



La rappresentazione dei docenti della povertà educativa.
Costruire comunità educante nelle aree interne
The teachers' representation of educational poverty.
Building educating communities in inner areas

Nicolò Valenzano

Università degli Studi di Torino – nicolo.valenzano@unito.it

ABSTRACT

The recent Italian legislation introducing community educational Pacts is part of policies aimed at combating educational poverty. The assumption is that a healthy and collaborative educating community (learning society) constitutes a protective factor against educational poverty: in fact, if this is interpreted within the framework of the capability approach, it is necessary to refer to the ubiquity of educational processes, to the need for collaboration between the different agencies and, finally, to the educating community. This paper reports on an action research, carried out in a country in the inner areas, which investigated the teachers' representation of educational poverty; supported the construction of a territorial table to oppose educational poverty, intended as a reflexive device. This is a first step towards the construction of the educating community and the formalization of the community educational Pact. This experience teaches us something about what the dynamics of building the educating community in internal areas can be.

La recente normativa italiana che introduce i Patti educativi di comunità si inserisce nelle politiche volte a contrastare la povertà educativa. Il presupposto è che una sana e collaborativa comunità educante costituisca un fattore protettivo nei confronti della povertà educativa: infatti se questa è interpretata all'interno del framework del capability approach è necessario fare riferimento all'ubiquità dei processi educativi, all'esigenza di una collaborazione tra le diverse agenzie e, in ultima analisi, alla comunità educante. Questo paper rende conto di una ricerca-azione, realizzata in un paese delle aree interne, che ha indagato la rappresentazione dei docenti della povertà educativa; ha sostenuto la costruzione di un tavolo territoriale di contrasto alla povertà educativa, inteso come dispositivo riflessivo: un primo passo verso la costruzione della comunità educante e la formalizzazione del Patto educativo di comunità. Questa esperienza ci insegna qualcosa su quali possono essere le dinamiche di costruzione della comunità educante nelle aree interne.

KEYWORDS

Educational Poverty; Educating Community; Community Educational Pacts; Education And Inner Areas; Educational And Cultural Poverty
Povertà Educativa; Comunità Educante; Patti Educativi di Comunità; Educazione e Aree Interne; Povertà Educativa e Culturale

1. Dai Patti educativi di comunità alla povertà educativa

I Patti educativi di comunità sono strumenti operativi recentemente introdotti dal Ministero dell'Istruzione, nel Piano Scuola 2020-2021 e ripresi in quello per l'anno scolastico 2021-2022. Si tratta di uno strumento pensato per dare alle comunità la possibilità di un nuovo protagonismo educativo: il presupposto, cioè, è rafforzare non solo l'alleanza tra la scuola e la famiglia, ma anche quella tra la scuola e la comunità educante (Bianchi, 2020).

Questi Patti, realizzati e sottoscritti territorialmente, dovrebbero, da un lato, contribuire alla costruzione di un fattivo patto di corresponsabilità educativa con le famiglie e, dall'altro, andare oltre e in qualche modo includere i Patti educativi di corresponsabilità. Quest'ultimi sono stati introdotti dal DPR 249/1998 e messi a punto dal DPR 235/2007: benché avessero la potenzialità di divenire strumenti di aggregazione delle diverse agenzie educative presenti sul territorio, distribuendo e condividendo responsabilità formative, si sono nella pratica ridotti a «strumento normativo finalizzato a definire e a rendere trasparente compiti e doveri attribuibili ad ogni soggetto della comunità scolastica, in ragione del ruolo che ricopre» (Miur, 2012).

In ogni caso, i Patti educativi di comunità provano a porre ancora una volta al centro del dibattito pubblico il principio di corresponsabilità educativa (Pati, 2014). Il concetto di alleanza educativa (Dusi 2012) è indubbiamente un nucleo concettuale rilevante in questa proposta pedagogica, ma non esaurisce la complessità dell'impostazione e degli interventi possibili che questi patti possono prevedere. Si tratta, infatti, sia dal punto di vista organizzativo sia per quanto riguarda le pratiche e gli interventi, di rendere permeabili i contesti educativi formali e quelli non formali, agevolando le contaminazioni tra l'informale e gli altri ambiti, pur nella consapevolezza dell'intenzionalità che dovrebbe guidare i processi educativi.

L'obiettivo principale dei Patti educativi di comunità consiste nel tentativo di fronteggiare la povertà educativa, definita come «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). Ciò significa, in via preliminare, riconoscere che i processi formativi che concorrono a contrastare la povertà educativa sono «ubiquitari», ovvero si esprimono in modi differenti e in una pluralità di contesti (Frabboni, Pinto Minerva, 2013; Damiano, 1984); sono, cioè, un processo continuo e diffuso che contraddistingue l'intera vita quotidiana: dalla famiglia, ai luoghi di lavoro e di apprendimento; dalle relazioni amicali al tempo libero (Tramma, 2019).

L'isolamento sociale, il distanziamento e la DaD, imposti dalla pandemia di Covid-19, hanno acuito questo quadro di diffusione della povertà educativa e

hanno accelerato la disgregazione o l'indebolimento della comunità educante. Un quadro reso ancor più complesso anche dalle conseguenze economiche della pandemia che ha reso più fitto e critico il nesso tra povertà materiale e povertà simbolica (Rosati, D'Avanzo, Zaino, 2020).

Il progetto di ricerca qui presentato si inquadra, quindi, all'interno della proposta dei Patti educativi di comunità e si propone di indagare due elementi a essi strettamente connessi: il costrutto di povertà educativa e quello della comunità educante. La ricerca-azione partecipativa (Orefice, 2006) ha in primo luogo realizzato tre focus group con docenti ed educatori per esplorare e approfondire il concetto di povertà educativa e le sue diverse dimensioni. In secondo luogo, in modo partecipativo, è stato costruito con un gruppo di docenti e di educatori un questionario che esplorasse in modo più approfondito la rappresentazione della povertà educativa in una piccola cittadina della provincia di Cuneo (Saluzzo). Il questionario è stato somministrato a tutti i docenti coordinatori di classe o sezione, di ogni ordine e grado. Infine si è accompagnato il processo di costruzione di un tavolo tematico, il Tavolo della povertà educativa, in cui attuare e concretizzare il Patto educativo di comunità individuando strategie di contrasto al fenomeno della povertà educativo.

2. Oltre la prospettiva esclusivamente economica

Come si è visto, la definizione di povertà educativa data da Save the Children è incentrata sulla privazione delle opportunità di apprendimento e di crescita personale, che non riguarda solo le risorse culturali e il funzionamento cognitivo, ma anche le dimensioni emotive, relazionali e di pianificazione della vita. Si tratta di un concetto che travalica la nozione tradizionale di povertà, intesa in termini esclusivamente economici, ma vi è intimamente connessa (Sottocorno, 2020). Infatti, i giovani che provengono da contesti svantaggiati, in situazioni di privazione materiale, sperimentano più frequentemente una condizione di povertà minorile multidimensionale (Musella, Capasso, 2018, p. 113).

La definizione di povertà educativa oltrepassa quindi i riferimenti a dimensioni esclusivamente economiche, quali anche quelle implicite dal concetto di "povertà di istruzione". Tale costrutto, ad esempio, è stato definito da Barbieri e Cipollone (2007) come una condizione caratterizzata da un livello di competenza inadeguato; i due studiosi hanno identificato come privazione assoluta di istruzione la situazione dei quindicenni che non raggiungono il livello di competenza più basso nei test Ocse-Pisa. Nella stessa prospettiva, uno studio più recente, utilizzando i dati dei test Invalsi, ha provato a fornire delle stime della povertà di istruzione nel nostro Paese (Minzyuk, Russo, 2016).

Tuttavia, nella prospettiva della povertà educativa non si tratta solamente di rilevare la presenza o carenza di competenze spendibili sul mercato del lavoro. Il framework più appropriato in cui inquadrare la nozione di povertà educativa pare essere quello del Capability Approach (Zoletto, 2020). Secondo Nussbaum e Sen, infatti, la possibilità di una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale, intesa come opportunità di realizzare i propri progetti di vita. Per raggiungere queste opportunità e per "agire" queste libertà non sono sufficienti le mere risorse economiche o cognitive, ma sono necessarie risorse di carattere culturale, accompagnate dalla riflessività e dalla capacità di discernimento (Natoli, 2010). In sintesi, la disponibilità e l'utilizzo di opportunità sociali e culturali ha un valore intrinseco per il processo di crescita personale (Eccles,

Barber, Stone, Hunt, 2003) e, contemporaneamente, produce vantaggi indiretti per l'apprendimento scolastico (Seow, Pan, 2014) e l'occupabilità.

Queste opportunità non vengono coltivate esclusivamente all'interno del contesto scolastico o di quello familiare, ma coinvolgono il più ampio ambiente di vita dei minori: la comunità. Il costrutto di comunità educante fa proprio riferimento a quella pluralità di attori e istituzioni locali che operano in un dato territorio, a diverso titolo, con funzioni educative e formative.

Dalla prospettiva pedagogica, il concetto di comunità educante è stato oggetto di un intenso dibattito internazionale, attivo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso all'interno del più ampio ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione, rispettivamente con le istanze critiche della descolarizzazione e con l'affermarsi dei principi dell'educazione permanente (Orefice 1975; Genovesi 1974; Tramma 2010; Marescotti 2012; Mariani, 2014). L'emblema di questa attenzione è certamente il Rapporto Faure, esplicito nel definire il principio della *cit  educative*, secondo cui «tutti i gruppi, associazioni, sindacati, comunità locali, corpi intermedi, devono assumersi la responsabilità dell'educazione anziché delegare i poteri ad una struttura unica, verticale e gerarchica, come corpo separato rispetto alla società» (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, Champion Ward, 1973, p. 265). Gi  in quel dibattito degli anni Settanta, veniva riconosciuta l'ubiquit  dei processi educativi sia in termini temporali (l'intera esistenza) sia rispetto ai luoghi (non solo a scuola), pur non negando una qualche forma di centralit  alle istituzioni scolastiche. In continuit  con questa impostazione si pongono i Patti educativi di comunit : il riconoscimento del policentrismo formativo e il riconoscimento del ruolo centrale di coordinamento territoriale assegnato alle scuole.

Valorizzare i "corpi intermedi", quali per esempio scuola, famiglia, associazioni, enti educativi extrascolastici, non implica il loro isolamento e la reciproca chiusura; viceversa si devono ricercare forme di collegamento pedagogico intersettoriale che, pur nella diversit  degli obiettivi, dei metodi e dei motivi ispiratori propri di ciascuno, contribuiscano a costruire una "sensibilit  pedagogica ed una coscienza educativa" condivisa (Agazzi 1965, p. 25; Dalle Fratte, 1991). Si tratta, in altri termini, di superare la «chiusura della prospettiva educativa dentro le mura dell'istituzione scolastica» o dei rispettivi luoghi dell'educazione, e promuovere all'allargamento di responsabilit  pedagogica all'intera comunit  territoriale, nei confronti di quei soggetti che vi appartengono e a vario titolo svolgono compiti educativi (Orefice, 1982, p. 7). Il principio di coerenza consiste proprio in questo: si tratta di garantire armonia tra gli interventi dei vari enti, senza sacrificare la specificit  dell'azione settoriale.

3. La ricerca-azione partecipata

Stante questo innegabile ruolo delle istituzioni scolastiche, la ricerca in una logica di co-progettazione ha inteso indagare la rappresentazione che hanno i docenti della povert  educativa. Ossia quali lenti interpretative hanno a disposizione le istituzioni educative nel ricoprire il ruolo di coordinamento dei Patti educativi di comunit  e su quali basi   possibile l'incontro riflessivo tra docenti e comunit  educante.

3.1 *Quadro metodologico*

Dal punto di vista metodologico la ricerca ha previsto tre focus group esplorativi, nell'autunno del 2020, con un gruppo di docenti e di educatori che a vario titolo operano nel territorio di progetto, al fine di approfondire le concezioni di povertà educativa e le sue varie dimensioni.

A partire dalla definizione di Save for Children (2014; 2016; 2017; 2018) e dell'Indice della Povertà Educativa (IPE) si sono analizzati gli aspetti legati alla partecipazione dei bambini alle attività ricreative, culturali e sportive fornite dalla comunità locale, tralasciando gli indicatori relativi al contesto scolastico e al sistema educativo (per esempio il numero di posti in asili nido pubblici o convenzionati, la percentuale di classi a tempo pieno nella scuola primaria, il tasso di dispersione scolastica ecc.).

Su queste basi si è costruito in modo condiviso un questionario e lo si è somministrato a tutti i docenti coordinatori di classe o sezione della città di Saluzzo. Questa è composta da circa 17.000, ma posizione strategica (ai piedi di tre valli) e tradizione è frequentata da un gran numero di studenti. Vi sono, infatti, circa 4700 studenti, suddivisi in un istituto comprensivo, in tre istituti di istruzione secondaria e in un centro di formazione professionale: nel complesso ci sono 204 classi o sezione, sommando tutti gli ordini di scuola. Al questionario hanno risposto, nel mese di febbraio 2021, gran parte dei coordinatori: il 89% degli insegnanti che avevano titolo hanno compilato il questionario online. In questo modo ne emerge una fotografia del territorio, della povertà educativa qui diffusa e della rappresentazione che ne hanno i docenti, piuttosto fedele.

3.2 *Alcuni risultati*

I dati che si ricavano dall'analisi dei focus group fanno emergere l'idea di povertà educativa dei docenti e le connessioni che questa intrattiene con la comunità educante intesa, in questo caso, come fattore di protezione. L'indagine ha permesso di ingaggiare e attivare una riflessione tra gli insegnati rispetto al ruolo che ricoprono in merito a questa problematica. I soggetti coinvolti si sono poi fatti promotori della ricerca-azione nelle rispettive scuole, innescando un processo di sensibilizzazione che ha fatto emergere alcune esigenze formative di assoluta rilevanza.

I focus group, in particolare, nei primi due incontri hanno consentito di individuare alcuni fattori connessi alla povertà educativa, considerati rilevanti e pertanto da indagare nel questionario: la scarsità di opportunità sportive, ricreative e culturali; l'insufficienza di relazioni con i coetanei al di fuori dei contesti scolastici; alcuni tratti psicologici come la grande insicurezza e la vulnerabilità; l'esposizione a stimoli non adeguati all'età; le deprivazioni materiali o la carenza di attenzioni genitoriali. Nel terzo incontro questi fattori sono stati operazionalizzati e, per ciascuno di essi, sono stati creati degli item per costruire il questionario.

Dalle risposte al questionario emerge, in chiave trasformativa, la rappresentazione dei docenti della povertà educativa, così come la riscontrano nelle loro classi. Il dato, senza dubbio più preoccupante, è quello che riguarda le opportunità sportive, ricreative o culturali che i minori hanno a disposizione nei contesti extrascolastici. Circa il 20% degli studenti non frequenta attività di questo tipo: un dato medio che se disaggregato per fascia di età si dimostra ancor più allarmante. Infatti, circa il 40% dei bambini della scuola dell'infanzia non pratica sport,

fruisce attività di svago attivate dalle famiglie di carattere ricreativo o culturale. Questo, d'altra parte, è un dato in sintonia con quello nazionale. L'Osservatorio sulla povertà educativa, promosso dall'impresa sociale Con i Bambini e Openpolis, ha infatti recentemente evidenziato come circa il 20% dei minori in Italia, già prima della pandemia, non praticasse alcuno sport; per un bambino su tre, in età compresa tra i 6 e i 10 anni, la causa è la condizione economica del nucleo familiare (Osservatorio sulla povertà educativa, 2021). Riappare in questa analisi tutta la complessità del binomio povertà economica e povertà educativa, due aspetti inestricabilmente collegati. Una percentuale analoga indica il numero di musei che dispone di percorsi e materiali informativi pensati specificamente per i bambini¹.

Come prevedibile, la situazione è ulteriormente peggiorata in questo periodo segnato dalla pandemia di Covid-19. Infatti circa il 30% dei bambini e dei ragazzi ha espresso il bisogno di rincontrarsi con i propri coetanei, in contesti extrascolastici.

I coordinatori di classe e di sezione mettono in evidenza come circa il 10% dei bambini della scuola primaria e quasi il doppio di quelli della scuola dell'infanzia utilizzi dispositivi tecnologici connessi e non presidiati da adulti. Anche questo può essere considerato un segnale preoccupante della diffusione di quei fattori connessi alla povertà educativa che tanto allarma le istituzioni pubbliche.

Una specifica attenzione, inoltre, è posta dai docenti alla responsabilità dei ragazzi (e delle famiglie) nei confronti dell'impegno scolastico. Ciò si esplicita in una frequenza scolastica altalenante, con numerose assenze o ritardi in ingresso: in particolare nella scuola dell'infanzia il 9% dei bambini presenta queste abitudini. Nella scuola secondaria di primo e secondo grado, invece, questo fattore si concretizza nel presentarsi a scuola con i compiti non svolti (rispettivamente il 11% e il 9% dei ragazzi).

Anche la partecipazione dei genitori ai colloqui con i docenti e ai momenti di scambio tra scuola e famiglia è segnalata come uno dei temi che più preoccupano coloro che hanno risposto al questionario. Soprattutto nella scuola dell'infanzia (10%), nella secondaria di primo grado (16%) e in quella di secondo grado (11%) ci sono genitori che evitano i momenti di condivisione e di costruzione della corresponsabilità educativa. Con lucidità di analisi, i docenti considerano questo fattore come uno degli elementi che facilitano lo sgretolamento dell'alleanza educativa e minano alle fondamenta la possibilità di una proficua collaborazione e la realizzazione della comunità educante, intesa in primo luogo come fattore protettivo nei confronti della povertà educativa.

Un significativo risultato operativo di questa azione di ricerca partecipata è stato l'emergere, in primo luogo dai focus group, dell'idea che un Patto educativo di comunità abbia bisogno dell'istituzione di un tavolo di confronto. I partecipanti all'indagine individuano in quella sede (il Tavolo della povertà educativa) il luogo per la formulazione, concretizzazione e monitoraggio di un'azione educativa condivisa. Viene, in questo modo, sottolineato il ruolo fondamentale della partnership e della cooperazione come strategie di azione decisive per costruire comunità educante e contrastare la povertà educativa (Aiello 2020).

1 <https://www.openpolis.it/quanto-e-ampia-lofferta-di-musei-per-bambini-e-famiglie-in-italia>.

3.3 Il Tavolo della povertà educativa

Il Tavolo della povertà educativa è stato costituito, su iniziativa dell'amministrazione comunale e degli educatori di comunità del territorio, a partire dal marzo 2021 ed è composto dai rappresentanti delle diverse scuole, dei servizi sociali e degli educatori di comunità che operano nella città. È interpretato come dispositivo riflessivo: come ha sostenuto Freire le pratiche educative dovrebbero partire dal "sapere fatto di esperienza" per superarlo (Freire, 2008, p. 76); così il Tavolo diviene l'occasione per partire dalla rappresentazione degli insegnanti (e degli educatori) per dare vita a un'esperienza trasformativa. Da questo punto di vista si può interpretare il Tavolo della povertà educativa come un esempio di vera e propria comunità pedagogica: non solo capace di riconoscere l'esercizio di una propria funzione educativa per la comunità, ma anche in grado di pensare criticamente se stessa (Fornaca 1993). In questo modo il Tavolo si è configurato come il luogo deputato per individuare le strategie di contrasto alla povertà educativa.

Senza dubbio non si può nascondere che tale dispositivo organizzativo presenta delle insidie. Potrebbe rischiare di trasformarsi nell'ennesima incombenza burocratica percepita come inutile. Per evitare tale pericolo, questo Tavolo è stato interpretato nella sua funzione metariflessiva più "alta" e allo stesso tempo come un luogo di progettazione di interventi e decisioni con una rilevante ricaduta pratica. Si sono alternati, quindi, momenti molto operativi a occasioni più riflessive: questa duplicità è stata anche resa possibile dall'incontro tra operatori, decisori e ricercatori, che hanno dialogato con spirito di apertura e interesse per le differenti prospettive. Da questo punto di vista, il Tavolo della povertà educativa è stato ed è una sostanzializzazione della comunità educante: il luogo in cui un principio pedagogico si esprime in tutta la sua concretezza.

Se non si possono negare i momenti di divergenza tra le varie parti coinvolte, è altrettanto importante enfatizzare i risultati operativi che questo Tavolo ha prodotto. Uno di questi è senza dubbio un progetto di attivazione della comunità in favore di quella fascia di ragazzi che frequentano la scuola secondaria di primo grado che non sono presi in carico dai servizi né mostrano situazioni di fragilità conclamata, ma che manifestano criticità incipienti: si tratta di quei minori che presentano alcuni indicatori che possono essere considerati fattori di rischio della povertà educativa². Il progetto consiste in un'azione di rete preventiva e di promozione del benessere, offrendo alternative positive di occupazione del tempo libero che possano arricchire le possibilità di aggregazione virtuosa e agevolare la riuscita nel percorso scolastico. I consigli di classe individuano le situazioni che presentano fattori di rischio e segnalano all'équipe del progetto; l'educatore, in qualità di coordinatore dell'équipe, attiva i volontari per il supporto individuale dei ragazzi nei compiti e nello studio e le associazioni sportive che si rendono disponibili ad accogliere il minore senza costi per la famiglia.

Si tratta, evidentemente, di un progetto semplice, ma che richiede una comunità educante abituata a lavorare insieme e disponibile ad accettare i punti di vista e i suggerimenti delle diverse agenzie educative. Se analizzato alla luce di questa chiave interpretativa, siamo, in realtà, di fronte ad un progetto ad alta complessità organizzativa e gestionale, che richiede professionalità e figure differenti, che si

2 Il Progetto Attiviamoci, promosso dall'amministrazione comunale, è coordinato dagli educatori di comunità del Consorzio socioassistenziale locale, si realizza nei locali dell'Oratorio don Bosco, grazie al supporto dei volontari, e prevede l'attivazione della rete delle associazioni sportive del territorio.

configura come un rilevante esempio di sostegno alla genitorialità e di protezione dai rischi di povertà educativa.

4. Conclusioni

La ricerca, coerentemente con le indicazioni ministeriali relative ai Patti educativi di comunità, è partita dal riconoscimento del policentrismo formativo (Frabboni, Guerra, 1991), cercando però di uscire dalla contrapposizione tra un sistema formativo scuolacentrico e uno policentrico (Orefice, 1993). Tuttavia ha riconosciuto un ruolo decisivo alle istituzioni scolastiche, sia perché il contrasto alla povertà educativa che i Patti si prefiggono passa necessariamente attraverso la scuola sia perché solo a partire da un rinnovato confronto tra docenti ed educatori extra-scolastici è possibile, in ottica trasformativa, costruire comunità pedagogiche che sostengano e orientino la comunità educante.

Queste considerazioni si fanno ancor più cogenti se si prende in considerazione la variabile territoriale: focalizzando l'attenzione sulle cosiddette Aree Interne del paese, sui piccoli comuni lontani dai grandi centri abitati, emerge chiaramente come la scuola sia l'unica (o quasi) agenzia educativa. Nelle aree del margine, quindi, non solo è auspicabile che siano le istituzioni scolastiche a farsi promotrici della comunità educante, come fattore protettivo della povertà educativa, è necessario. Hanno la responsabilità, cioè, di attivare le comunità e gli altri corpi intermedi, anche in una logica di territorialità diffusa, e promuovere la valorizzazione dell'educazione non formale e delle reti informali. Potrebbe sembrare un paradosso o una contraddizione che l'agenzia formale favorisca il protagonismo delle agenzie non formali o, addirittura, sostenga l'informalità. In realtà, si tratta esattamente della sfida che attende questi territori se vogliono fronteggiare la povertà educativa e invertire quello che sembra un inesorabile destino verso la marginalità (sociale, economica e culturale).

Non si può, però, ritenere che questo debba essere l'unico percorso possibile nella costruzione della comunità educante in questi territori del margine. Se, infatti, non si può negare il ruolo nevralgico che possono ricoprire le istituzioni scolastiche, le diverse esperienze che si possono raccogliere in questi spazi geografici ci mostrano una pluralità di strade possibili per raggiungere quel obiettivo. In una valle limitrofa al territorio analizzato nella ricerca-azione qui presentata, proprio nelle settimane in cui sto scrivendo questo contributo è iniziato un interessante esperimento: un gruppo informale di famiglie di un piccolo paese si è fatto promotore di alcuni incontri volti a costruire la comunità educante del territorio. Ovviamente, nelle valli alpine questa sfida pone problemi e apre questioni sostanzialmente inedite, che devono trovare soluzioni place-based. Proprio per ciò, questi territori non devono essere lasciati da soli: l'informale deve incontrare il formale e il non formale, in modi alle volte inediti, con il sostegno delle amministrazioni locali e delle unioni montane e con il supporto di enti sovralocali in grado di indirizzare il percorso aiutando a evitare eventuali conflittualità radicate e sedimentate nel tempo.

La costruzione di comunità educanti nelle aree interne è, indubbiamente, una sfida complessa che richiede competenze e abitudini riflessive, disponibilità all'ascolto e attenzione al territorio. In questo difficile compito è possibile intravedere un ruolo per la ricerca pedagogica e per le istituzioni universitarie: la cura delle trame dei tessuti che compongono l'ecosistema educativo.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, A. (1965). La società come ordine educante. In AA. VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI* (pp. 13-36). Brescia: La Scuola.
- Aiello, L. (2020). Partnership e cooperazione tra gli attori della comunità educante come fattori di contrasto alla povertà educativa. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 4, 63-75.
- Barbieri, G., & Cipollone, P. (2007). I poveri in istruzione. In A. Brandolini, & C. Saraceno (a cura di), *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia* (pp. 329-349). Bologna, il Mulino.
- Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Dalle Fratte, G. (1991). *Studio per una teoria pedagogica della comunit *. Roma: Armando.
- Damiano, E. (1984). *Societ  e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze*. Milano: Franco Angeli.
- Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development., *Journal of social issues*, 59, 4, 865-889.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (a cura di) (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando-Unesco.
- Fornaca, R. (1993). Quale pedagogia per l'extrascolastico? In AA.VV., *La pedagogia tra scuola ed extrascuola* (pp. 1-25). Torino: Tirrenia Stampatori.
- Frabboni, F., Guerra, L. (1991). *La citt  educativa: verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Genovesi, G. (1974). Descolarizzazione, educazione permanente e scuole parallele. *Ricerche Pedagogiche*, 32.
- Marescotti, E. (2012). *Educazione degli adulti. Identit  e sfide*. Milano: Unicopli.
- Mariani, A.M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa degli adulti*. Milano: Unicopli.
- Minzyuk, L., & Russo, F. (2016). La misurazione multidimensionale della povert  in istruzione in Italia. *Politica economica*, 1, 65-122.
- Musella, M., & Capasso, S. (2018). *La povert  minorile ed educativa. Dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo*. Napoli: Giannini.
- Natoli, S. (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell'et  del rischio*. Milano: Mondadori.
- Orefice, P. (1975). *La comunit  educativa: teoria e prassi*. Napoli: Ferraro.
- Orefice, P. (1982). Le stagioni dell'educazione permanente: dall'utopia della cit  educative ai modelli territoriali di formazione. In P. Orefice, V. Sarracino (eds.), *La formazione degli operatori locali. Un'esperienza di didattica territoriale*, Napoli: Loffredo.
- Orefice, P. (1993). *Didattica dell'ambiente: guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*. 2 voll. Napoli: Liguori.
- Pati, L. (2014). Famiglia e altre istituzioni educative: quali possibilit  d'incontro? In Id. (eds.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 353-362). Brescia: La Scuola.
- Pratesi, M., Quattrociochi, L., Bertarelli, G., Gemignani, A., & Giusti, C. (2021). Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation. *Social Indicators Research*, 156, 563-586.
- Rosati, A., D'Avanzo, I.B., & Zaino, E. (2020). Povert  materiale e povert  simbolica: un difficile equilibrio oltre il Covid-19. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 4, 12-33.
- Save the Children, (2016). *Liberare i bambini dalla povert  educativa. A che punto siamo?*. Roma: Save the Children Italia.

- Save the Children, (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children, (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children, (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: Save the Children Italia.
- Seow, P., & Pan, G. (2014). A literature review of the impact of extracurricular activities participation on students' academic performance. *Journal of education for business*, 89, 7, 361-366.
- Sottocororno, M. (2020). Verso un'identità specificatamente pedagogica della povertà educativa minorile. In G. Zago, S. Polenghi, L. Agostinetto (a cura di), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità* (pp. 129-137). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Zoletto, D. (2020). Nuovi bisogni o capacità fondamentali? Prospettive pedagogico-sociali sul concetto di povertà educativa. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, 58, 2, 87-100.
- Osservatorio sulla povertà educativa (2021). *I minori e lo sport*. https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/06/minori_sport_.pdf.