴ Cfr. R. Milano, *La povertà educativa e i suoi effetti di lungo periodo*, Fondazione E. Gorrieri per gli studi sociali, Modena 2016, p.6.

- Federighi, P. (2018). “La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro”, in P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press, pp. 5-34.
- Federighi, P. (a cura di) (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Fondazione Emanuela Zancan, (2020). *La lotta alla povertà è innovazione sociale. La lotta alla povertà. Rapporto 2020*. Bologna: il Mulino.
- Garavini, F. e Tournon, A. (a cura di) (2014). *M. de Montaigne. Saggi*. Milano: Bompiani.
- Jaquet, C. (2014). *Les transclasses ou la non-reproduction*. Paris: PUF.
- Jaquet, C. et Bras, G. (dir.) (2018). *La fabrique des transclasses*. Paris: PUF.
- Iavarone, M. L. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Mondadori.
- ISTAT, 06.04.2020 https://www.ansa.it/sito/notizie/tecnologia/hitech/2020/04/06/istat-un-terzo-delle-famiglie-non-ha-un-pc-o-tablet_579ebca1-6a2e-4b9c-9b02-15c29db3d291.html
- London, F. (2015). *Imperium. Structures et affects des corps politiques*. Paris: La Fabrique Editions.
- Milano, R. (2016). *La povertà educativa e i suoi effetti di lungo periodo*. Modena: Fondazione E. Gorrieri per gli studi sociali.
- Patella, G. (2005). “Il corpo si dice in molti modi. La sapienza poetica di G. B. Vico”, in AA. VV., *Il corpo e le sue facoltà. Giambattista Vico*, a cura di G. Cacciatore, V. Gessa Kurotschka, E. Nuzzo, M. Sanna e A. Scognamiglio. in «Laboratorio dell'ISPF», I, pp. 129-139.
- MIUR, (2018). *Rapporto sul contrasto del fallimento educativo*. Roma.
- MIUR, (2020). nota ministeriale del 28.03.2020
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.n.+562+del+28+marzo+2020.pdf/75b48ea1-c6d4-178c-55c1-f6a37a25821e?version=1.0&t=1585419275262>
- MIUR, (2020). nota ministeriale del 17.03.2020
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>
- Rancière, J.(1987). *Le maitre ignorant*. Paris: Fayard.
- Rogero, J., Imbernón, F., García, R.J., Ferrero, C., Díez, E.J. y Carbonell, J. (2016). *Pobreza infantil y educación*, in «Cuadernos de pedagogía». Septiembre. 470, pp.74-79.
- Save the Children, (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, In <http://savethechildren.it> (consultato in data 20.08.2020).
- Sévérac, P.(2016). «L'éducation comme éthique: Spinoza avec Vygotski. Fondements anthropologiques », En ouverture de la série *Spinoza et l'éducation*. In <http://skhole.fr/l-education-comme-ethique-spinoza-avec-vygotski-i-fondements-anthropologiques-par-pascal-severac>. (consult. in data 11/06/2016).
- Trabant, J. (2007). *Cenni e voci. Saggi di sematologia vichiana*. Napoli: Arte Tipografica Editrice.
- Trabant, J. (1996). *La scienza nuova dei segni antichi. La semiologia di Vico*. Roma-Bari: Laterza.
- Vecchiato, T. (2020). “Innovazione sociale e lotta alla povertà”, in Fondazione Emanuela Zancan, *La lotta alla povertà è innovazione sociale, La lotta alla povertà. Rapporto 2020*, pp. 9- 24.

Vecchiato, T. (2020). “Innovazione sociale in comunità generative”, in Fondazione Emanuela Zancan, *La lotta alla povertà è innovazione sociale. La lotta alla povertà. Rapporto 2020*, pp. 139-153.

Vico, G. (1971). De nostri temporis studiorum ratione, in P. Cristofolini (a cura di), *Opere filosofiche, Opere filosofiche*. Firenze: Sansoni.