

Una comunità educante che pensa e che agisce Riflessioni a partire da un progetto territoriale di contrasto della povertà educativa minorile

Maddalena Sottocorno

Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione
“Riccardo Massa” dell’Università di Milano - Bicocca

Introduzione: le povertà educative

Secondo Morabito et al. (2016), la povertà educativa si dà laddove si verifica la mancanza delle seguenti dimensioni di opportunità: l’opportunità di *comprendere*, di *essere*, di *vivere assieme* e di *fare*. La questione viene dunque ascritta al più ampio panorama della povertà come concetto multidimensionale (Sen, 1999). La deprivazione assume due fondamentali caratteristiche, spesso cooccorrenti: l’una riguarda i livelli di istruzione, l’altra l’accesso ad attività di ampio respiro nel proprio territorio. La prima ha spesso un carattere ereditario ed è connessa con la difficile mobilità sociale che connota la società contemporanea; la seconda fa riferimento a tutto il comparto delle attività sportive, ricreative, culturali e di fruizione della bellezza, ma anche alle occasioni di crescita che permettono di instaurare relazioni positive con i propri familiari, con i pari e con la cittadinanza nel suo complesso.

“[Queste attività] vanno intese in senso lato e, dunque, come partecipazione alla conservazione e innovazione delle diverse culture materiali del proprio territorio e del Paese, come possibilità di accedere a occasioni di movimento, cura del proprio corpo, della salute e sport, come possibilità di leggere per conoscere, comunicare e per diletto, come occasioni per frequentare natura, luoghi della storia, teatro, spettacoli e cinema, come accesso alla scoperta e conoscenza di una lingua straniera e del mondo globale, come possibilità di avvicinare e frequentare la cultura scientifica, come pieno accesso alle conoscenze tecnologiche atte alla fruizione consapevole dei media” (Rossi Doria, 2015, 49).

Come evidenziato in questo estratto, la povertà educativa è una condizione che limita l’ampliamento dei modi e dei luoghi di incontro col mondo attraverso i quali i giovani possono realizzare sé stessi e modificare le proprie condizioni di provenienza, soprattutto laddove esse sono caratterizzate da

precarietà economica e culturale. Per favorire occasioni formative diversificate è necessario che la scuola e le altre agenzie educative presenti nei territori collaborino e predispongano occasioni con cui i minori possano allargare il proprio campo di esperienza ed esercitarsi all'*ottimismo esistenziale* (Bertolini, Caronia, 2015). In tal senso, gli enti che si occupano di povertà educativa hanno identificato nella comunità educante una possibile soluzione per andare oltre le situazioni di svantaggio e promuovere una «responsabilità educativa, che oggi assume caratteri generali e non solo di alfabetizzazione, nei confronti dei bambini e degli adolescenti [...] a maggior ragione nei territori più deprivati» (Morabito et al., 2017, 40).

A partire da queste considerazioni, il presente contributo intende ricostruire in che modo, all'interno del progetto *Sulla Buona Strada*¹, volto al contrasto della povertà educativa, attivo dal 2018 al 2021 nella città di Genova, si sia provato a mettere in campo delle azioni per sostenere un territorio educante coeso e capace di generare alleanze educative significative. La proposta ha coinvolto diversi attori istituzionali, quali rappresentanti del comune, dirigenti scolastici, insegnanti della scuola dell'infanzia, professionisti del terzo settore e operatori della cultura, con lo scopo di creare connessioni tra cittadini ed esperti, volte a rinforzare le opportunità educative presenti nel territorio interessato, rappresentato in particolare dal Quinto Municipio (Valpocevera) e da alcune aree del Centro Storico cittadino.

1. Ricercare la qualità dell'esperienza educativa

Di fronte a un fenomeno complesso come quello della povertà educativa, sembra che una possibile strategia di contrasto, di fatto non nuova per la pratica pedagogica², possa essere quella di intrecciare, sostenere e diversificare le occasioni di incontro e scambio tra le esperienze che avvengono dentro e fuori dalla scuola. Questo posizionamento non solo chiama a una riflessione sulla necessità di conoscere a fondo i territori, per capire quali siano le aree di effettiva sofferenza e le dimensioni di marginalità che essi restituiscono, ma anche a presidiare la qualità di ciò che su di essi già esiste e di ciò che su di essi si intende implementare. Come affermato da Dewey (2014), infatti, non tutte le esperienze hanno una qualità educativa: esse sono tali se rispondono ai criteri della *continuità* e dell'*interazione*.

“Il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa dalle esperienze che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno. [Secondo il principio dell'intera-

1. Cfr. Con i bambini, *Sulla buona strada*, <https://percorsiconibambini.it/sullabuonastrada/scheda-progetto/> (ultimo accesso il 27/03/2023).

2. Tra gli altri, si pensi all'idea di *sistema formativo integrato* di Frabboni (1989).

zione] un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transizione che si stabilisce fra un individuo e il suo ambiente. [...] I due principi della continuità e dell'interazione non sono separati l'uno dall'altro. Essi si collegano e uniscono. Essi sono, per così dire, la longitudine e la latitudine dell'esperienza" (*idem*, 21-31).

È importante, dunque, introdurre uno sguardo che permetta di interrogarsi sulla *qualità* delle esperienze che i professionisti dei contesti educativi possono predisporre, facendo attenzione a non confonderla con la *quantità*, che spesso si limita a saturare dei bisogni contingenti e a non creare opportunità ulteriori³.

Il progetto *Sulla Buona Strada* è stato approfondito a partire da questo orizzonte concettuale. Attorno ad esso, si è inteso costruire uno studio di caso olistico (Yin, 2018), il cui scopo è stato quello di delimitare un'area semantica di tipo pedagogico attorno ai costrutti di povertà educativa e di comunità educante, interrogando i professionisti rispetto alle loro rappresentazioni di essi. La raccolta e l'analisi dei dati sono avvenute con tecniche qualitative, ritenute adeguate al fine dell'azione epistemica portata avanti, che non è stato la generalizzazione dei risultati, ma piuttosto «una comprensione quanto più profonda possibile del punto di vista dei partecipanti» (Mortari, 2007, 64), volta alla costruzione progressiva di una teoria e alla comprensione dei suoi effetti in termini non solo epistemologici e scientifici, ma anche *pratici*, *sociali* e *politici* (Mortari, 2003, 222). Sono state condotte tredici interviste semi-strutturate e tre *focus group*. I dati testuali raccolti sono stati sottoposti a una lettura ricorsiva, al fine di rilevare le unità di senso prevalenti all'interno di essi.

Nel presente contributo si intende dare conto in particolare di quanto emerso relativamente alla questione della comunità educante, cercando di dare una visione di essa che vada oltre le dichiarazioni d'intento iniziali contenute nel disegno progettuale. Le premesse organizzative di questa proposta, infatti, indicavano già la volontà di mettere in campo una partnership coesa, chiamando in causa soggetti già abituati a collaborare tra loro, che hanno visto nel bando *Prima Infanzia* dell'impresa sociale *Con i Bambini* un'opportunità per dare organicità al loro lavoro. Le azioni proposte hanno dato concretezza a questo intento: i minori del territorio conoscono il progetto attraverso le attività diffuse da un furgone elettrico attrezzato che, raggiungendo gli spazi antistanti le scuole e altri contesti di aggregazione, offre attività ludiche, laboratoriali e didattiche. In quelle stesse occasioni, gli adulti di riferimento possono contare sulla presenza

3. Afferma Palmieri (2011) che «il bisogno non è solo mancanza, esigenza fisiologica da ascoltare per soddisfarla, ma esperienza [...] che avviene in un contesto relazionale, e che può acquistare significati differenti esistenzialmente fondamentali proprio nel momento in cui il bisogno stesso è terreno di esperienza relazionale», 53.

di alcune educatrici in grado di orientarli alle agenzie educative territoriali e alle altre offerte progettuali (sostegno individualizzato per il bambino e per il nucleo; attivazione di percorsi specifici con professionisti della sfera pediatrica, psicologica e del sostegno sociale; supporto didattico), che hanno lo scopo di sostenere il ruolo educativo delle famiglie.

In che modo una tale organizzazione è funzionale alla costruzione di una comunità educante non solo finalizzata alla realizzazione di singoli eventi o alla presa in carico di alcuni nuclei, ma capace di generare una cultura dell'educazione che dai professionisti passi anche agli insegnanti e poi alle famiglie? Sono queste le domande alle quali si è inteso rispondere dando parola direttamente agli operatori coinvolti.

2. Prospettive epistemologiche per pensare la comunità educante

Quali sono le premesse epistemologiche per ricostruire un rapporto significativo tra servizi educativi formali e servizi educativi extra-scolastici? Per provare a rispondere a questo quesito e prima di dare conto delle rappresentazioni emergenti dal confronto con i partecipanti alla ricerca, in questo paragrafo, si intende inquadrare epistemologicamente il concetto stesso di comunità educante. Come affermato da Zamengo e Valenzano (2018), il dibattito su questo tema è stato centrale soprattutto tra gli anni Sessanta e Settanta, all'interno di un confronto relativo al ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione, sulla scorta dei movimenti di descolarizzazione, in un contesto socioculturale in cui si andava assestando il valore di una *polis educativa* consapevole e responsabile. L'idea di comunità educante, dunque, si lega al concetto di *educazione permanente* e di *società educante*, che rappresenta l'espressione di una responsabilità educativa condivisa tra istituzioni private e pubbliche, in cui si moltiplicano i luoghi dell'educazione.

Faure (1974), all'interno del *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, afferma la necessità di pensare all'istruzione come ad un mezzo attraverso il quale «aiutare l'individuo a dominare non solo le forze naturali e produttive, ma anche le forze sociali e, con ciò, acquisire la padronanza di sé stesso, delle sue scelte e delle sue azioni» (*idem*, 31). L'autore individua nella comunità educante l'insieme dei soggetti impegnati nel compito educativo e immagina che essa si strutturi come l'effetto di un processo dinamico, «il punto di arrivo di un processo di intima compenetrazione tra scuola e tessuto sociale, politico ed economico in famiglia e nella vita del cittadino. La 'comunità educante' comporta che siano messi a libera e permanente disposizione di ogni cittadino i mezzi per istruirsi, per formarsi, per coltivarsi. Così egli si troverà, in rapporto alla propria educazione, non più di fronte a un dovere che obbliga ma di fronte a una responsabilità» (*idem*, 268-269).

Secondo Scurati (1986), la *pedagogia della comunità educativa* implica «un coinvolgimento intenzionale della comunità nella progettazione e nella realizzazione di esperienze educative extra-scolastiche intenzionalmente rivolte alla realizzazione della qualità della vita e della qualità dell'educazione» (*idem*, 17).

Dalle Fratte (1991), invece, propone una lettura fenomenica del sistema formativo come sistema policentrico che rimanda a una costellazione di luoghi o centri comunitari, i quali, di diritto o di fatto, svolgono un'azione educativa in termini *formali* (la scuola), *funzionali* (informali e non-formali) o *non-istituzionali* (da parte di soggetti non istituzionalmente formativi). L'autore identifica nella comunità educante, sia la responsabilità e il compito primari del gruppo comunitario, che le azioni di promozione e realizzazione delle condizioni e dei processi che conducono alla costruzione-espansione della comunità stessa.

Nel suo testo *L'educazione extra scolastica*, Massa (1977) chiama ad una riflessione ampia sull'educazione che avviene fuori dalla scuola, affermando che essa non può essere ridotta «a qualunque condizionamento socio-culturale che provochi apprendimento nel processo di maturazione dell'organismo umano» (*idem*, 14), indicando la varietà di figure che emergono da questo stesso sfondo e che assumono vari livelli di specificità pedagogica. Nell'ottica dell'autore, essere consapevoli della molteplicità dei luoghi educativi sollecita ad un ripensamento del rapporto dialettico tra ciò che avviene dentro la scuola e fuori dalla stessa.

“La scuola a tempo pieno va intesa come tempo pieno educativo, e quest'ultimo non deve costituire una totalizzazione pedagogica del tempo e istituzionale dell'infanzia e della preadolescenza, ma un intreccio significativo di momenti formali e informali del processo educativo. Però non bisogna neppure [...] ridurre alla scuola soltanto i primi di essi. [...] Occorre [...] agganciare dialetticamente l'istituzione scolastica alle istituzioni educative extrascolastiche. [...] Il rapporto scuola-famiglia, scuola-società, scuola-territorio e così via deve essere mediato da luoghi e figure specificatamente educativi in senso extra scolastico” (*idem*, 136).

L'autore auspica che tra scuola ed extra-scuola ci sia una mediazione e una continuità metodologica, pensando che nella prima ci sia una «prevalenza di aspetti logico-intellettivi e di formalizzazioni culturali [...], metodicamente emergenti e operativamente destinati a forme prassiche ed espressive che prevalgono invece [nel contesto] extrascolastico» (*idem*, 138). L'interazione tra educazione scolastica ed extra-scolastica può generare una forma di ricchezza educativa laddove ricomprende il territorio e genera un'organizzazione complessiva, costruendo un'alleanza pedagogica virtuosa tra le due, valorizzando gli apporti professionali di tutti gli attori in gioco e costruendo un'alleanza che può «inscrivere solo entro il riconoscimento del rapporto

tra scuole, famiglie e territori, intesi come contesti poliedrici costantemente interconnessi» (ivi).

Se si vuole contrastare il rischio di una moltiplicazione delle agenzie educative che non ha come effetto quello di generare una *polis educativa* consapevole, ma piuttosto quello di polverizzare l'offerta e creare una discontinuità educativa tra quanto appreso a scuola e quanto maturato in altri contesti, ampliando la distanza tra famiglie e istituzioni educative, vista inoltre l'importanza data alla comunità educante dal soggetto finanziatore dei progetti per il contrasto della povertà educativa, è stato significativo porvi uno sguardo critico, per fare emergere le rappresentazioni dei professionisti intorno ad essa e le pratiche pedagogiche attivate per realizzarla, per non affermare soltanto una sua presunta necessità, ma per guardarla da vicino, nella sua articolazione pragmatica e concreta.

3. Rappresentazioni della comunità educante: le parole dei professionisti

In che modo, dunque, i soggetti coinvolti nella ricerca sul campo danno conto di come la comunità educante viene pensata e agita all'interno del progetto? Una prima risposta a questa domanda, si può trovare nelle parole di una partecipante, secondo la quale questo costrutto assume varie configurazioni: si realizza nell'azione di avvicinamento alla cittadinanza attraverso l'unità mobile, ma anche nell'insieme molteplice di risorse professionali che costituiscono la *partnership* e che permettono di rispondere alle diverse forme di privazione che la popolazione incontrata vive. Di fatto, sembra che l'insieme di operatori coinvolti, nel loro pensare al senso del proprio agire, strutturino una comunità educante in continuo divenire.

“*Sulla Buona Strada* [...] significa essere in cammino verso qualcuno e verso qualcosa. [...] il qualcosa [è] un progetto di comunità educante ricco di risorse che possano contrastare le varie povertà che siano sociali, familiari, relazionali, che siano di conoscenza, che siano di cura e quindi il fine ultimo è questo. *Sulla buona strada* perché non sono obiettivi mai raggiunti, ma si è sempre in cammino e non solo, l'incontro anche con l'utenza stessa ti aiuta ad aprire nuove frontiere, nuove necessità, che vanno ad accrescere la tua conoscenza, le tue capacità, il tuo modo di aggiustare il tiro e ottimizzare le risorse” (a)⁴.

Il fatto che una caratteristica importante del progetto sia la possibilità di muoversi sul territorio e incontrare, attraverso canali ricreativi e ludici, le istanze delle famiglie, rende concreto un modo di pensare alla comunità come soggetto che avvicina le persone. Ciò crea una rete diffusa, che per

4. Le lettere tra parentesi, collocate al termine delle citazioni, si riferiscono alla classificazione del materiale raccolto a cura della ricercatrice.

essere efficace prova ad offrire ai singoli partner delle occasioni in cui coltivare una postura riflessiva, attraverso la quale interrogare la propria pratica e apprendere da essa. Il sapere educativo, infatti, è un sapere esperienziale, che si costruisce a partire dall'esperienza, «un'esperienza intelligente, non routinaria, un'esperienza permeata da un atteggiamento euristico, fondamentalmente riflessivo» (Mortari, 2013, 25). In tal senso, si veda anche l'intervento di una partecipante:

“Io credo che *Sulla buona strada* sia un progetto estremamente concreto, nelle sue declinazioni progettuali, ma che all'origine abbia avuto una riflessione che abbia visto tutti i partner molto solidali nel condividere un'idea di rete, che mi sembra la risposta principale non solo alla povertà educativa, ma al far sentire le nuove generazioni, quindi gli alunni delle scuole, protetti da un lato e supportarti dall'altro da una rete di soggetti adulti che si preoccupano, si occupano e si attivano per la loro crescita. [...] Il lavoro di rete con altri soggetti per me è fondamentale e trovo che appunto questi soggetti presenti nel progetto [...] rappresentino, tutti quanti, nel loro insieme, una risposta concreta, non solo teorica, ma declinata in una realtà quotidiana (a)”.

Affinché sia possibile costruire una risposta pedagogica comune, con la quale preoccuparsi ed occuparsi della crescita delle nuove generazioni, diviene importante predisporre delle occasioni con cui supportare le figure adulte, messe alla prova dai molteplici elementi di crisi che connotano la società attuale, in cui sembra si possa riscontrare «la mancanza di una prospettiva, l'incapacità di scorgere nel futuro, più o meno immediato, forze in grado di governare i tumulti del presente» (Cornacchia, Madriz, 2014, 74).

In tal senso, un'operatrice dà conto delle modalità di intervento che presuppongono una collaborazione tra i vari componenti della compagine progettuale e che permettono di provare a rispondere alle situazioni di povertà in cui le famiglie vivono, intese come forme di *disagio socialmente compatibile* (Tramma, 2015): il lavoro della pedagoga, in questa direzione, si intreccia con quello di altre figure professionali (ostetriche, professionisti che operano nell'ambito dei disturbi specifici dell'apprendimento, psicologi), affinché l'intervento assuma un carattere olistico (b). La comunità educante, così, attiva delle pratiche che vanno nella direzione di poter aiutare gli adulti a comprendere come svolgere il proprio compito genitoriale e a chi rivolgersi nel momento in cui dovessero avere bisogno di aiuto, contrastando l'isolamento che spesso caratterizza le famiglie contemporanee e restituendo loro competenza⁵. Come dichiarato in un'altra intervista:

5. Si intende assumere il costrutto di *competenza genitoriale* nei termini indicati da Formenti (2008), che ne definisce il carattere contestuale, per cui diviene fondamentale lavorare con la famiglia, per «concertare insieme le modalità di apprendimento utili [e] valorizzare il sapere personale» (*idem*, 90).

“È necessario avere una comunità educante consapevole che faccia un lavoro di *empowerment*, il lavoro deve essere maieutico, maieutica pura... Nel senso che io ti do... Ma nemmeno ti do... faccio arrivare te a un grado di consapevolezza in cui tu tiri fuori le risorse e questo è un traguardo talmente prezioso che ti servirà per tutto il resto della vita, quando tu arriverai a questa consapevolezza e dirai: ‘Ok, io so dove attingere le risorse per risolvere questo problema, non sarò sempre dipendente, non dovrò sempre delegare (c)’”.

Come si evince da questo estratto, oltre alla predisposizione di momenti di dialogo tra i professionisti e alla realizzazione concreta dell'intervento, la comunità è educante se delinea una *cultura condivisa*, se genera una *comunità di intenti*, intesa come «la capacità di capirsi, di usare uno stesso linguaggio, il condividere obiettivi, l'andare tutti nella stessa direzione... La capacità anche di altri di rimodulare il proprio lavoro secondo le tue indicazioni...» (d). Si tratta, cioè, di costruire una collettività di soggetti che «devono educare e che [...] sono portatori di una forma culturale e che, nel loro incontro, [dovrebbero] trasformare in un progetto collettivo qualcosa che non è più mio, non è più tuo, ma si è trasformato in qualcosa di differente che può essere nostro, in un nostro di plurimi soggetti, *hic et nunc*» (a).

Che ruolo ha la scuola in questo progetto di comunità che pensa e che agisce nel territorio? Nell'interazione con i partecipanti, essa emerge come destinataria delle azioni progettuali e come parte attiva nella loro realizzazione. Rispetto alla prima dimensione, è possibile richiamare l'azione di supervisione delle insegnanti, che permette loro di interrogarsi sul proprio operato e di rendere presente una riflessione sulle dimensioni dell'*educare* e dell'*istruire* che si intrecciano nella loro quotidianità (Massa, 1987). Per quanto riguarda il ruolo attivo della scuola, esso è reso possibile dal rapporto di fiducia che si genera tra le insegnanti e la pedagoga che realizza le supervisioni, che diviene funzionale alla costruzione delle prese in carico individualizzate. Le insegnanti, infatti, conoscono la pedagoga e questo dà loro modo di orientare le famiglie verso di lei con fiducia, concretizzando una prassi dell'*aver cura* (Mortari, 2006).

“Se a quel punto [l'insegnante] ha consapevolezza che quel tipo di problema è un problema educativo, sa di avere una risorsa e con quella risorsa ha un rapporto di fiducia... Questi sono gli insegnanti con cui io faccio supervisione, quindi anche lì si salda un rapporto di fiducia, ti segnalo qualcuno, ma non lo segnalo a non so chi, lo segnalo a qualcuno che si sta prendendo cura anche di me... Mi piace come lo fa, per cui penso che lo possa fare anche per una famiglia (d)”.

All'interno del progetto, così, l'istituzione scolastica diviene l'ente che permette un raccordo tra la famiglia e gli enti territoriali, per l'avvio di forme di sostegno specifiche, giocando un ruolo significativo di fronte alla «sfida della complessità, in cui non è facile capire a che cosa si debbano educare e

formare i nostri ragazzi» (a). La comunità educante, in questa direzione, si dà nel momento in cui si crea una circolazione condivisa delle informazioni e si mette anche l'insegnante nelle condizioni di poter comprendere meglio le necessità dei propri alunni e dei loro nuclei di riferimento, attivando un canale di ascolto reciproco che coinvolge le famiglie e le istituzioni.

“La prima intuizione ce l’ha l’insegnante, [...] chi può intercettare il malessere del bambino ed eventualmente il malessere del genitore è l’insegnante... [...] Diventiamo veramente [una comunità] solo se costruiamo una triangolazione di fiducia: l’insegnante intercetta; il genitore comunque si fida dell’insegnante, che si fida del professionista, del consulente, che quindi te lo manda, a quel punto tu, consulente, crei la relazione con la famiglia e questa cosa quindi diventa una circolarità che diventa davvero un punto di forza, un contenitore, una culla, una cosa che ti rasserena, una cosa in cui ti ritrovi (d)”.

Molteplici azioni in questa direzione determinano «un modo comune di leggere l’educazione che [...] passa, filtra [e che] condividiamo» (d). Si delinea, così, quella circolarità virtuosa che permette alle famiglie di sentirsi accompagnate nel proprio compito educativo, ma anche di riconoscere nei professionisti del progetto delle figure di cui fidarsi e alle quali affidarsi, presidiando una qualità dell’esperienza che non rimane solo ludica e ricreativa, ma che piuttosto si collega alle altre esperienze che le famiglie stesse vivono, dando loro l’opportunità di apprendere qualcosa per sé stesse e di utile per fronteggiare dei possibili momenti di difficoltà esistenziale. In tal senso, l’esperienza educativa allestita per supportare lo sviluppo di una comunità educante non si concretizza introducendo delle procedure, ma piuttosto decodificando la complessità e la contingenza delle singole situazioni, il loro darsi nel qui ed ora, stando «vicino alle concrete situazioni di vita, [cercando] di interpretare e di comprendere nuove e vecchie esigenze educative e di agire con senso [nella] contemporaneità» (Palmieri, 2018, 103).

Conclusioni: diversificare la qualità delle esperienze

A partire da un inquadramento generale rispetto alla questione della povertà educativa, si è esplicitato come sia necessario appropriarsi di una definizione specificatamente pedagogica di questo costrutto, che contempli un riferimento specifico ai principi che connotano la qualità dell’esperienza educativa. Poste queste premesse, si è indicato un orizzonte epistemologico che permetta di inquadrare la questione della comunità educante, valorizzando l’intreccio tra offerta educativa istituzionale e proposte extra-scolastiche. A partire da ciò, si è dato conto di come la comunità educante sia pensata e agita dai professionisti del progetto *Sulla Buona Strada*, realizzato in alcune zone della città di Genova. In particolare, essi mostrano come un insieme di soggetti possa sentirsi comunità educante laddove affianchi alla pratica

sul territorio una riflessione attorno ad essa. Secondariamente, il lavoro dei professionisti deve essere rivolto a supportare il compito genitoriale, attualmente immerso in molteplici dimensioni di complessità. In terzo luogo, perché si realizzi una comunità che sia responsabile del contrasto della povertà educativa, diversificando le occasioni educative che i minori attraversano, è importante costruire una cultura condivisa dell'aver cura.

Alla luce di quanto emerso, si può affermare che ristabilire la responsabilità della comunità educante sia necessario, non tanto per inseguire un ideale di società armoniosa, ma nell'ottica di ridare senso ad essa come insieme di soggetti impegnati a supportare l'individuo nel costruire la propria traiettoria di vita possibile e come contesto educante, in cui ciascuno sia accompagnato a sperimentare molteplici dimensioni di sé. Per chi si occupa di affrontare la povertà educativa sul campo, riconoscendo innanzitutto la crisi del *milieu* educativo, si tratta di attivare pragmaticamente delle occasioni intenzionali in cui i cittadini, siano essi minori o adulti, possano scoprire dimensioni nuove di sé, allargando il loro campo di esperienza (Sottocorno, 2022).

In una realtà in cui è molto presente un modello di realizzazione volto al benessere e in cui si assiste in modo sempre più forte alla precarizzazione delle relazioni, il progetto analizzato, che si muove sul territorio e coinvolge enti del terzo settore e realtà scolastiche, può contribuire a rinforzare la comunità educante, a partire dalla ricostruzione della fiducia che i cittadini possono riporre nelle istituzioni, che non sempre riescono ad essere una presenza significativa nel loro contesto di riferimento. Nel contrasto di una povertà educativa intesa come concetto plurale, dunque, è necessario presidiare in che modo la comunità non rimanga un termine astratto e statico, ma come essa possa tradursi in termini operativi e come, tra le sue caratterizzazioni molteplici, essa possa dirsi *educante*, presidiando, nelle intenzioni e nelle prassi pedagogiche attivate, un'interazione reale tra la scuola e le offerte educative extra-scolastiche. Come ben sintetizzato da Dato (2016):

“Quando pensiamo alla povertà educativa non pensiamo solo alla povertà di occasioni di una scuola privata di creatività, priva di significati, priva di possibilità di coltivazione e potenziamento dei talenti, ma pensiamo anche ad una scuola chiusa ed autoreferenziale al suo interno, non aperta al territorio, sottolineando con ciò che quando si parla di benessere dei bambini e di ricchezza educativa si fa riferimento alla ricchezza di quel sistema formativo integrato che interconnette scuola ed extra-scuola” (Dato, 2016, 63).

Si tratta, dunque, di non lasciare che solo la scuola venga riconosciuta come la depositaria delle istanze educative delle famiglie, quasi fosse una *cattedrale nel deserto*⁶, ma piuttosto di generare delle occasioni in cui essa possa

6. Si tratta di un'espressione utilizzata da una partecipante: «[Spesso c'è] poca capacità di creare alleanze educative tra la scuola e il territorio e quindi, laddove la scuola rischia di

dialogare e agire in collaborazione con le realtà sui territori. Si tratta certamente di un compito ambizioso, ma sempre attuale, che il dibattito sulla povertà educativa contribuisce a rendere ancora più urgente e che richiama ad un'attenzione verso le forme molteplici che la privazione può assumere e alle possibili risposte che possono nascere da una comunità pensata e agita in senso educativo.

Bibliografia

- Bertolini P., Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e categorie di intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Cornacchia M., Madriz E. (2014), *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Unicopli, Milano.
- Dalle Fratte G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma.
- Dato D. (2016), *Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità*, in Loidice I., De Serio B. (a cura di), *Luoghi e tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti*, L'Harmattan, Torino, 47-67.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, (Ed.or.1938).
- Faure F. (1974), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma.
- Formenti L. (2008), *Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica*, *Rivista italiana di educazione familiare*, 1(1), 78-91.
- Frabboni F. (1989), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, EIT, Teramo.
- Massa R. (1977), *L'educazione extra-scolastica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Morabito C. et al. (2016), *Ending education and child poverty in Europe*, Save the Children, Brussels.
- Morabito C. et al. (2017), *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, Save the Children, Roma.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2013), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano.

essere una *cattedrale nel deserto*, è ancora più importante creare dei patti di intesa tra le realtà del territorio» (a).

- Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossi Doria, M. (2017). *La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi*, in Presidenza del Consiglio dei ministri Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti di Firenze, *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*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Scurati C. (a cura di) (1986), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Sen A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press, New Delhi.
- Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini, Milano.
- Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
- Yin R.B. (2018), *Case study research and applications. Design and methods*, SAGE Publications, Los Angeles.
- Zamengo F., Valenzano N. (2018), *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, *Ricerche Pedagogiche*, 52(208-209), 345-364.