ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

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

La mistificante metafora occultata delle povertà educative

The mystifying hidden metaphor of educational poverty

Rachele Mazzara

Università degli Studi di Catania, Italia, rachele.mazzara@phd.unict.it

ABSTRACT

Il contributo intende indagare le improprie attribuzioni semantiche create sulle povertà educative, considerando che il linguaggio adoperato per designare spiegazioni semplificatrici di eventi educativi è, in maniera non trascurabile, elemento che finisce per ricomporre i fenomeni stessi. Affermando l'esistenza di "povertà" che sono "educative" si è operata una trasposizione metaforica di cui nessuno si è curato, subdolamente promossa da logiche neoliberiste che permeano la totalità della realtà sociale contemporanea e che giustificano indagini sulle povertà educative orientate esclusivamente in direzione di fattori e dimensioni che afferiscono alla sfera economica. Smascherata tale impropria attribuzione, si attingerà alla letteratura pedagogica francese che ha preso in oggetto il concetto di cultura per proporre una più approfondita riflessione sulle povertà educative che determini, a sua volta, l'emergere di un'epistemologia generativa del profondo legame tra politica e pedagogia. È in siffatto contesto che Comunità pensanti costituite da "uomini colti", nel significato che Roger Cousinet ha attribuito a tale espressione, divengono luoghi di crescita solidale in cui comprendere le contraddizioni entro cui si annidano le povertà educative.

ABSTRACT

The contribution intends to investigate the improper semantic attributions created on educational poverty, considering that the language used to designate simplifying explanations of educational events is, in no small way, an element that ends up recomposing the phenomena themselves. By affirming the existence of "poverties" that are "educational", a metaphorical transposition has been made that no one has cared about, underhandedly promoted by neo-liberal logics that permeate the totality of contemporary social reality and that justify investigations on educational poverty oriented exclusively in the direction of factors and dimensions pertaining to the economic sphere. Having unmasked this improper attribution, we will draw on the French pedagogical literature that has taken up the concept of culture in order to propose a more in-depth reflection on educational poverty that in turn determines the emergence of an epistemology generative of the profound link between politics and pedagogy. It is in such a context that thinking communities made up of "cultured men", in the meaning that Roger Cousinet has attributed to this expression, become places of growth in solidarity in which to understand the contradictions within which educational poverty lurks.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Povertà educativa; Metafore educative, Neoliberismo; Deprivazione culturale

Educational poverty; Educational metaphors; Neoliberalism; Cultural deprivation

INTRODUZIONE

Entro l'orizzonte di riferimento del Problematicismo pedagogico è possibile tenere assieme l'istanza trascendentale e la realtà socioculturale al pari di due facce di una stessa medaglia oggetto della speculazione pedagogica (Fabbroni, 2012). Qualsivoglia problema pedagogico, infatti, attraversa una fase di definizione che è, o dovrebbe essere, guidata da una ragione critica, a cui segue il posizionamento del problema nella realtà socioculturale da cui lo stesso emerge. Possiamo considerare questo il 'cuore' del binomio teoria-prassi ben noto alla ricerca pedagogica.

LA PEDAGOGIA CHE GRAVA SULLE POVERTÀ

Qualora non dovesse trovare adeguata considerazione la premessa soprarichiamata possono profilarsi due rischi: il primo offre l'immagine di una pedagogia aggrovigliata entro una matassa di termini utilizzati per pura estetica del linguaggio (si potrebbe dire che ciò avviene quando l'astrazione fine a sé stessa prende il sopravvento) è in siffatta situazione che "parole ideate per descrivere concetti, fenomeni o oggetti nuovi e inediti che emergono da qualche aspetto della nostra realtà, acquistano con il passare del tempo una risonanza tale da trasformarsi in etichette alla moda, veri e propri tam-tam […] cessano quindi di spiegare o designare ciò per cui erano state originate e divengono parole neutre, prive di relazione con il contesto nel quale di volta in volta vengono pronunciate" (Macinai, 2007, p. 93); il secondo rischio, presenta invece il profilo di una pedagogia assoggettata a logiche strumentali che non le appartengono; un'azione educativa, priva della propria riflessione teorica, riversata esclusivamente sul fronte pratico, rischia di adottare implicitamente, quasi senza maturarne consapevolezza, logiche basate su principi estranei, quali ad esempio la mercificazione *tout-court* operata nella prospettiva di un neoliberismo che ha raggiunto anche la formazione umana (Baldacci, 2022).
La nozione di povertà educative rischia di incorrere tanto nel primo quanto nel secondo inconveniente; per tale ragione è essenziale ragionare criticamente sui rischi sopraenunciati e riflettere in profondità intorno alla definizione del costrutto *povertà educative*, tentando di mettere a fuoco luci e ombre di un fenomeno che trova sempre maggior successo nella speculazione scientifica, ma su cui aleggiano ancora notevoli difficoltà per una sua reale comprensione.
Povertà educativa è "la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni." (Save the Children, 2014, p. 4). Ora, riconoscendo a *Save The Children* il merito di aver tentato una definizione, è possibile identificare la parzialità di tale descrizione che parla di 'povertà educativa' al singolare, mentre è essenziale riconoscere la pluralità del fenomeno, poiché molteplici sono le povertà educative e diverse le loro origini; è bene aver chiaro, inoltre, che esse assumono la forma di processi, di cui si ha piena consapevolezza quando producono esiti esplicitamente manifesti (Hernández Pedreño, 2010). È nella pluralità semantica riservata al sintagma che risiede la sua multidimensionalità, coinvolgente in sé molteplici livelli di disuguaglianza: culturale, familiare, economica e sociale[4].

[4] Di seguito alcuni riferimenti dell'attuale dibattito pedagogico riguardo la multidimensionalità delle povertà educative: Nanni W., Pellegrino V. (2018). *La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni.* In: Caritas Italiana, *Povertà in attesa*. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia. Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore; Save The Children (2022). *Impossibile. Costruire il futuro di bambine, bambini e adolescenti. Ora*. Roma, Save The Children Italia; Finetti S. (2022) Sguardi adolescenti sulla povertà educativa minorile. Un'esperienza di *Student Voice Research. Education Sciences & Society*, 2(2022), 240-263; Bornatici S. (2018). Povertà invisibili: il ruolo dell'educazione tra famiglia e scuola. *Annali online della didattica e della Formazione docente*, 10(15), 527-538; Milani L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2(2020), 444-457; Finetti S. (2023). *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*. FrancoAngeli, Milano.

Le povertà educative paiono fenomeni con una propria storicità e collocazione geografica, nel nostro Paese, maggiormente radicate in alcune regioni[5], in grado di assumere forme e manifestazioni diverse, quasi a mettere alla prova la propria resistenza nel tempo e l'adattamento alla contemporaneità. Spesso vengono annoverate tra le 'emergenze' della pedagogia, questo appare inappropriato poiché l'emergenza è tale in quanto è 'emergente', ovvero collocabile in tempi di manifestazione relativamente recenti (Milani, 2021). Tuttavia, il sistema formativo italiano è da tempo ormai teatro di disuguaglianze, appare ai più come un meccanismo rotto che ha perso la propria funzione di ascensore sociale, forse questo è avvenuto nel momento stesso in cui la socialità è stata posta al centro dell'azione formativa della scuola italiana, denaturandola e esponendola all'insuccesso ancor prima che essa operi.
Ragionare sulle povertà educative è compito assai complesso, fiumi di parole, ad oggi, sono state scritte, riflettendo ora sulle cause, ora sugli effetti, ora sui fenomeni che la connotano, su possibili forme di prevenzione e azioni di contrasto; tuttavia, allo stato attuale, pochi si chiedono perché determinati fenomeni vengono definiti povertà educative? Non sono forse manifestazione di esclusione educativa che ricade nella più ampia categoria dell'esclusione sociale?
Porsi tali interrogativi è essenziale considerando che i linguaggi utilizzati per designare un fenomeno spesso portano con sé le spiegazioni semplificatrici prevalenti nello scenario educativo, sociale e politico; sono, in misura non apprezzabile, elementi che compongono lo stesso fenomeno. Le povertà educative non sono un fenomeno naturale e nemmeno inappellabile, non emergono e non si mantengono per caso. I modi di parlarne e di prenderle in considerazione sono, alla fine, più importanti di quanto generalmente si supponga (Escudero Muñoz, 2016).
Il termine povertà rimanda ad una dimensione statica, profondamente legata al concetto di deprivazione: il povero è il deprivato, colui che non detiene un capitale sufficiente a soddisfare i propri bisogni primari. Tale insufficienza di capitale è elemento fisiologico del processo di globalizzazione; come ha ampiamente trattato Bauman (2006) la povertà e la disuguaglianza del mondo sono dei danni collaterali inevitabili poiché nei processi di crescita è fisiologico considerare che qualcuno si perda; lo sviluppo ha quindi dei resti, degli scarti. In sostanza, non è possibile immaginare fondi per la scuola o la sanità che siano illimitati, afferma l'autore, i marginali rimangono, e devono rimanere, esclusi da tali circuiti. Dunque, la povertà è una condizione vissuta dal singolo, per certi versi anche naturalmente contemplata nel modello di sviluppo economico che connota la contemporaneità.
Di essa per troppo tempo si è tenuto conto in senso compassionevole, caritatevole, con un forte sentimentalismo e spiritualismo forse determinato dal fatto che per lungo tempo le questioni relative alle povertà sono state ad appannaggio della Chiesa; si consideri ancora oggi il grande impegno operato dalle associazioni diocesane (Caritas, 2022), meritevole certamente, ma che sembra, per certi versi, giustificare il lassismo delle istituzioni politiche nello strutturare interventi organicamente predisposti per ridurre le povertà, educative e non solo.
Tuttavia, la pedagogia militante (Tomarchio, Ulivieri, 2014) e generativa (Mannese, 2022) di cui le povertà educative necessitano, ricacciando logiche della pronta risoluzione, economiche, compassionevoli spiritualiste di cui rischiano di divenire ostaggio, sono chiamate in prima istanza a ragionare sul significato del linguaggio che è utilizzato per designare fenomeni complessi, quali le povertà educative. Senza tale azione semantica, il rischio è accettare implicitamente le considerazioni culturali che derivano dalla definizione che sociologi, politologi, cattolici hanno dato del fenomeno; tutte, certamente, degne di nota e di cui è essenziale tener conto, ma che, è bene precisare, non sono pedagogiche, nel senso che di esse non si può dire che siano frutto di un ragionamento pedagogicamente fondato. È la categoria educativa delle povertà a determinare la necessità di un

[5] Si consideri, a supporto di quanto detto: la ricerca di Openpolis svolta nel 2019, *Gli studenti svantaggiati e le disuguaglianze educativa a scuola*, consultabile su Gli studenti svantaggiati e le disuguaglianze educative a scuola (conibambini.org), consultata il 03/11/2023, in cui è presente un puntiglioso riferimento a dati che dimostrano la forte influenza che lo status socioeconomico ha nella possibilità di successo scolastico per gli studenti, soprattutto nel mezzogiorno italiano.

chiaro impegno da parte della Pedagogia nello smascherare tale intrusione semantica, ma anche culturale, da parte di saperi che 'bazzicano' su campi affini a quelli pedagogici, ma che certo non possono sostituirsi alla Scienza dell'educazione per eccellenza.
Intraprendendo, allora, una disquisizione pedagogica sulle povertà educative al fine di suggerirne una definizione che attinga alla grande lezione della pedagogia francese, è essenziale in prima istanza smascherare una delle improprie attribuzioni semantiche ricadute sulle povertà educative, quella realizzata dalla logica economica neoliberista.

LA METAFORA DI CUI NESSUNO SI È CURATO DI DIR CHE È METAFORA

Il linguaggio metaforico è caro alla pedagogia (Strongoli, 2017), ad esso si deve l'estensione delle categorie di pensiero che comunemente apprendiamo; è possibilità di uscire fuori di sé, dagli schemi, di negoziare, in modo inedito, significati inaspettati. Lakoff e Johnson (1980, in Baldacci, 2012, p. 82) definiscono "l'essenza della metafora, cioè comprendere e vivere un tipo di cosa nei termini di un'altra", permette di cogliere un *surplus* di realtà dando vita a descrizioni sempre nuove che riflettono la capacità dell'uomo di scoprire e realizzare legami tra tutto ciò che lo circonda.
Le potenzialità della metafora, è bene considerare, possono realizzarsi solo in condizioni in cui la trasposizione semantica messa in atto sia chiara e logicamente comprensibile. Si consideri quanto segue: affermando metaforicamente "l'uomo è un lupo" si opera una selezione implicita delle caratteristiche che dal lupo vengono trasposte all'uomo e viceversa, vengono così, per esempio, escluse tutte le caratteristiche fisiche e l'affermazione assume significati che afferiscono alla sfera comportamentale: la cattiveria, la furbizia sono gli elementi che compongono la trasposizione metaforica presa in esame.
Se tali criteri di chiarezza, di logicità vengono disattesi nell'uso del linguaggio metaforico allora la figura retorica in questione perde la propria vivacità concettuale, cessa di vestire le parole di nuovi concetti, penetrando e investigando la realtà e diviene, come sostenuto da Giambattista Vico, un sublime lavoro della poesia che è in grado di dar senso alle cose insensate, evento accecante che intuisce il cardine della ragione rendendolo in modo, tuttavia, fittizio. Mette in pratica, di fatto, un occultamento della differenza (Valagussa, 2014). Come afferma Baldacci (2012, p. 277) "un uso incontrollato delle metafore rischia perciò di impantanare il concetto di educazione in una palude dogmatica, proiettando su di esso tratti arbitrari o addirittura fuorvianti. Occorre perciò un uso sorvegliato delle metafore concettuali".
Un alto livello di attenzione pedagogica sull'uso dell'espressione povertà educative non si è mai posto in essere; difatti il termine povertà, dal latino *paupertas*, indica una situazione di deprivazione soprattutto materiale. Il *pauper*, ovvero il povero è colui che non ha materialmente beni considerati indispensabili per vivere, al contrario del ricco, ovvero di colui che abbonda di ricchezze[6]. Nell'atto di associare le povertà all'educazione, allora, viene realizzata una metafora, di cui nessuno si è curato di dir che è metafora: si afferma, implicitamente, che esistono povertà che sono educative. Tuttavia, in tale atto semantico e metaforico di trasposizione ciò che manca è la chiarezza, la logicità di quali siano le caratteristiche trasposte, non è chiaro cosa trasponga dalle 'povertà' all' 'educazione'; questo è conseguenza della mancanza di rigore pedagogico che, non solo non ha mai orientato i propri interessi in direzione delle considerazioni culturali e di significato che riguardano il nominare

[6] Tali considerazioni proprie dell'età antica si evolveranno nel corso del Medioevo, durante il quale la povertà era considerata in una duplice valenza: una negativa legata alla volontà del singolo nel non voler "uscire" dalla propria condizione e quindi sinonimo di non operosità, e una positiva in quanto i poveri erano possibilità di espiazione dei peccati dei ricchi, a loro doveva essere rivolta la beneficenza che "cancellava" le colpe di cui ci si era macchiati. Si rimanda al testo di Forte Monge J. M. Sánchez Madrid N. (2022). *Precariedad, exclusión, marginalidad. Una historia conceptual de la pobreza*, Prensas de la universidad de Zaragoza, Zaragoza per approfondimenti in chiave storica e culturale riguardo l'evoluzione del concetto di povertà.

determinati fenomeni, ma, ancor più gravemente, ha successivamente accettato il modo in cui altri (ora la politica, ora l'economica) hanno imposto di nominar gli stessi fenomeni.
Considerando che esistono delle povertà che sono educative, è difficile, in tale condizione semantica particolarmente caotica, comprendere veramente a cosa si faccia riferimento con tale termine; certamente un fenomeno multidimensionale (Save The Children, 2014; Lázaro, 2012; Escudero Muñoz, 2016; Hernández Pedreño, 2010); di esse si può dire che sono un processo (García-Luque et al., 2023), tuttavia, si è detto poco se non ci si interroga contestualmente su chi possano essere i protagonisti di tale processo: un singolo o una moltitudine?
Un elemento, tuttavia, appare particolarmente chiaro: in tale situazione la metafora utilizzata diventa occultatrice, essa nasconde piuttosto che rivelare. Questo causa importanti e significative mistificazioni che determinano visioni parziali rispetto al costrutto in oggetto. Ciò avviene poiché la mancata consapevolezza di star parlando per metafora quanto ci si avvale del sintagma 'povertà educative' fa sì che ad esso venga attribuita una immediata appartenenza semantica a concetti che afferiscono alla sfera economica, ignorando, quindi, che la trasposizione metaforica dovrebbe far emergere povertà 'altre'. Quest'ultime, quindi, vengono assimiliate o ridotte, a considerazioni legate alle condizioni socioeconomiche familiari poco favorevoli, eventi di abbandono scolastico o fenomeni di dispersione scolastica, dimensioni personali del soggetto, tra cui per esempio la motivazione nell'ottenimento di una condizione sociale di "benessere". Questo giustifica indagini sulle povertà educative che approfondiscono dimensioni quali il reddito familiare, la possibilità per la famiglia di investire nel percorso scolastico dei propri figli, il livello d'istruzione raggiunto dai genitori o la disponibilità lavorativa[7]. Si consideri, a tal proposito, che al livello internazionale alcuni studi hanno dimostrato che la stretta relazione che fino ad ora si è data quasi per scontata tra mancanza di risorse materiali ed esclusione educativa e sociale non è poi così univoca, difatti esercita un ruolo significativo la cultura che connota il contesto familiare e, più ampiamente, quello sociale; anche nuclei familiari che dispongono di risorse economiche e rapporti di sostegno, non hanno interesse e non valorizzano la formazione culturale dei propri figli, trasmettendo, di conseguenza, un certo senso di disaffezione verso la cultura (Rodríguez Sabiote, Álvarez Rodríguez, Moreno Yus, 2009). Questo dovrebbe orientare ricerche che superino il nesso causa-effetto tra povertà materiale-povertà educative, poiché il discorso è certamente più ampio e attiene alla sfera di ciò che si ritiene culturalmente degno di nota.
Tale riduzionistica e mistificante etichettatura di un fenomeno che nella realtà è certamente più complesso di quanto si voglia far apparire non è stata compiuta per caso, essa si colloca invece nella più ampia opera di persuasione dei principi neoliberisti che connota a più livelli la società contemporanea. La meritocrazia che elimina la considerazione solidaristica del merito propria del dettato costituzionale italiano, la competitività che diviene principale modello di relazione sociale, la riduzione di qualsiasi dimensione sociale ad impresa, perfino dell'individuo imprenditore di sé stesso, la mercificazione di beni il cui valore non risiede più nell'essere frutto di un lavoro umano, che non è alienazione ma suprema realizzazione delle potenzialità dell'individuo, ma nel loro esistere in quanto beni materialmente misurabili, il capitale divenuto mezzo di codifica di qualsiasi entità esistente (capitale culturale, umano, sociale); ecco, in tale contesto ben si posiziona una considerazione puramente materiale della povertà educativa, frutto di una metafora utilizzata impropriamente per nascondere tale mistificante attribuzione (Baldacci, 2022; Mancino, Rizzo, 2022).
Nel tentativo di ricacciare la riduzione esplicitamente neoliberista delle povertà educative, si attingerà alla, sempre degna di nota, lezione dalla pedagogia francese sul concetto di cultura, la cui definizione supera l'accumulo sterile di conoscenze ed attinge alla necessità di considerare l'essere che trasforma le cose (Tomarchio, 2016).

[7] A titolo esemplificativo si considerino: il Report ISTAT sulle povertà per l'anno 2022, consultabile su Le statistiche dell'Istat sulla povertà - Anno 2022, consultato il 10/11/2023; il rapporto ISTAT sul benessere equo e sostenibile, consultabile su Rapporto Bes 2022: il benessere equo e sostenibile in Italia (istat.it), consultato il 10/11/2023.

LE POVERTÀ EDUCATIVE, OVVERO DELLA DEPRIVAZIONE CULTURALE

Smascherata la mistificante metafora occultata delle povertà educative si profila un compito ancora più arduo; ovvero darne una nuova definizione, che rinneghi la posizione passiva ricoperta dall'individuo nella precedente, per riconoscerne potenzialità manifeste nella possibilità dell'uomo di trasformare le cose, ovvero operare sulla realtà. Questo è il cardine di povertà educative che si manifestano non in quanto mancata possibilità di 'accumulare' saperi da rendere espliciti nei momenti più opportuni, ma che invece si profilano in quanto 'deprivazione culturale', ovvero condizioni che privano l'individuo di realizzarsi culturalmente. Si consideri che "è all'identità di un uomo «costruttore», origine e matrice, principio esclusivo di elaborazione, che va interamente ricondotta la trattazione di qualsivoglia manifestazione umana voglia intendersi con il termine «cultura»." (Tomarchio, 2004, p.35).
Quindi, la cultura di cui gli individui vengono privati non è da intendersi come agglomerato di artefatti, ma insieme organico di oggetti umanizzati, sui quali la generatività dell'individuo continua ad agire. Con l'intento di scacciare definitivamente ogni ipotetica ombra materialista e accumulatrice che aleggia sul concetto di cultura, è bene considerare la lezione del pedagogista francese Roger Cousinet, a cui si deve la significativa definizione dell'espressione 'uomo di cultura' o, meglio, 'uomo colto'. Enunciando vari profili umani, vale a dire diversi 'modelli formativi' connotati a seconda del loro modo di fare esperienza del sapere, l'autore afferma che vi è l*'istruito*, ovvero colui che dispone di una gran quantità di conoscenza, nobile raccoglitore paragonabile a un'enciclopedia; l*'erudito*, che muove nello stesso campo di conoscenza del primo ma da questi si differenzia per una propensione verso i classici; a distinguere i primi due tipi dal *dotto* è la qualità delle acquisizioni, frutto di un esercizio non meramente mnemonico ma creativo. Vi è, infine, il *colto*, di cui afferma Cousinet (1953, in Tomarchio 2004, p. 38) "colto non è affatto l'individuo che possiede queste o quelle conoscenze, che ha ricevuto questo o quell'insegnamento, né che ha ospitato in sé, per un tempo più o meno lungo, quel po' di tutto che chiamiamo cultura generale. È colto colui che in tutti gli stadi del proprio sviluppo ha potuto liberamente rispondere a tutti gli stimoli dell'ambiente nel quale viveva e soddisfare tutti i propri bisogni."
Al colto corrisponde, quindi, il più alto grado possibile di autodeterminazione, egli esprime il suo libero esercizio di conoscenza, è specialista del proprio apprendimento, che non è mai un processo che approda ad un qualche "stadio definitivo", difatti le conoscenze che apprende attraverso le operazioni che realizza nella propria realtà sono sempre sottoposte ad ulteriori operazioni mentali, e ciò che apprende diviene opportunità per future, e sempre più articolate, conoscenze.
Di conseguenza "la prima condizione dell'intelligenza coincide con l'esercizio di un'incessante attività trasformativa, verso la quale il soggetto prova interesse perché essa è espressione di un preciso bisogno (fisiologico, biologico ed intellettuale assieme), attività che si esercita sulle cose e sugli elementi a partire dai quali ha luogo la costruzione della conoscenza." (Tomarchio, 2004, p. 55).
Ignorando l'imponente lascito pedagogico cousinettiano si rischia di ridurre l'intelligenza ad un mero agire meccanico e la cultura a prodotti finiti, denaturando l'attività intellettuale e culturale della propria vivacità e operosità. Nel definire le povertà educative condizioni di deprivazione culturale, si accede ad un costrutto funzionale ad una comprensione ben più ampia di quanto consenta un approccio di ordine neoliberista. Si attinge alla profonda dimensione dell'essere educabile, al principio e diritto di autodeterminazione di ogni individuo, che è fondamentale ciò di cui sono privati coloro i quali vivono stati che chiamiamo 'povertà educative'.
Porsi nella prospettiva dell' 'uomo colto' così come tematizzato da Cousinet, implica anche rivolgere un'attenzione all'individuo che si focalizzi sulle sue potenzialità; difatti nell'ottica cousinettiana è cultura ciò che è frutto di un'azione intenzionale dell'uomo, per il quale bisogna progettare contesti che gli permettano di tradurre in atto le proprie capacità, cioè di renderle manifeste, non al fine di divenire più o meno appetibile per un mercato del lavoro sempre più esigente e competitivo (come la logica neoliberista vuol far credere), ma per concretizzare il diritto di ogni individuo a realizzare pienamente sé stesso (Gomez, 2022, p. 284; Milani 2021).

La Pedagogia è una scienza che si muove in terreni in cui teoria e prassi si incontrano, per necessità, continuamente; in ragione di ciò, smascherare la mistificante metafora occultatrice delle povertà educative determina profonde ricadute anche sul piano pratico, permettendo di intrecciare l'aspetto pedagogico-formativo con quello politico (Gnocchi, Mari, 2016). È nei contesti sociali maggiormente deprivati culturalmente che la Pedagogia militante deve assumere un'epistemologia generativa che comprenda, avvolga e spieghi eventi educativi rinsaldando il *fil rouge* esistente tra politica e pedagogia. Costruire una società prospera e solidale, frutto di Comunità pensanti in grado di strutturare criticamente il proprio pensare ed agire democratico, è un'impresa pedagogica che può realizzarsi progettando interventi educativi integrati che connettano economia, politica, welfare e partecipazione. (Malavasi, 2022, Mannese, 2022; Tomarchio, Ulivieri, 2016).
Le stesse Comunità pensanti si configurano quali luoghi generativi, in cui libertà e responsabilità, mai disgiunte, permettono di approdare ad una conoscenza autentica, ovvero all'emergere di 'uomini colti', frutto di professionalità educative riflessive polisistemiche che trascendono una considerazione di saperi e conoscenze di ordine dichiarativo-regolativo, per aprirsi invece a dimensioni operativo-progettuali. Questo è assunto essenziale per determinare l'emergere di pratiche di sviluppo personale dei saperi che riflettano un saper pensare in grado di ricacciare degenerazioni ideologiche preconcette che appiattiscono fenomeni complessi entro ottiche comprensive fino a perdere ogni connotazione dialettica (Tomarchio, 2002).

CONCLUSIONI

In conclusione, rinnegando logiche efficientiste nel contrasto alle povertà educative, ovvero prima di ricadere in azioni più o meno lodevoli che rischiano di divenire 'progettini ad-hoc', è evidente la necessità di strutturare un'epistemologia generativa pedagogica, riflessa, che divenga consapevole delle improprie attribuzioni operate sul terreno della nozione povertà educative da parte di campi affini alla scienza pedagogica ma che ad essa non possono sostituirsi. Solo attraverso un'attenta speculazione pedagogica è possibile superare, accogliere e comprendere le contraddizioni entro cui si annidano le povertà educative, considerando la natura multidimensionale del fenomeno che necessita di linguaggi e parole che siano mutevoli, dinamici e in grado di mostrarne le diverse dimensioni. A tali criteri rispondono i concetti di 'cultura' e di 'uomo colto', nelle accezioni proposte da Roger Cousinet.
Si sostiene che l'accettazione implicita dell'utilizzo del termine 'povertà' rischia di limitare la visione a questioni esclusivamente di ordine economico; indossare la lente della cultura cousinettiana, permette di approdare ad una definizione 'aperta' e rigenerativa delle povertà educative, definibili nei termini di assenza di possibilità per l'uomo di vivere ambienti stimolanti, in cui gli sia permesso di esperire liberamente al fine di soddisfare i propri bisogni.
Questa si presenta dunque, in qualità di definizione 'aperta' e generativa, se si vuole dinamica, in grado di ristrutturarsi continuamente per rispondere alla grande dinamicità dei contesti in cui le povertà educative nascono e crescono; in grado, non tanto di risolvere la questione in maniera univoca, ma di proporre chiavi di lettura diversificate e multidimensionali del fenomeno in oggetto.

BIBLIOGRAFIA

Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci editore.

Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 13 (1), 45-54.

Bauman Z. (2006). *Dentro la globalizzazione: Le conseguenze sulle persone*. Roma: Editori Laterza.

Caritas Italiana (2022). *L'anello debole. Rapporto su povertà e esclusione sociale in Italia.* caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/rapportopoverta2022b.pdf.

Escudero Muñoz J. M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas.* Nau Llibres València.

Frabboni, F. (2012). Il problematicismo pedagogico. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15 (1), 11–23.

García-Luque O., Faura-Martínez Ú., & Lafuente Lechuga, M. (2023). Desigualdad Social y Territorial de la Educación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 166-195.

Gomez Bueno, N. (2022). La vergüenza de pedir y la culpa de no tener. La filosofía social ante la probeza. In Forte Monge J. M. Sánchez Madrid N. *Precariedad, exclusión, marginalidad. Una historia conceptual de la pobreza* (pp. 279-301). Prensas de la universidad de Zaragoza.

Hernández Pedreño M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3), 25-46.

Lázaro E. I.; Mora L. N. (2012*) Probeza y exclusión social de la infancia. Construcción de la equidad… desarrollo de la infancia*. Universidad pontifica comillas.

Macinai E. (2007). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: Edizioni ETS.

Malavasi P. (2022). Politica, progettazione pedagogica. Alcune questioni emblematiche. In Fiorucci, M., Vaccarelli, A. (a cura di) (2022). *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa Multi Media.

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

Mancino, E., Rizzo, M. (2022). Domini attraenti e scenari critici nell'incontro tra educazione e neoliberismi. METIS, Supplemento 2022, 1-22.

Milani, L. (2021). Emergenza educativa e "corpo" docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), 35-41.

Rodríguez Sabiote C., Álvarez Rodríguez J., Moreno Yus A., (2009). Los programas extraordinarios de atención a la diversidad: Implicaciones psicológicas, académico cognitivas y sociales en el alumnado de la Comunidad autónoma de la Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 175-192.

Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa in Italia.* La Lampada di Aladino | Save the Children Italia.

Strongoli R. (2017). *Metafora e pedagogia. Modelli educativi-didattici in prospettiva ecologica.* Milano: Franco Angeli.

Tomarchio M. (2002). L'educatore, soggetto polisistemico tra chiusure organizzazionali e apertura al cambiamento: deduzioni dal pensiero piagetiano e postpiagetiano. *I problemi della pedagogia*, 4(6), 55-78.

Tomarchio, M. (2004). *Educazione nuova e Culture Intellectuelle.* Palermo: CUECM.

Tomarchio, M., Ulivieri S. (2016). *Pedagogia militante. Diritti, cultura, territori.* Pisa: Edizioni ETS.

Valagussa, F. (2014). Vico. La metafora fa il maggior corpo delle lingue. Menare fuori le forme di materia. *Aisthesis: Pratiche, Linguaggi e Saperi dell'Estetico.* 7(2), 127-142.