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

Educational empowerment between resilient pedagogy and municipalist practice
Empowerment educativo tra pedagogia della resilienza e pratica municipalista

di
Massimiliano Smeriglio
Department of Educational Sciences
Roma Tre University
massimiliano.smeriglio@uniroma3.it

Abstract
Among the factors contributing to educational poverty are not only the lack of adequate educational infrastructures at a local level, but also the lack of cultural, sports and leisure educational services, and poor access to digital platforms. From data available in the literature, this article will show how the adoption of a resilient pedagogy can become an effective instrument to counteract educational poverty. Such a form of pedagogy, when linked to some sort of participatory democracy, would, in fact, organise the educational processes in socio-economically deprived contexts. Against this background, putting into practice a number of strategies to enhance school achievement together with the constitution of a municipalist

network, that is a “non-formal” educational pattern wherein the subject is encouraged to proactively change his social conditions, may produce positive contexts for educational success, inclusion and social cohesion. An explanation will be attempted as to which strategy could mobilise the best community-based assets, voluntary and non-profit, while upholding the operational programming and the renewed centrality of public policy.

Keywords: educational poverty; educational success; resilience; municipalism; public policy.

Abstract

Tra i fattori che contribuiscono a determinare la povertà educativa risultano avere un peso di rilievo non solo l’assenza a livello territoriale di strutture scolastiche adeguate, ma anche di servizi educativi, culturali e del tempo libero, e la bassa possibilità di utilizzare la rete e le piattaforme digitali. Partendo da tali dati della letteratura, l’articolo vuole mostrare come l’adozione di una pedagogia della resilienza in grado di organizzare i processi educativi in contesti deprivati socio-economicamente, quando venga connessa a forme di democrazia partecipativa, possa diventare strumento di forte contrasto alla povertà educativa. Associare strategie di potenziamento della riuscita scolastica con la costituzione di una rete municipalista, ovvero di una forma educativa “non formale” che incoraggia il soggetto a mobilitarsi per il cambiamento delle condizioni sociali, può produrre contesti positivi per il successo formativo, l’inclusione e la coesione sociale. Si tenterà di indagare una strategia capace di mobilitare le migliori risorse di comunità, volontarie e non profit, senza rinunciare alla programmazione e alla rinnovata centralità delle politiche pubbliche.

Parole chiave: povertà educativa; successo scolastico; resilienza; municipalismo; politiche pubbliche.

1. Introduzione

La scuola del malessere, così titolava un rapporto Censis del 1983 per comunicare con immediatezza lo stato di salute della principale struttura educativa formale del Paese, il cui focus era centrato su una doppia analisi: pratica (con riferimento a strumenti e strutture disponibili); procedurale (con rimandi ai processi reali attivati e alle potenzialità formative ipotizzabili) del sistema scolastico, inteso non solo come spazio di apprendimento, ma anche e particolarmente come luogo di promozione dello sviluppo socio-relazionale.

Attualmente il mondo che ci circonda, è molto diverso da quello dei primi anni ’80, ma alcuni problemi restano irrisolti: oggi come ieri, la povertà educativa rimane, infatti, un’enorme sfida da superare. Una sfida la cui complessità si è ulteriormente accresciuta per l’impatto della pandemia da Covid 19 che ci impone di immaginare e organizzare una scuola se non del tutto nuova, certamente diversa e più efficace per il post-lockdown.

©Anicia Editore

Il rapporto pubblicato nel 2017 da *Save the Children* sulla povertà educativa in Europa mette in luce, come si sa, un dato allarmante: più di 26 milioni di minori in Europa sono a rischio di povertà o di esclusione sociale.
Già nel 2014, *Save The Children*, definisce la povertà educativa sulla base dell'abbandono scolastico, della scarsa partecipazione dei giovani ad attività ludico-culturali (teatro, sport ecc.), della loro incapacità/impossibilità di usare Internet e del numero di libri che possiedono o hanno letto. Ma ciò che caratterizza tale indicatore è anche, e soprattutto, l'assenza a livello territoriale di adeguate strutture e servizi scolastici.
Come a dire che la possibilità di apprendere le competenze chiave per una vita economica e relazionale soddisfacenti, e di promuovere lo sviluppo personale, l'inclusione sociale e quindi una cittadinanza attiva si connetta strettamente alla ricchezza formativa dei contesti di vita sociale.
Purtroppo, però, risulta assai diffusa, e non solo a livello di senso comune, l'associazione diretta tra status socio-economico e istruzione: i bambini che crescono in famiglie con redditi e livelli di istruzione elevati, hanno indiscutibilmente maggiori possibilità di risorse e opportunità (Del Boca, 2016).
E tuttavia, l'eccessiva semplificazione non giova ad una analisi accorta del problema. Infatti, anche se quanto affermato ha una sua importanza empirica, non bisogna cadere in una associazione riduttiva, causalistica, tra carenza di reddito e povertà educativa. È necessario invece sottolineare il fatto che esistono diverse condizioni di povertà, determinate dall'insieme di più fattori concomitanti che vanno analizzati e studiati attraverso una lente multifocale.
Nelle pagine successive l'intento sarà proprio quello di cogliere e descrivere questi processi su più piani di azione, evidenziando una lettura multifattoriale del problema, concentrando l'attenzione in maniera peculiare sulle risorse del territorio, la cittadinanza e il municipalismo.

2. Povertà educativa e resilienza

A livello europeo (Eurostat, 2016) l'indicatore di riferimento per le persone a rischio di povertà e di esclusione sociale è il cosiddetto AROPE (acronimo di 'At Risk Of Poverty or social Exclusion') che si declina in tre sotto-indicatori:
- persone con reddito sotto la soglia di povertà;
- persone che vivono in famiglie con una intensità di lavoro molto bassa, dove i componenti della famiglia in età da lavoro (18 - 59 anni) hanno lavorato meno del 20% del loro potenziale nell'anno precedente;
- persone che sono gravemente deprivate dal punto di vista materiale in termini di difficoltà economiche e di beni di consumo durevoli.

L'Italia fa parte dei Paesi europei in cui il rischio di povertà o esclusione sociale è in aumento di 3.2 punti percentuali dal 2008 al 2015.
In tale direzione, l'Istat (2017) stima la presenza in Italia di 4 milioni e 598 mila persone (il numero più alto dal 2005 a oggi) in situazione di povertà assoluta e rileva che l'incidenza diminuisce all'aumentare del titolo di studio.

©Anicia Editore

Dall'indagine Ocse-Piaac (Isfol, 2013) i dati evidenziano che, dal punto di vista delle condizioni del reddito della famiglia, l'incidenza del numero di minori che non riesce a raggiungere un risultato soddisfacente in matematica e in italiano è altissima per le famiglie che sono nella condizione socio-economica più bassa, per decrescere mano a mano che consideriamo le famiglie in fascia economica più alta.
La povertà materiale non è l'unica origine della povertà educativa, infatti, come già affermato, per scongiurare inutili ed improduttive banalizzazioni concettuali è assolutamente necessario evitare di pensare che il problema della povertà educativa possa ridursi ad una soluzione squisitamente di tipo monetario.
Ovviamente, una politica economica attenta ai bisogni educativi e formativi è essenziale, ma ciò che bisogna considerare attentamente è il fatto che lo svantaggio può assumere forme diverse in quanto esistono molteplici condizioni di povertà che travalicano le determinanti economico-reddituali di un nucleo familiare.
Il vero "bug di sistema" del nostro Paese è che proprio dove c'è maggiore povertà educativa c'è anche maggiore povertà della rete dei servizi: la situazione è peggiore dove c'è maggior bisogno.
La presenza dei servizi educativi sul territorio è diseguale nello stesso modo in cui è diseguale la situazione delle famiglie e, parimenti, le offerte educative e di servizi, quali, ad esempio, tempo pieno e mensa, sono più numerose dove la povertà educativa è meno forte.
In uno studio del 2016, Dorota Weziak-Bialowolska analizza le connessioni tra i livelli di povertà (misurati tramite un fattore composito a tre dimensioni: salute, educazione e standard di vita) e il grado di urbanizzazione di ogni singolo Paese europeo, ciò che emerge è che la povertà educativa è debolmente correlata ad aspetti puramente economici, infatti i fattori in gioco sono svariati e riguardano principalmente le risorse socio-relazionali.
Secondo Alivernini e colleghi (2017), possono essere compiute due tipologie di azioni a vantaggio di una riduzione del tasso di impoverimento educativo ovvero: implementazione delle risorse economiche di tipo educativo, culturale, territoriale e familiare; promozione della resilienza.
Che cosa significa promuovere la resilienza in ambito educativo?
Partendo da una situazione di partenza sfavorevole alcuni studenti riescono ad eccellere, dimostrandosi resilienti.
Pur in situazioni di insuccesso preannunciato, l'implementazione delle relazioni tra pari, del contesto di apprendimento e il potenziamento delle capacità di autoregolazione nell'apprendimento possono diventare fattori protettivi sui quali possono intervenire, in maniera produttiva, insegnanti ed educatori (Martin & Marsh, 2009).
In sostanza, i fattori protettivi hanno la potenzialità di attenuare gli effetti negativi della povertà educativa. Vi sono studi che mostrano come, per esempio, un grande catalizzatore del successo scolastico ed economico sia la motivazione, così che intervenire su di essa significhi intervenire sulla promozione della resilienza e, conseguentemente, sul successo scolastico (Steinmayr, Dinger & Spinath, 2012).

©Anicia Editore

La letteratura scientifica di settore (Batini, 2014; Batini & Bartolucci, 2016) ha adottato modelli e chiavi di lettura del fenomeno di tipo sistemico e multidimensionale. Vengono così esaminati, contemporaneamente, molteplici fattori concomitanti ed interagenti, relativi alle caratteristiche psicologiche degli studenti (disabilità, difficoltà di apprendimento); alle condizioni familiari e socio-economiche (l'appartenenza a una categoria socialmente ed economicamente svantaggiata, uno scarso livello di istruzione dei genitori) e inerenti il sistema scolastico (l'organizzazione ed il clima scolastico, le modalità di svolgimento della didattica, la qualità delle relazioni interpersonali, le ripetenze).
Questi approcci, orientati all'ascolto degli studenti, restituiscono dunque preziose indicazioni e riflessioni su che cosa la scuola dovrebbe fare per favorire il loro successo formativo.
In sintesi quando si voglia operare per contrastare la povertà educativa, le politiche e gli interventi che vogliano essere davvero efficaci non possono prescindere dal tenere in considerazione concetti chiave come apprendimento, resilienza, formazione continua, capitale umano, esperienza, successo formativo per delineare il ruolo propulsivo al miglioramento che è chiamata a rivestire l'educazione stessa.
Soprattutto, il problema dell'istruzione, della formazione, dell'educazione deve divenire un tema che riguarda tutte le politiche urbane e pubbliche, per evitare che l'intervento socio-educativo diventi solo ripartivo, e non preventivo.
Va quindi ripensato il territorio urbano a partire da questi bisogni educativi, per costruire dei luoghi ad alta intensità educativa.

3. Modernità e spazio comune

Essere cittadini presuppone una dimensione attiva, partecipata, che parta dalla piena consapevolezza del rapporto tra individuo e collettività, tra spazio privato e responsabilità pubblica.
Il tema della responsabilità e del rapporto tra traiettoria individuale e costruzione di ciò che è Comune, è centrale anche nell'articolazione dei processi auto-educanti capaci di contrastare la povertà educativa. Lo spiega in maniera esemplare Max Weber (1991) quando affronta il passaggio del rapporto tra sviluppo capitalistico, destino individuale della persona e ruolo delle chiese riformate. Un ritorno al vecchio testamento, un sistema di regole e valori che chiede conto al singolo, in opere e comportamenti, della relazione tra responsabilità individuale e quella collettiva. Un Dio esigente che richiede senso civico, sobrietà e atteggiamenti non parassitari. Un Dio poco compassionevole che giudica non solo le intenzioni, ma anche le biografie terrene per garantire l'accesso alla vita eterna. Una spinta decisiva per la motivazione individuale.
Max Weber (1991) racconta questo passaggio mettendo appunto al centro della sua riflessione l'approccio diremmo oggi pedagogico della Riforma protestante allo sviluppo capitalistico.
"L'apprezzamento religioso del lavoro professionale laico indefesso, continuo, sistematico, come mezzo ascetico supremo e sommo, e insieme come comprova più sicura e visibile della rinascita della persona e dell'autenticità della sua fede, doveva infine essere la più potente leva

©Anicia Editore
QTimes – webmagazine
Anno XII - n. 4, 2020
www.qtimes.it

dell'espansione di quella concezione della vita che qui abbiamo chiamato spirito del capitalismo" (Weber, 1991, L'etica protestante e lo spirito del capitalismo, p. 231).
L'attivismo del movimento protestante impregnò lo spirito del capitalismo. L'ethos calvinista spinse la modernizzazione verso un'accumulazione originaria capace di determinare un rapporto nuovo con la dimensione collettiva. Nell'orizzonte calvinista era possibile la condanna dello sperpero delle ricchezze sia quando diventava risparmio parassitario sia nel caso dello spreco, due forme pericolose per il benessere dell'anima. Un'etica capace di suggerire come unica forma legale l'investimento in conto capitale, favorevole allo sviluppo delle imprese. Weber non sostituisce la causalità religiosa con quella economica, sottolinea invece l'importanza della sfera etico-comportamentale, più dello stesso dogma.

4. Democrazia e municipalismo

Il dibattito sulle implicazioni maieutiche della responsabilità individuale circa lo sviluppo economico e dunque anche della dimensione educativa è sempre attuale, sia che si osservi la dinamica nell'ambito dei confini nazionali, sia che si scelga il punto di vista delle pratiche partecipative su scala locale, sia che si scelga il profilo globale.
Spesso, non si pone adeguata attenzione ai processi educativi e all'apprendimento permanente intesi come leve strategiche per determinare processi di crescita dei singoli e della collettività in ambito comunitario. Così da non cogliere la centralità del contesto sociale e urbano nel contrasto della povertà educativa.
Il tentativo è quello di investire nelle comunità locali che intervengono pienamente nella costruzione della cittadinanza, grazie alle dinamiche di presa in carico, partecipazione, sussidiarietà. Con l'obiettivo esplicito, anche attraverso la promozione nei diversi contesti delle condizioni di apprendimento diffuso, di migliorare il benessere della persona.
Per definire significati, limiti, implicazioni pedagogiche dell'educazione del cittadino è necessario partire dal significato e dai limiti dell'idea di cittadinanza dentro la realtà storica contemporanea. Della cittadinanza e della democrazia come processo sostanziale che attraversa la nuda vita, la orienta, la comprime o la emancipa a seconda della qualità del processo medesimo.
In questi anni il dibattito sulla città, sul municipalismo, ha avuto il merito, sul piano scientifico, di spostare lo sguardo dalla dimensione nazionale a quella più minuta delle comunità locali dove tendenzialmente si formano e trasformano le mentalità consolidate e dove si inverano i processi formali e informali di apprendimento (Frabboni & Guerra, 1991; Frabboni, 2012).
Sono i luoghi, gli ambiti dove è possibile osservare le pratiche di cittadinanza attiva che alludono alla responsabilità dei cittadini e alla pratica auto-educante.
Le città, in questo senso possono diventare il luogo di passaggio e di mescolanza da osservare con estrema attenzione. La città con le sue potenzialità e le sue straordinarie contraddizioni tra centro e periferia, tra eccellenze di alta formazione e analfabetismo sostanziale, tra concentrazione di popolazione ed estrazione del plus valore, tra opportunità e disuguaglianze.

©Anicia Editore

Una mappa, quella delle aree metropolitane, caotica in cui si sovrappongono processi socio-educativi non omogenei.
La città con i suoi presidi educativi, istituzionali e non, indica gli ambiti da riformare costantemente anche in relazione alla trasformazione dei linguaggi e delle tempeste mediatiche in cui siamo immersi. "Se volete è l'uovo di Colombo. E riguarda in primo luogo la scuola. Consiste nell'obiettivo di sostituire l'impianto monomediale con un impianto multimediale. La formazione del futuro dovrà aprirsi a tutte le forme di acquisizione, trattamento, memorizzazione delle esperienze conoscitive" (Maragliano, A.A. 1996/1997, Tecnologie per l'insegnamento, p.15).
Un dibattito che in questi anni ha continuato a produrre elaborazione ed esperienze in tutto il mondo. Dalla pedagogia della liberazione dell'America latina alle parole di Ada Colau, sindaca di Barcellona, protagonista dell'esperienza delle città-rifugio capaci di accoglienza qualificata dei flussi migratori e progetti inter-culturali di eccellenza, emerge nitidamente il rilievo che nella formazione dell'uomo nelle democrazie moderne assuma il municipalismo: "Non è un caso che il municipalismo sia sempre più presente. È stato un errore democratico non considerare le città come attore politico. E si sta dimostrando che se vogliamo migliorare e approfondire la democrazia, le città non possono solo amministrare perché dobbiamo affrontare le grandi sfide globali che ci pongono gli Stati: il cambio climatico, la mobilità, il problema della casa, la disuguaglianza, le migrazioni […]. Le grandi sfide globali hanno luogo nelle città e non si tiene conto politicamente delle città".
Ma il municipalismo come concetto politico-educativo non nasce negli ultimi venti anni, ha una storia lunga di protagonismo dei cittadini: dalla repubblica romana ai Comuni medievali, dalle repubbliche rinascimentali fino alle teorie federaliste. Un rapporto, quello tra protagonismo cittadino e municipalità, che ha prodotto esperienze educative straordinarie e un'accumulazione di conoscenza senza precedenti, soprattutto in Europa, particolarmente in Italia.

5. Cittadinanza e apprendimento continuo

Prima dello Stato nazionale moderno affermatosi nella seconda metà dell'ottocento, prima dei primi provvedimenti del nascente Stato sociale alla fine dell'Ottocento, prima insomma che i leader dei governi del tempo, tendenzialmente ultra moderati, si ponessero il problema di come contenere l'avanzata del nemico interno, il movimento operaio e la dottrina sociale della chiesa, producendo un scatto sul terreno delle politiche pubbliche, il movimento operaio organizzava il proprio campo tenendo insieme case matte, presidi sociali, club di autofinanziamento e circoli culturali per emanciparsi collettivamente senza l'ossessione della presa del potere dello Stato nazionale. E insieme al movimento operaio agiva la dottrina sociale della Chiesa. Competizione feconda tra chierici e laici combattuta attraverso presidi, ricoveri, ospizi, ospedali, fondi per le vedove e gli orfani da incidenti sul lavoro, banche che oggi definiremmo etiche, cooperative per l'autocostruzione della casa, banche rurali, ma anche e soprattutto attraverso l'azione delle corporazioni delle arti e dei mestieri, luoghi per la formazione professionale e presidi di

©Anicia Editore

educazione popolare. Don Bosco la chiamava la ricerca del punto di accesso al cuore, cioè alla motivazione, per ogni ragazzo di strada che riusciva a strappare alla deriva esistenziale.
Se le finalità complessive generali di ogni percorso educativo sono la formazione dell'uomo e del cittadino, dobbiamo considerare che a questo processo di apprendimento continuo compartecipa anche e soprattutto la dimensione comunitaria. Il contesto in cui la persona vive, si muove, interagisce e socializza con gli altri; la storia, l'identità, persino la trasformazione virtuosa del paesaggio urbano, la bellezza come educazione e spinta all'eccellenza dei luoghi.
Per questo anche nella più moderna concezione di educazione appare necessario partire dall'idea di cittadinanza e di cittadino attraverso cui Dewey, partendo dalle acute riflessioni sulla res publica, ci conduce nella direzione di un concetto difficilmente limitabile, circoscrivibile e definibile una volta per tutte. Al contrario, quello di cittadinanza è un principio costituente, fortemente contestuale e, in quanto tale, estremamente fluido, variabile, legato all'hic et nunc della realtà storica, sociale, culturale, politica nella quale si vive.
Questo principio presuppone consapevolezza delle classi dirigenti e dunque investimenti e centralità del mondo della conoscenza tali da garantire la promozione e la padronanza tra gli studenti di strumenti conoscitivi, concettuali, indispensabili per capire, operare e trasformarsi in agenti del cambiamento (Bonetta, 1997).
Essere cittadini, nell'attuale contesto storico, significa essere e sentirsi parte di una comunità sociale contemporanea, appartenere ad una realtà che è municipale, europea e planetaria. Occorre evitare di sentirsi parte esclusivamente di una dimensione micro perché in questo caso il rischio di ritrovarsi nel contesto culturale da ideologia dominante – l'heimat, la piccola patria escludente – è molto forte. Il confronto con l'altro, al contrario, è immediato, talvolta anche involontario, data la quantità di opportunità per inviare e ricevere comunicazioni, notizie, informazioni. L'inter-cultura diviene per questa via il filo rosso che segue le tracce possibili di educazione del cittadino.
"La conoscenza sperimentale è una manipolazione degli oggetti e produce una trasformazione delle condizioni dell'ambiente in cui il soggetto fa esperienza" (Alcaro, & Dewey, 1997, Scienza, prassi, democrazia, p.180).
"La scuola è prima di tutto un'istituzione sociale […], è quella forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie" (Dewey, 1954, Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione, p.10).
Inoltre, se la scuola, come afferma Frabboni (2012) farà propri i valori del territorio ovvero, collaborazione, cooperazione e senso civico, non correrà più il rischio di lottizzare gli allievi in gruppi chiusi e autocentrati ma li aprirà a molteplici luoghi di relazione con gli ambienti comunitari più vasti e complessi presenti nel territorio.
In questo spazio può agire la cooperazione sociale su scala locale come capacità di ingaggio e di ricomposizione contro la tentazione di storcere persino il concetto di giustizia sociale trasformandolo in uno strumento etnico e non più universalistico. Il welfare segregazionista può diventare il detonatore di un nuovo razzismo istituzionalizzato.

©Anicia Editore

6. Consapevolezza e comunità educanti

La consapevolezza, la dimensione auto-educante delle pratiche di liberazione, l'emancipazione come gesto creativo, colto, gentile, la democrazia come dialettica in cui far crescere il potenziale inespresso delle persone. La Repubblica come presa in carico del destino di tutti e di ognuno nel sostegno costante alla libera scelta di studio, vita, sessualità, affettività, mobilità, professione.
Questo approfondimento serve a collocare dentro un nuovo tornante storico-culturale il dibattito sulle *città come comunità educanti* in cui è possibile accumulare esperienze socialmente connotate.
In tale contesto l'esperienza è da ritenersi come una processualità, ovvero l'identificarsi con una molteplicità di azioni, passioni, credenze, bisogni e istinti che infine portano alla conoscenza (Dewey, 1957).
Il senso comune sospinge verso forme sempre più semplificate di interpretazione delle relazioni tra gli esseri umani e le loro variegate diversità. Lo Stato, il nazionalismo, tornano ad essere l'oggetto principale, una costruzione forte nel dividere e frammentare, ma debolissima nel connettere, rimettere insieme con le leve della fiscalità e dunque con le politiche redistributive.
Lo stato di eccezione che stiamo attraversando per rispondere al meglio alla pandemia non deve farci dimenticare che l'Europa come spazio pubblico in cui far crescere il municipalismo esiste se è in grado di attuare nel migliore dei modi democrazia, inclusione, partecipazione. È possibile che il mondo post Covid 19 dovrà riscoprire la forza degli interventi pubblici, soprattutto per le politiche sociali, in primis educative, e sanitarie. Ma il ritorno al pubblico non è sufficiente, serve una sfera pubblica plurale, fondata sulla sussidiarietà, sul protagonismo della comunità locali e appunto lo spazio continentale. Dobbiamo essere consapevoli che avanzano sullo scenario internazionale modello statuali autoritari dove partecipazione e cittadinanza sono concetti evanescenti, dove l'opinione pubblica non ha valore perché non esistono dibattiti, università e media indipendenti.

7. Leader educativi e intercultura

Il ruolo degli educatori a tutti i livelli è un ruolo essenziale per promuovere il dialogo interculturale e per preparare le nuove generazioni al dialogo. Gli insegnanti appaiono, infatti, come un modello fondamentale per i futuri cittadini (Susi, 2000).
La formazione degli insegnanti deve essere caratterizzata da strategie educative e metodi di lavoro che gli consentano di sapere gestire le nuove situazioni derivanti dalla diversità, dalla discriminazione, dalla xenofobia, dal sessismo, dall'emarginazione e di saper risolvere pacificamente i conflitti. I progetti futuri nell'ambito del sistema educativo dovrebbero sostenere il personale docente con materiali didattici che garantiscono l'apprendimento interculturale.
L'insegnamento frontale è solo una parte dei processi di apprendimento; al contrario, dovrebbero essere coltivate le seguenti attività per esporre gli studenti a processi educativi più coinvolgenti: discussioni e dinamiche di gruppo, simulazioni di ruolo, viaggi, volontariato nella comunità,

©Anicia Editore

partecipazione a progetti e conferenze internazionali. L'insegnamento dovrebbe far riferimento, per quanto possibile, a situazioni reali, alla relazione diretta con la diversità dei contesti.
L'importanza del contesto familiare. Il contesto familiare più ampio continua a svolgere un ruolo centrale nei processi educativi e deve essere coinvolto pienamente nei processi evolutivi. Le attività culturali all'interno del contesto familiare sono importanti poiché possono offrire la conoscenza di diverse espressioni culturali e contribuire in tal modo alla comprensione reciproca e al rispetto. L'approccio interculturale offre un notevole potenziale per migliorare il rispetto dell'altro. Le arti e il confronto simbolico consentono l'espressione individuale, l'autoriflessione critica e la mediazione. I cittadini impegnati in attività culturali producono nuovi spazi con potenzialità di dialogo.
L'educazione permanente, dunque, deve apparire sempre di più come pilastro strategico della cittadinanza agita e di un'educazione che ingloba sotto una nuova forma tutto l'arco della esistenza, dalla educazione dell'infanzia fino alla educazione degli adulti.
L'educazione degli adulti, infatti, oggi occupa un ruolo chiave nello sviluppo della società, delle risorse umane e professionali, è una disciplina di frontiera che si muove sui binari del cambiamento e della ridefinizione di adulto e adultità (Alberici, 2002).
Ancora oggi non possiamo considerare l'educazione delle persone adulte un sistema aggiunto ai sistemi esistenti, un'appendice della scuola (Schwartz, 1987).
Piuttosto bisogna sempre più progettare sistemi integrati e interdipendenti e investire sulla partecipazione globale della persona per donarla degli strumenti necessari alla decodifica del contesto e il superamento di forme di analfabetismo funzionale.
Senza la piena e consapevole lettura del contesto non c'è partecipazione attiva della persona e delle comunità.

8. Conclusioni

L'analisi condotta sembra suggerire che la povertà educativa si possa contrastare con un approccio multidisciplinare capace di generare motivazione e resilienza, un approccio capace di connettere l'empowerment della persona con il contesto urbano in cui è immersa, e con la rete dei servizi pubblici, sociali, educativi che quel contesto è in grado di garantire ai cittadini.
Senza servizi appare difficile costruire ed esprimere cittadinanza. La mappa della città permane drammaticamente diseguale, non solo dal punto di vista del reddito pro capite o perfino della speranza di vita, o ancora della differenziazione tra nord e sud perfino tra quartieri della stessa città, ma anche sul versante dei servizi e delle opportunità. Con una dinamica generalmente inversa rispetto ai bisogni, con situazioni di assenza di presidi pubblici qualificati dove appaiono maggiormente necessari. Dunque, per combattere la povertà educativa si ritiene serva una mappa complessa, non solo una valutazione strettamente economica, ma - come ricordato in premessa dal rapporto di Save The Children - un insieme di indicatori che definiscono livelli di accesso ai servizi educativi e alle strutture scolastiche. Diventano sempre più urgenti politiche integrate, trasversali, non settoriali, case matte ad alta intensità educativa capaci di potenziare la

©Anicia Editore

cittadinanza agita. A maggior ragione oggi mentre cerchiamo di riavviare, tra cautele e speranze, la macchina educativa dopo la tragedia Covid.
L'obiettivo dovrebbe rimane quello di garantire l'uguaglianza delle opportunità per smentire l'insuccesso preannunciato di una competizione sociale segnata anche dal contesto urbano, dal quartiere con E l'area geografica di appartenenza. Questo il compito principale di politiche pubbliche orientate e fedeli all' articolo 3 della Costituzione Repubblicana.

Riferimenti bibliografici:

Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti.* Roma: Carocci Editore
Alcaro, M., & Dewey, J. (1997). *Scienza, prassi, democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). *Dalla povertà educative alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale*. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 15, 21-52.
Batini, F. (2014). *Drop-out.* Arezzo: Fuorionda.
Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla.* Milano: Franco Angeli.
Bonetta, G. (1997). *Storia della scuola e delle istituzioni educative*. Firenze: Giunti Editore
Censis, a cura di (1983). *La scuola del malessere*. Milano: Franco Angeli.
Dewey, J. (1957). *Intelligenza creativa*. Firenze: La nuova Italia.
Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. *Antologia di scritti sull'educazione.* Firenze: La nuova Italia.
Del Boca, D. (2016). *Childcare and Child Cognitive Outcomes in the US, the UK and Italy*. In Del Boca, D. e altri, *Child care Policies in Different Countries*, Report Fondazione Rodolfo Debenedetti, www.frdb.org
EUROSTAT (a cura di). (2016). *The share of persons at risk of poverty or social exclusion in the EU back to its pre-crisis level.*
Frabboni, F. (2012). *Il problematicismo in pedagogia e didattica*. Trento: Erickson.
Frabboni, F., & Guerra L. (1991). *La città educativa. Verso un Sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
ISFOL (a cura di). (2013). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC-OCSE *Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti*. Roma: http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/672
ISTAT (a cura di). (2017). *La povertà in Italia*.
Maragliano R. (AA 1996/1997). *Tecnologie per l'insegnamento*. Università Roma Tre: Dispensa n. 1.
Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009*). Academic resilience and academic buoyancy: Multi-dimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs.* Oxford Review of Education, 35(3), 353-370. doi:10.1080/03054980902934639.

©Anicia Editore

Schwartz, B. (1987). *Educazione degli adulti ed educazione permanente*. Padova: Liviana edizioni.
Susi, F. (2000). *Il leader educativo*. Roma: Armando editore.
SAVE THE CHILDREN (a cura di). (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf
SAVE THE CHILDREN (a cura di). (2017). *Sconfiggere la povertà in Europa*.
Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2012). *Motivation as a mediator of social disparities in academic achievement. European Journal of Personality*, 26(3), 335-349. doi: 10.1002/per.84.
Weber, M. (1991). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Milano: Rizzoli.
Weziak-Bialowolska, D. (2016). *Spatial Variation in EU Poverty with Respect to Health, Education and Living Standards*. «Soc Indic Res», 125, 451-479.