

Povert  educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide

Elisa Maia

Il contrasto della povert  educativa   al centro dell'agenda politica, eppure nell'offerta pedagogica e formativa dei vari territori persistono condizioni di disuguaglianza. Se gli stanziamenti economici sono insufficienti al superamento delle disparit , quale potrebbe essere il ruolo delle agenzie educative formali e non, nel rivendicare il diritto allo studio dei soggetti di minore et ?   urgente promuovere una riflessione sistematica in cui la scuola rivesta un ruolo centrale, facendosi laboratorio territoriale permanente di discussione e condivisione del senso e dell'agire pedagogico.

The fight against poor education is at the top of the political agenda, yet conditions of inequality still characterise the local educational and training offer. If the funds allocated are not sufficient to reduce the disparities, what could be the role of formal and non-formal educational agencies in claiming the right to study for minors? A systematic reflection must be promoted, therefore, in which the school plays a central role and becomes a permanent local laboratory for discussion and sharing of educational goals and actions.

Parole chiave: sistema formativo integrato, povert  educativa, inclusione, cultura dell'educazione, democrazia

Keywords: integrated training system, educational poverty, inclusion, poor education, democracy

1. La povert  educativa: un fenomeno multidimensionale

Negli ultimi anni, a seguito di ricerche e studi nonch  di un cammino legislativo frutto di una maturata sensibilit  nei confronti dei diritti dei soggetti di minore et , la questione del contrasto della povert  minorile e educativa   entrata a far parte dell'agenda delle politiche pubbliche, assumendo una centralit  crescente che necessita di una lettura multi-livello e di un'interpretazione problematizzante che ne colga le sfumature, in ragione tanto della complessit  del fenomeno, quanto delle caratteristiche storico-politiche e geo-pedagogiche del Paese.

Per povertà educativa si intende l'insieme dei fattori che impediscono la ricchezza formativa: dal mancato o limitato accesso alle opportunità di istruzione e formazione, alle occasioni di apprendimento durante tutto il corso della vita, al pieno esercizio della cittadinanza e alla fruizione delle proposte culturali¹. Essa è, in sintesi, un fenomeno multidimensionale: pur riferendosi specificatamente alle questioni dell'accesso a esperienze educative scolastiche ed extrascolastiche di qualità, affonda le proprie radici in una molteplicità di componenti – in via generale legate alla sfera della povertà – che insieme costituiscono un universo materiale e immateriale di privazione ed esclusione, che chiama in causa sia le agenzie educative formali e non formali, sia le politiche socio-educative, abitative e del lavoro².

Seppure la nozione di povertà educativa vada via via arricchendosi nel dibattito pubblico, è possibile circoscrivere due livelli cui essa fa riferimento: uno, più generale, fondato sul riconoscimento dei fattori di povertà materiale ed esclusione sociale dei soggetti di minore età in territori caratterizzati da un forte fallimento formativo³; l'altro, maggiormente specifico, riferibile alle dimensioni di analisi sondate attraverso l'Indice di Povertà Educativa (IPE). Quest'ultimo è uno strumento composito elaborato da Save the Children e Istat, che misura la privazione culturale ed educativa dei bambini e dei ragazzi residenti in Italia calcolando le capacità di apprendimento e di sviluppo dei soggetti di minore età e la qualità dell'offerta educativa e ricreativa⁴.

¹ Cfr. M. Rossi-Doria, *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012-2015. Temi e prospettive dei lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, <https://www.minori.it/en/minori/relazione-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-in-italia-2012-2015>, 2017, pp. 49-59 (consultato in data 20/09/2018).

² Cfr. G. Cederna (a cura di), *Atlante dell'infanzia a rischio 2017. Lettera alla scuola*, s. l., Save the Children & Treccani, 2017.

³ Cfr. M. Rossi-Doria, *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, cit.

⁴ Gli indicatori sono i seguenti: % di ragazzi di 15 anni che non raggiunge livelli minimi di competenze in matematica misurati attraverso i test OCSE PISA; % di ragazzi di 15 anni che non raggiunge livelli minimi di competenze in lettura misurati attraverso i test OCSE PISA; % dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore *Early School Leavers*; % di minori tra 6 e 17 anni che non hanno svolto almeno quattro delle sette attività ricreative e culturali considerate (aver usato Internet almeno una volta; aver letto almeno un libro; aver praticato sport in modo continuativo; aver visitato monumenti e siti archeologici; aver preso parte a concerti di musica; aver visitato mostre e musei; essere andati a teatro); % di bambini/e tra 0 e 2 anni

In particolare, in riferimento alla fruizione di attivit  culturali e ricreative, il dato allarmante sottolineato dall'*Atlante dell'infanzia a rischio 2017*   che ben il 59,9% dei cittadini tra 6 e 17 anni sono *disconnessi*⁵: con questo termine si intende tratteggiare il profilo di coloro che non hanno svolto almeno quattro delle sette attivit  monitorate dall'IPE⁶, a maggiore svantaggio di coloro che risiedono nelle regioni del Centro-Sud Italia, in cui una media che oscilla tra il 55% e il 78% dei soggetti di minore et  non ha svolto attivit  culturali ritenute fondamentali per il successo formativo e per la formazione integrale di cittadini consapevoli.

Al fine di circoscrivere il pi  chiaramente possibile le principali cause delle condizioni di povert  educativa e in virt  della multidimensionalit  del fenomeno,   bene sottolineare in particolare due ordini di argomenti, cio  i dati inerenti alla povert  assoluta e relativa e i risultati dei test OCSE PISA dei quindicenni italiani.

L'indagine Istat 2017 sulla povert  in Italia⁷ denuncia il dato preoccupante di 1 milione e 778mila famiglie, corrispondente al 6,9% delle famiglie residenti, che versano in condizione di povert  assoluta⁸, in aumento rispetto al 2016. Inoltre l'incidenza di povert  assoluta tra i soggetti di minore et    pari al 12,1%, cio  1 milione 208mila dei cittadini tra 0 e 17 anni, un numero destinato a crescere tra le famiglie numerose⁹ e nelle regioni del Mezzogiorno d'Italia. La forte incidenza della povert  tra i pi  giovani   un dato in controtendenza rispetto al passato: contrariamente a quanto avveniva precedentemente, infatti, a

senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;% di classi della scuola primaria senza tempo pieno;% di classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;% di alunni che non usufruisce del servizio mensa;% di alunni che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate per l'apprendimento misurate attraverso l'indicatore OCSE PISA;% di aule didattiche senza connessione a internet veloce. Cfr. M. Rossi-Doria, *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, cit.

⁵ Cfr. G. Cederna (a cura di), *Atlante dell'infanzia a rischio 2017. Lettera alla scuola*, cit.

⁶ Le attivit  in questione sono elencate alla nota n. 2.

⁷ Cfr. Istat, *La povert  in Italia. Anno 2017*, <https://www.istat.it/it/files/2018/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2017.pdf>, 2018, consultato in data 30/09/2018.

⁸ L'incidenza della povert  assoluta si calcola sulla base di una soglia corrispondente alla spesa mensile minima indispensabile all'acquisto di un paniere di beni e servizi che sono considerati imprescindibili a uno standard di vita ritenuto accettabile rispetto al contesto italiano e per una famiglia con specifiche caratteristiche (cfr. *Ibidem*).

⁹ L'incidenza della povert  assoluta, infatti, si attesta al 10,5% in presenza di almeno un figlio al di sotto dei 18 anni, fino a raggiungere il 20,0% in presenza di tre o pi  figli minori.

oggi l'incidenza della povertà assoluta aumenta al diminuire dell'età della persona di riferimento, condannando minori e giovani a essere tra gli individui in maggiore stato di necessità. L'intensità della povertà relativa¹⁰, altresì, si rivela in crescita rispetto al 2016 e significativa fra i soggetti di minore età (tra i quali raggiunge il 21,5%) e tra le famiglie (dal 19,8% dei nuclei con quattro componenti al 30,2% per i nuclei pari o superiori a cinque membri). Per di più, rispetto al parametro della povertà relativa, emerge chiaramente la fotografia di un'Italia che soffre gravi divari territoriali tanto tra il Nord e il Centro-Sud, quanto tra i piccoli comuni¹¹ e i comuni centro di area metropolitana, laddove – in riferimento al 2017 – il primo gruppo raggiunge livelli significativi proprio al Centro e al Mezzogiorno (rispettivamente 9,2% e 25,6%), mentre il secondo gruppo risulta maggiormente colpito in riferimento ai territori del Nord (6,9%).

Il rischio di povertà, nelle sue molteplici articolazioni, comporta un impatto negativo altresì sulle *performance* scolastiche di bambini e ragazzi e sullo sviluppo di numerose capacità, configurandosi in tal senso come fattore di rischio capace di influenzare negativamente i progetti di vita futuri degli stessi. Una restituzione esaustiva sul tema viene fornita dalle indagini PISA (*Programme for International Student Assessment*)¹², attraverso le quali si valutano non solo le conoscenze degli studenti in Matematica, Lettura e Scienze, bensì anche la loro capacità di trasporre tali conoscenze ad ambiti extrascolastici, misurando il raggiungimento di quelle competenze minime – cosiddette di *literacy*, cioè riguardanti specialmente la lettura, la comprensione del testo e della matematica di base – ritenute irrinunciabili dalla comunità internazionale per creare, riconoscere e sviluppare per sé e insieme agli altri le possibilità di apprendimento durante tutto il corso della vita, determinando traiettorie esistenziali connotate dall'esercizio

¹⁰ La povertà relativa (percentuale di persone e famiglie povere) si calcola in base a una soglia convenzionale (linea di povertà), la quale individua il valore di spesa per consumi al di sotto di cui una persona viene definita povera in termini relativi. Cfr. *Ibidem*.

¹¹ Comuni fino a 50.000 abitanti, ma non appartenenti alla periferia delle aree metropolitane.

¹² PISA è un programma internazionale promosso dall'OCSE che ha preso avvio nel 2000 e che si prefigge, con cadenza triennale, di valutare le competenze maturate dagli alunni di 15 anni nella comprensione della Lettura, della Matematica e delle Scienze. La rilevazione consente un ampio confronto internazionale con altri paesi dell'area OCSE e del resto del mondo.

dei propri diritti, *in primis* attraverso la conoscenza e l’accesso alle risorse e alle opportunit .

Nelle rilevazioni PISA 2012¹³ l’Italia ha riportato risultati peggiori della media OCSE. Seppur si registrino leggeri miglioramenti rispetto alla rilevazione precedente, essi non sono statisticamente significativi, e inoltre – in linea con le misurazioni nazionali condotte nell’ambito dei test INVALSI – emergono chiari divari tra le regioni del Nord Ovest e del Nord Est da un lato e quelle del Mezzogiorno dall’altro. I risultati dei quindicenni italiani in Matematica si situano, leggermente ma significativamente, al di sotto della media OCSE, conseguendo 485 punti contro i 494 della media. Le competenze in Lettura e Scienze, ancora, sono misurate rispettivamente in 490 e 494 punti (a fronte di valori medi OCSE pari a 496 e 499). Dal punto di vista regionale i risultati peggiori, come anticipato, si hanno in Calabria, Sicilia, Campania e Sardegna; il medesimo *pattern* geografico, seppure con variabilit  tra le singole regioni, riguarda la Lettura e le Scienze. Nel Sud e nelle Isole, perci , si condensano gli studenti *poveri di conoscenze*, cio  coloro che non superano il primo livello di competenze¹⁴.

Un altro elemento apprezzabile, ai fini della definizione del profilo degli studenti,   quello riguardante la composizione della popolazione dei quindicenni indagati in PISA 2012: di essi solo tre su quattro frequentano la II classe della scuola secondaria di II grado, mentre tra gli altri vi sono gli anticipatari frequentanti la III secondaria di II grado (2,6%) e i posticipatari frequentanti la I classe della scuola secondaria di II grado (14,6%), la secondaria di I grado (2,1 per cento) e i percorsi di formazione professionale (4,9%). In generale, i posticipatari provengono da un *background* socio-economico meno elevato, appartengono al genere maschile e hanno un vissuto migratorio (di prima o seconda generazione)¹⁵.

L’estrazione socio-culturale delle famiglie di origine, tra le altre cose, denota inconfutabilmente come la provenienza da nuclei familiari ricchi di stimoli, piuttosto che socio-culturalmente ed economicamente svantaggiati, incida sulle diseguglianze educative dei sog-

¹³ Cfr. INVALSI (a cura di), *OCSE PISA 2012. Rapporto nazionale*, in http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf, 2013, consultato in data 05/10/2018.

¹⁴ Su una scala di sei livelli, gli studenti che non superano il livello 2 nei test PISA sono considerati *low performer*, mentre i *top performer* sono coloro che raggiungono o superano il livello 5 di conoscenze.

¹⁵ Cfr. INVALSI (a cura di), *Op. cit.*

getti di minore età. A tal proposito è stato costruito uno strumento composito (ESCS¹⁶) atto a misurare la qualità del territorio in cui vivono bambini e ragazzi, basato su tre indicatori: *status* occupazione dei genitori, livello di istruzione dei genitori, possesso di specifici beni materiali ritenuti variabili di prossimità di un contesto economico-culturale favorevole all'apprendimento¹⁷. I tre profili studente che ne emergono si riferiscono al basso, medio o alto *background* socio-economico e culturale: maggiori sono i valori ottenuti, maggiormente apprezzabili sono gli effetti del contesto territoriale sui risultati dei processi di apprendimento degli studenti. Nel 2015, infatti, i quindicenni provenienti da territori avvantaggiati hanno ottenuto risultati migliori dei loro coetanei provenienti da contesti più svantaggiati¹⁸.

Di conseguenza, tenendo in considerazione il *background* socio-economico e culturale, emerge una circolarità tra la povertà economica e quella educativa, le quali si alimentano vicendevolmente nutrendo una spirale di esclusione e marginalità sociale che investe prioritariamente i soggetti di minore età, ma anche le famiglie e la società civile, configurando a tutti gli effetti un fallimento sociale e politico che riguarda tutti.

1.1. Le politiche pubbliche per il contrasto della povertà minorile ed educativa: una sintesi

Il quadro delle politiche per il contrasto della povertà minorile ed educativa si presenta estremamente irregolare in ragione della complessità del fenomeno e della molteplicità di attori aventi competenza in materia. Sebbene la crescente attenzione suscitata dal tema vada rintracciata nella denuncia avviata da alcune ONG attive in Italia, in primis Save The Children¹⁹, essa affonda le proprie radici in un processo di rinnovamento normativo e culturale avviato negli anni Ottanta dalla *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adoles-*

¹⁶ Denominazione internazionale dell'indicatore dello status socio-economico-culturale dello studente.

¹⁷ Cfr. INVALSI, *La restituzione dei dati alle scuole - L'ESCS*, http://www.istruzione.it/snv/allegati/01_A_INVALSI_escs_slide.pdf, s. d., consultato in data 02/10/2018.

¹⁸ Cfr. M. Arnone, *La povertà minorile ed educativa: un focus su Europa, Italia e Mezzogiorno*, in "Quaderni di Economia Sociale", 01, 2018, pp. 7-12.

¹⁹ Cfr. G. Natoli, A. Turchini, *Le policy per il contrasto della povertà minorile ed educativa*, in "Quaderni di Economia Sociale", 1, 2018, pp. 33-37.

scenza (CRC), approvata nel 1989 e ratificata dall'Italia con la Legge n. 176 del 1991, con la quale si afferma il diritto di ogni fanciullo a un livello di vita che ne consenta un adeguato sviluppo mentale, fisico, spirituale, morale e sociale.

Altres  l'Unione Europea, negli ultimi anni, si   dimostrata molto sensibile alla questione, dedicando alcune comunicazioni e raccomandazioni al superamento delle forme di povert  minorile ed educativa. I tre documenti chiave dell'UE in materia sono: la comunicazione del 2011 *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, la raccomandazione del 2013 *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, la comunicazione del 2017 *Istituzione di un pilastro europeo dei diritti sociali*²⁰. Il Leitmotiv programmatico segue un *continuum* che va dal riconoscimento dell'importanza dell'educazione sin dalla prima infanzia (inteso come fattore determinante per l'inclusione sociale), all'assicurazione di occasioni di apprendimento di qualit , passando per l'utilizzo di strategie multidimensionali e integrate.

In Italia, negli anni Novanta, sono state emanate due importanti norme in materia di minore et : la Legge n. 285/1997 (*Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunit  per l'infanzia e l'adolescenza*) e la Legge n. 451/1997 (*Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia*). Entrambe si distinguono per una spiccata vocazione realizzativa: nella prima, la definizione di obiettivi concernenti la promozione dei diritti di bambini e ragazzi si salda strettamente con la definizione degli strumenti necessari ad assicurarne l'effettiva fruizione; nella seconda, la Commissione assolve a funzioni di indirizzo e controllo sull'attuazione degli accordi, mentre l'Osservatorio cura la definizione del *Piano nazionale d'azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in et  evolutiva (PAI)*²¹, il quale costituisce lo strumento programmatico e di indirizzo per le politiche dell'infanzia²². Tali norme rappresentano traguardi fondamentali che

²⁰ Cfr. *Ibidem*.

²¹ Il IV PAI   stato approvato ad agosto 2016 ed   scaricabile al seguente link: <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/Piano-di-azione/Documents/IV-Piano-%20Azione-infanzia.pdf>.

²² Cfr. G. Natoli, A. Turchini, *Le policy per il contrasto della povert  minorile ed educativa*, cit.

hanno suggellato la maturazione di un processo di rinnovamento che ha prioritariamente investito le stesse concezioni di infanzia e adolescenza cui le *policies* si ispirano: prende corpo, quanto meno a livello normativo, il passaggio cruciale da politiche di tipo assistenzialistico e dunque passivizzanti, a politiche attivizzanti, che riconoscono ai cittadini un sapere e un saper fare specifici, nonché capacità e competenze indispensabili al bene comune, spostando l'accento dalla prevenzione del disagio alla promozione dell'agio.

L'ultimo dei passaggi legislativi in materia di povertà educativa è quello della Legge n. 208/2015, art. 1, comma 392, con la quale l'Italia ha istituito il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile finanziato dalle fondazioni bancarie.

Questo provvedimento mira a stimolare azioni rivolte alle reti di scuole che, in alleanza con enti locali, soggetti del terzo settore e servizi educativi, sviluppino interventi biennali in favore dei soggetti di minore età residenti in aree di esclusione sociale, al fine di contrastare il rischio di fallimento formativo precoce e la povertà educativa. L'introduzione del fondo ha tanto il merito di incoraggiare la ricerca di alleanze che rendano possibili progettualità sostenibili nel tempo, quanto quello di premiare due elementi ineludibili di un piano di cambiamento organico e unitario attento alle sfide poste dall'inclusione sociale e scolastica, cioè la continuità teorico-prassica tra agenzie intenzionalmente formative e l'aderenza alle specifiche criticità territoriali delle progettualità sviluppate. Eppure, proprio la progettazione dal basso operata dalle singole reti rischia di essere al contempo soluzione e problema, poiché sebbene gli investimenti pubblici siano ripartiti proporzionalmente sul territorio nazionale, l'offerta pedagogica e formativa risulta disomogenea tra le regioni, cronicizzando le condizioni di disuguaglianza esistenti.

Le questioni su cui interrogarsi, allora, sono: se gli stanziamenti economici sono insufficienti al superamento delle disparità territoriali, quale potrebbe essere il ruolo delle agenzie educative formali e non, nel rivendicare il diritto allo studio – declinato nei termini di aula diffusa, cioè città educativa – dei soggetti di minore età? Può immaginarsi realmente una progettualità educativa incisiva ed unitaria laddove manca un condiviso orizzonte valoriale che guidi significati, priorità e scelte?

2. *Il Sistema Formativo Integrato: un modello ancora attuale*

Il contesto ambientale, come si   visto, riveste un ruolo preponderante nella determinazione dei percorsi di vita: a partire da esso, dalle occasioni che in esso sono disseminate, si aprono traiettorie inclusive o marginalizzanti. In virt  di questa ragione il tema del dibattito tra scuola e ambiente appartiene costitutivamente al pensiero pedagogico: seppure l'idea stessa di scuola esiga una separatezza tra i luoghi di apprendimento formali e il contesto cui appartiene il discente, in et  moderna si   presa coscienza delle imprescindibili ricadute che le interazioni con l'ambiente hanno nella formazione dell'identit , fino a giungere alla seconda met  del secolo scorso, quando   stata messa in discussione l'artificialit  dell'istituzione scolastica e si   incoraggiata la sperimentazione di modelli educativi capaci di dialogare apertamente con il contesto ambientale²³.

In questo clima di ridefinizione della relazione tra scuola ed extra-scuola, negli Ottanta ha preso forma il modello del Sistema Formativo Integrato (SFI). L'universo formativo andava via via caratterizzandosi per la variet  dei luoghi dell'educare, spesso sfuggenti e difficilmente collocabili all'interno di una cornice orientata in senso pedagogico, frequentemente rispondenti a una logica consumistica: per tale ragione si   sentita l'esigenza di elaborare un costrutto in grado di contenere le linee essenziali di un progetto educativo ispirato agli ideali democratici di libero ed equo accesso alle risorse del territorio.

Le cifre costitutive di un Sistema Formativo Integrato cos  pensato – del quale in questo contributo si cercheranno di evidenziare i tratti principali in rapporto sia alla sua attualit , sia ai possibili sviluppi suggeriti dall'attuale panorama storico-politico – sono essenzialmente due, corrispondenti a quelle che Frabboni definisce *architravi di sostegno*²⁴ del modello:

– *l'educazione per tutta la vita* (sinonimo di *Lifelong Learning*), irrinunciabile cornice progettuale di qualsiasi disegno di riforma del sistema formativo;

²³ Cfr. L. Guerra, *L'integrazione del sistema formativo: quali prospettive?* in L. Guerra, *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, Bologna, CLUEB, 2012, pp. 137-161.

²⁴ Cfr. F. Frabboni, *Quando la pedagogia si aggira tra i banchi di scuola*, in F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realit  e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 43-87.

– un *sistema formativo pubblico unitario* (capace di accogliere identità e differenze) e *integrato* (in grado di favorire reciprocità e interconnessione culturale tra le agenzie formali e non formali).

In particolare la prima delle due finalità sopra indicate, rivela la lungimiranza del costrutto del SFI, anticipando di fatto quello che poi sarebbe diventato uno dei cardini delle politiche europee: nel documento conclusivo del Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, infatti, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita viene definito elemento di base del modello sociale europeo²⁵, funzionale alla creazione di un'economia basata sulla conoscenza.

La prospettiva del *Lifelong Learning* così delineata evoca una complementarità dei luoghi dell'educare e delle età della vita che travalica i confini delle aule scolastiche per aprirsi ad un'idea di spazio-mondo in cui accadono eventi educativi oltre le settorializzazioni disciplinari. Tale cornice introduce un'altra questione fondamentale del SFI, frutto della seconda architrave sopra descritta e accuratamente enucleata da Guerra²⁶: il diritto allo studio va reinterpretato nei termini più complessivi di *diritto all'apprendimento*, che esige di essere garantito in tutti i tempi e gli spazi dell'individuo.

Questa direzione pedagogico-didattica, di fatto, sostanzia il modello del SFI nel concetto di città educativa: un luogo aperto e plurale, democratico e inclusivo, realizzabile attraverso la partecipazione delle agenzie educative formali e non formali a un sistema integrato che non lascia spazio né alle proposte di un mercato dell'educazione in continua espansione, né alla casualità delle progettualità sviluppate. L'integrazione dei servizi al sistema, infatti, prevede il soddisfacimento da parte degli stessi di alcuni requisiti imprescindibili che ne certifichino la qualità formativa, in seguito al compimento di un processo di maturazione che si sviluppa su tre piani fondamentali²⁷: strutturale, culturale, funzionale (o metodologico).

Sul *piano strutturale* è indispensabile che le agenzie educative extrascolastiche assumano la consapevolezza di appartenere al sistema

²⁵ Cfr. Conclusioni della Presidenza, *Consiglio europeo di Lisbona. 23 e 24 marzo 2000*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf, 2004. Consultato in data 10/10/2018.

²⁶ Cfr. L. Guerra, *L'educazione fuori dalla scuola*, in F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 89-133.

²⁷ Cfr. *Ibidem*.

formativo. Una contezza, questa, certamente influenzata dalle politiche educative nazionali, ma che necessita di una certa dose di coraggio nell'esercizio del diritto all'affermazione delle proprie convinzioni culturali, persino qualora queste dovessero risultare in controtendenza rispetto alle indicazioni sovra-locali oppure incontrare l'ostilit  delle parti sociali interessate (che siano esse le famiglie, gli enti locali o il terzo settore). La proposta di Luigi Guerra prevede il censimento delle agenzie/opportunit  formative del territorio: un censimento, specifica, "che non si traduca in una semplice elencazione, ma diventi al contrario una *griglia* per la lettura qualitativa dell'esistente e nello stesso tempo un potenziale *strumento* per la progettazione di interventi di innovazione e ampliamento"²⁸.

La classificazione avviene secondo tre approfondimenti: la funzione didattica delle agenzie educative extrascolastiche (a seconda che la loro intenzionalit  educativa risponda ai bisogni educativi dell'informazione, della ricerca o dell'espressione), la tipologia dei soggetti che erogano i servizi (enti locali, terzo settore o mercato), le caratteristiche degli utenti. Censire l'esistente costituisce una preziosa opportunit  di riflessione rispetto ai vuoti e ai pieni del territorio: costringe a un esercizio politico propedeutico a una coscientizzazione rispetto ai bisogni della zona interessata e contiene in s  la rivendicazione di un diritto (all'apprendimento, alla formazione, alla citt  educativa) che si svolge proprio compiendo la ricerca sul campo e restituendone gli esiti alla comunit . Coinvolgere, infatti, i cittadini e le cittadine nella mappatura – innescando in loro un processo di conoscenza – costituisce un percorso educativo complesso che impone di interrogarsi circa i significati che guidano le azioni educative, facendosi esso stesso costruzione di senso. Insegnanti, professionisti dell'educazione, famiglie, amministratori pubblici: tutti si   chiamati a riflettere rispetto ai contenuti delle proposte, ricucendo lo iato sussistente tra le istituzioni e i cittadini e offrendosi alla mediazione e al confronto. Questa prospettiva, come si vedr  in seguito, si inserisce compiutamente nel quadro di rinnovamento che ha investito i tradizionali modelli di *welfare state*, messi in crisi dagli stravolgimenti economico-finanziari che ne hanno svelato la fragilit  e l'inefficacia: oggi, contrariamente a quanto avveniva in passato, si opera maggiormente nella prospettiva di un *empowerment* individuale e comunitario, sostenendo il coinvolgimento diretto dei cittadini nella definizione

²⁸ *Ibidem*, p. 97.

stessa delle politiche e dei programmi, nella gestione, nella difesa e nella cura dei beni comuni.

Sul *piano culturale* bisogna che le agenzie/opportunità individuino il proprio oggetto formativo, precisandone gli strumenti di ricerca e i linguaggi, mettendo in condizione l'utenza di poter costruire consapevolmente il proprio curriculum formativo tra scuola ed extrascuola. Secondo la proposta di Guerra, l'esperienza formativa così articolata si colloca *in continuità, in ampliamento o in alternativa* rispetto al curriculum scolastico e può trovare espressione tanto nella forma dell'*unità didattica* (qualora si prevedano percorsi di alfabetizzazione strutturati dall'adulto) quanto in quella del *progetto didattico* (qualora di configurassero percorsi di ricerca semi-strutturati, che prevedono l'elaborazione autonoma da parte dei partecipanti).

In questa prospettiva, tornando alla povertà educativa (focus del presente contributo) e assumendo la multidimensionalità del fenomeno, in rapporto al diritto dei cittadini (nello specifico soggetti di minore età e famiglie) di costruire un curriculum extrascolastico piuttosto che un altro, è inevitabile porre l'accento sulla questione del *diritto all'informazione*. Svincolandosi dalla dicotomia centro-periferia, si converrà che l'ambiente urbano è un luogo in cui coesistono, a diversi gradi di intensità, quelle che l'architetto Stefano Boeri chiama *città* (luogo della relazione) e *anticittà* (luogo dell'assenza)²⁹: pertanto, sebbene in termini assoluti esistano territori poveri dal punto di vista dell'offerta formativa, altrettanto spesso la povertà educativa si concreta in un mancato accesso alle risorse che è prioritariamente una mancata conoscenza delle stesse. Rispetto al modello originario dell'integrazione del sistema formativo, dunque, sul piano culturale si profila una ulteriore finalità cui rispondere alla luce delle attuali caratteristiche storiche e sociali: non più solo il dovere delle agenzie formative del territorio di scegliere un cielo sotto cui stare (una specifica cultura dell'educazione), bensì il diritto di tutti i cittadini a conoscere le costellazioni (le agenzie/opportunità educative). Non è assolutamente scontato, affinché il modello sia sostenibile nel tempo, affermare il diritto all'informazione che solo abilita all'esercizio della cittadinanza, all'appartenenza.

Sul *piano funzionale (o metodologico)*, infine, va imprescindibilmente affermato, da parte delle agenzie educative, uno standard mi-

²⁹ Cfr. S. Boeri, *Arginare l'anticittà che avanza. Come oggi ridare intensità al vivere urbano*, in "Animazione Sociale", 8, 2016, pp. 3-11.

nimo di qualit  pedagogica e didattica, al fine di garantirne la piena introduzione nel sistema pubblico della formazione. In particolare devono essere assicurati livelli adeguati e flessibili di apprendimento e socializzazione.

La struttura di un modello formativo (scolastico ed extrascolastico) cos  inteso viene esplicitata puntualmente da Frabboni³⁰, il quale chiarisce che l'*integrazione/interconnessione* veicolata dal SFI si gioca su due piani:

– *istituzionale*: le agenzie intenzionalmente formative sono chiamate a sottoscrivere un'alleanza pedagogica di ferro;

– *culturale*: la sottoscrizione, da parte delle agenzie educative formali e non formali, di un modello "educativo e culturale"³¹ che dia forma a una vera e propria *federazione* dei luoghi dell'educazione, ognuna dotata di propri specialismi educativi, per rendere possibile un'addizione tra scuola e territorio in cui ciascuno dei soggetti mantenga una propria centralit  formativa.

Coerentemente con quanto espresso in precedenza rispetto all'ampliamento del piano culturale e conseguentemente all'esigenza di contrastare la povert  educativa,   urgente affermare il diritto all'informazione come fondamento del diritto di cittadinanza. Per tali ragioni, oltre ai due piani frabboniani dell'integrazione/interconnessione del SFI sopraesposti, occorre definirne un altro: quello *informativo-conoscitivo*, rivolto alla comunit , la quale   chiamata all'esercizio di una responsabilit  civica praticata attraverso la consapevolezza delle opportunit  educative esistenti.

Resta da chiarire, per , come garantire la centralit  formativa delle agenzie educative formali e non. Secondo le indicazioni di Frabboni³², questa finalit    perseguibile a patto di: 1) mettere gli enti locali in condizioni di progettare autonomamente un modello scientifico capace di dare forma a un sistema di *interazione-integrazione culturale*; 2) liberare il terzo settore da una visione *scuolacentrica* che lo vuole relegato alla produzione di proposte meramente ludiche e ricreative.

All'ente locale, principalmente,   richiesta una forte e sistematica presenza progettuale, con funzioni di governo del sistema formativo e con compiti di coordinamento e valorizzazione dei servizi pubblici e

³⁰ Cfr. F. Frabboni, *Quando la pedagogia si aggira tra i banchi di scuola*, cit.

³¹ *Ibidem*, p. 52.

³² Cfr. F. Frabboni (a cura di), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo, EIT, 1989.

privati presenti sul territorio, al fine di garantire contro il rischio di un extrascolastico che oscilla tra esperienze assistenzialiste e consumistiche, potenzialmente condannato a riprodurre le diseguaglianze determinate dalla collocazione geografica o dall'estrazione socio-culturale, nonché dalla posizione economica o lavorativa³³.

La relazione tra enti locali e terzo settore è molto cambiata negli ultimi: dal passaggio da un modello *government* a uno di *governance* alla riforma del Titolo V della Costituzione e all'affermazione del principio di sussidiarietà orizzontale, che riconosce il diritto dei cittadini ad attivarsi per l'interesse generale e affida alle istituzioni il compito di sostenere l'autonoma iniziativa della comunità.

Il *welfare* tradizionale è definitivamente entrato in crisi, per ragioni etiche (si assiste, infatti, a una deriva fredda ed economicistica degli interessi)³⁴ e strutturali (pur avendo delineato nuovi campi di diritto per i soggetti in difficoltà, non riesce più a garantirli, generando uno squilibrio profondo dei principi che ne regolavano il funzionamento): negli ultimi anni, perciò, il territorio si è trasformato in un grande laboratorio di sperimentazione sociale in cui cercare strumenti e metodologie nuove in grado di ostacolare i fenomeni di esclusione e marginalità, che sta conducendo a insolite fisionomie del *welfare*, delineando equilibri altri tra Stato e società civile, fortemente orientati al protagonismo dei cittadini e all'autodeterminazione dei bisogni e delle domande; un *welfare* fondato sui valori comunitari, sulla riscoperta e la difesa dei beni comuni e della coesione sociale. Proprio all'interno di questa nuova configurazione si situa la possibilità di una rinnovata intesa tra le istituzioni intenzionalmente educative, che è maggiormente orizzontale e democratica, solidamente ancorata alle caratteristiche e alle vocazioni dei territori, il che costituisce un valore aggiunto nella lotta alla povertà educativa.

3. *La scuola come laboratorio di umanesimo per una cultura condivisa dell'educazione*

Si è finora cercato di chiarire la complessità della povertà minorile ed educativa e di evidenziare le linee costitutive del costruito del Sistema Formativo Integrato, sia nelle sue definizioni originarie, sia nelle

³³ Cfr. L. Guerra, *L'educazione fuori dalla scuola*, cit.

³⁴ Cfr. S. Premoli, *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, Torino, EGA, 2008.

sue possibili trasformazioni determinate delle urgenze storico-politiche attuali. Si intuisce la potenza generatrice di un modello che   anche progetto politico: recuperarne la matrice teoretica   necessario affinche si possa realmente resistere all'avanzamento di un deserto culturale che   allo stesso tempo deserto di possibilit , una mancanza che si fa atrofia di giustizia e di ricchezza formativa. In questo senso, le nuove conformazioni del *welfare* e del ruolo delle istituzioni locali inaugurano il diritto a un'immaginazione civica propedeutica alla costruzione di identit  individuali e collettive la cui struttura ossea sia sostenuta da un sentimento di responsabilit  condivisa nella cura dei beni materiali e immateriali, dei luoghi e degli spazi, dell'equa distribuzione delle risorse.

Nonostante i finanziamenti per il contrasto delle povert  educative, permangono situazioni di forte disomogeneit  tra le regioni, dunque, ma anche tra le diverse zone dei medesimi ambienti urbani. Qual   il nodo del problema, allora? Bisogna interrogarsi preliminarmente sulla morfologia culturale delle aree: non   un mistero che vi siano territori che godono di una solida struttura pedagogica (ad esempio l'Emilia-Romagna) e altri che invece non hanno una forte tradizione culturale in questo senso. Allora stanziare equamente fondi, seppur sia un primo ed irrinunciabile passo per garantire a tutti un eguale accesso alle risorse, evidentemente non   sufficiente: il rischio   quello di scadere in un *trend* che vede lo sviluppo e l'attuazione di progettualit  ancorate al qui ed ora, finalizzate a rispondere di volta in volta a esigenze e priorit  definite dall'alto (le linee programmatiche esposte nei vari bandi), senza che tali progettualit  siano realmente inserite all'interno di un orizzonte pi  ampio che guidi le scelte oltre le specificit  del caso. Si assiste spesso, perci , specie in quelle aree in cui si soffre la mancanza di un disegno pedagogico di largo respiro, al proliferare di progetti ed esperienze che rischiano di rimanere nell'alveo delle sensibilit  di chi le propone, andando a formare un arcipelago di occasioni frammentate e sconnesse che inficia l'efficacia dello sforzo finalistico delineato in sede progettuale, poich  manchevole di una salda struttura che ne sostenga gli sforzi oltre le scadenze programmatiche e di un'idea orientata al futuro che si interroghi circa il senso di un agire pedagogico contestualizzato in quella che John Dewey ha definito "una societ  democratica considerata educativamente"³⁵.

³⁵ J. Dewey, J. Childs, *The Social-Economic Situation and Education*, in W. H. Kilpatrick (Ed.), *The Educational Frontier*, New York-London, Appleton Century Co., 1933, pp. 33-38, *passim*.

Il compito di proporre un modello, sui vari territori, in grado di promuovere la costruzione di una cultura condivisa dell'educazione che sia animata dalle narrazioni plurali di chi a vario titolo si occupa di educazione, non deve assolutamente rinunciare all'addizione frabboniana *scuola più territorio* e, allo stesso tempo, è urgente identificare un interlocutore che – in virtù del suo specifico educativo e della sua tangibilità strutturale – possieda le competenze e le sedi per ascoltare e amplificare le voci narranti. In questo momento storico molte esperienze urbane nate dal basso raccontano dell'esigenza diffusa di socialità e fiducia, di una voglia di comunità, come la definirebbe Bauman³⁶, che deve necessariamente incontrare – per organizzarsi – uno spazio che possa farsi luogo (secondo la distinzione del geografo Franco Farinelli, operata sulla base della densità relazionale che trasforma il primo elemento – geometricamente determinato – nel secondo – relazionalmente fondato). La scuola, in questo senso, rappresenta certamente l'interlocutore prioritario: in virtù del suo intrinseco potenziale aggregativo (spaziale e tematico) riveste un ruolo centrale, offrendosi come laboratorio territoriale permanente di discussione e condivisione del senso e dell'agire pedagogico, in cui assicurare l'identità democratica ed emancipativa dell'educazione. Un luogo in cui incontrarsi – insegnanti, genitori, membri dell'associazionismo, cittadini – per co-edificare un progetto educativo globale, punto di partenza di una creazione di senso che si aprirà all'ambiente urbano secondo le indicazioni di quell'aula diffusa tanto cara al SFI. Una scuola *laboratorio di umanesimo*: antidoto al pressapochismo e all'inautenticità, alla parcellizzazione delle offerte e alla precarietà esistenziale (la quale affligge in primo luogo gli operatori che navigano nel *mare magnum* del “bandismo” bulimico e in secondo luogo le famiglie spesso strette nella morsa della sofferenza materiale). Un umanesimo, per dirla con Bertin, “della ‘possibilità’ e della ‘ragione’, per contrapporlo all'umanesimo della ‘necessità’ (o dell'alienazione) e dell'‘irrazionalità’”³⁷. Un progetto educativo e politico che fa leva sulla scuola come irrinunciabile centrale operativa che, attraverso un processo conoscitivo di riflessione e meta-riflessione, assorbe e sistematizza gli stimoli culturali della comunità in cui è

³⁶ Cfr. Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

³⁷ G. M. Bertin, *Società in trasformazione e vita educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. 5.

inserita, armonizzandoli per renderli educativamente efficaci³⁸.

In questa prospettiva, suggestioni interessanti provengono dall’esperienza pedagogica zapatista in Chiapas: il Sistema Educativo Rebelde de Liberaci n Nacional prevede un modello curricolare estraneo all’obbedienza a strutture rigide e inamovibili, in cui gli elementi del processo di insegnamento-apprendimento sono definiti all’interno della comunit , in cui prendono vita esperienze dialogiche le cui spinte partono dalla realt  e dalle necessit  degli attori coinvolti³⁹.

Una simile, auspicabile, impostazione consentirebbe di coltivare nella comunit  quella che Martha Nussbaum definisce *immaginazione narrativa*, cio  la terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle competenze della logica e del sapere fattuale: insieme esse consentono al cittadino di relazionarsi bene alla complessit  del mondo. Nello specifico l’immaginazione narrativa consiste nella “capacit  di pensarsi nei panni di un’altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca di tale empatia   parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia”⁴⁰. Un’empatia, dunque, che va ricercata in una continua tensione: un movimento quasi utopico, nell’accezione che ne offre Eduardo Galeano, che – laddove si abbia il coraggio di oltrepassare le contingenze storiche senza evaderle – nel suo incedere si fa democrazia, grazie al rifiuto del gi  dato, all’interrogazione di fattualit  costituite in un tempo che non appartiene pi  all’oggi.

Nel dibattito disciplinare sulla relazione tra scuola ed extrascuola, il modello del SFI non ha mai perso centralit , in virt  di un valore metodologico e operativo, nonch  pedagogico e didattico, che gli   sempre stato riconosciuto. A maggior ragione oggi, alla luce delle criticit  cui si assiste e nello specifico della questione del contrasto della povert  educativa, ha senso tornare a parlare di SFI non solo come modello: se da un lato   certamente necessario rileggerne le indicazioni e attualizzarle alla luce delle caratteristiche storico-politiche contemporanee, dall’altro va recuperato il senso profondo che guida l’inten-

³⁸ Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, *John Dewey e le basi teoriche del sistema formativo integrato*, in “Ricerche Pedagogiche”, 106, 1993, pp. 11-22.

³⁹ M. Obando Arias, *La Pedagog  de los Caracoles: Chiapas y el Sistema Formativo Rebelde Zapatista de Liberaci n Nacional*, in “Revista Ensayos Pedag gicos”, 2, 2013, pp. 67-89.

⁴⁰ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perch  le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011, p. 111.

zionalità del costruito, la sua radice problematicista. Riscattare, quindi, tra le righe dell'operatività, lo sguardo problematizzante, il coraggio del dissenso: non solo per rispondere al bisogno di trovare un orizzonte di senso in cui abitare, ma addirittura la legittimazione al dubbio, per coltivare i semi di un modello democratico talvolta silente nelle ingiustizie distributive dell'offerta esistente. Va risvegliata la volontà di raccogliersi intorno a un'idea e va accompagnata con il coraggio di difenderla, in virtù di quel principio democratico che anima l'azione pedagogica ben oltre gli indirizzi programmatici della politica. Significa operare, in questa prospettiva, secondo lo schema bertiniano dell'*aderenza-reattiva*⁴¹: il momento dell'aderenza e quello della reazione non prevalgono l'uno sull'altro, bensì sono il frutto di un giudizio elaborato su situazioni concrete. Educare *contro* l'ambiente, perciò, per educare a un atteggiamento critico e costruttivo, per diffondere le norme del vivere civile e della giustizia sociale, per allearsi e promuovere la partecipazione responsabile dei cittadini. Educare *con* l'ambiente – specialmente l'ambiente sociale, invece, per sostenere percorsi di continuità orizzontale tra l'istituzione scolastica e il contesto urbano, recuperando e valorizzando il patrimonio collettivo locale: una parte fondamentale del processo di insegnamento-apprendimento che, ancora, volge lo sguardo alla promozione del protagonismo di tutta la comunità educante, cui riconosce il valore della risorsa.

Agire in tale direzione, in conclusione, permetterebbe di ritessere le trame di una narrazione plurale sui territori, fatta della voce dei cittadini e degli operatori che lo animano, e costituirebbe l'occasione per dare linfa a un nuovo tipo di relazionalità, di prossimità. Un progetto carico di tensione utopica, certo, ma nell'educazione "l'utopia non è solo un'idea regolativa ineluttabile, ma costituisce un 'dovere', se si vuole continuare a giocare la 'difficile scommessa' della progettazione e della costruzione dell'uomo e, quindi, anche del suo destino storico"⁴².

Bibliografia

Arnone M., *La povertà minorile ed educativa: un focus su Europa, Italia e Mezzogiorno*, in "Quaderni di Economia Sociale", 1, 2018, pp. 7-12

⁴¹ Cfr. G. M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1968⁶.

⁴² Bellatalla L., Genovesi G., *John Dewey e le basi teoriche del sistema formativo integrato*, cit., p. 21.

- Bauman Z., *Voglia di comunit *, Roma-Bari, Laterza, 2007
- Bellatalla L., Genovesi G., *John Dewey e le basi teoriche del sistema formativo integrato*, in "Ricerche Pedagogiche", 106, 1993, pp. 11-22
- Bertin G. M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1968⁶
- Idem, *Societ  in trasformazione e vita educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1969
- Boeri S., *Arginare l'anticitt  che avanza. Come oggi ridare intensit  al vivere urbano*, in "Animazione Sociale", 8, 2016, pp. 3-11
- Cederna G. (a cura di), *Atlante dell'infanzia a rischio 2017. Lettera alla scuola*, s. l., Save the Children & Treccani, 2017
- Conclusioni della Presidenza, *Consiglio europeo di Lisbona. 23 e 24 marzo 2000*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf, 2004
- Frabboni F. (a cura di), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo, EIT, 1989
- Idem, *Quando la pedagogia si aggira tra i banchi di scuola*, in F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realt  e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 43-87
- Guerra L., *L'educazione fuori dalla scuola*, in F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realt  e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 89-133
- Idem, *L'integrazione del sistema formativo: quali prospettive?* in L. Guerra, *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, Bologna, CLUEB, 2012, pp. 137-161
- INVALSI, *La restituzione dei dati alle scuole - L'ESCS*, http://www.istruzione.it/snv/allegati/01_A_INVALSI_escs_slide.pdf, S. d.
- INVALSI (a cura di), *OCSE PISA 2012. Rapporto nazionale*, in http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf, 2013
- Istat, *La povert  in Italia. Anno 2017*, <https://www.istat.it/it/files/2018/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2017.pdf>, 2018
- Kilpatrick W. H. (ed.), *The Educational Frontier*, New York-London, Appleton Century Co., 1933
- Natoli G., Turchini A., *Le policy per il contrasto della povert  minorile ed educativa*, in "Quaderni di Economia Sociale", 1, 2018, pp. 33-37
- Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perch  le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011
- Obando Arias M., *La Pedagog  de los Caracoles: Chiapas y el Sistema Formativo Rebelde Zapatista de Liberaci n Nacional*, in "Revista Ensayos Pedag gicas", 2, 2013, pp. 67-89
- Premoli S., *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, Torino, EGA, 2008
- Rossi-Doria M., *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012-2015. Temi e prospettive dei lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, <https://www.minori.it/en/minori/relazione-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-in-italia-2012-2015>, 2017, pp. 49-59