

## Verso nuove comunità educanti.

### Il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilità e punti di forza

Luisa Zinant

**Abstract** – Which role should the school play in high socio-cultural complexity contexts? And concerning the extra-school contexts? Which perspective of community and society formal and non-formal education contexts should follow? These questions represent the basis of the article. The aim of the essay is to suggest some reflections on the role of the educational contexts in order to offer to each child the possibility to express himself/herself, hopefully becoming equal and inclusive educating communities.

**Riassunto** – In contesti educativi ad elevata complessità sociale, culturale, linguistica, ecc. quale ruolo dovrebbe assumere la scuola? E l'extra-scuola? A quale prospettiva di comunità e di società dovrebbero tendere scuola ed extra-scuola? Questi ed altri interrogativi costituiscono le basi del presente articolo, in cui si intendono proporre alcune riflessioni in merito al ruolo dei contesti educativi (formali e non formali) nel provare a essere contesti in cui tutti e tutte possano avere l'opportunità di esprimere sé stessi diventando così, auspicabilmente, delle comunità educanti eque ed inclusive.

**Keywords** – heterogeneous education contexts, school contexts, extra-school contexts, education poverty and inclusion, educating communities

**Parole chiave** – contesti educativi eterogenei, scuola, extra-scuola, povertà educativa e inclusione, comunità educanti

**Luisa Zinant** è insegnante di scuola dell'infanzia e Docente a contratto presso l'Università degli Studi di Udine. Presso la medesima Università è stata Assegnista di ricerca e ha conseguito, nel 2013, un Dottorato di ricerca. I suoi interessi di ricerca si orientano all'approfondimento di approcci, pratiche e linguaggi da poter utilizzare in contesti educativi ad elevata complessità socioculturale e linguistica al fine di promuovere i processi di inclusione. Tra le sue pubblicazioni: *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica* (Pisa, ETS, 2014); *L'educazione tra scuola e altri ambienti educativi. Il territorio come risorsa per la scuola: alcuni spunti di riflessione per l'ambito pedagogico interculturale* (in “Pedagogia e Vita”, 2/2018).

#### 1. “La scuola non può fare da sola”

“La scuola non può fare da sola”. Quest'affermazione, tanto sintetica quanto incisiva, che possiamo leggere all'interno del documento ministeriale *Una politica nazionale di contrasto del*

*fallimento formativo e della povertà educativa*<sup>1</sup> sembra andare dritta al centro di una delle questioni che da anni coinvolge quanti operano in ambito educativo entro contesti ad alta eterogeneità: il delineare cioè il ruolo, le risorse e le possibilità delle diverse agenzie educative nel riuscire a cogliere e orientare pedagogicamente la complessità sociale, culturale e linguistica che da tempo coinvolge l'intera società, caratterizzata da una “super diversità”<sup>2</sup>.

Sono passati dei decenni dall'idea di “sistema formativo integrato” che in Italia ha interessato la riflessione pedagogica fin dagli anni Settanta e che ha trovato compimento in molte pubblicazioni che ne mettevano in luce le possibilità educative e formative in primis per le giovani generazioni e poi, a cascata, per tutta la comunità. La “scuola ritrovata”<sup>3</sup>, per citare il titolo di uno degli studi classici in questo settore è, secondo Franco Frabboni, proprio la scuola che dialoga, in maniera aperta, flessibile e costante, con le agenzie educative presenti sul territorio, oltre che con le famiglie, altro perno fondamentale di tale sistema. Questa idea di sistema formativo integrato porta con sé anche tutte le riflessioni inerenti un concetto che oggi, trascorsi oltre 60 anni dalla sua prima formulazione, è stato molto opportunamente ripreso. L'idea cioè di considerare l'intera società come “educante”, lavorare cioè affinché si crei una comunità – dando quindi una dimensione di maggiore coinvolgimento, condivisione e partecipazione – in cui tutti e tutte, dai singoli cittadini ai responsabili di Enti ed Associazioni, dai genitori ai volontari occupati in diversi settori, dai professionisti dell'educazione ai tecnici occupati nella progettazione di spazi pubblici, dai bibliotecari agli animatori nelle ludoteche, ecc., si sentano parte e avvertano la responsabilità di prendere parte a tale comunità. L'obiettivo infatti dovrebbe essere il medesimo: nella specificità dei propri ruoli e delle proprie mansioni, educare insieme le bambine e i bambini che fanno parte di questa comunità e, in senso più lato, tutti i suoi abitanti.

“Per educare un bambino ci vuole un intero villaggio”, sostiene un antico e ormai noto proverbio africano. E proprio da quest'altrettanto sintetica e incisiva affermazione che bisognerebbe ripartire nel momento in cui si pensa al futuro delle nuove generazioni, al garantire loro una crescita armoniosa, ricca di esperienze e di vissuti, di socialità, da vivere in una società equa ed inclusiva verso tutte e tutti. Occorre infatti, come si legge nel già citato documento ministeriale, “un impegno di tutti gli attori: Ministeri del Lavoro e delle Politiche sociali, dell'Interno, regioni, comuni, attori economici, parti sociali, terzo settore, volontariato. È, però, importante che MIUR e singole istituzioni scolastiche si sappiano misurare con la prospettiva del potenziamento educativo fondato sulla costruzione di larghe comunità educanti in ogni singolo territorio”<sup>4</sup>.

Questa prospettiva di lavoro sinergico, congiunto e sistemico risulta ancor più necessaria dal momento in cui l'immagine della forbice sociale che è stata usata per rappresentare metaforicamente le disuguaglianze che negli ultimi decenni hanno coinvolto l'Italia, così come il

<sup>1</sup> Cfr. MIUR, *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, Roma, 2018, p. 29, in <http://www.miur.gov.it> (consultato in data 29/04/2022).

<sup>2</sup> S. Vertovec, *Super-diversity and its implications*, in “Ethnic and Racial Studies”, vol. 30 (6), 2007, pp. 1024-1054.

<sup>3</sup> Cfr. F. Frabboni, *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*, Roma, Laterza, 2002.

<sup>4</sup> Cfr. MIUR, *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, cit., p. 29.

mondo intero, si è maggiormente divaricata, creando dei solchi, degli “abissi di differenza umana”, direbbe don Lorenzo Milani<sup>5</sup>, che hanno comportato un aumento delle situazioni di povertà multiple (che coinvolgono cioè più ambiti, economico, sociale ed educativo). Sono molte, infatti, le famiglie che sono sprofondate in quello che in letteratura viene definito “circolo dello svantaggio e della disuguaglianza sociale”<sup>6</sup>, un sistema in cui, partendo da problemi economici, si innescano a catena degli effetti negativi a livello familiare, scolastico, lavorativo e sociale, creando, per l'appunto, gravi disuguaglianze che iniziano a farsi sentire fin dai primi mesi di vita dei bambini coinvolti. Considerando gli ultimi dati disponibili, i bambini e gli adolescenti che nel 2018 vivevano in povertà assoluta in Italia erano “circa un milione 260 mila [...], il 12.6%”<sup>7</sup>. Il dato, di per sé, fa riflettere. Ancor più rilevante diventa se lo si confronta con quello di dieci anni prima: nel 2007 i bambini e gli adolescenti in tale situazione di vulnerabilità erano “500 mila”<sup>8</sup>. In un decennio quindi, complice anche la grave crisi finanziaria globale del 2008, moltissime famiglie si sono trovate a vivere in situazioni in precedenza inimmaginabili.

## 2. I rischi della povertà educativa

Bambini e adolescenti, dunque, hanno vissuto o hanno dovuto imparare a vivere in contesti di povertà economica che ha comportato l'emergere di quella che è stata definita “povertà educativa”, cioè la “privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”<sup>9</sup>. Tale povertà, approfondita in molti saggi e documenti recenti (solo per citarne alcuni, si possono ricordare gli Atlanti di Save the Children pubblicati a partire dal 2014 così come il già richiamato documento ministeriale stilato nel 2018 o, ancora, il numero monografico n. 2 del 2020 dedicato a questo tema dalla Rivista *Scholé*) “è particolarmente insidiosa, perché spesso le istituzioni, l'opinione pubblica e le stesse famiglie tendono a sottovalutarne gli effetti”<sup>10</sup>. In realtà, questi effetti ci sono e sono rilevanti per la crescita delle bambine e dei bambini, così come per la loro socializzazione e inclusione, per il loro percorso scolastico e, in prospettiva, anche per la loro professione futura<sup>11</sup>.

A provare a “monitorare” concretamente le influenze che queste situazioni di “privazione” educativa e sociale possono avere sul futuro delle nuove generazioni ci ha pensato Save the

<sup>5</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

<sup>6</sup> Cfr. P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma, Carocci, 2018, p. 54.

<sup>7</sup> Cfr. Save the Children, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, Roma, 2020, p. 3, in <http://www.savethechildren.it> (consultato in data 29/04/2022).

<sup>8</sup> Cfr. Save the Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, 2014, p. 3, in <http://www.savethechildren.it> (consultato in data 29/04/2022).

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> Cfr. P. Milani, *Educazione e famiglie, Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, cit., p. 93.

Children che, nel 2014<sup>12</sup>, attraverso l'utilizzo di dati ISTAT e di altri indicatori rilevanti a livello europeo, ha ideato un *Indice di Povertà Educativa* (IPE), rivisto poi nella versione definitiva nel 2018<sup>13</sup>, in cui erano stati individuati dei criteri la cui assenza poteva dare un'idea, seppur parziale, della situazione in cui viveva una determinata famiglia. Tra i criteri scelti, ve ne sono alcuni che si rivolgono all'ambito scolastico (ad esempio, la percentuale di classi della scuola primaria senza tempo pieno o la percentuale di dispersione scolastica) ed altri che si rivolgono all'ambito extrascolastico. Questo perché – per l'appunto – “la scuola da sola non può bastare”, come ribadito anche in un recente documento intitolato emblematicamente *Lettera alla scuola*, pubblicato da Save the Children nel 2017<sup>14</sup>, proprio in ricordo dei cinquant'anni dalla morte del Priore di Barbiana. La scuola, infatti, sembra talora non riuscire tuttora ad assumere quella funzione di “ascensore sociale”<sup>15</sup> che invece molti Maestri del secolo scorso – tra i quali possiamo ricordare il già citato don Lorenzo Milani – ritenevano dovesse avere. La scuola cioè, pur avendo ampliato negli ultimi anni la propria offerta formativa e avendo reso più vari e flessibili i propri percorsi di formazione e di istruzione, non è sempre riuscita a creare pari opportunità di crescita e di apprendimento per coloro i quali provenivano da situazioni di vulnerabilità<sup>16</sup>.

E a ribadire ciò ci pensa, ancora una volta, il documento ministeriale del 2018: “a 50 anni dalla denuncia di don Milani, la nostra scuola è ancora “di classe” perché [...] i tassi elevati di abbandoni e di livelli inaccettabili di conoscenza coincidono con le zone più povere d'Italia dove sono concentrate le famiglie socialmente escluse, dove vi è anche minore accesso a libri, biblioteche, musei, rete dei servizi per la prima infanzia, sport, fruizione digitale, etc. e dove chi nasce in una famiglia e in un contesto territoriale escludente e pauperizzato ha molte meno chance di successo formativo”<sup>17</sup>.

La forza di tale affermazione nasce da dei dati precisi: le indagini PISA più recenti “confermano una seria debolezza nelle competenze irrinunciabili, correlata con l'origine familiare e territoriale, condizionate, dunque, dall'esclusione sociale e culturale nella quale vivono e crescono bambini e ragazzi”<sup>18</sup>. Nel medesimo documento si legge infatti che “quasi un alunno quindicenne su due (47%) appartenente al primo e più disagiato quinto dell'indice socioeconomico non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura, otto volte tanto rispetto a un coetaneo che cresce in una famiglia dell'ultimo e più agiato quinto (6%)”<sup>19</sup>.

Come esplicita Paola Milani, “nascere in una certa famiglia e in un certo quartiere influenza

<sup>12</sup> Cfr. Save the Children, *La lampada di Aladino, L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, cit., pp. 8-9.

<sup>13</sup> Cfr. Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Roma, 2018, p. 26, in <http://www.savethechildren.it> (consultato in data 29/04/2022).

<sup>14</sup> Cfr. Save the Children, *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, Roma, 2017, p. 298, in <http://www.savethechildren.it> (consultato in data 29/04/2022).

<sup>15</sup> Cfr. P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, cit., p. 56.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Cfr. MIUR, *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, cit., pp. 36-37.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 11.

la sorte individuale”<sup>20</sup>, ma, nello stesso tempo, se da un lato la famiglia “può mantenere immobilismo sociale [ripresentando quindi le situazioni complesse dei genitori anche ai figli], dall'altro può portare alla liberazione per la persona umana, dipende da cosa avviene in famiglia e nell'ambiente circostante”<sup>21</sup>. L'aspetto positivo, in questa doppia faccia degli ambienti familiari, riguarda il fatto che tali ambienti familiari complessi possono essere trasformati da quanto viene fatto per loro e con loro. I contesti esterni all'ambiente familiare possono infatti contribuire a modificare in modo significativo quello che, recuperando la prospettiva ecologica dello sviluppo formulata da Ulrie Bronfenbrenner (1979), possiamo definire il “fondamentale intreccio fra relazioni familiari, sociali e culturali nella prospettiva bioecologica dello sviluppo umano”<sup>22</sup>.

In questa prospettiva, di micro-sistemi familiari e sociali che si influenzano reciprocamente tra loro e in relazione a sistemi via via più complessi (comunità, società, istituzioni, epoca storica), contano molto quindi le attività che bambini e bambine possono svolgere anche nei contesti educativi non formali. Nei dati poc'anzi riportati ve n'è infatti uno che può essere letto come la chiave di volta per modificare queste situazioni di vulnerabilità e di diseguaglianze sociali. Le forti diversità territoriali registrate sempre dai dati PISA indicano che “in alcune aree del Paese la scuola e gli altri interventi sociali sono in grado di compensare meglio le povertà di risorse delle famiglie”<sup>23</sup>. Ciò significa quindi che sono proprio i contesti educativi, ludico-ricreativi, culturali, sportivi, musicali, ecc. costruiti dal lavoro congiunto e corresponsabile tra scuola ed extra-scuola a creare quel “ponte”<sup>24</sup> attraverso il quale anche le bambine e i bambini che sono in situazioni più complesse possono riuscire a raggiungere i loro obiettivi e le loro aspirazioni, auspicabilmente nella valorizzazione delle loro risorse, abilità e dei loro interessi. Si è visto infatti che “gli studenti che provengono [...] da famiglie più svantaggiate dal punto di vista economico, sociale e culturale, ma che frequentano scuole che offrono attività extrascolastiche, quali gruppi musicali, iniziative di volontariato, gruppi sportivi, classi d'arte, biblioteche, hanno il 127% in più di probabilità di essere resilienti rispetto ai loro coetanei che frequentano scuole che non offrono tali opportunità. Maggiore l'offerta di attività extracurricolari, maggiore la probabilità dei minori di essere resilienti. L'attività extracurricolare aiuta il bambino ad apprendere, conoscere, a socializzare, a rafforzarsi emotivamente”<sup>25</sup>.

Ciò sembra quindi andare a rafforzare quanto sostenuto in maniera ferma da don Milani più di cinquant'anni or sono, cioè che “anche i signori hanno i loro ragazzi difficili. Ma li mandano avanti. Solo i figlioli degli altri qualche volta paiono cretini. I nostri no. Standogli accanto ci si accorge che non sono. E neppure svogliati. O per lo meno sentiamo che sarà un momento [...], che ci deve essere un rimedio. Allora è più onesto dire che tutti i ragazzi nascono uguali e se in seguito non lo sono più, è colpa nostra e dobbiamo rimediare”<sup>26</sup>. Questa affermazione così

<sup>20</sup> Cfr. P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, cit., p. 43.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 93.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>23</sup> Cfr. MIUR, *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, cit., p. 11.

<sup>24</sup> Cfr. M. Santerini, *L'integrazione dei ragazzi di origine immigrata tra scuola ed educazione extrascolastica*, in M. Ambrosini (a cura di), *Nè stranieri, né ospiti: cittadini al futuro*, Roma, Federazione SCS-CNOS, 2009, p. 37.

<sup>25</sup> Cfr. Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, cit., p. 19.

<sup>26</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 61.

diretta invita tutti coloro i quali operano in ambito educativo e sociale a riflettere sul fatto che anche le proprie azioni quotidiane, insieme alle azioni di colleghi e colleghe, così come a quelle dei genitori, possono conferire, in base alle loro stesse intenzionalità educative<sup>27</sup> una forma piuttosto che un'altra al destino di molti bambini e bambine.

### 3. Uno sguardo ai processi di inclusione di ragazze e ragazzi con background migratorio

I contesti educativi non formali quindi, anche grazie a precisi accordi di rete e partenariati siglati con le scuole, possono contribuire ad offrire a sempre più bambini e bambine pari opportunità, soprattutto laddove i contesti familiari o scolastici non riescono a garantirle. Tra questi bambini e bambine vi sono a volte anche bambini e bambine con background migratorio, i quali stando ai dati disponibili, avrebbero “maggiori probabilità di appartenere al quartile socioeconomico più svantaggiato, e quindi essere in povertà educativa”<sup>28</sup>. Ciò potrebbe dipendere da diversi fattori, tra i quali si possono ricordare la non completa conoscenza della lingua italiana che può portare, ad esempio, i genitori neo-arrivati ad accettare anche lavori con salari non adeguati.

Tuttavia, dalla medesima indagine emerge che “a parità di condizioni di svantaggio “di partenza”, dal punto di vista socio-economico, un minore nato in Italia da una famiglia straniera di “seconda generazione” ha le stesse possibilità di essere resiliente [...] rispetto ad un coetaneo con genitori italiani”<sup>29</sup>. Questa affermazione permette di soffermarsi su due aspetti, il primo a carattere demografico, il secondo a carattere educativo e sociale.

Da un punto di vista demografico è bene sottolineare infatti che i bambini e i ragazzi nati in Italia da genitori provenienti da altri Paesi rappresentano il 13% della popolazione italiana tra gli 0 e i 17 anni; percentuale che sale ancora, arrivando al 15%, se si considerano i bambini dagli 0 ai 5 anni<sup>30</sup>. In particolare, prendendo in esame l'ambito formale, si vede che nell'anno scolastico 2018/2019 le alunne e gli alunni con background migratorio nati in Italia rappresentavano ben oltre la metà (64,5%) dei bambini e dei ragazzi senza cittadinanza italiana presenti nei contesti scolastici<sup>31</sup>, arrivando nell'anno scolastico precedente a rappresentare otto bambini su dieci tra quelli considerati “non italiani” nella scuola dell'infanzia (cioè l'84,4% delle bambine e dei bambini considerati “non italiani” è nato in Italia), tre su quattro nella primaria (il 75,2%), più della metà nella secondaria di I grado (il 56,7%) e quasi uno su tre nella secondaria di II

<sup>27</sup> Cfr. F. Galloni, L. Naclerio, *I pomeriggi delle seconde generazioni. Sguardi giovanili e intenzionalità educative nei centri aggregativi di Padova e Cremona*, in *Trickster. Rivista del Master in Studi Interculturali di Padova*, 2008; D. Zoletto, *Sport e seconde generazioni fra rischi di ghettizzazione e intenzionalità educative. Una ricerca sulla valenza educativa del calcio in aree a forte processo migratorio*, in “*Pedagogia oggi*”, n. 2, 2010, pp. 142-149.

<sup>28</sup> Cfr. Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, cit., p. 23.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> Cfr. Save the Children, *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio*, Roma, 2019, in <http://www.savethechildren.it> (consultato in data 29/04/2022).

<sup>31</sup> Cfr. MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/2019*, Roma, 2020, p. 12, in <http://www.miur.gov.it> (consultato in data 29/04/2022); IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2020*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS, 2020, p. 220.

grado (il 31,8%)<sup>32</sup>. I bambini e i ragazzi di “seconda generazione” rappresentano quindi la netta maggioranza dei bambini e dei ragazzi con genitori migranti e non possono essere più – e in realtà non avrebbero mai dovuto essere – considerati come un “problema” da risolvere. La loro presenza è da anni una costante sia negli ambienti scolastici e, sempre di più, anche in quelli extrascolastici e nei servizi. Il presente e il futuro dell'Italia è rappresentato anche da questi “nuovi italiani”<sup>33</sup> e dai loro genitori, i quali, nella loro quotidianità, nei loro contesti di vita, interagiscono con le famiglie “autoctone”, intrecciando di volta in volta le loro vite, creando cioè a livello generazionale con i pari autoctoni un senso di comunanza, di condivisione di interessi, linguaggi, mode, consumi ecc. che va ben oltre le diversità create dalla differente origine dei genitori, contribuendo così a creare un nuovo modo di essere “italiani”, o meglio, un nuovo modo di essere, pensare, vivere nell'Italia del XXI secolo.

Da un punto di vista educativo e sociale, la citazione sopra riportata “è estremamente rilevante, perché sottolinea che il provenire da una famiglia migrante in sé, non rappresenta un ostacolo, ad esempio culturale, alla riuscita educativa del minore”<sup>34</sup>. Quello che fa la differenza sono le occasioni presenti a livello scolastico e, come si è visto, forse ancor di più, a livello extrascolastico. Non è un caso se recentemente Antonio Nanni e Antonella Fucecchi, nel chiedersi “dove va l'intercultura?”, rispondano che è necessario guardare anche “oltre la scuola...”<sup>35</sup>, cercando quindi di comprendere come si possa “ripensare l'intercultura mettendo al centro le relazioni nei luoghi reali del vivere insieme”<sup>36</sup>, cercando quindi di cogliere tutte quelle occasioni preziose di incontri, relazioni, scambi – base della prospettiva interculturale e inclusiva – che si sviluppano all'interno dei tanti luoghi di interazione presenti in un determinato territorio.

Oltre al livello d'istruzione dei genitori (in particolar modo quello della madre), alle loro relazioni sociali nella comunità e alle loro disponibilità economiche<sup>37</sup> sono infatti il territorio e le sue possibilità che, come emerge dagli studi precedentemente citati, contribuiscono a rendere un ragazzo o una ragazza più o meno “resiliente”. Tale termine, partendo da un ambito del tutto diverso come quello della fisica, è stato via via adottato anche in ambito educativo e sociale<sup>38</sup>. In tali settori la resilienza non è da intendersi solamente come la capacità di non “piegarsi” di fronte a situazioni particolarmente difficili, ma, in ottica trasformativa, rappresenta la “capacità di attivare processi di riorganizzazione positiva della propria vita [...] proprio a partire dalle difficoltà, [promuovendo] una prospettiva di speranza che coinvolge la persona in tutti i suoi aspetti

---

<sup>32</sup> Cfr. MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017/18*, Roma, 2019, p. 19, in <http://www.miur.gov.it> (consultato in data 29/04/2022).

<sup>33</sup> G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Strozza, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna, il Mulino, 2009.

<sup>34</sup> Cfr. Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, cit., p. 23.

<sup>35</sup> Cfr. A. Nanni, A. Fucecchi, *Dove va l'intercultura? Oltre la scuola... la città*, Brescia, La Scuola, 2018, p. 43.

<sup>36</sup> Per approfondimenti, è possibile consultare, tra gli altri, i seguenti testi: A. Colombo, A. Genovese, A. Canevaro, *Educarsi all'interculturalità. Immigrazione e integrazione dentro e fuori la scuola*, Trento, Centro Studi Erickson, 2005; F. Galloni, R. Ricucci, *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*, Milano, Unicopli, 2010.

<sup>37</sup> Cfr. P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, cit.

<sup>38</sup> Cfr. P. Milani, M. Ius, *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010.

relazionali, sociali, culturali, educativi e psicologici, fisici”<sup>39</sup>. La resilienza è quindi la capacità di “affrontare i cambiamenti e progredire [...], di utilizzare positivamente le crisi [...] per stimolare il pensiero innovativo”<sup>40</sup>, riuscendo in maniera simbolica a “nuotare contro corrente”, espressione questa inserita come titolo di un documento stilato nel 2018 da Save the Children – e più volte utilizzato in questo articolo – il cui sottotitolo è proprio *Povertà educativa e resilienza in Italia*.

È dunque fondamentale comprendere che anche nelle situazioni più complesse, possono esserci – e ci sono – delle risorse, delle potenzialità che è necessario svelare, delle abilità, delle capacità che è importante valorizzare. Si tratta, in altre parole, di partire da quello che Martha Nussbaum chiama il “quadro delle capacità” di una persona<sup>41</sup> e dalla domanda, formulata dalla stessa filosofa: “che cosa può fare ed essere ciascuna persona?”<sup>42</sup>. Sarebbe quindi importante imparare a guardare anche l'altra faccia della medaglia, guardare cioè “alle persone non solo (o non tanto) in quanto “vulnerabili” o “bisognose d'aiuto”, ma anche in quanto potenzialmente “capaci”<sup>43</sup>. Ed è proprio adottando questa prospettiva che educatrici ed educatori, nel lavoro congiunto con insegnanti e altri professionisti dell'educazione, potrebbero riuscire a cogliere le tante risorse già presenti nelle bambine e nei bambini con cui lavorano, così come nei loro genitori. Potrebbero però riuscire anche a svelare, a far esternare, ad *e-ducere* per l'appunto – rendendo così concreto il significato etimologico insito nel proprio lavoro di educatore – quelle potenzialità sconosciute fino a quel momento anche dagli stessi bambini e genitori coinvolti, la cui relazione è cruciale per la riuscita stessa del progetto nel quale sono coinvolti, contribuendo a renderli per l'appunto “resilienti”, rendendo esplicite le loro stesse capacità, così come indicando loro delle possibili strade da percorrere insieme per uscire da situazioni difficili e trarne “vantaggio”. Non è un caso infatti che molte situazioni familiari – anche grazie alla partecipazione ad attività educative svolte in ambito extrascolastico o integrate alle attività scolastiche, alle tante “educazioni resilienti” che si possono incontrare nei contesti non formali<sup>44</sup> – siano riuscite ad inserirsi in un “circolo del vantaggio sociale” contraddistinto, al contrario dalle situazioni sopra descritte, da una serie consequenziale di eventi positivi, ravvisabili in una maggiore qualità dei servizi educativi e scolastici, un minore drop out, un minor livello di povertà ed una maggiore equità ed inclusione<sup>45</sup>.

Tale passaggio sarebbe ancor più rilevante per quelle bambine e quei bambini – e per i loro genitori – che vivono direttamente un'esperienza di migrazione. Sempre dall'indagine a cui fa riferimento il già citato documento di Save the Children, emerge infatti che i ragazzi migranti di prima generazione hanno una probabilità dimezzata di essere “resilienti” rispetto ai coetanei autoctoni o nati in Italia da genitori migranti, il che suggerisce come “la comunità educante, a partire dalla scuola, faccia ancora fatica a integrare i minori stranieri che arrivano nel nostro

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>40</sup> Cfr. Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, cit., p. 4.

<sup>41</sup> Cfr. D. Zoletto, *Nuovi bisogni o capacità fondamentali? Prospettive pedagogico-sociali sul concetto di povertà educativa*, in “Scholé”, 2, 2020, p. 89.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> Cfr. E. Zizioli, E., “Educazioni resilienti”: il non formale fa scuola, in “Pedagogia Oggi”, 1, 2021, pp. 65-71.

<sup>45</sup> Cfr. P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, cit., p. 105.

Paese<sup>46</sup>. Questo aspetto è evidenziato anche dai dati ministeriali, in cui si nota come vi siano ancora alti livelli di ritardo e di abbandono scolastico tra i ragazzi migranti di prima generazione<sup>47</sup> così come una maggiore tendenza a scegliere istituti professionali per la propria formazione secondaria<sup>48</sup>.

Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che tali ragazzi e ragazze, pur nella specificità delle loro storie personali e familiari, possono vivere un processo non semplice di ricerca di equilibrio tra i due mondi a cui appartengono, così come sperimentare situazioni di conflitto con i genitori<sup>49</sup>, che a loro volta possono sentire sulla loro pelle la sensazione di “doppia assenza” descritta da Abdelmalek Sayad<sup>50</sup>, dell'essere cioè non abbastanza cittadini del nuovo Paese (in quanto immigrati) e del non essere più cittadini del proprio Paese d'origine (in quanto emigrati). Uno degli aspetti che può segnare maggiormente il futuro scolastico, sociale e anche professionale di molti ragazzi e ragazze migranti di prima generazione, è la tendenza a considerarli ancora prevalentemente solo nelle loro “carenze”.

A livello scolastico formale, negli ultimi anni, si sono fatti notevoli passi avanti nell'ottica di considerare una molteplicità di aspetti, per promuovere il processo di inclusione di tali bambini e ragazzi<sup>51</sup>. Tuttavia, non di rado si assiste ancora a situazioni in cui il bambino che giunge in Italia con i suoi genitori viene visto, nella quotidianità scolastica, come “problema” da risolvere, nell'ottica emergenziale che caratterizzava i primi approcci didattici adottati negli anni Novanta, quando l'Italia, per decenni Paese di emigrazione – è sempre bene ricordarlo – è stata coinvolta da arrivi molto più numerosi rispetto al passato di persone provenienti da altri Paesi, divenendo così meta di immigrazione. All'apprendimento della lingua italiana – sicuramente una componente fondamentale, un tassello indispensabile per comporre il complesso, graduale e mai scontato processo di inclusione con e nella società accogliente – si possono affiancare anche altre componenti. E lo dimostrano le diverse pubblicazioni<sup>52</sup> in cui si sono volute approfondire

<sup>46</sup> Cfr. Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, cit., p. 23.

<sup>47</sup> Cfr. MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/2019*, cit., p. 56; MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, Roma, 2021, pp. 21-24, 35-38, in <http://www.miur.gov.it> (consultato in data 29/04/2022).

<sup>48</sup> Cfr. MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/2019*, cit., p. 51.

<sup>49</sup> Per approfondimenti, è possibile consultare il libro: A. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma, Carocci, 2011.

<sup>50</sup> Cfr. A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002. Titolo originale *Le double assence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 1999.

<sup>51</sup> Per approfondimenti, è possibile consultare i seguenti riferimenti: MPI, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2007, in <http://www.archivio.pubblica.istruzione.it> (consultato in data 29/04/2022); MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2014; MIUR, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione*, Roma, 2015; MIUR, *Indicazioni e nuovi scenari*, Roma, 2018. I documenti del 2014, 2015 e del 2018 possono essere consultati in <http://www.miur.gov.it> (consultato in data 29/04/2022).

<sup>52</sup> Per approfondimenti, si possono consultare le seguenti guide operative: G. Favaro (a cura di), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini nelle scuole fiorentine*, Comune di Firenze, 2009; Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il Quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Centro Stampa FVG, 2011.

anche altre tessere di quel grande mosaico dell'inclusione a cui tutti coloro i quali operano in ambito educativo e sociale sono chiamati a contribuire. Tasselli che fanno riferimento alla conoscenza della storia familiare e della storia personale di ciascun bambino e bambina, ma anche ai suoi interessi, alle attività svolte nel tempo libero, così come ai rapporti con i pari, sia a livello scolastico che extrascolastico.

#### 4. Possibili attenzioni per una comunità educante

L'ambito educativo non formale in questo senso risulta particolarmente significativo per provare, non senza fatica, a costruire dei contesti educativi in cui ciascun bambino e ciascuna bambina, indipendentemente dal retroterra, dalle condizioni sociali e familiari vissute, possano vivere una sensazione di "doppia presenza", sentirsi cioè a proprio agio nell'esprimere se stesso/a, in tutte le proprie sfumature, in cui essere e sentirsi incluso/a a partire dalla valorizzazione dei propri interessi e delle proprie conoscenze<sup>53</sup>. Un bambino che proviene da un altro Paese può infatti avere molte risorse e capacità, ad esempio a livello sportivo, musicale, artistico, digitale, ecc., che sarebbero da valorizzare all'interno del gruppo di appartenenza. Per cercare di creare dei contesti inclusivi sarebbe quindi importante riuscire "a partire dai punti di forza"<sup>54</sup> sia dei bambini che dei loro genitori – ma anche degli stessi professionisti dell'educazione, così come del territorio – imparando cioè a valorizzare quegli aspetti che possano mettere in luce le qualità di ciascuno e non solo le loro situazioni più o meno complesse.

Inoltre, sarebbe rilevante cercare di partire da quegli interessi comuni, da quei linguaggi che possono avvicinare i bambini e le bambine di oggi (come ad esempio lo sport, la musica, i personaggi dei cartoni animati ecc.), creando così un senso di appartenenza essenziale per cercare di tessere – e quotidianamente ri-tessere – quell'intricato processo di socializzazione e inclusione che proprio da esperienze e vissuti di condivisione prende avvio e che spesso può essere – ma non è sempre scontato – più frequente in contesti educativi non formali proprio per la diversa tipologia di rapporti che in essi si possono creare<sup>55</sup>.

Senso di appartenenza non vuol dire annullare le proprie identità e biografie personali e familiari, tutt'altro, significa trovare un contesto, un luogo (fisico, ma anche simbolico) in cui poterle liberamente raccontare, condividere, viverle e situarle in uno spazio, in un tempo e in un

<sup>53</sup> Cfr. A. H. Dyson, *Writing superheroes: contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*, New York, Teacher College Press, 1997.

<sup>54</sup> Cfr. D. Zoletto, *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

<sup>55</sup> Per approfondimenti, è possibile consultare, tra gli altri, i seguenti testi: M. Ambrosini, *Quando i minori sono "altri". L'educazione extrascolastica come agenzia di integrazione dei minori figli di immigrati*, in A. De Bernardis (a cura di), *Educare altrove. L'opportunità educativa dei doposcuola*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 97-112; F. Galloni, L. Naclerio, *I pomeriggi delle seconde generazioni. Sguardi giovanili e intenzionalità educative nei centri aggregativi di Padova e Cremona*, in "Trickster. Rivista del Master in Studi Interculturali di Padova", 2008; D. Zoletto, *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010; D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

insieme di pratiche e di relazioni ben precisi. Spazio, tempo, pratiche, relazioni sono dimensioni fondamentali di una comunità che, nel suo insieme, dovrebbe puntare a “riuscire la crescita”<sup>56</sup> delle sue nuove generazioni, cominciando proprio dall’ “investire nell’infanzia”<sup>57</sup>, in tutte le infanzie che caratterizzano il tempo presente.

Gli 0-6 anni, e in particolare i primi mille giorni di vita, rappresentano in questo senso una prima tappa cruciale dei bambini<sup>58</sup>. “Non è mai abbastanza presto”, si legge infatti nella già citata *Lettera alla scuola* di Save the Children<sup>59</sup>, che rappresenta uno spaccato significativo della situazione scolastica e sociale contemporanea. Non è mai abbastanza presto per iniziare a “riuscire la crescita”<sup>60</sup> in prospettiva inclusiva, un processo che dovrebbe coinvolgere in maniera corresponsabile famiglie, educatori, altri operatori del settore, così come enti ed istituzioni, proprio perché solo insieme si può provare a costruire una società più equa e inclusiva, cominciando con l’offrire pari opportunità a tutti i bambini e le bambine che la abitano oggi e che la abiteranno in futuro da adulti. Una possibilità per iniziare questo difficile ma necessario percorso potrebbe essere rappresentata dal valorizzare sempre più all’interno della società il ruolo che rivestono gli asili nido e i servizi per l’infanzia.

Allo stesso tempo, se è vero che non è mai abbastanza presto per iniziare, è altrettanto importante evidenziare che non è mai troppo tardi per cercare di intervenire in situazioni in cui i bambini e le bambine, cresciuti in contesti familiari e sociali non semplici, possono avere un riscatto e incamminarsi verso un futuro migliore di quello che, per varie ragioni, sembrava essere prospettato loro. Non è mai troppo tardi per intercettare quelle “finestre di opportunità”<sup>61</sup> che, soprattutto nei casi più complessi, è necessario aprire in tempo “per massimizzare l’efficacia degli interventi, [perché] più a lungo si aspetta a intervenire, più costoso diventa rimediare a esiti scolastici o comportamenti negativi”<sup>62</sup>. “Non è mai troppo tardi” è un’espressione che è stata recuperata oggi in diverse pubblicazioni e che è ispirata al celebre e omonimo programma televisivo condotto da Alberto Manzi nell’Italia degli anni Sessanta. Quel programma ha offerto, tramite un contesto informale come quello creato da quella che ai tempi era considerata la nuova tecnologia per eccellenza – ovvero la televisione – una possibilità di riscatto per tanti uomini e donne, permettendo loro di iniziare una nuova vita, di avere più fiducia nelle proprie capacità e di credere che il cambiamento è possibile, anche di fronte a situazioni particolarmente complicate e che sembravano fino a quel momento immutabili. Parimenti, provando a calare tali suggestioni nei contesti eterogenei odierni, è forse possibile suggerire che anche per

<sup>56</sup> Cfr. P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, cit., p. 101.

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 106.

<sup>58</sup> Per approfondimenti, è possibile consultare, tra gli altri, i seguenti testi: A. Bondioli, D. Savio, *Educare l’infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma, Carocci, 2018; S. Mantovani, L. R. Saitta, C. Bove, *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2000; European Commission, *Proposal for Key principles of a Quality framework for Early Childhood Education and Care*, Directorate-General for Education and Culture, Brussels, 2014; Ministero dell’Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zero-sei”*, Roma, 2021.

<sup>59</sup> Cfr. Save the Children, *Atlante dell’infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, cit., p. 28.

<sup>60</sup> Cfr. P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, cit., p. 101.

<sup>61</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

i bambini e le bambine di oggi – così come per i loro genitori – c'è la possibilità per uscire dalle situazioni di vulnerabilità, ad esempio grazie alla partecipazione a contesti e azioni pedagogicamente orientate sui territori (doposcuola, attività integrative, centri estivi ecc.).

Infatti, se non è mai troppo presto per iniziare e non è mai troppo tardi per intraprendere un nuovo cammino, è probabilmente anche vero che “non è mai troppo”. I vissuti, le relazioni che si possono creare in ambito educativo non formale, come detto, possono certo rappresentare una occasione educativa preziosa per tutti i bambini e le bambine coinvolti. Tuttavia, tale opportunità potrebbe diventare ancora più significativa, come si è visto nelle pagine precedenti, per quei bambini e per quelle bambine che arrivando da altri Paesi hanno bisogno di maggiori occasioni di socializzazione per condividere esperienze con i pari autoctoni e creare così momenti di conoscenza e interazione, basate sul senso di appartenenza ad un gruppo.

Contesti educativi non formali come quelli appena evocati possono infine assumere una valenza doppia considerando i tempi in cui stiamo vivendo, contrassegnati da una crisi pandemica che ha scavato dei solchi in famiglie in cui la situazione era già complicata e ha cominciato a scalfire anche situazioni familiari che fino a quel momento venivano ritenute, secondo i consueti parametri economici e sociali, come non “a rischio”<sup>63</sup>.

Concludendo, il ruolo e il valore delle reti che si possono creare tra contesti educativi formali e non formali, in una vera e propria comunità educante<sup>64</sup>, dovrebbe essere quindi amplificato in un momento in cui appare esserci una particolare necessità di recuperare, oltre alle conoscenze e competenze a livello scolastico, quella socialità e quel senso di appartenenza ad una comunità, ad un gruppo, che negli ultimi anni è stato precluso a tanti bambini e bambine (così come alle loro famiglie), andando quindi nuovamente a promuovere anche quei processi di inclusione che in molti casi hanno conosciuto in tale frangente non poche difficoltà.

## 5. Bibliografia di riferimento

Frabboni F., *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*, Roma, Laterza, 2002.

Catarci M., *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna, il Mulino, 2009.

Dyson A. H., *Writing superheroes: contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*, New York, Teacher College Press, 1997.

<sup>63</sup> Per approfondimenti, è possibile consultare, tra gli altri, i seguenti riferimenti: A. Cuzzocrea, *Che fine hanno fatto i bambini. Cronache di un paese che non guarda al futuro*, Milano, Piemme, 2021; Save the Children, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, cit.

<sup>64</sup> Cfr. M. Catarci, *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, Milano, FrancoAngeli, 2013; MIUR, *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, cit.; Save the Children, *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, cit.; P. Vittoria, *L'educazione è la prima cosa. Saggio sulla comunità educante*, Firenze, Società Editrice Fiorentina, 2017.

Galloni F., Naclerio, L. *I pomeriggi delle seconde generazioni. Sguardi giovanili e intenzionalità educative nei centri aggregativi di Padova e Cremona*, in "Trickster. Rivista del Master in Studi Interculturali di Padova", 2008.

IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS, 2020.

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

Milani P., Ius M., *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010.

MIUR, *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, Roma, 2018, in <http://www.miur.gov.it> (consultato in data 29/04/2022).

MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017/2018*, Roma, 2019, in <http://www.miur.gov.it> (consultato in data 29/04/2022).

MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/2019*, Roma, 2020, in <http://www.miur.gov.it> (consultato in data 29/04/2022).

MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, Roma, 2021, in <http://www.miur.gov.it> (consultato in data 29/04/2022).

Nanni A., Fucecchi A., *Dove va l'intercultura? Oltre la scuola... la città*, Brescia, La Scuola, 2018.

Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, titolo originale *Le double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 1999.

Santerini M., *L'integrazione dei ragazzi di origine immigrata tra scuola ed educazione extra-scolastica*, in M. Ambrosini (a cura di), *Né stranieri, né ospiti: cittadini al futuro*, Roma, Federazione SCS-CNOS, 2009.

Save the Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, 2014, in <http://www.savethechildren.it> (consultato in data 29/04/2022).

Save the Children, *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, Roma, 2017, in <http://www.savethechildren.it> (consultato in data 29/04/2022).

Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Roma, 2018, in <http://www.savethechildren.it> (consultato in data 29/04/2022).

Save the Children, *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio*, Roma, 2019, in <http://www.savethechildren.it> (consultato in data 29/04/2022).

Save the Children, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, Roma, 2020, in <http://www.savethechildren.it> (consultato in data 29/04/2022).

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

Vertovec S., *Super-diversity and its implications*, in "Ethnic and Racial Studies", vol. 30 (6), 2007, pp. 1024-1054.

Vittoria P., *L'educazione è la prima cosa. Saggio sulla comunità educante*, Firenze, Società Editrice Fiorentina, 2017.

Zizioli E., "Educazioni resilienti": il non formale fa scuola, in "Pedagogia Oggi", 1, 2021, pp. 65-71.

Zoletto D., *Sport e seconde generazioni fra rischi di ghettizzazione e intenzionalità educative. Una ricerca sulla valenza educativa del calcio in aree a forte processo migratorio*, In "Pedagogia oggi", 2, 2010, pp. 142-149.

Zoletto D., *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Zoletto D., *Nuovi bisogni o capacità fondamentali? Prospettive pedagogico-sociali sul concetto di povertà educativa*, in "Scholé", 2, 2020.

**Data di ricezione dell'articolo: 30 aprile 2022**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 13 e 20 maggio 2022, 13 giugno 2022**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 22 giugno 2022**