ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. VII, N. 1, Year 2025
ISSN: 2704 – 873X

Riflessioni sulle povertà educative da un punto di vista pedagogico: aspetti paradigmatici

Reflections on educational poverty from a pedagogical perspective: paradigmatic aspects

Maria Federica Paolozzi

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia, federica.paolozzi@unisob.na.it

ABSTRACT

Nel presente contributo ci si propone di esplorare, da un punto di vista teorico/epistemologico, il tema della povertà educativa chiedendosi cosa significhi e quali risvolti comporti il sottoporlo allo sguardo pedagogico.
Alla luce dei risultati delle ricerche, con particolare riferimento al Paradigma della Pedagogia generativa e a partire da un discorso epistemologico che fa capo alla teoria della complessità, emergono chiavi di lettura per interpretare la multidimensionalità del costrutto delle povertà educative che si condensano nell'affermazione di una razionalità generativa che integri diversi livelli e dimensioni della razionalità in termini dialogici e nel nesso teoria-prassi. In una cornice generale di senso in cui l'educazione e la formazione rafforzano il proprio legame con la politica e la società e la pedagogia si afferma come *scienza di confine* (Mannese, 2023).

ABSTRACT

In this article we aim to explore, from a theoretical/epistemological perspective, the topic of educational poverty by asking what it means and what implications it entails to subject it to the pedagogical gaze.
In light of the research findings, with particular reference to the paradigm of generative pedagogy and an epistemological discourse that refers to complexity theory, keys to interpreting the multidimensionality of the construct of educational poorness emerge that are condensed in the assertion of a generative rationality that integrates different levels and dimensions of rationality in dialogical terms and in the theory-praxis nexus. In a general framework of meaning in which education and training strengthen their link with politics and society and pedagogy is affirmed as a boundary science (Mannese, 2023).

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Povertà educative; Generatività; Ecologizzazione del pensiero; Pensiero poetico

Educational poverty; Generativity; Ecologizing thinking; Poetic thinking

INTRODUZIONE

Il costrutto della povertà educativa elaborato da Save the Children pone la questione della deprivazione educativa sotto una luce nuova almeno dal punto di vista della complessità e multidimensionalità del fenomeno attuale. L'esistenza e il tentativo di contrasto allo svantaggio in relazione alla mancanza di educazione ha attraversato in maniera evidente, com'è noto, la storia degli ultimi due secoli ponendosi, fondamentalmente, come riconoscimento del diritto/dovere correlato a un'idea piuttosto unitaria di progresso inteso come avanzamento civile, sociale, culturale. È possibile affermare che, pur in forma illusoria e nella varietà di prospettive talvolta anche discordanti, tale progetto si inseriva in un più ampio orizzonte di costruzione e difesa della democrazia attraverso la duplice traiettoria, certamente difficile e impegnativa, della rimozione degli ostacoli (sociali, territoriali, culturali, economici, istituzionali, normativi etc.) da un lato e dell'ampliamento del riconoscimento del diritto all'istruzione e all'educazione per un più ampio numero di soggetti diversificati per estrazione sociale, culturale, di genere, per i quali si cercava di ridurre i divari, le discriminazioni le dinamiche di riproduzione delle disparità.
Tra alti e bassi, utopie e opportunità concrete, i luoghi e le dinamiche dell'istruzione e dell'educazione, come la riflessione pedagogica attorno ad essi, hanno generato un impegno costante e un esercizio critico che raramente hanno abbandonato l'interesse sulle potenzialità emancipative dei singoli e della collettività che, attraverso l'educazione, potevano rendersi attuabili.
Con la teorizzazione della "società della conoscenza" è parso che alcuni aspetti relativi agli squilibri di partenza che non consentivano un adeguato raggiungimento di un'uguaglianza sostanziale potessero essere rimossi, consentendo a tutti non solo l'accesso al sapere ma lo sviluppo e l'acquisizione del sapere stesso, inteso come competenza, avverando l'obiettivo delle politiche economiche tese alla realizzazione di una crescita alla quale potessero partecipare tutti.
Ed è forse per tale promessa che un fenomeno come la povertà educativa appare inaccettabile specialmente quando si materializza come diseguaglianza, come manifestazione di una circolarità viziosa nella quale povertà educativa e povertà materiale si alimentano a vicenda generando condizioni di vita in cui il benessere, non solo economico, si contrae e diventa meta difficile da raggiungere. A confermare una tale ipotesi, una serie di aspetti che, accanto all'eloquenza dei dati, delle statistiche e delle percentuali, sono avvolti dalla coltre fumosa dell'iper-comunicazione frammentaria: forme nuove e crescenti di marginalizzazione, un'inedita quanto implacabile solitudine (Bauman, 2000), la scarsa qualità della dimensione relazionale, il ripiegamento identitario e la chiusura che genera il ritorno di forme di discriminazione e sentimenti di divisione tra le persone, disimpegno e derive antidemocratiche, *policrisi* che attraversano l'uomo contemporaneo e le sue modalità di organizzazione della vita sociale e collettiva, come crisi dell'umano e crisi di civiltà.
Ancora, è possibile affermare che nella società della conoscenza la povertà educativa costituisca la povertà stessa o, che è lo stesso, la povertà si determini come povertà educativa.
In questo senso, la presenza e la crescita, per quanto riguarda l'Italia, di alcuni specifici fenomeni indicano una più profonda contraddizione insita nell'utopia della società della conoscenza che merita di essere presa in esame. Si tratta dei temi dell'abbandono e della dispersione scolastica, nella duplice connotazione di dispersione diretta e indiretta; il problema del *low skill equilibrium* che caratterizza l'economia italiana e il fenomeno dei NEET, solo per fare alcuni esempi. È indicativo, ancora, quanto rileva un'indagine comparativa della Caritas tra i centri di ascolto di Italia, Portogallo, Germania e Grecia. Dall'analisi del tipo di domanda sociale rivolto ai centri di ascolto, le richieste negli ambiti formativo ed educativo-scolastico in Italia sono risultate le più basse rispetto agli altri Paesi e rispetto ad altri tipi di richieste: le richieste di istruzione e formazione di chi si rivolge ai centri riguardano lo 0,8%. (Nanni & Pellegrino, 2018, p. 129).

In qualche modo, si ha la percezione che sia l'assenza di richiesta di formazione, cardine della società fondata sulla conoscenza, più che la mancanza di accesso ad essa, a costituire un nodo significativo del problema.
La contraddizione tra gli avanzamenti nel campo del progresso tecno-scientifico e il riemergere o il perdurare di condizioni di vita inaccettabili verso le quali lo sguardo rivolto all'infanzia, alle nuove generazioni e alla promessa del loro futuro, ci mostra che le direzioni intraprese verso le "magnifiche sorti e progressive", se da un lato si sono legittimamente adeguate a demitizzare il progresso lineare e le certezze di un modello culturale ed epistemologico che la modernità ha avanzato e la post-modernità ha svelato come illusorie, dall'altro hanno barattato ciò che di positivo l'utopia può produrre, in quanto *utopia operante*, con una dinamica autoreferenziale dello sviluppo non meno astratta e la cui auto-referenzialità non riesce ad intercettare la dimensione umana che ne costituisce il principio e il fine. In tal senso, il riconoscimento dell'insita processualità generativa è il punto cardinale che restituisce la cifra propriamente umana, sottratta alla strumentalità, e la riconnette con la vita di modo che «ogni sviluppo veramente umano significa sviluppo congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e del sentimento di appartenenza alla specie umana» (Morin, 2001a, p.15).

LE POVERTÀ EDUCATIVE DA UN PUNTO DI VISTA PEDAGOGICO: GENERATIVITÀ E EDUCAZIONE PER LA DEMOCRAZIA

Rispetto alla letteratura anglosassone, che individua la *Educational Poverty* come povertà di istruzione (Battilocchi, 2020, Finetti, 2023a, 2023b), ossia in relazione all'accesso al sistema formale di istruzione e ai risultati accademici, attestando tali dimensioni attraverso i dati dei sistemi di valutazione in una prospettiva economico-educativa fondata sul modello del Capitale Umano, il costrutto della povertà educativa elaborato da Save the Children Italia (2014) integra il modello precedente (cui pure fa riferimento prendendo in considerazione i dati del Sistema di Valutazione Nazionale) con il modello dello Sviluppo Umano e il *capability approach*, prevalentemente nella versione di Martha Nussbaum (2002, 2011a).
In tal senso, l'approccio al concetto di povertà si definisce come più ampio concetto di "povertà umana" con il risultato di includere la povertà materiale come uno dei fattori principali (la relazione tra povertà sociale e materiale e povertà educativa è data da un rapporto causativo circolare che produce alcuni degli effetti più macroscopici del fenomeno: il divario territoriale e la trasmissione intergenerazionale, Cfr. Nanni & Pellegrino, 2018) e, allo stesso tempo, definendo un orizzonte di ricchezza più ampio rispetto al modello dell' *homo consumans* in cui i termini di ricchezza e povertà si definiscono essenzialmente come livelli di accesso al consumo (Bauman, 2018). In questo modo, anche in condizioni di ricchezza economico-finanziaria, sarebbe lecito parlare di impoverimento delle sfere di vita e il costrutto multidimensionale elaborato da Save the Children opererebbe nella direzione di contrastare visioni riduzionistiche che, specialmente dal punto di vista pedagogico, costituirebbero uno scacco già a partire dal posizionamento del problema.
Il riferimento al modello delle *capabilities*, ponendo l'accento sulla libertà in termini di scelte e opportunità di condurre una vita dignitosa, fa sì che la povertà educativa sia vista in termini di deprivazione, in modo specifico di deprivazione delle capacità di essere e di agire, determinando un concetto di esclusione sociale (Botezat, 2016) che si riferisce a un più ampio ventaglio di aspetti. In questo senso, dimensioni politiche, economiche, sociologiche e pedagogiche si trovano interconnesse di modo tale che possa essere possibile riconoscere all'educazione un valore intrinseco e non meramente funzionale al rispondere e ad adattarsi a un modello prevalentemente economico e alla ricchezza educativa un significato strettamente legato alla dimensione antropologica.
Per non tralasciare alcuni aspetti problematici che possano insorgere anche nel cuore di una prospettiva dello Sviluppo Umano, bisogna tenere presente che l'evoluzione del modello economico

fondato sul Capitale Umano ha preso in considerazione aspetti ulteriori rispetto alle sole competenze cognitive come fattori di promozione della crescita economica e della produttività (e.g.: Heckman et al., 2001; Cfr. Botezat, 2016). In tal senso sarebbe lecito temere che, in un sistema di controllo biopolitico espresso dal *capitalismo antropofago* (d'Aniello, 2017), la soggettività nella sua interezza possa essere piegata a logiche produttivistiche e strumentali nel coinvolgimento della "totalità delle risorse personali e interpersonali" (ivi, p. 252) in un processo di subordinazione integrale.
È questo il motivo per cui si rivela di fondamentale importanza intendere le povertà educative da un punto di vista pedagogico e ciò significa, in primo luogo, riconnettere in maniera sostanziale il discorso pedagogico ed educativo al discorso della democrazia e collocare il tema della povertà educativa come questione della democrazia.
Ristabilire, in tal senso, il nesso inscindibile tra pedagogia e politica, come suggerisce Fabrizio Manuel Sirignano (Sirignano, Annacontini, 2019), significa ristabilire quegli spazi in cui "l'azione pedagogica può essere più critica, efficace e destrutturante, a partire dalla potentissima arma politica della trasparenza che si basa sulla capacità intellettuale di praticare una riflessività educata a chiedere conto di azioni, scelte e decisioni in ragione di valori che dovrebbero rispondere al primato della generatività dell'uomo" (p. 405). A tale prospettiva corrisponderebbe un modello educativo che — sostiene l'autore — "presuppone che siano predisposti itinerari in cui definire idee, valori e scopi, nel cui ambito si possa costruire, condividendolo e reinventandolo continuamente, un senso della vita umana sulla cui base poter prendere delle scelte ponderate per sé e per la collettività" (Ivi, p. 410).
In questo senso la distinzione tra povertà educative primarie e secondarie (Mannese & Lombardi, 2024; Mannese, 2023a), le prime legate alla mancata soddisfazione dei bisogni essenziali, le seconde legate all'incapacità di agire il pensiero e alla deprivazione della capacità di compiere scelte, mette al riparo da "una visione strumentale dell'educazione incentrata su abilità e competenze" che "rischia di sacrificare il valore generativo a favore di approcci più tecnocratici" (Mannese, 2023a, p. 205) precludendo, così, la possibilità di intendere il contrasto alle povertà educative se non da un punto di vista meramente compensativo, tutt'al più compassionevole o, più banalmente, effimero e sostanzialmente inefficace. Tale distinzione, inoltre, rende possibile vedere in maniera più chiara, anche se non disgiunta, i temi della povertà materiale e quelli della povertà educativa, consentendo di poter intervenire in modo mirato, seppur interconesso.
I concetti di "generatività pedagogica", di "apprendimento generativo" e di "orientamento generativo", all'interno del paradigma della Pedagogia Generativa, facendo leva su principi quali l'intenzionalità, l'enattività, l'autorealizzazione, il progetto di vita, il fine in vista, l'apprendimento non-lineare, consentono ai soggetti di non essere ridotti o subordinati a modelli eterodiretti o alla "logica del chiunque" (Stengers, 2021) consentendo quel processo strettamente pedagogico e auto-educativo della trasformazione attraverso percorsi di apprendimento critico che possono condurre alla consapevolezza di sé e al cambiamento sociale (Mannese, 2023a, p. 153). In tale prospettiva il principio di generatività rappresenta, in ultima analisi, il senso profondo della processualità/storicità/libertà sostanziale dell'uomo in quanto presuppone un cambiamento il cui esito non è posto ma si determina come produzione del sé.
Ma se la generatività, come dimensione epistemologica per leggere la storicità, la vita, la dimensione umana, sembra essere, com'è, una dimensione ontologica, essa può essere messa a repentaglio e inibita da un modello educativo, sociale e culturale che induce alla passività, alla meccanicità della vita, all'assopimento del desiderio, della speranza, delle capacità, in primo luogo quella del pensiero. Ovvero, minare le radici di quella libertà ontologica che è sempre anche connaturata alla dimensione morale.
Ne è un esempio la dinamica messa in evidenza da Biesta riferita ai modelli sottesi e alle logiche di funzionamento dei sistemi formali di Istruzione che producono il rafforzamento di quello che l'autore definisce auto-oggettivazione (Biesta, 2023), che si produce nella riduzione degli interventi educativi alla subordinazione a un'efficienza e un'efficacia autoreferenziali (o peggio, estrinseci alla dimensione pedagogica stessa) che viene identificata essenzialmente nel "raggiungimento dei risultati". Ciò si pone in contraddizione rispetto alla caratteristica dei risultati stessi che non sono mai

interamente individualizzabili, determinabili in maniera statica e unilaterale e non possono essere in nessun caso concepiti in termini di neutralità. Non a caso, Biesta propone di affiancare al concetto generico di risultato l'argomento di "civiltà" per interrompere la logica autoreferenziale dell'efficienza attraverso obiettivi che non si lascino facilmente misurare in termini quantitativi e statistici. Come lo stesso autore suggerisce, — notazione utile ai fini del discorso sulle povertà educative e le diseguaglianze — la questione della qualità dell'istruzione non è una questione tecnica ma profondamente politica.

POVERTÀ EDUCATIVA, POVERTÀ DELL'EDUCAZIONE

Dall'analisi del tema delle povertà educative, in ambito pedagogico come in quello economico e sociale, emerge una varietà di interpretazioni che, si è detto, rende forse difficile un intervento unitario fondato sulla condivisione e sulla chiarezza dei significati. Appare sufficientemente chiaro, invece, che la prospettiva adottata per interpretare il costrutto influenzi in modo rilevante la scelta delle strategie di intervento e di contrasto: "dal punto di vista valutativo a breve e a medio termine, gli indicatori di efficacia delle azioni di contrasto sono legati alla definizione stessa di povertà educativa" (Aliverini, et al., 2017, p.23). Se è vero che tale complessità spesso finisce con l'inibire la formulazione di strategie efficaci, è pur vero che, constatato che "le differenze culturali e i contesti educativi possano influenzare la percezione e l'interpretazione delle stesse povertà educative" (Liotta, 2024, p. 208), ciò sembra indicare, in primo luogo, che soluzioni standardizzate e la tendenza alla semplificazione e alla unilateralità dei punti di vista non possa che essere la strada meno indicata. Al contrario, un'interpretazione pedagogica delle povertà educative implica una serie di aspetti che possono aiutare a leggere l'efficacia degli interventi da una prospettiva pedagogica.
Senza pretesa di esaustività è possibile indicare alcuni punti, in accordo con la letteratura scientifica esistente sul tema:

- la necessità di legare l'intervento alla ricerca la quale, pur mantenendo la ricchezza delle metodologie, sia situata e contestuale e abbia un intento e una struttura sostanzialmente trasformativa e non meramente *estrattivista*, ossia che non si limiti a estrarre meri dati (presunti perché sempre orientati) dai contesti ma che acquisisca una dimensione *transattiva* (Corbi et al., 2024), ossia trasformativa e del soggetto e del contesto;
- la necessità di considerare la scienza e la teoria come luoghi di guarigione e pratiche liberatorie (hooks, 2020), di emancipazione e non di mero adattamento;
- la necessità di fornire ai professionisti dell'educazione "gli strumenti critici per affrontare con occhi non conformisti i problemi del disagio, della diversità, dell'esclusione" (Ulivieri, p. XX);
- la necessità di superare logiche sommative, del frammento e, come tali, meramente compensative ed emergenziali;
- la necessità di mettere in discussione i parametri di valutazione, qualora operino in senso riduzionistico, chiedendosi, in primo luogo, se non sia a partire dagli stessi parametri che la diseguaglianza si generi nella produzione di categorizzazioni che hanno il volto dell'etichettamento e che rischiano di tralasciare l'ampiezza dei significati della ricchezza educativa;
- la necessità di muoversi sì entro una visione di educazione empowerizzante che consenta ai soggetti di acquisire *agency* ma, come nell'ottica delle *capabilities*, non si traduca nello "scaricare" sul singolo l'onere di provvedere da sé stesso all'acquisizione delle competenze, o di renderlo adattabile a situazioni e contesti pre-definiti e sia in grado di indicare e favorire, invece, le opportunità concrete che possano tradursi in capacità di scelta;
- la necessità di superare modelli unilaterali, statici e astratti di analisi dei bisogni per evitare prospettive di tipo compensativo e leggere, invece, in chiave capacitante e dinamica il binomio

risorse/ vincoli per far scaturire i bisogni dall'interazione tra capacità/potenzialità e vincoli/ostacoli (Zoletto, 2024);
- la necessità di riconoscere ed orientare le azioni e i progetti a finalità atropo-pedagogiche sottese ad uno sguardo che si voglia pedagogico, piuttosto che strumentale e funzionale, in questo senso riconoscendo l'educazione come pratica di libertà connessa con la vita ossia, in primo luogo, come generatività;
- la necessità che, da una prospettiva trans-disciplinare, al grado di incertezza, rischio e imprevedibilità corrisponda una cultura affermativa della libertà/responsabilità che cammini al fianco di una cultura della solidarietà come condivisione entro la comunità di destino che possa realmente realizzare i presupposti di una società-mondo.

È probabile che, al di là delle strategie, dei modelli, delle prospettive che la riflessione in ambito pedagogico sembra indicare, la multidimensionalità del fenomeno (economico, sociale, culturale, esistenziale e educativo) renda la strada dell'integrazione delle discipline ardua da percorrere verso la meta di una risoluzione sistemica. Persino il pregio della multidimensionalità del costrutto, che rimanda alla costruzione di un Sistema Formativo Integrato trova difficoltà ad "essere messo a sistema".
Ma tale difficoltà non è certo imputabile alla multidimensionalità stessa.
Maddalena Sottocorno (2022), riprendendo un concetto di Riccardo Massa (2000), sottolinea come una delle chiavi di lettura possa essere la povertà del *milieu* educativo diffuso, ossia un "fatto sociale". Per comprendere la povertà educativa "in chiave pedagogica, — sostiene la studiosa — è indispensabile analizzarla non solo in quanto difficile accesso ai sistemi di istruzione e formazione, ma anche come condizione strutturale, che è l'effetto di un modello organizzativo della società che rende effettivamente difficile l'emancipazione da essa" (Sottocorno, 2020, par. 5.1.1).
È possibile intendere, da questo punto di vista, la povertà educativa in relazione alla povertà dell'educazione e analizzarla a partire da molteplici punti di vista. Ad esempio, rilevare la de-pedagogizzazione della formazione (Cambi, 2000; Sirignano, 2013; 2019) che, in termini ampi, consiste nella deumanizzazione della formazione nella quale i vuoti e i frammenti di una dimensione non più globale dell'uomo ma meramente piegata a fini di tipo funzionale e selettivo, viene percepita come estranea ed estrinseca alla vita dei soggetti. O, ancora, mettere in luce la crisi del rapporto tra educazione e società che, al di là dei progetti della prospettiva del Sistema Formativo Integrato, può essere caratterizzata da quella deriva che Bauman, riferendosi a Margaret Thatcher, caratterizza come "non esiste una cosa come la società" (2000, p.74). Possiamo intravedere la crisi dell'educazione e dell'idea di formazione in quella che Edgar Morin (2001b) denomina "la Scuola del Lutto" in cui il tentativo di rispondere all'incertezza della complessità attraverso l'iper-specializzazione e la compartimentazione del sapere si traduce in una rinuncia alla comprensione e al pensiero.
Nonostante la crisi, è al contempo possibile affermare, con Martha Nussbaum (2011b), che i fondamenti culturali della pedagogia occidentale costituiscono, ancora oggi, gli strumenti imprescindibili per pianificare una resistenza alla deriva economicistica e tecnicistica in atto dell'educazione.
In questo senso, nonostante tutto, la Scuola, l'Università e la cultura pedagogica rappresentano ancora gli ultimi baluardi, gli ultimi presidi, le ultime forme di resistenza possibili in un sistema di crisi del welfare, di sfaldamento della democrazia, di fagocitazione della dimensione umana da parte della società consumistica.
Se, fuori dai luoghi protetti delle aule scolastiche e universitarie, le dinamiche prevalenti selezionano secondo logiche competitive di tipo asimmetrico, se il mercato del lavoro si caratterizza come ridimensionamento dei diritti, insicurezza sociale ed esistenziale, precariato e sfruttamento, risulta molto difficile che si realizzi quella dimensione considerata fondamento di ogni spazio di educabilità: quella del desiderio (Mannese, 2023b), della capacità e della possibilità di affermazione di se stessi e della propria dignità, ossia quella sfera essenziale del valore ontologico che ciascuno reca con sé e deve a sé stesso in quanto uomo.

Come sostiene Sottocorno (2020): "Il desiderio di emancipazione di un individuo e la sua partecipazione al proprio contesto di riferimento (a*gency*) devono trovare concretezza nel cambiamento della struttura di opportunità, ovvero in quei fattori contestuali che aumentano le possibilità di sviluppo di ciascuno" (par. 1.4).

In questo senso è urgente ripristinare il nesso dialettico unità-distinzione tra le diverse dimensioni delle povertà educative (economica, socio-politica, psicologica, culturale, esistenziale) e rintracciare, all'interno delle prospettive educative, delle logiche che consentano e tengano assieme i momenti che generano la tensione al cambiamento.

La progettualità pedagogica in relazione al tema delle povertà educative, in tale prospettiva, può essere sviluppata a partire da un dispositivo di ecologizzazione del pensiero (Morin, 2000) che disveli ogni evento, informazione, conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale; che non solo sia in grado di situare un evento nel suo contesto ma si traduca nello sforzo di considerare le possibili modificazioni del contesto stesso, nella ricorsività delle relazioni reciproche tutto-parti. Dal punto di vista del paradigma della Pedagogia generativa, si tratta di apprendere l'esercizio del *pensiero attentivo-generativo*, il contrario di quel "pensiero transitorio" (Mannese, 2016) il cui nucleo essenziale si rintraccia come "contraddizione fondamentale dell'esperienza umana" (Cfr. Mannese, 2023a). Il pensiero attentivo-generativo rimette al centro quelle istanze irrinunciabili del pensiero pedagogico rintracciabili in Rousseau e Dewey, nella logica dell'esperienza, in connessione alla società, che non sono da relegare solo nei contesti istituzionalizzati ma che valorizzano la dimensione educativa come processo "continuo che permea tutti gli aspetti della vita civile e politica" (Ivi, p. 213). In termini analoghi, si può parlare della necessità di "apprendere l'arte di fare attenzione", come suggerisce Isabelle Stengers, ponendo l'accento sul fare e sulla capacità del pensiero del "come fare" che genera assieme *capability* e *agency*.

In questo senso: "è necessario che l'educazione renda possibile l'incontro con il reale; che, in altre parole consenta di confrontare con la realtà le nostre iniziative, le nostre ambizioni e i nostri desideri. Ciò richiede, tra l'altro, che l'educazione non si sviluppi solo sul piano concettuale, ma che metta in gioco qualcosa di reale; che il mondo, nella sua materialità e nella sua socialità, possa essere incontrato" (Biesta, 2024, p. 118).

CONCLUSIONI

Edgar Morin (2011) reclama una razionalità capace di integrare due dimensioni del pensiero: il pensiero prosaico, la narrazione ordinata e schematica della vita, utile a condurla razionalmente e ordinatamente, essenziale per la comunicazione intesa come scambio di informazioni e messaggi, e il pensiero poetico, capace di opporre al calcolo astratto e alla fredda strumentalità le qualità poetiche della vita. Se la prosa è intesa come ciò che ci fa sopravvivere, la poesia è ciò che conferisce senso alla vita. Il giudizio poetico è l'unico in grado di concepire la sofferenza per combatterla, la gioia, per promuoverla, il senso, per progettarsi.

In tale prospettiva, l'*apprendimento generativo* si distingue dall'apprendimento programmato, lineare che "conferisce all'apprendimento una dimensione applicativa piatta e simmetrica che contribuisce ad inibire la dinamicità, la creatività, l'autodeterminazione e l'azione intenzionale desiderante che sono propri dell'essere umano" (Mannese, 2023a, p. 65) e diventa la base per l'*orientamento generativo* (Cfr. Mannese, 2019) che consente al soggetto "di riscoprire se stesso in quanto soggetto 'poetico', portatore di una propria storia e 'unico' del quale orientarne pedagogicamente la realizzazione del progetto di vita" (Ivi, p. 81) di modo che sia resa possibile "l'interazione dinamica tra conoscenza e aspirazione" (Ivi, p. 211) che è alla base di un'educazione "*al* e *del* desiderio" (Ibidem).

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.

Battilocchi, G.L. (2020). Educational poverty in Italy: concepts, measures and policies. *Central European Journal of Educational Research*, *2*(1), 1–10.

Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.

Bauman, Z. (2018). *Le nuove povertà*. Roma: Castelvecchi.

Biesta, G. (2023). *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*. Roma: Tab edizioni.

Botezat, A. (2016). Educational poverty. N*eset II Ad Hoc Question,* 5/2016

Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

Corbi, E., Perillo, P., Chello, F. (2024). *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*. Milano: Utet.

D'Aniello, F. (2017). La vita al lavoro. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories*

and Research in Education, 12(2), 247-267.

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

Finetti, S. (2023b). Sguardi internazionali sulla povertà educativa. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, *27(*53), 99 -111.

Heckman, J.J., Rubinstein, Y., (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *The American Economic Review, 91*(2), 145-149.

hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.

Liotta, E. (2024). Verso un'esplorazione critica delle definizioni di povertà educativa: limiti e questioni aperte. *QTimes, 16*(1), 203-214.

Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni.* Milano: FrancoAngeli.

Mannese, E. (2023a). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo. Epistemologie e comunità pensanti per l'Homo Generativus.* Lecce: Pensa Multimedia.

Mannese, E. (2023b). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche, 5*(1), 1-2.

Mannese, E., Lombardi, M.G., (2024). Editoriale. Povertà educative e Comunità Pensanti. Le sfide della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi. *Attualità Pedagogiche, 6*(1).

Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, *2*, 60-66.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2001a). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro.* Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2001b). *Il Metodo Vol.1. La natura della natura.* Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2011). Per un pensiero del Sud. *Complessità*, *6*(1), 33-46.

Nanni, W., Pellegrino V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. *Rapporto Caritas 2018 "Povertà in attesa*".

Nussbaum, M.C. (2002) *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino

Nussbaum, M.C. (2011a). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M.C. (2011b). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.

Sirignano, F.M. (2013). La formazione «in frantumi». Dalla Bildung all'uomo flessibile. Prospettive pedagogiche per una «economia del bene comune». In E. Frauenfelder, F. M. Sirignano (Eds.), *La formazione delle «human resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi* (pp. 105-126). Lecce: Pensa Multimedia.

Sirignano, F.M. (2019). *La formazione pedagogica*. Napoli: Liguori.

Sirignano, F.M., Annacontini G., (2019). Pedagogia e Politica. Linee di riflessione per un dialogo aperto. In Elia G., Polenghi S., Rossini V. (Eds), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 398-411). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Sottocorno, M. (2022). I*l fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. goWare & Guerini Associati.

Stengers, I. (2021). *Nel tempo delle catastrofi. Resistere alla barbarie a venire*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Ulivieri, S. (1997). I*ntroduzione*. In Id. (Ed.), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione* (pp. IX- XX). Firenze: La Nuova Italia.

Violante, L., Buttafuoco, P., Mannese, E. (Eds.) (2021), *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Zoletto, D. (2022) Nuovi bisogni o capacità fondamentali? Prospettive pedagogico-sociali sul concetto di povertà educativa. *Scholé*, *2*, 87- 100.