ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 1, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

Equilibrismi psico-pedagogici: sul confine sottile della povertà educativa

Psycho-pedagogical balancing acts: on the thin line of educational poverty

Simona Finetti

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, simona.finetti@unicatt.it

ABSTRACT

Il presente contributo trae le mosse dalla definizione del costrutto di *povertà educativa* (Save the Children, 2014) e dalla nozione di *capability* (Sen, 1999/2000; Nussbaum, 2011/2012). Senza pretesa di esaustività, si sostiene che le povertà educative possano essere fonte di *in-abilitazione* o *dis-abilitazione*, traducendosi in mancate o ridotte competenze qualificanti, cognitive, affettivo-emotive, comunicativo-relazionali, socio-economiche, ecc. Sono offerti inoltre spunti di riflessione sugli equilibrismi talvolta imposti al soggetto in crescita da categorizzazioni create dagli adulti, a fronte di equilibri già precari nell'espressione dell'unicità di ciascuno. Il lettore è accompagnato a chiedersi: la povertà pedagogica degli adulti e le conseguenti privazioni educative possono avere esiti *in-abilitanti* e *dis-abilitanti*? Ci sono forme di povertà e *in-capacitazione* causate dalla politica, dalla cultura, dalle prassi educative? Quali sono i confini tra gli effetti delle povertà educative e quelli di una diffusa tendenza alla patologizzazione? Seppur nella consapevolezza che affrontare il fenomeno delle povertà educative è insieme questione pedagogica e politica (Lombardi, 2022), quali vie può seguire già oggi l'educatore che si muove in contesti materialmente ed educativamente poveri?

ABSTRACT

This article draws its inspiration from the definition of the *educational poverty* construct (Save the Children, 2014) and the notion of *capability* (Sen, 1999/2000; Nussbaum, 2011/2012). Without claiming to be exhaustive, it is argued that *educational poverty* could be a source of *incapacitation* or *disablement*, translating into a lack of or reduced qualifying competences, such as cognitive, affective, emotional, communicative, relational, socio-economic ones, etc. Moreover, food for thought is offered on the balancing acts sometimes imposed on the growing individual by adult categorizations, in the face of already precarious balances in the manifestation of each person's uniqueness. The reader is brought to ask: can adult pedagogical poverty and its subsequent educational deprivations have *incapacitating* or *disabling* outcomes? Are there forms of poverty and *incapability* caused by politics, culture, educational practices? What are the boundaries between the effects of educational poverty and those of a widespread tendency towards pathologization? Despite being aware that facing educational poverty is both a pedagogical and political issue (Lombardi, 2022), what paths can an educator follow today when working in materially and educationally impoverished contexts?

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Povertà Educativa; Povertà Pedagogica; Capability; Visione Sistemica; Educazione Integrativa

Educational Poverty; Pedagogical Poverty; Capability; Systemic View; Integrated Education

INTRODUZIONE

Nell'ambito di *Illuminiamo Il Futuro 2030*, campagna ispirata dall'Agenda per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, Save the Children Italia (2014) ha definito per la prima volta la *povertà educativa* come «privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (p. 4). Secondo i fondatori del *Capability Approach*, Martha Nussbaum e Amartya Sen, per diventare *capace* l'individuo deve poter fruire di un contesto *capacitante*, in grado, cioè di garantire lo sviluppo di *capabilities*. Per Nussbaum (2011/2012) *capability* è «la risposta alla domanda: cos'è in grado di fare e di essere questa persona?» (p. 28) e include quelle che Sen (1999/2000) indica come «libertà reali godute dagli esseri umani» (p. 9), «libertà sostanziali» che permettono di «scegliersi una vita a cui (a ragion veduta) si dia valore» (p. 78). Sul piano educativo, in chiave ecosistemica, prevenire e contrastare deprivazioni richiede «capacità combinate» (Nussbaum, 2011/2012, p. 29), frutto dell'unione interattiva di «capacità interne» – che il soggetto acquisisce e sviluppa sin dalla prima infanzia – e «condizioni socio-politico-economiche che ne garantiscano lo sviluppo» (Bruzzone & Finetti, 2020, p. 74). Giustamente, traducendo in italiano Sen, Gianni Rigamonti ha reso *capabilities* con *capacitazioni,* dal momento che «il termine *capability* indica una capacità che la società dà (o nega) all'individuo» (Sen, 1999/2000, p. 19).
La società occidentale sembra da decenni incline a sfuggire il dolore e la fatica nelle più svariate declinazioni, anche quelle connaturate alla formazione della persona. In tale contesto l'educatore è investito del compito di dover rendere l'educando *capace*, con il minimo sforzo, di farcela. Un possibile esito, paradossale, è trascurare educativamente dimensioni fondamentali dell'essere umano e favorire *povertà* che si traducono in mancate o ridotte competenze cognitive, affettivo-emotive, comunicativo-relazionali, socio-economiche, ecc.
Cercando di adottare uno sguardo olistico, che rimetta al centro l'uomo (Mannese, 2023), nei paragrafi seguenti si riflette sul rischio di confondere equilibri precari nello sviluppo e nella formazione personale di ciascuno con conseguenze del fenomeno della povertà educativa e/o della categorizzazione che accompagna la diffusa tendenza alla patologizzazione. Senza pretesa di esaustività, si offrono parallelamente spunti per l'educatore che si muove in ambienti con risorse minime.

TRA POVERTÀ EDUCATIVE E IN-CAPACITAZIONE, IN-ABILITAZIONE, DIS-ABILITAZIONE[1]

In ogni tipo di società l'individuo si muove nel *continuum* tra *in-abilità* e *abilità*[2]. Il percorso per *abilitarsi* – che include prendersi cura di sé a partire dai talenti ed esprimere il proprio potenziale – è complesso. L'essere umano è inoltre destinato a *dis-abilitarsi* in modo crescente con l'avanzare dell'età. Ciò non costituirebbe un problema in una comunità educante che accogliesse l'umanità-in-divenire attivando «uno schema di cooperazione sociale» (Nussbaum, 2011/2012, p. 143). Nascere e crescere «in famiglie i cui guadagni sono sotto la media o in quartieri deprivati e trascurati» può far sì che giovani fisicamente prestanti siano «disabilitati nei loro tentativi di raggiungere gli standard posti dal mercato del lavoro» (Bauman & Mazzeo, 2012, p. 83). Si può forse parlare di processi di *in-capacitazione* e *dis-abilitazione* indotti da privazioni educative, povertà pedagogiche e fattori politico-culturali? Laddove manchino politiche inclusive, una forma di *impoverimento* locale rende più difficile l'accesso all'educazione e all'istruzione in tutte le fasce di reddito (UNESCO, 2021). Di

[1] Il prefisso *in-* è utilizzato con valore *privativo* e segnala la mancanza del processo; *dis-* è invece inteso come *reversativo*, cioè, esprime il rovesciamento di un processo già compiuto.
[2] Come in Brezinka (1987/2013), la *capacità* è intesa a livello attitudinale, l'*abilità* concerne le possibilità di azione e la *competenza* deriva dall'unione di capacità, conoscenza e abilità.

fronte a disuguaglianze socio-economiche e territoriali una buona scuola e un bravo educatore possono fare una parte, mentre compete alle politiche statali risolvere la mancanza di strumenti e misure di compensazione.
In prospettiva pedagogica l'autodeterminazione e l'*advocacy* assumono un ruolo portante per l'*adultità* di un *soggetto* umano che possa davvero essere tale, attivo e protagonista (Zappaterra, 2012). Chi solleva un bambino o un adolescente da responsabilità adeguate al suo sviluppo e alla sua formazione, con l'intento di facilitare il vivere quotidiano, moltiplica in realtà le povertà educative che quel minore dovrà affrontare crescendo, insieme alle difficoltà nelle relazioni e nell'inserimento lavorativo. Il lessico e i tratti prosodici *infantilizzanti*, rivolti soprattutto alle persone con disturbi intellettivi, danno prova che *in-abilitazione* e *dis-abilitazione* riguardano la relazione educativa persino nel caso della genitorialità speciale (Zappaterra, 2019).
La capacità di «perseguire obiettivi esistenziali ritenuti validi e importanti e partecipare attivamente alla pianificazione e alla conduzione della propria vita» (Nori, 2020, p. 191) è stata denominata *agentività* ed è connessa alla possibilità «di auto-riconoscimento, di attribuzione di significato, di auto-orientamento, di scelta, di comunicazione, di progettazione» (Ricciardi, 2023a, p. 144). Sapersi auto-dirigere implica «governare se stessi» ed è fondamentale sia per sviluppare competenze personali che qualifichino la propria occupabilità (Ricciardi, 2023b, p. 70), sia per vivere appieno la libertà individuale, l'azione collettiva e la partecipazione democratica, particolarmente carenti in contesti *in-capacitanti* o *dis-abilitanti*. Povertà educativa e materiale si intrecciano maggiormente nell'esperienza dei soggetti *fragili*, che svolgono spesso attività lavorative retribuite in modo insufficiente per raggiungere un'adultità correlata a indipendenza economica e sono frequentemente destinati a mansioni non in linea con le reali inclinazioni e competenze. La *povertà* è sia causa che conseguenza di *in-abilitazione* e *dis-abilitazione*.

EQUILIBRI INSTABILI: EDUCAZIONE, AUTOSTIMA, CREDENZE

Le povertà educative possono pregiudicare la formazione dell'individuo sui piani psicologico, cognitivo e sociale. L'autostima è una delle caratteristiche individuali più influenzabili dall'interazione con gli adulti significativi nelle prime fasi del ciclo di vita e, nelle giuste dosi, costituisce un fattore protettivo rispetto a diversi comportamenti a rischio, sia internalizzati che esternalizzati. Un'autostima ipertrofica riduce i margini di sensibilità ed empatia verso l'altro-da-sé; può indurre un senso di distacco e di superiorità. Bassi livelli di autostima limitano invece la fiducia in se stessi e negli altri, precludendo la valorizzazione delle proprie e altrui risorse; di conseguenza, chi ha un'autostima troppo debole non riesce a identificare talenti e perseguire obiettivi che portino a fioritura la propria unicità, non è in grado di pro-gettarsi e talvolta cade nella trappola della depressione (Brown, Andrews, Harris, Adler, & Bridge, 1986). Ansia, impulsività, passività, indecisione, dipendenza, ipercriticismo verso se stessi e gli altri sono possibili effetti collaterali. In entrambi gli estremi del *continuum* dell'autostima l'individuo è *in-capacitato*: la relazionalità e la socialità – dimensioni del benessere umano – soffrono di privazioni. Per raggiungere un equilibrio funzionale in autostima è utile allenare il proprio osservatore interno ed esterno, esercitando l'(auto)consapevolezza unitamente all'apprezzamento incondizionato del proprio valore come essere-umano-nel-mondo. A tal fine si può ricorrere anche a pratiche meditative che facilitino il massimo realismo cognitivo-percettivo possibile e un'adeguata stabilità emozionale (Goleman & Davidson, 2017).
Nemmeno chi ricorda un'infanzia felice è al riparo da credenze limitanti – che ostacolano l'evoluzione personale – perché ogni essere umano deve formar-si nelle dimensioni che lo caratterizzano (corporea, energetica, emozionale, mentale, spirituale, coscienziale, ecc.). Le convinzioni che limitano agiscono spesso al di sotto della soglia di consapevolezza, influenzando le scelte e l'espressione di sé, generando aspettative, scarsa flessibilità e insoddisfazione (Cheli, 2009).

Rigidità e mancanza di integrazione connotano la personalità nevrotica diffusa in Occidente. «Pare importante soprattutto la scissione tra la nostra mente intellettuale, fortemente condizionata dal linguaggio della società – che si erige a tiranno – e il resto della nostra psiche» (Naranjo, 2007/2011, p. 49). A fronte di ciò, l'educazione può essere salvifica per il genere umano, se *si fa integrativa* e attinge da secoli di attività (psico)terapeutica e tradizioni spirituali.

> Esistiamo a un livello emozionale e anche a un livello spirituale o contemplativo, ma queste sono parti di un tutto e non possono essere separate se non in modo artificioso. La vita emozionale influisce molto sul fatto di poter ottenere il frutto della vita dello spirito (Naranjo, 2007/2011, p. 74).

Parallelamente, una dimensione spirituale ben alimentata favorisce stati di gioia, emozioni positive e benessere. Poiché i preconcetti e i pregiudizi offuscano la mente e ne impediscono il corretto funzionamento, tutte le forme di esercizio dell'auto-osservazione e dell'*epoché* fenomenologica sono benefiche; la prassi educativa (e ri-educativa) dovrebbe consistere nello «stimolare l'uomo, come individuo e come comunità, a ritrovare se stesso tramite un approfondito e radicale processo di autochiarificazione» (Bertolini, 1988, p. 55). L'educatore è quindi chiamato ad adeguarsi dinamicamente alla situazione *storicizzata* – bio-psico-sociale – dell'educando, tenendo in considerazione che l'esperienza educativa lascia tracce destinate a manifestarsi.

> Possiamo, certo, arrivare a ingannare il nostro intelletto, a manipolare i nostri sentimenti, a ingarbugliare le nostre percezioni e a mentire al nostro corpo con l'assunzione di farmaci. Una volta o l'altra, tuttavia, esso ci presenterà il conto: il nostro corpo è infatti incorruttibile, come un bambino non ancora sconcertato sul piano emotivo che non ammette né scuse né compromessi e che cessa di tormentarci solo quando non rifuggiamo più la verità (Miller, 1981/2010, p. 332).

CONFINI SOTTILI: SULL'ORLO DELLA PATOLOGIZZAZIONE

Il padre della pedagogia fenomenologica, Piero Bertolini (1988), riteneva che la «sanità mentale» dell'essere umano dipendesse «nella stragrande maggioranza dei casi ed in larga misura da una corretta impostazione e realizzazione della sua educazione» (p. 224); per questo sosteneva che la pedagogia dovesse avere un rapporto privilegiato con la psicoterapia e la psicoanalisi. Una *cattiva* educazione può determinare disturbi psichici a partire da «deviati modi di intendere, da parte del soggetto, le esperienze interiori od esteriori compiute in vari momenti della sua vita, quando addirittura non si rivelano necessarie conseguenze di "visioni del mondo" personali particolarmente negative o stressanti» (Bertolini, 1988, p. 227). Il ruolo della pedagogia consiste nell'offrire all'educatore conoscenze e strumenti per arricchire la personalità e stimolare lo sviluppo della capacità intenzionale dell'educando, facilitandolo sia nel soddisfare gli autentici bisogni di base (istinti), sia nel seguire la direzione spirituale della valorizzazione di sé e dell'intersoggettività. Psicoterapia e psicoanalisi concorrono invece a sostenere il soggetto nel compiere *controlli* sulla propria crescita e formazione, nonché a soccorrere chi non riesca autonomamente a raggiungere livelli sufficienti di integrazione personale e socio-ambientale.
Una forma di *dis-abilitazione* confermata dalle neuroscienze è la cosiddetta *impotenza appresa*: l'unico disturbo evolutivo che, invece di causare effetti psicologici a partire da una base organica, trae origine da una condizione psicologica/affettivo-emotiva e determina effetti organici (Lucangeli, 2019). Per esempio, un bambino non accompagnato educativamente ad affrontare l'errore come parte costruttiva del processo di apprendimento può ricondurlo alla propria incapacità e percepire la situazione al di fuori del proprio controllo, con il rischio di inibirsi. La ripetizione del processo innesca un circolo vizioso alimentato dalla paura di sbagliare e da un senso di inadeguatezza personale. In condizioni di povertà pedagogica degli adulti significativi, il bambino «non riesce più a imparare. Un

meccanismo psicologico produce un blocco nei circuiti di attivazione neurofunzionale» (Lucangeli, 2019, p. 21). Mentre ciò accade, quel bambino apprende la sua impotenza.
Quanto descritto riguarda spesso i minori di origine straniera, sulla cui questione educativa il medico e psicoterapeuta Alberto Pellai (2019) provoca il mondo pedagogico:

> Perché un bambino che arriva in una nazione senza conoscerne la lingua viene istantaneamente "buttato" in una classe a seguire il programma di tutti gli altri bambini, senza avere prima un "addestramento" specifico nelle competenze linguistiche? Offrire questa opportunità, secondo me, non significa tenerlo in una classe speciale: significa garantirgli la dimensione di una partenza che lo renda poi motivato all'apprendimento! […] Non va contro un discorso di inclusione, perché la conseguenza è che se io comincio a stare in una classe dove "non funziono", dove non ce la faccio, mi trovo automaticamente escluso. Automaticamente. E poi mi trovo sempre più demotivato.

Ci si interroga sugli effetti che le povertà educative possono avere nel co-determinare l'emergere di bisogni educativi speciali (BES), disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e da deficit di attenzione/iperattività (DDAI), sapendo che la stessa normativa italiana attribuisce all'ambiente complessivo funzioni abilitanti e/o disabilitanti per la persona (L. 170/2010; MIUR, 2013). Se i minori sono ritenuti soggetti bisognosi di attenzioni aggiuntive – senza considerare che l'ambiente (a volte una sottocultura o una cultura) necessiti di *aggiustamenti* a beneficio di tutti – la normativa è disattesa.

> Il rischio oggi diffuso è quindi quello di far precipitare bambini che vivono situazioni complesse di povertà educativa, negligenza o vulnerabilità nel calderone della disabilità facendo risultare che quei bambini hanno un problema, che richiede magari un approccio medico-sanitario di intervento, o sono addirittura loro stessi un problema, piuttosto che riconoscere, tramite una lettura ecosistemica della situazione, che il problema è nelle relazioni fra quei bambini e gli ambienti familiari e sociali in cui vivono, che può dare come effetto un disturbo dell'apprendimento e del comportamento (Milani, 2018, pp. 186-187).

Un approccio non ecosistemico può aumentare il rischio di patologizzare, fino a far scivolare una minoranza statistica nell'a-normalità e inferiorità, sovrapponendo «una differenza di qualità sulla differenza numerica»; secondo Zygmunt Bauman tale processo mira a costruire e preservare l'ordine sociale, che dipende dal rapporto tra maggioranze e minoranze. Si tratta di una questione politica e «"normalità" è il nome elaborato ideologicamente per significare maggioranza» (Bauman & Mazzeo, 2012, p. 80); discriminare e patologizzare ciò che contrasta con «bisogni/costumi/aspettative dei "normali"» (Bauman & Mazzeo, 2012, p. 81) è funzionale a difendere una costruzione sociale.
Condizioni educativamente deprivanti sono frequentemente ignorate in ambito scolastico, dove «sono state create classi sempre più numerose con sempre meno educatori, nella logica del taglio lineare e del risparmio economico». In siffatto contesto «l'identificazione dei bisogni educativi speciali […] dovrebbe essere rivista, perché noi, in realtà, chiamiamo in molti casi BES gli effetti della povertà educativa» (Pellai, 2019).
Nella *Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati – ICD-11*, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha inserito i DSA tra i disturbi del neurosviluppo (WHO, 2023, 6A03); le basi sono organiche e genetiche (Doust *et al.*, 2022), ma si possono modificare le funzioni. Il portato dell'ambiente è significativo rispetto alle linee evolutive dei DSA, che hanno una natura maturazionale, ma non lo è nella prevenzione: la persona nasce *neurodiversa* e prima o poi ne mostrerà i segnali. Le povertà educative non entrano quindi in gioco nella genesi di tali disturbi, ma possono indurre regressioni; intervenire nei momenti non consoni e/o con strategie inadeguate influenza il decorso. Caregiver, educatori e insegnanti opportunamente formati possono invece facilitare l'apprendimento e potenziare le funzioni.
Diversamente da quanto emerso riguardo ai DSA, la riflessione sul rapporto tra povertà educative e disturbo da deficit di attenzione/iperattività è interessante anche per l'eziologia. La psicologa statunitense Alison Gopnik (2016) ha presentato il DDAI come *un problema insieme biologico e*

sociale, per la cui insorgenza la variabile ambientale assume un rilievo almeno pari a quello dell'eventuale differenza nel funzionamento organico/neuronale. Il dibattito relativo alle cause/concause è ancora aperto.

PER CONCLUDERE. LA RISORSA MINIMA TRA SCUOLA ED EXTRA-SCUOLA

Per prevenire e contrastare le povertà educative è necessaria un'azione congiunta a livello sociale, politico, economico, culturale e ovviamente educativo.

> La formazione di un *ethos civile*, imprescindibile per cooperare in modo solidale tra culture "conviventi" e creare una comunità educante globale, implica politiche dell'ambiente in stretta continuità con politiche della famiglia e dell'istruzione, senza eludere le controverse dinamiche del mercato finanziario e le ambiguità del diritto internazionale (Malavasi, 2008, p. 10).

La preparazione stessa di chi opera nel sistema educativo e in quello scolastico «non è solo questione pedagogica o solo questione politica, ma è insieme responsabilità educativo-politica» (Lombardi, 2022, p. 6). Persino sul fronte del welfare soltanto interventi *generativi* integrati si sono rivelati efficaci contro stati di povertà: attivando risorse personali nei destinatari è infatti possibile educarli a esserne a loro volta promotori, alimentando circoli virtuosi (Fondazione "Emanuela Zancan", 2018). Nell'urgenza di adottare «uno sguardo evolutivo-sistemico in chiave ecologica» (Mannese, 2023, p. 12), su cosa può far leva il singolo educatore o docente laddove la disponibilità economica sia limitata?
Una prima possibile risposta è nutrire la resilienza. Le indagini OCSE hanno ridotto il concetto al suo parziale «versante "cognitivo" e di risultato», escludendo aspetti «affettivi e situazionali» (Benvenuto, Vaccarelli, & Di Genova, 2020, p. 119): sono ritenuti resilienti gli studenti quindicenni in condizioni di svantaggio socio-economico che superano il livello 2 nei test PISA. La resilienza è però forza di reagire, squisitamente morale e comportamentale (dal lat. *resilire*, "rimbalzare, saltare all'indietro"); può quindi essere resiliente anche un soggetto che performa male a scuola, che non ha quel tipo di competenza valutata nei test ma non si scoraggia, sa gestire le emozioni, continua a immaginare e sperare. In prospettiva pedagogica è essenziale concepire la resilienza in senso ampio e considerare che, «nella cooperazione di biologia e cultura, empatia e apprendimento siano elementi costitutivi del processo formativo inteso come crescita, cambiamento, costruzione identitaria del soggetto» (Mannese, 2023, p. 11).
Chi educa può agire proficuamente su fattori di resilienza situati a livello individuale:

- favorire obiettivi di apprendimento mirati alla padronanza, non alla prestazione o all'evitamento;
- stimolare un *locus of causality* interno, che induca a ricercare nelle proprie scelte autonome la ragione primaria dell'impegno personale e sia connesso a regolazione intrinseca (autodeterminazione, piacere e soddisfazione inerenti all'attività stessa);
- allenare strategie cognitive eterogenee;
- facilitare relazioni di qualità tra pari;
- diffondere benessere a scuola (alta frequenza di emozioni e sensazioni positive).

È inoltre possibile promuovere la resilienza a livello di gruppo. Per esempio, in ambito scolastico è opportuno sapere che:

- la proposta da parte del docente di obiettivi di padronanza genera un clima educativo di classe in cui gli studenti tendono ad avere obiettivi personali nella stessa direzione;

- nelle classi dove il docente ha uno stile che supporta l'autonomia degli studenti sono diffusi maggiori livelli di motivazione intrinseca, competenza e autostima;
- la percezione di mancato supporto all'autonomia da parte degli insegnanti favorisce su lungo termine l'intenzione di abbandonare la scuola (Alivernini, Manganelli, & Lucidi, 2017, p. 42).

Ulteriormente, l'educatore può allenare il senso critico, l'esercizio del dubbio e il pensiero divergente. Nella società occidentale – trasversalmente ai livelli socio-economici e di istruzione delle famiglie – una diffusa povertà culturale e assiologica concorre a delegittimare «le forme di sapere critico e riflessivo e propone modelli sociali improntati a logiche ben diverse da quelle di una cittadinanza plurale, realmente partecipativa, aperta al dialogo e alla solidarietà» (Benvenuto, Vaccarelli, & Di Genova, 2020, p. 117), contraddicendo gli intenti e i valori spesso dichiarati. Il processo riguarda anche la *generatività*, che nella pedagogia generativa è stata definita come «una azione di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo e si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto persona» (Mannese, 2023, p. 10). Tale fattore chiave per il benessere e il successo personale – insieme ad agentività, resilienza, motivazione e perseveranza – sorge e si plasma «nell'*humus* sociale ed educativo che si viene a comporre tra famiglia ed extrascuola, non necessariamente in rapporto alla condizione di classe sociale o all'appartenenza a qualche gruppo minoritario» (Benvenuto, Vaccarelli, & Di Genova, 2020, p. 118). I servizi educativi e la scuola possono emancipare, riequilibrando svantaggi di partenza, o essere, al contrario, *moltiplicatori di disuguaglianze*. Se si mira al «*bene-essere* di ogni persona e della collettività», occorre attuare una svolta ecologica tale da umanizzare il progresso tecnologico e gli ambienti di vita; è cioè necessario educare individui capaci di cooperare a modelli di sviluppo che non compromettano i diritti delle generazioni future (Malavasi, 2008, p. 8). Grazie alla propria umanità – forma assunta dal proprio essere umani – adulti opportunamente preparati possono creare contesti *generativi*, favorendo, tra gli altri, l'impegno, lo sviluppo adeguato di strutture cognitive e relazionali, una buona autostima e un coping funzionale. Al di là delle risorse materiali ed economiche, nell'incontro educativo la tecnica è «*uso-di-ciò-che-si-è*», prima che «*uso-di-ciò-che-si-sa*» (Iori, 2018, p. 29).

> L'educazione dovrebbe sempre cercare di coinvolgere simultaneamente il piano della sensibilità, dell'affettività, dell'intelletto e della volontà, utilizzando diversi linguaggi e non disgiungendo mai la testa dal cuore o lo spirito dal corpo. Alla luce della fenomenologia l'uomo è infatti un'unità bio-psico-socio-spirituale (Bruzzone, 2012, p. 60).

Un'*educazione integrativa* (Finetti, 2023) – che faccia proprio il portato delle scienze umane e allo stesso tempo agisca unitariamente sulle dimensioni interconnesse di ciascun educando – consente di *capacitare* e *abilitare* l'individuo in una formazione armoniosa. A tal fine, essere promotori e tutori di resilienza, creatività e intelligenza emotiva è altrettanto importante quanto incarnarne modelli vivi, mantenendo insieme l'empatia e il senso della propria autoefficacia nel mutamento degli assetti.

BIBLIOGRAFIA

Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 21-52.

Bauman, Z., & Mazzeo, R. (2012). *Conversazioni sull'educazione.* Trento: Erickson.

Benvenuto, G., Vaccarelli, A., & Di Genova, N. (2020). Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *QTimes*, *XII*(4), 114-126.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.* Scandicci (FI): La Nuova Italia.

Brezinka, W. (2013). *Capacità. Analisi e valutazione di un fine educativo*. Milano: Vita e Pensiero. (Original work published 1987).

Brown, G.W., Andrews, B., Harris, T., Adler, Z., & Bridge, L. (1986). Social support, self-esteem and depression. *Psychological Medicine*, *16*(4), 813-831.

Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Bruzzone, D., & Finetti, S. (2020). La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo. In L. Di Profio (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 31-55). Milano-Udine: Mimesis.

Cheli, E. (2009). *Percorsi di consapevolezza. Metodi olistici per la conoscenza interiore e la realizzazione di sé*. Milano: Xenia.

Doust, C., Fontanillas, P., Eising, E., *et al*. (2022). Discovery of 42 genome-wide significant loci associated with dyslexia. *Nature Genetics*, *54*, 1621-1629.

Finetti, S. (2023). *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Fondazione "Emanuela Zancan" (2018). *Se questo è welfare. La lotta alla povertà*. Bologna: il Mulino.

Goleman, D., & Davidson, R. (2017). *Altered Traits: Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body*. New York: Penguin Random House.

Gopnik, A. (2016). *The Gardener and the Carpenter. What the New Science of Child Development Tells Us about the Relationship Between Parents and Children*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In Ead., *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. (10G0192). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, *151*(244), 1-3.

Lombardi, M.G. (2022). La formazione degli insegnanti in prospettiva generativa. In A.L. Rizzo, & V. Riccardi (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 6-9). Lecce: Pensa MultiMedia.

Lombardi, M.G. (2023). La Pedagogia Generativa tra Educazione, Relazione e Formazione. In E. Mannese, F. Faiella, Ead., & M. Ricciardi (a cura di), *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento* (pp. 13-26). Lecce: Pensa MultiMedia.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.

Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.

Mannese, E. (2023). Introduzione. Interazioni Generative. In Ead., F. Faiella, M.G. Lombardi, & M. Ricciardi (a cura di), *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento* (pp. 9-12). Lecce: Pensa MultiMedia.

Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità.* Roma: Carocci.

Miller, A. (2010). *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicanalitico*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1981).

MIUR (2013). *Circolare Ministeriale, 6 marzo 2013, n. 8, Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*. Roma: Author.

Naranjo, C. (2011). *Amore, coscienza e psicoterapia. Verso una nuova educazione dell'essere umano*. Milano: Xenia. (Original work published 2007).

Nori, A. (2020). Povertà educativa e disabilità. La situazione della scuola italiana. In L. Di Profio (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 185-205). Milano-Udine: Mimesis.

Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino. (Original work published 2011).

Pellai, A. (2019). Intervista rilasciata a Simona Finetti, 14 novembre 2019.

Ricciardi, M. (2023a). La ricerca-azione di matrice *narrativo-generativa*. Dai fondamenti epistemologici e teorici all'apparato metodologico per la discesa sul campo. In E. Mannese, F. Faiella, M.G. Lombardi, & Ead. (a cura di), *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento* (pp. 123-156). Lecce: Pensa MultiMedia.

Ricciardi, M. (2023b). Dall'approccio disposizionale ad uno sguardo pedagogico evolutivo-sistemico in ottica ecologica: l'orientamento generativo. In E. Mannese, F. Faiella, M.G. Lombardi, & Ead. (a cura di), *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento* (pp. 67-97). Lecce: Pensa MultiMedia.

Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Author.

Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Arnoldo Mondadori. (Original work published 1999).

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education.* Paris: Author.

WHO (2023). *International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics* (11th Revision, ICD-11). Geneva: Author.

Zappaterra, T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In V. Boffo, S. Falconi, & Ead. (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 17-43). Firenze: FUP.

Zappaterra, T. (2019). Accompagnare la disabilità adulta, una tensione tra autodeterminazione e protezione. In M. Amadini, S. Ferrari, & S. Polenghi (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 119-128). Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia.