



UNIVERSITÀ
degli STUDI
di CATANIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
DOTTORATO DI RICERCA IN PROCESSI FORMATIVI, MODELLI TEORICO-TRASFORMATIVI
E METODI DI RICERCA APPLICATI AL TERRITORIO
CICLO XXXVIII

Emanuele Liotta

OSSERVATORIO SULLE POVERTÀ EDUCATIVE.
PARADIGMI, MODELLI DI PROGETTAZIONE E PROCESSI FORMATIVI

TESI DI DOTTORATO

Tutor:
Chiar.ma Prof.ssa Maria S.
Tomarchio

Coordinatrice:
Chiar.ma Prof.ssa Liana M.
Daher

Anno Accademico 2025/2026

Sommario

INTRODUZIONE.....	4
CAPITOLO PRIMO. L'OSSERVAZIONE IN PEDAGOGIA: TEORIE E STRUMENTI.....	8
1.1 Il concetto di osservazione: una disamina preliminare	8
1.2 L'osservazione nelle scienze dell'educazione.....	25
1.3 L'osservazione tra ricerca-azione, ricerca-intervento e ricerca-formazione: la sintesi dell'educazione estetica.....	56
1.4 Strumenti, modelli e tecniche dell'osservazione	72
CAPITOLO SECONDO. L'OGGETTO DELL'OSSERVATORIO: LE POVERTÀ EDUCATIVE	96
2.1 Osservare le povertà educative: costruire l'oggetto per legittimare le prassi	96
2.1.1. L'individuazione del campo problematico	108
2.1.2. Delimitazione dell'oggetto osservativo	111
2.1.3. Nominalizzazione e legittimazione simbolica.....	114
2.1.4. Ancoraggio teorico-concettuale.....	116
2.1.5. Costruzione operativa e formalizzazione	118
2.1.6. Costruzione dialogica e polifonica dell'oggetto.....	120
2.1.7. Finalizzazione trasformativa.....	122
2.1.8. Rinegoziazione e revisione continua	124
2.1.9. Sostenibilità osservativa e responsabilità epistemica	125
2.2 Le povertà educative: definizioni e dimensioni.....	126
2.3 I fattori di povertà educativa: determinanti individuali, collettive, sociali, culturali, ambientali, economiche.....	145
2.4 Il ciclo progettazione, osservazione, verifica-valutazione e le povertà educative. Verso l'Osservatorio	171
CAPITOLO TERZO. LA PROGETTAZIONE PEDAGOGICA DI UN OSSERVATORIO SULLE POVERTÀ EDUCATIVE	178
3.1 Alcune premesse	178
3.2 Modelli teorici della progettazione pedagogica.....	182
3.3 Il contesto istituzionale del progetto	190
3.4 Il contesto territoriale del progetto	203
3.5 L'architettura dell'Osservatorio	213
3.6 La struttura generale del design progettuale	222
3.6.1 le domande di indagine alla base del design.....	223
3.6.2 Gli obiettivi e i risultati attesi	224
3.6.3 Corrispondenza tra l'oggetto dell'osservazione e la logica degli obiettivi e delle attività dell'Osservatorio.....	228
3.6.4 I beneficiari del progetto.....	231

3.6.5 L'identificazione delle variabili	233
3.7 Cenni e orientamenti di metodo e di processo	234
3.8 Disseminazione, audience development, engage e outreach	240
3.9 Limiti della ricerca e criteri di valutazione	245
<i>CONCLUSIONI</i>.....	249
<i>APPENDICE 1. REPORTISTICA</i>.....	254
<i>APPENDICE 2. DOCUMENTAZIONE NORMATIVA</i>	258
<i>BIBLIOGRAFIA</i>.....	261

INTRODUZIONE

L'elaborazione di uno studio volto alla progettazione di un Osservatorio sulle povertà educative nasce dall'esigenza di comprendere con maggiore cognizione la natura del vedere educativo e il modo in cui esso partecipa alla configurazione della realtà formativa. La linea teorica di ricerca che sostiene questa tesi, infatti, muove dalla consapevolezza che l'osservazione non sia un semplice gesto preliminare dell'indagine né un dispositivo ancillare rispetto alla valutazione o alla progettazione: è invece gesto epistemico autonomo, che produce ciò che porta alla luce, orienta le possibilità ermeneutiche della realtà e contribuisce alla costruzione degli oggetti conoscitivi. Tale premessa, maturata nel confronto con le più rilevanti tradizioni pedagogiche e con gli sviluppi contemporanei delle scienze umane e dell'educazione, costituisce il punto di origine dell'intero lavoro, la sua postura fondativa: l'osservazione pedagogica, come chiarito nel primo capitolo, non rappresenta una finestra trasparente sul reale, è un gesto situato, attraversato da categorie teoriche, presupposti etici, posizionamenti culturali e intenzioni formative, oltre che dalle naturali opacità che attraversano ciascun processo formativo; è anche un atto di presenza, attraverso cui il soggetto che osserva si colloca nel mondo, ne interpreta i significati e partecipa alla sua modificazione.

La decisione di fondare un lavoro di ricerca propriamente sulla progettazione di un Osservatorio scaturisce da tale cognizione; l'idea stessa di Osservatorio coincide tanto con la costruzione di un dispositivo, ma questo non è né strumento di rilevazione né istituzione di un apparato statistico finalizzato alla misurazione di fenomeni ritenuti critici o problematici. Deriva piuttosto dal riconoscimento che, nel campo educativo, osservare significa assumersi la responsabilità di nominare ciò che rischia di essere invisibile, di portare all'attenzione collettiva dinamiche che attraversano la vita formativa e che incidono sui diritti di chi la abita, di costruire categorie che permettono di problematizzare situazioni apparentemente ordinarie e di trasformarle in oggetti di riflessione pubblica. Nel caso specifico, ciò che si è scelto di sostenere è che l'osservazione pedagogica, quando orientata da un'intenzionalità critica e relazionale, possa costituire una forma di conoscenza estetica nei confronti dei contesti educativi e dei soggetti che li attraversano, capace di contribuire alla riduzione delle disuguaglianze e di rendere possibile l'emersione di fenomeni complessi, come le povertà educative.

Il sintagma *povertà educative*, scandagliato nel secondo capitolo, si presenta infatti come un oggetto stratificato, non immediatamente visibile, che richiede di essere costruito teoricamente ancor prima che rilevato empiricamente; anche perché l'oggetto stesso non coincide con una semplice mancanza di risorse materiali né con l'assenza di competenze misurabili secondo indicatori standardizzati, ma rappresentano un intreccio di vulnerabilità che investe dimensioni culturali, sociali, simboliche e relazionali della vita educativa, generando condizioni di esclusione che spesso si riproducono nel tempo e nello spazio.

La scelta di dedicare la filiazione di questa intersezione alla progettazione sulle povertà educativa si regge sulla motivazione di dotare i territori (in particolare quelli connotati da condizioni strutturali di vulnerabilità, come molte aree del Sud Italia) di strumenti capaci di leggere i processi educativi nell'intreccio delle loro trame e di contribuire alla predisposizione di forme di contrasto all'esclusione, qualora tali medesimi processi ne siano connotati. La volontà di esplorare le possibilità del sapere pedagogico quando esso assume la progettazione non come applicazione di protocolli già definiti ma come forma di indagine che dà senso alle pratiche e le orienta verso la giustizia sociale è un'altra direttrice di senso che ha generato la ricerca: la costruzione dell'Osservatorio appartiene a tale itinerario, perché rappresenta la concretizzazione di un'ipotesi pedagogica precisa, e cioè che la conoscenza educativa, quando radicata nella riflessività e nella partecipazione, possa generare cambiamento e produrre forme di emancipazione.

Gli obiettivi del lavoro si sviluppano dunque lungo tre assi:

- a) la ricostruzione, delineando un percorso teorico che attraversa le principali tradizioni della pedagogia laica, della natura dell'osservazione come atto al cuore di una geometria tra i vertici epistemico-etico-politico, così da mostrare come la pratica osservativa e la teoria che la sorregge siano alla base imprescindibile per qualunque progetto di ricerca educativa;
- b) la definizione in maniera rigorosa dell'oggetto *povertà educative*, in modo tale da poterne scandagliare con precisione la struttura concettuale, i marchi teorici che hanno segnato i vari tentativi di una definizione unitaria, i connotati con cui è possibile riconoscere un fenomeno afferente alla sfera plurale delle deprivazioni e delle interdizioni educative, e le condizioni con cui le stesse povertà educative possono essere rese osservabile in modo scientifico e pedagogicamente fondato;

- c) la progettazione dell'Osservatorio così che questo sappia tradurre tali riflessioni in un dispositivo capace di osservare, interpretare e intervenire sui fenomeni educativi legati alla vulnerabilità, secondo un ragionamento epistemico che non separi teoria e prassi ma le assuma come momenti di un'unica azione di conoscenza.

Per rispondere a questa triplice esigenza, la ricerca ha guardato in primo luogo alle necessità e ai bisogni, sposando i framework consolidati della ricerca qualitativa e dell'investigazione teorico-riflessiva, non semplice da concettualizzare in fase di progettazione. La domanda a cui si è cercato di rispondere per creare un quadro metodologico integrato è stata: è possibile inserire un lavoro che unisce ragionamento teorico (senza la pretesa o la presunzione di fregiarsi del titolo di epistemologia dell'educazione, ma vicino a quel lessico e quella categoria di sapere) e progettazione operativa, senza rinchiudersi nella *turris eburnea* di un accademismo lontano dai contesti, e allo stesso tempo però ricordandosi di dispiegare l'indagine secondo un rigore scientifico che è proprio dello statuto della pedagogia, facendo attenzione a non cadere in discorsi affidati al senso comune? La metodologia critico-riflessiva di natura qualitativa ha cercato di rispondere a questo quesito attraversando la ricognizione della letteratura, per ciascuna delle tre direttrici, con sguardo sistematico. Contemporaneamente, non si è persa di vista la dimensione delle esperienze esistenti, tanto quella delle pratiche di osservazione quanto quella delle categorie emergenti di deprivazione educativa, attraversando quindi non solo la sfera dell'abbandono scolastico e della dispersione, ma anche le dinamiche di genere, di razzializzazione, di ragionamento meridiano che possono comportare un ostacolo alla formazione dell'individuo, alla sua evoluzione, al suo intercorrere in esperienze che, come diceva John Dewey, siano educative perché non arrestano il percorso ma lo preparano all'esperienza successiva (soprattutto tenendo che il modo in cui gli individui costruiscono le loro identità, e la maniera in cui arrivano a capire cosa significa far parte di una minoranza, di qualsiasi tipo, è modellato da forme di educazione mercificate e prodotte per contesti formativi sempre più segmentato dalle costruzioni sociali di razza, genere e orientamento sessuale, e di tutte le altre sfere riconducibili all'ambito semantico della differenza). Se l'argomentazione è stata costruita in modo circolare, e come risultato della ricerca ci si prefigge la modellizzazione, in contesti di differente tipologia, ma con particolare attenzione quelli le cui condizioni

economiche e sociali sono considerate svantaggiate, o sono soggetti a rischio di mancato coinvolgimento degli abitanti nelle attività educative, si può seguire l'equazione

elaborazione teorica – definizione dell'osservazione

– costruzione dell'oggetto – progettazione dell'osservatorio

e questo implica non solo che la stessa sia stata sottoposta a criteri di rigore scientifico, verificabilità e responsabilità, ma che sia ancorata in appendice anche ad un impianto di riesame delle normative, dalle reportistiche dei fenomeni, dei risultati di momenti di ricerca-azione, ricerca-formazione e ricerca-intervento partecipati.

Le deduzioni preludiali mostrano che l'Osservatorio, così come progettato, non è apparato di misura ma entra a fare parte di quei dispositivi che afferiscono alla fenomenologia della cura, un laboratorio di condivisioni e corresponsabilità e un luogo simbolico in cui la conoscenza si fa pratica tramutante, che apporta trasformazioni in positivo, cambiamenti, possibilità di riforma: osservare le povertà educative significa riconoscere la loro natura storica, intersezionale, relazionata, e sottrarle così ai discorsi che le naturalizzano. Restituirle alla loro dimensione di fenomeni sociali e politici che coinvolgono l'intera collettività, anche i soggetti che se ne percepiscono esenti, significa costruire un sapere che non si limita a descrivere ma a rendere visibili e sensibili le forme dell'oppressione, ma si assume anche l'impegno di ragionare sull'estetiche della liberazione.

CAPITOLO PRIMO. L'OSSERVAZIONE IN PEDAGOGIA: TEORIE E STRUMENTI

1.1 Il concetto di osservazione: una disamina preliminare

La progettazione di un Osservatorio sulle povertà educative che sia pedagogicamente ancorata, e che configuri lo stesso come dispositivo di ricerca allo stesso tempo, operativo, monitorante e agente di cambiamento, richiede una riflessione preliminare, di natura teorica e metodologica. Questo primo atto questionante deve interrogarsi su una domanda specifica di ricerca, che è quella del significato dell'osservazione nell'ambito delle scienze della formazione; solo in seguito può porsi alcune domande più dettagliate: cosa osservare? Come farlo? Con quali strumenti? Quali sono gli impianti teorici e le discendenze in termini di implicazioni e di natura etica e politica?

Questa esigenza deriva dalla consapevolezza, maturata nel pensiero pedagogico, che l'educazione, con le sue pratiche, non è mai un atto neutrale¹; di conseguenza, anche l'osservazione non si configura come uno strumento semplicemente tecnico, né come un'operazione ausiliaria a monte della progettazione e della valutazione. È, al contrario, parte di una postura epistemica che informa e forma l'intero processo formativo, condizionando ciò che si può conoscere, interpretare e trasformare. Lungi dall'essere una finestra trasparente sulla realtà, l'osservazione è sempre un atto situato, esercitato da un soggetto collocato geograficamente, storicamente, culturalmente e istituzionalmente all'interno del campo educativo. Osservare è, dunque, prendere posizione nel mondo, partecipare attivamente alla costruzione di senso, selezionare ciò che emerge come rilevante, silenziare altri aspetti, produrre effetti performativi sulla realtà osservata.²

¹ Il concetto è chiaro, verrà più avanti ampiamente richiamato. Afferma Freire in *Pedagogia do oprimido* (Siglo XXI Editores, 1970; trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, 2022) che ogni pratica educativa, ogni osservazione, è politica, si indirizza verso un sistema di significati e valori, forma spazi in cui coltivare capacità e talenti: «there is a directiveness in education which never allows it to be neutral» (P. Freire, I. Dhor, *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*, Bergin & Garvey, 1987, p. 157;). In quest'ottica, l'osservazione si configura come il momento primordiale di un'educazione trasformativa, perché sottolinea Freire, «partire dal sapere dell'esperienza non significa rimanere in esso» (cfr. P. Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Siglo XXI Editores, 1992; trad. it. *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a "La pedagogia degli oppressi"*, Gruppo Abele, 2014, p. 91).

² È una concezione già esplorata nella prospettiva fenomenologica di Edmund Husserl, per cui l'osservazione non si fonda su un distacco oggettivante, ma su un'epistemologia che riconosce come il soggetto conoscente sia sempre implicato nel mondo che intende descrivere. In particolare, quando scrive

Diversamente, qualsiasi tentativo di progettare un osservatorio pedagogico, senza avere preliminarmente messo a fuoco la natura complessa dell'osservazione, rischia di replicare modelli meccanicistici, valutativi, funzionalistici, che riducono l'atto osservativo a mera rilevazione statistica, a controllo del comportamento, a sorveglianza normalizzante³.

Tuttavia, è altresì evidente quanti e quali rischi comporti abbandonare l'osservazione in nome di un relativismo radicale. La questione rimane allora ricomporre e riconfigurare, teoricamente e criticamente, l'atto osservativo, assumendone tutta la complessità e costruendo (ma, soprattutto, ricostruendo) le condizioni teoriche, metodologiche e deontologiche affinché possa essere considerato strumento di comprensione profonda, di riflessività professionale, di trasformazione dei contesti formativi; ciò comporta interrogarsi sui fondamenti delle azioni di osservazione, sulle loro genealogie disciplinari, sulle pratiche che le incarnano, e sulle posture che le rendono operative nella concreta esperienza pedagogica. In tal direzione, si impone un'apertura ad ampio raggio per esplorare il concetto di osservazione, attraversando una pluralità di approcci teorici – da quelli storici a quelli contemporanei, da quelli specificatamente fenomenologici a quelli critici a più ampio raggio, da quelli cognitivi a quelli socioculturali – per approdare poi alla dimensione progettuale dell'osservatorio. La scelta non è di ordine puramente espositivo, poiché riflette un'impostazione epistemologica ben precisa: non si può progettare un osservatorio senza avere prima scandagliato criticamente l'atto dell'osservare. Ogni osservatorio pedagogico è, infatti, portatore di una visione dei saperi dell'educazione, del soggetto e del mondo: soltanto alla luce di questa consapevolezza è

di osservazione del mondo, Husserl considera: «Io, in quanto io trascendentale, “costituisco” il mondo e, d'altra parte, in quanto anima, resto un io umano nel mondo. [...]» (E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Martinus Nijhoff, 1936; trad. it. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, 1983, p. 226). In tal senso anche Piero Bertolini, interprete della pedagogia fenomenologica in Italia (al fianco, tra gli altri, del proprio maestro, il filosofo Enzo Paci), ha sostenuto una visione dell'educazione come atto intenzionale, responsabile e situato, in opposizione alle riduzioni tecnicistiche o positiviste dei fenomeni educativi. Introducendo il concetto di *ἐποχή* (*epoché*) come sospensione del giudizio, l'accento sull'esperienza vissuta (*Erlebnis*) sul mondo della vita concreto (*Lebenswelt*) e sulla dimensione progettuale della relazione educativa, Da qui, Bertolini ha rielaborato una scientifica dell'educazione “rigorosa, ma non esatta” (V. Iori, «Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini», *Encyclopaideia*, 20(45), 2016) capace di restituire dignità epistemica alla soggettività e alla relazione (P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, 1958; Id., *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB, 1983; Id., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, 1988).

³ Questo è il rischio individuato, ad esempio, da autori come Michel Foucault, che ha mostrato come ogni dispositivo di osservazione sia anche un dispositivo di potere, e, in ambito più strettamente pedagogico, da Riccardo Massa; entrambi hanno insistito sulla natura implicata, simbolica e relazionale dell'osservazione nel campo educativo; sul tema si rimanda ai paragrafi dedicati *infra*.

possibile elaborare un progetto osservativo che non sia meramente riproduttivo delle logiche dominanti (di controllo, efficienza, standardizzazione) ma che sia invece generativo di senso, aperto alla complessità, orientato alla giustizia epistemica e educativa.

In una logica di ragionamento biunivoca *micro-mega*, è opportuno quindi, in primo luogo, mettere in luce come nel campo delle scienze della formazione l'osservazione si configuri quale attività intenzionale e sistematica volta a raccogliere informazioni sul comportamento, sulle relazioni, sulle interazioni e sui contesti educativi, nonché sugli apprendimenti e sui processi cognitivi, emotivi e sociali che caratterizzano l'esperienza educativa.⁴ La funzione dell'osservazione, non può essere esaurita all'interno dei confini epistemici della sola pedagogia, si presta in ogni caso ad una lettura articolata in chiave multidisciplinare, in cui intrecciare contributi provenienti dalla psicologia, dalla sociologia, dall'antropologia culturale, dalla filosofia e dalle neuroscienze cognitive, dando luogo a una costellazione di approcci e significati che ne arricchiscono la comprensione e ne ampliano le potenzialità euristiche. Un possibile punto di riferimento, non allontanandoci dalla cornice pedagogica, può essere considerata la lezione di Maria Montessori, che nella sua teoria ne fa il perno metodologico dell'intervento educativo. Afferma, infatti, che l'educatore non può agire senza prima aver osservato con rigore e

⁴Un primo riferimento va alla recente ricognizione operata da Ira Vannini, nel campo di una possibile definizione di osservazione sistematica nella ricerca educativa, come strumento di indagine empirica, come metodologia per la raccolta dei dati, fondata su tre criteri (replicabilità, attendibilità intersoggettiva e trasparenza metodologica) che la rendono differente dall'osservazione libera o esplorativa, poiché, oltre al valore descrittivo e analitico, ha anche valenza formativa, permettendo all'educatore di riflettere sulle proprie pratiche, osservare i processi educativi nel loro sviluppo e intervenire in modo consapevole e mirato (I. Vannini, *L'osservazione sistematica: un prezioso e complesso strumento per la ricerca empirica in educazione*, in «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LVII, 2, 2019, pp. 241-245). L'importanza della trasparenza metodologica nella ricerca qualitativa, come indicato da C. Marshall, G. B. Rossman (*Designing qualitative research*, Sage Publications, 2014), risiede nella necessità di rendere espliciti e tracciabili tutti i passaggi che portano dalla formulazione della domanda di ricerca alla definizione degli strumenti e delle tecniche di osservazione e rilevazione. La chiarezza nella definizione dei costrutti teorici, la coerenza tra le domande di ricerca e le ipotesi formulate, nonché la congruenza tra le variabili e gli indicatori selezionati, costituiscono elementi per garantire la validità interna di un'indagine; a ciò si aggiunge l'elaborazione di uno stato dell'arte fondato non solo sull'osservazione empirica, ma anche sulle fonti teoriche aggiornate, che consente di delineare il contesto del fenomeno studiato, ma anche di evitare ridondanze nella letteratura e di affinare gli obiettivi conoscitivi (M. Baldacci, *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*, in «Education Sciences & Society», 1, 2010, pp. 65-76). Tali esigenze metodologiche sono oggi da considerare centrali anche nell'ambito della progettazione educativa, perché in essa la riflessione teorica e l'analisi empirica devono procedere con rigore e coerenza per avere capacità generative ma anche trasferibili (G. C. Pillera, *Collaborating online to learn: the university students' experience in a laboratory on pedagogical design*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 20(1), 2020, pp. 203-219).

senza pregiudizio il bambino, la sua spontaneità, i suoi interessi e il suo ritmo di sviluppo.⁵ L'osservazione è dunque uno strumento conoscitivo fondamentale, attraverso cui cogliere segnali dal processo di autoeducazione del bambino e, allo stesso tempo, un dispositivo etico che si fonda sul rispetto per l'individualità e l'autonomia del soggetto educando. Non di meno, si stabilisce anche la natura molteplice delle direzioni dell'osservazione, poiché da una parte è strumento dell'educatore, dall'altra, per Montessori, è anche chiave dell'esperienza sensibile attraverso cui il bambino apprende, esplora e sperimenta il mondo.⁶

Analogamente, Loris Malaguzzi, nella riflessione pedagogica sviluppata nel contesto dell'esperienza di Reggio Emilia, attribuisce all'osservazione valore ermeneutico, in quanto processo di interpretazione dinamica e dialogica delle pratiche educative, sostenuto dalla documentazione pedagogica come forma di riflessione condivisa. Malaguzzi sottolinea la componente soggettiva dell'atto di osservazione, e come essa implichi una relazione paideutica viva tra adulto e bambino. Se è vero che l'osservatore interpreta ciò che vede in base a propri scopi e a proprie ipotesi, è altrettanto vero che, di conseguenza, deve essere attivamente presente in una dimensione di socialità all'interno dell'osservazione stessa, per permettere il passaggio dal vedere al comprendere.⁷ È lungo

⁵ Scrive proprio Montessori che chi educa deve porsi, con atteggiamento scientifico, in un *habitus*, una postura che «deve essere insieme positiva, scientifica e spirituale. Positiva e scientifica perché c'è un compito esatto da compiere e con rigore di osservazione bisogna mettersi in rapporto esatto con la verità; bisogna sfrondare tutte le illusioni, le creazioni vane della fantasia. Appunto come fa lo scienziato che apprezza ogni minima particella di materia, ogni iniziale ed embrionale forma di vita, ma elimina tutti gli errori ottici, le confusioni che impurità e sostanze estranee potrebbero mettere nella ricerca del vero» (M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Loescher, 1916; ed. it. consultata: Milano, Garzanti, 1992, pp. 116 e 121-122). In continuità, poco prima nel testo, Montessori afferma anche che «per osservare bisogna essere iniziati: e questo è il vero avviamento alla scienza. [...] Osservare è una delle forme dell'attività intellettuale più difficile da imparare: bisogna imparare a vedere» (*ibidem*, p. 116).

⁶ Già Federico Batini ha però esplorato come il concetto montessoriano di osservazione necessiti di aggiornamento; questo perché il metodo montessoriano offre un ambiente ordinato e prevedibile, che favorisce autonomia e concentrazione; tuttavia, oggi i bambini crescono in una società meno prevedibile e ricca di complessità. Per questo, l'eccessiva centralità della prevedibilità va bilanciata con l'integrazione di esperienze di sorpresa e imprevedibilità. Ciò nonostante, Batini sottolinea comunque come la "lentezza" e la ricorsività dell'osservazione montessoriana contrastino con la "velocità" e la standardizzazione dell'agenzie formative contemporanee, orientate alla misurazione; invita però a non idealizzare né irrigidire Montessori, perché è necessario attualizzarne la visione alla luce dei cambiamenti sociali e culturali contemporanei (F. Batini, *L'osservazione del bambino oggi. Attualizzare la lezione di Maria Montessori*, in «Bildung. Didattica dei Processi Formativi», n. 13, 2020, pp. 75-82).

⁷ In merito al coinvolgimento dell'adulto, Malaguzzi scrive molto chiaramente che «quello che il bambino non vuole è l'osservazione di un adulto che in realtà non c'è, che è distratto. Il bambino vuole sapere di essere osservato, con attenzione, con la massima attenzione. Il bambino vuole essere osservato in azione. Vuole che l'insegnante veda il processo del suo lavoro, piuttosto che il prodotto. [...] Ciò che è importante per il bambino è che l'insegnante veda il bambino mentre il bambino sta lavorando, mentre il bambino si sta sforzando di portare a termine il compito: i processi sono importanti, quanto il bambino si

questa via che per Malaguzzi osservazione e documentazione diventano pratiche intrecciate, perché la documentazione rende visibili e condivisibili i processi osservati, e permette di restituire valore e significato alle esperienze educative; su tale sfondo luoghi come gli *atelier* sono fondamentali per favorire l'espressione dei linguaggi e per osservare i processi creativi in azione.⁸

La dimensione dell'osservazione così posta da Malaguzzi, apre la strada a quella digressione e interferenza tra discipline a cui si accennava precedentemente, perché la pratica dell'osservazione non opera entro un'unica prospettiva o un'unica metodologia, ma sollecita il dialogo tra saperi. Tra questi, le teorie psicopedagogiche risultano essere una prima intersezione in grado di opportunità, poiché nella cornice teorica fornita da queste prospettive l'osservazione non serve solo a catalogare comportamenti, ma a comprendere processi e intenzioni. A partire dagli studi di Jean Piaget, l'osservazione con accuratezza "biologica" – come d'altronde la descriveva anche Montessori – ha rappresentato uno strumento centrale per la comprensione dello sviluppo dell'infanzia; l'approccio fondativo piagetiano è quello clinico-critico, in cui l'osservatore si pone in una posizione di attenta interpretazione del comportamento spontaneo del bambino, al fine di ricostruire le strutture logiche sottese alle sue azioni. Il metodo "clinico" piagetiano, dal canto suo, fa sì che osservazione libera e colloquio si incontrino in dialogo, esulando dalla rigidità delle interviste eterodirette al soggetto e volgendosi verso evento fondato nella teoria e aperto empiricamente alle informazioni emergenti.⁹

Piaget riflette sul metodo sperimentale e osservativo, spiegando come l'osservazione sia una pratica integrata in una più ampia teoria della conoscenza (*epistemologia*

sta impegnando, quanto eroico è il bambino nel fare questo lavoro. Quello che i bambini vogliono è essere osservati mentre sono impegnati, non vogliono che il focus dell'osservazione sia sul prodotto finale. Quando noi adulti siamo in grado di vedere i bambini nel processo, è come se stessi aprendo una finestra e ottenendo una nuova visione delle cose.» (Commenti tradotti e adattati da un seminario tenuto da Malaguzzi a Reggio Emilia, Italia, nel giugno 1993, riportati in L. Malaguzzi, *Your image of the child: Where teaching begins*. In «Child care information exchange», 52-57, 1994, p. 55)

⁸ Il riferimento è a uno dei testi più noti di Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini* (Junior, 1995), da prendere in considerazione quando si parla di osservazione perché sottolinea come ogni bambino e bambina abbia molteplici modalità di esprimersi (grafiche, corporee, simboliche); tutti questi linguaggi hanno pari dignità e devono essere riconosciuti e coltivati. Una tale concezione, si vedrà più avanti, collega l'osservazione a più ampie considerazioni sull'educazione estetica, intesa come modo di dare forma e significato all'esperienza.

⁹ Già in *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, (Alcan, 1936) Piaget descrive l'osservazione operata sui propri figli nei primi mesi e anni di vita per elaborare poi la teoria dello sviluppo sensomotorio; anche in *Il giudizio morale nel fanciullo* (1932) Piaget osserva i bambini mentre giocano e discutono regole, per capire come si sviluppa in loro il senso di giustizia e della moralità.

genetica);¹⁰ per Piaget – e in un’ottica “estetica” – osservare è capire, non valutare; l’educatore che osserva in maniera clinica e sistematica riconosce allo stesso tempo che ogni bambino costruisce le proprie forme di senso. Di contro, la psicologia comportamentista – nelle versioni classiche di John B. Watson e Burrhus Skinner – ha concepito l’osservazione in termini oggettivi e misurabili, secondo protocolli standardizzati e focalizzati esclusivamente sugli stimoli e sulle risposte documentabili, escludendo ogni riferimento a dimensioni interiori o soggettive.¹¹ Su una simile linea interpretativa si muove anche Mary Ainsworth, che ricorre a un metodo osservativo “standardizzato” con l’elaborazione della *Strange Situation Procedure*, la procedura strutturata di osservazione del bambino inserito in una situazione a lui estranea. Ainsworth si muove su un doppio solco: da un lato, un’osservazione di tipo “naturalistico”, svolta in contesti quotidiani, finalizzata a cogliere le interazioni spontanee tra il bambino e la figura di riferimento (nel caso di Ainsworth, la madre) nel corso delle azioni ordinarie; dall’altro, un’osservazione strutturata e sperimentale, che consente di analizzare il comportamento del bambino in situazioni brevemente stressanti e controllate, per valutarne la qualità della relazione d’attaccamento; anche la sensibilità – tanto della figura di riferimento quanto del bambino – diventa un costrutto osservabile

¹⁰ Non di meno, in *La psychologie de l’intelligence*, (Colin, 1947) l’Autore riconosce la componente “costruttivista” dell’osservazione collegandosi alla teoria della Gestalt - per cui la percezione è organizzata secondo leggi innate della forma (come la somiglianza, la prossimità, la chiusura). Seguendo Piaget, tramite l’osservazione è possibile comprendere come il bambino tenda a strutturare l’esperienza in unità significative; sottolinea, altresì, che tali unità e strutture si costruiscono nel tempo, non sono solo innate. In questo senso, è possibile dire che Piaget “clinicizza” la Gestalt nell’ottica di un’educazione estetica: mentre la Gestalt, infatti, studiava la forma come struttura “data”, Piaget guarda a come il bambino arriva a riconoscere, creare e riflettere le forme. Nel momento in cui chi educa segue il bambino con osservazione “clinica”, sta osservando le forme del suo pensiero; non solo guarda l’atto, ma si chiede quali siano le costruzioni di significato per il bambino (dalla *La psicologia dell’intelligenza*, Giunti-Barbera, 1978, pp. 64-88).

¹¹ Già in *Psychology as the Behaviorist views it* (Psychological review, 20, 2, 1913, pp. 158-177), Watson sostiene che obiettivo teoretico dell’osservazione psicologica comportamentista avrebbe dovuto essere «the prediction and control of behavior». (p. 158) *la prevenzione e il controllo del comportamento*. Skinner, pur mantenendo il focus sul comportamento osservato, elabora da ciò un metodo più sofisticato, l’analisi sperimentale del comportamento, per cui l’osservazione include la registrazione sistematica delle risposte e delle condizioni ambientali a sforzi, rinforzi e punizioni. La sua posizione in merito all’osservazione diventa più chiara, quando, pensando al termine *teoria*, la definisce come «any explanation of an observed fact which appeals to events taking place somewhere else, at some other level of observation, described in different terms, and measured, if at all, in different dimensions» (B.F. Skinner, *Are theories of learning necessary?* In «Psychological Review», 57(4), 1950, p. 193), *qualsiasi spiegazione di un fatto osservato che si riferisca a eventi che si svolgono altrove, a un altro livello di osservazione, descritti in termini diversi e misurati, se del caso, in dimensioni diverse*, esplorando implicitamente l’idea che l’osservazione del comportamento dovrebbe essere il focus principale per comprendere l’apprendimento, piuttosto che speculare su processi mentali interni, e svuotandola di fatto della componente educativa e formativa.

attraverso sequenze di micro-comportamenti relazionali. Si tratta, in sostanza, di una pratica osservativa clinica – perché longitudinale, qualitativa e classificatoria – che però non perde di vista l’aspetto relazionale né tanto meno la profondità interpretativa volta a comprendere il significato “affettivo” dei comportamenti.¹²

Guardare a quanto scritto da Lev Vygotskij e Jerome Bruner introduce curvature più sociocostruttiviste e socioculturali che colorano maggiormente l’osservazione di sfumature interattive; un aspetto che sottolinea come i comportamenti osservati debbano essere circostanziati al contesto sociale e culturale in cui vengono dispiegati. Il discorso come portato avanti da Vygotskij, muove i suoi passi da una critica al comportamentista e alla psicologia elementista-strutturalista, e rifiuta senza riserve la riduzione della mente umana a contenitore di elementi semplici che si sommano tra loro per rispondere agli stimoli esterni; la proposta vygotskijana ispeziona invece la possibilità che la genesi sociale e semiotica delle funzioni conoscitive superiori; un dinamismo mediato e relazionale dello sviluppo, la cui costituzione trova radice nel linguaggio, nell’interazione sociale. Al centro dell’impianto teorico non c’è la struttura, ma il processo: all’interno di questa curvatura, Vygotskij attribuisce all’osservazione importanza nella ricerca e nella pratica educativa, distinguendola tra osservazione descrittiva e osservazione teoricamente orientata. La prima – spesso ridotta alla mera registrazione del comportamento – è per lui limitata, perché non coglie la genesi dei fenomeni della mente, la loro struttura interna, né il ruolo dei mediatori simbolici (come il linguaggio); così, critica apertamente l’idea watsoniana che osservare significhi solo “guardare bene” o raccogliere dati grezzi. Per Vygotskij, l’osservazione deve essere applicata all’interno di una teoria dello sviluppo, che tenga conto dei processi interni e di quelli esterni – storici, sociali e culturali – che strutturano l’agire e il pensiero della individualità da educare. Punto centrale del pensiero critico vygotskijano sulla questione è la riflessione sul fatto che l’unità di analisi dell’educazione non può essere un comportamento isolato (come invece veniva concepito il nesso stimolo-risposta dal comportamentismo), ma deve essere un processo di

¹² Il riferimento è a M. D. Ainsworth, M. Blehar, E. Waters e S. Wall, *Patterns of Attachment*, (Erlbaum, 1978) e il precedente articolo (M. D. Ainsworth, *Patterns of Attachment Behavior Shown by the Infant in Interaction with His Mother*, in «Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development», 10(1), 1964, pp. 51–58;) sul medesimo argomento, in cui Ainsworth chiarisce come l’osservazione sia un atto teoricamente fondato, orientato alla comprensione delle dinamiche di sicurezza, regolazione emotiva e costruzione dell’autonomia, e come debba essere attuato attraverso protocolli sistematici, capaci di identificare *patterns* ricorrenti e predittivi.

significazione mediata, cioè l'interazione tra soggetto, strumenti simbolici e contesto sociale; entro tale processo l'osservazione è inserita all'interno di una metodologia che tiene conto del carattere storico-dialettico dello sviluppo umano. Vygotskij sottolinea che le funzioni psichiche superiori non si manifestano direttamente in comportamenti osservabili, ma si formano all'interno del rapporto interpersonale e si interiorizzano nel corso dell'evoluzione del soggetto. È in questo contesto che l'osservazione assume connotazione utile alla pedagogia: non più semplice rilevazione del dato empirico, ma ricostruzione dei processi di interiorizzazione, lettura delle transizioni evolutive, attenzione alla zona di sviluppo prossimale.¹³ All'interno di quest'ultima, in particolare, l'osservazione educativa acquista una valenza d'interesse: comprendere ciò che un bambino può fare con l'aiuto di un adulto implica un'osservazione sottile, relazionale, anticipante, che non si limiti a ciò che è visibile, ma che sappia anche cogliere le potenzialità in atto, il “non ancora” del processo di apprendimento.¹⁴

Nell'ottica di una psicologia dell'apprendimento, anche Jerome Bruner attribuisce all'osservazione la connotazione di atto ermeneutico, interpretativo, situato, culturale e intenzionale; critica, come Vygotskij prima di lui, l'idea di osservazione propria del comportamentismo e dell'elementismo, orientando invece l'osservazione all'interno di una teoria del significato e dell'azione. L'osservazione, per Bruner, è atto di costruzione culturale, tanto da diventare vera e propria pratica epistemologica, che consente, attraverso la sua funzione *noetica*, di cogliere il senso dell'azione educativa nei suoi contesti vivi; il suo tratto teorico apre la strada ad una concezione dell'osservazione come azione nei campi dell'etnografia dell'educazione, della ricerca qualitativa, della

¹³ In *Pensiero e Linguaggio* (Lev S. Vygotskij, *Мышление и речь. Психологические исследования*, Mosca, Государственное социально-экономическое издательство, 1934; trad. it. Laterza, 2007), Vygotskij rileva come l'osservazione operata in un determinato contesto serva a comprendere la relazione tra segni, mediazione e sviluppo, ed è quindi importante per comprendere il passaggio dal linguaggio socializzato di ciò che si è appreso, a quello interiorizzato (la formazione del pensiero autonomo e critico).

¹⁴ È bene precisare in questo senso che, dal punto di vista metodologico, in materia di ricerca psicologica, Vygotskij rivendica una forma di osservazione sperimentale integrata, che combini l'intervento guidato con l'analisi dell'interazione. In *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* (L. S. Vygotskij, *История развития высших психических функций*, Mosca, Государственное социально-экономическое издательство, 1931, pubblicazione postuma; trad. it. Giunti, 2010), propone un metodo logico-sperimentale, in cui l'osservazione non è fine a sé stessa, ma parte di un processo di sollecitazione e accompagnamento, volto a far emergere i livelli di funzionamento superiori del soggetto, «inteso a presentare la relazione logica dei concetti» (*ibidem*, p. 67).

documentazione narrativa – non si osserva per descrivere l'ovvio, ma per decifrare quali mondi simbolici entrano in azione nell'esperienza formativa.¹⁵

L'aspetto con cui le scienze psico-pedagogiche coniugano l'osservazione, come strumento che pone questioni e è indagabile allo stesso tempo, si lega alla declinazione che, nel campo della sociologia, assume la pratica osservativa; in particolar modo nella forma dell'osservazione partecipante, così come formalizzata dalla scuola di Chicago e successivamente elaborata da Howard Becker, Erwin Goffman e Clifford Geertz. All'interno di questa cornice teorica, l'osservazione assume significato di immersione nel contesto di vita dei soggetti, con l'obiettivo di cogliere il significato simbolico di azioni e interazioni. L'ipotesi goffmaniana riguarda la descrizione del comportamento sociale come *performance* posizionata in un dato sito e ambito: di questa *performance*, l'osservatore deve essere capace di raccogliere sia quello che viene comunicato in modo chiaro e afferrabile, e allo i segnali taciti e sottintesi, le ritualizzazioni contestuali, le dinamiche di potere e le regole inesprese che contengono in forma di governo le azioni che le persone si interscambiano..¹⁶ Tale approccio si rivela utile anche in ambito educativo, se si pensa a come significati e intenzionalità delle pratiche pedagogiche e relazionali si manifestino attraverso codici simbolici complessi, spesso non

¹⁵ Bruner critica l'idea di apprendimento come accumulo passivo; l'osservazione è un atto interpretativo e dinamico dell'intelletto, attraverso cui «l'uomo può non solo trattare l'informazione che ha di fronte, ma può andare molto oltre l'informazione data - con tutto ciò che questo implica sia per la prontezza dell'intelletto che per la sua fallibilità» (J.S. Bruner, *The Relevance of Education*, Norton & Company, 1971, trad. it. *Il significato dell'educazione*, Armando, 1999, pp. 27–28). Già in precedenza, in *Beyond the information given* (Harvard University Press, 1957), aveva sottolineato come la conoscenza non derivi dalla semplice registrazione del dato, ma da un processo attivo di ricerca di intenzioni, ipotesi, strutture simboliche; questo processo, che inizia con l'osservazione, permette alla persona di interpretare, inferire e comprendere situazioni nuove basandosi su conoscenze pregresse, sulle informazioni acquisite tramite l'osservazione, che permettono di formulare ipotesi sulla base di pensiero e percezione. Questo concetto è abbastanza chiaro in un passaggio di *Toward a theory of Instruction* (1966), in cui Bruner scrive: «Gli esseri umani adulti e normali non solo utilizzano i minimi indizi forniti nel corso di una rapidissima presentazione di stimoli, ma se ne servono come di un punto di partenza per arrivare a conclusioni estremamente prevedibili. Percepire significa in gran parte andare oltre l'informazione offerta dagli stimoli, in base alla fiducia in un modello del mondo degli eventi che consente processi di interpolazione, di estrapolazione e di previsione» (J.S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge (Mass), Harvard University Press, 1966, trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, 1999, p. 18).

¹⁶ Su questo E. Goffman, *The Presentation of the Self in Everyday Life*, New York, Doubleday Anchor, 1959 (trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, 1969. Sulla scuola di Chicago invece si veda R. Gubert- L. Tomasi, *Teoria sociologica ed investigazione empirica. La tradizione della Scuola sociologica di Chicago e le prospettive della sociologia contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 1995.

immediatamente accessibili se non mediate da una prolungata e sensibile osservazione sul campo.¹⁷

Anche Pierre Bourdieu ha messo in luce come ogni osservazione sociale sia mediata da ciò che, nei suoi studi, chiama *habitus*, ovvero il sistema di disposizioni interiorizzate che strutturano la percezione e l'azione. Egli mette in guardia contro l'illusione di una neutralità dell'osservazione, mostrando come anche il ricercatore sia sottoposto a meccanismi di riproduzione sociale, e come l'osservazione debba quindi assumere una postura di *vigilance épistémologique* per evitare proiezioni ideologiche o classiste.¹⁸

Clifford Geertz elabora il sintagma della “descrizione densa” per proporre un orizzonte definitorio più ampio atto a considerare e ampliare l'osservazione partecipante nella ricerca etno-antropologica, come modalità di immersione e comprensione dei significati che formulano il comportamento. Il ricercatore è invitato a decifrare trame simboliche, narrative e auto-narrative che conferiscono senso alle azioni, ai rituali, e persino alle pratiche educative.¹⁹ Sempre nel campo dell'antropologia, le ricerche di Geertz erano però state anticipate dal lavoro di Margaret Mead sulle società samoane e balinesi, un contributo pionieristico sulla coniugazione tra osservazione partecipante e riflessione

¹⁷ Sebbene la sociologia abbia elaborato nel tempo differenti modelli di osservazione – da quelli etnografici e interazionisti a quelli sistemico-strutturali – un riferimento teorico per comprendere l'utilità del particolare sociologico ai fini dell'educazione, è Andrew Abbott; in *Methods of Discovery* (Norton & Company, 2004), Abbott propone una riflessione metateorica sul ruolo dell'osservazione nella costruzione del sapere, sottolineandone il carattere selettivo, teoricamente guidato e storicamente situato. Per Abbott, l'osservazione è sempre parte di una strategia sistemica che orienta la definizione dei problemi, la scelta dei casi e la forma delle spiegazioni.

¹⁸ Quello della “vigilanza epistemologica” dell'osservazione è un tema che Bourdieu affronta sia in *Le métier de sociologue* (Mouton-Bordas, 1968, trad. it. *Il mestiere di sociologo*, Guaraldi Editore, 1976)) che in *An invitation to reflexive sociology* (Chicago University Press, 1992) e che diventa interessante anche per la ricerca nelle scienze dell'educazione, dal momento in cui insiste con forza sulla necessità che il ricercatore rifletta criticamente sulla propria posizione nel campo. Il ricercatore è infatti portatore di un *habitus* e inserito in un campo che condiziona le sue pratiche, i suoi strumenti analitici e le sue categorie percettive. Presa coscienza di ciò, l'atto osservativo non può che essere concepito come vincolato alle proprie condizioni di possibilità, e quindi come un'istanza che disinnesci la pretesa di neutralità della conoscenza positivista. La posizione del ricercatore, in altri termini, è essa stessa un effetto dei meccanismi di riproduzione sociale, e solo attraverso una *objectivation objectivée* – ovvero una oggettivazione della posizione del soggetto conoscente, riconoscendone la specificità – è possibile costruire un sapere critico e trasformativo (P. Bourdieu, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, 1970; Id. *Cultural reproduction and social reproduction*, in R. Brown (a cura di), *Knowledge, Education, and Cultural Change*, Routledge, 1973, pp. 71-112).

¹⁹ È quella che Geertz stesso definisce *thick description* (C. Geertz, *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*, in *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, Basic Books, 1973, pp. 3–30), strumento metodologico capace di cogliere anche i significati *estetici* (in ottica socio-materialista) dietro i processi; in ambito educativo, un'osservazione così configurata rileva un potenziale interculturale, perché permette di evitare letture riduttive o stereotipate delle differenze culturali; anzi, si fa strumento per la comprensione e la valorizzazione delle stesse, nonché per il riconoscimento dei saperi locali e delle epistemologie situate.

culturale decoloniale, che riconfigura il ruolo dell'osservatore da occhio esterno a soggetto coinvolto, che attiva una forma di conoscenza relazionale, in rottura definitiva con il paradigma positivista. Mead mette in evidenza la costruzione culturale dei processi educativi, delle emozioni e dei ruoli di genere, sfidando l'universalismo dei modelli occidentali e aprendo lo sguardo alle forme di alterità non subordinate. In questo, l'osservazione partecipante non è un semplice atto descrittivo, ma un atto interpretativo e trasformativo, in cui la soggettività dell'osservatore-etnografo diventa risorsa epistemica; questa pratica osservativa, secondo Mead, implica anche una presa di consapevolezza del proprio posizionamento e dei dispositivi di potere insiti nella pratica stessa, anticipando sensibilità e riflessioni legate alla decolonialità e all'auto-etnobiografia.²⁰ L'osservazione secondo Mead non solo mette in discussione l'universalità dei modelli educativi e sociali occidentali, ma evidenzia la costruzione culturale e la fluidità dei processi, smascherando l'etnocentrismo sotteso alle scienze euro-americane. Pur non abbracciando esplicitamente una teoria anticoloniale, Mead sposta il baricentro dell'autorità di chi osserva dal proprio centro al centro dell'altro, suggerendo che l'alterità possieda logiche proprie, degne di comprensione e osservazione; un'osservazione che, per questo, è al contempo scientifica e personale, e filtrata dalle proprie lenti culturali, di cui l'osservatore deve avere contezza (visione che prefigura la svolta riflessiva delle scienze dell'educazione). Continuando sulla cornice teorica dell'antropologia, anche Barbara Rogoff, nello studio dei processi di apprendimento e di sviluppo nei contesti culturali, ha sviluppato il concetto di apprendimento guidato dalla partecipazione (*guided participation*), evidenziando il ruolo dell'osservazione nei processi di acculturazione informale nei contesti familiari e comunitari. Definendo la pratica dell'osservazione, Rogoff descrive il modo in cui i bambini apprendono osservando e partecipando, in modo gradualmente più competente, alle attività significative della loro comunità; sottolinea però che non si tratta di un'attività passiva né unilaterale: coinvolge infatti sia l'osservatore, che apprende mediante

²⁰ In *Coming of age in Samoa* (William Morrow & Company, 1928), Mead introduce l'osservazione partecipante come metodo attraverso cui l'antropologo non si limita a registrare passivamente costumi altrui, ma si immerge nella vita quotidiana delle comunità, assumendo una postura dialogica che problematizza l'oggettività scientifica. Questa riflessione si sviluppa ulteriormente in *Balinese Character: a photographic analysis*, con Bateson (New York Academy of Sciences, 1942), in cui l'utilizzo della fotografia si fa strumento di "descrizione densa" *ante litteram*, una forma visiva e narrativa che supera la pratica testuale e razionalista della descrizione etnografica.

coinvolgimento intenzionale, che il soggetto osservato, che riconosce e valorizza l'interesse dell'osservatore, rendendo accessibile e intellegibile l'attività in corso.²¹ Nei contesti di apprendimento informale – ad esempio nelle famiglie o nelle comunità autoctone – l'osservazione è parte integrante di un sistema educativo implicito e informale, in cui l'apprendere è incorporato alla partecipazione progressiva alle pratiche di mantenimento e cura della stessa comunità. Rogoff evidenzia la bilateralità dell'osservazione nei contesti in cui l'apprendimento non è separato dalla vita sociale, perché i bambini imparano osservando con attenzione e iniziando a contribuire spontaneamente, e gli adulti osservano tale processo, e rimodellano il proprio comportamento rendendo le attività visibili e comprensibili.

In prospettiva filosofica, l'osservazione può essere intesa come atto fenomenologico, come sospensione del giudizio e apertura all'altro nella sua irriducibile alterità. Le teorie di Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty permettono di guardare all'osservazione come esperienza “incarnata”, nella quale l'osservatore è sempre anche parte del mondo che osserva.²²

Nel panorama contemporaneo delle scienze umane, la riflessione sull'osservazione ha conosciuto un'evoluzione teorica significativa, che ha posto l'atto osservativo al centro di interrogativi epistemologici, etici e politici. Il pensiero di Jacques Derrida, ad esempio, offre strumenti concettuali di partenza utili per decostruire l'idea tradizionale di

²¹ Questo in *Apprenticeship in thinking* (Oxford University Press, 1990), in cui Rogoff rilegge l'apprendimento così configurato come un'apertura dialogica alla cultura, ispirandosi alla prospettiva vygotskijana ma andando oltre la nozione di “zona di sviluppo prossimale”, per includere una dimensione partecipativa e osservativa. In *The cultural nature of human development* (Oxford University Press, 2003), estende questa visione mostrando come diversi contesti culturali organizzino l'apprendimento proprio intorno all'osservazione ma in modi distinti, privilegiando in alcuni casi l'osservazione all'interno del contenitore dell'istruzione formale, in altri casi l'apprendimento incorporato nella pratica quotidiana. A completezza di ciò, in lavori empirici successivi (B. Rogoff, R. Paradise, R. Mejía Arauz, M. Correa-Chávez, C. Angelillo, *Firsthand learning through intent participation*, in «Annual Review of Psychology», vol. 54, Annual Reviews, 2003, pp. 175–203) introduce il concetto di partecipazione intenzionale (*intent participation*) per descrivere l'impegno attivo dei bambini che apprendono osservando attentamente e partecipando in modo intenzionale ad eventi sociali, pur senza istruzioni esplicite ma dimostrandosi consapevoli di essere sia osservatori che osservati.

²² In particolare, Merleau-Ponty descrive la percezione come luogo originario della conoscenza, non un dato ricevuto passivamente, ma un'azione corporea situata. Questo rovesciamento rispetto alla soggettività trascendentale di matrice cartesiana riformula anche il concetto di osservazione: osservare è sempre un percepire incarnato, un atto di partecipazione ontologica, non solo di distacco epistemico. Quando Merleau-Ponty scrive «il corpo è il nostro mezzo generale per avere un mondo» (M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1945, trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Milano, Bompiani, 2014., p. 292), mostra esattamente come ogni atto percettivo sia radicato nel corpo e costituisca un modo di abitare il mondo, anticipando così una visione dell'osservazione come coinvolgimento percettivo nel campo dell'esperienza.

osservazione, soprattutto nei suoi presupposti epistemologici, linguistici e ontologici. Va detto che Derrida non parla dell'osservazione, ma parla "attraverso" l'osservazione, o meglio, ne mette in crisi le condizioni di possibilità. Nella sua critica alla metafisica della presenza, Derrida smaschera l'idea – diffusa nelle scienze moderne – secondo cui sia possibile un accesso diretto, immediato, trasparente al reale. L'osservazione, da questo punto di vista, rientra in quella logica della "presenza a sé" che egli interroga: ogni atto osservativo è infatti già mediato dal linguaggio, dalle categorie simboliche, dai sistemi di significazione che precedono il soggetto e strutturano il campo del visibile. Per Derrida non c'è osservazione pura, ma sempre un gioco di *différance*, di rinvio differenziale di senso, che rende ogni "oggetto" osservato instabile, decentrato, costitutivamente sfuggente.²³ Le riflessioni di Derrida hanno ricadute importanti sulle teorie decostruzioniste o post-strutturaliste, che mettono in discussione le retoriche del controllo, della trasparenza, dell'oggettività. Riprendendo Derrida, l'osservazione diventa ripensabile come atto politico, performativo, discorsivamente costruito, e non come accesso immediato ad una verità, una ἀλήθεια, *alétheia*, rivelazione-dischiudimento.

È in ciò che l'osservazione, lungi dall'essere una pratica neutra o meramente tecnica, inizia a configurarsi come dispositivo, per sua natura intrinsecamente connesso a logiche di potere, di controllo, di comunicazione e di legittimazione del sapere. In relazione all'osservazione, è Michel Foucault a intervenire collegandola al concetto di "dispositivo"²⁴: se un dispositivo, per Foucault, è una rete strategica che unisce saperi,

²³ Questa idea è centrale in alcuni testi di Derrida come *L'écriture et la différence*. (Editions du Seuil, 1967), *La voix et le phénomène*. (PUF, 1967) e *De la grammatologie*. (Editions de Minuit, 1967); in particolare, Derrida mostra come anche la scrittura (spesso concepita come osservazione o registrazione secondaria) sia in realtà costitutiva del senso e non sua semplice trascrizione. L'osservatore, quindi, non registra un dato già dato, ma è parte attiva di una costruzione simbolica e differita del significato. C'è tuttavia un'opera in cui il tema dell'osservare viene toccato da Derrida più direttamente, anche se in modo paradossale e ironico: *L'animal que donc je suis* (Galilée, 2006), titolo suggerito dallo stesso Derrida ad una decade di conferenze organizzata a Cerisy-la-Salle nel 1997, e pubblicate postume nel 2006. In una di queste, Derrida descrive il momento in cui si sente osservato da un gatto mentre si trova nudo nella sua stanza da bagno. Nel frammento, Derrida rovescia la scena dell'osservazione, mettendo in crisi la sovranità dello sguardo umano (non è l'uomo che osserva l'animale, ma il contrario) e operando così una decostruzione della posizione del soggetto padrone del vedere, in cui l'osservazione diventa scena etica, luogo di esposizione e vulnerabilità, non dominio.

²⁴ Per una lettura articolata sul concetto di dispositivo in Foucault, è utile ricostruire la sua stessa problematicità: difatti, Foucault non ne diede mai una vera e propria definizione, iniziando a usare regolarmente il termine a partire dalla metà degli anni Settanta; secondo Giorgio Agamben (*Che cos'è un dispositivo?* Nottetempo, 2006), Foucault adotta il termine come sostituto della nozione di "positività" hegeliana, che indicava l'insieme in cui gli individui si trovano inseriti e soggetti. Sempre Foucault, in una rara quasi-definizione del 1977, tratteggia il dispositivo come una rete eterogenea di discorsi,

pratiche, tecnologie e istituzioni, l'osservazione, come pratica tecnico-scientifica e sociale, è uno degli ingranaggi di questa rete. Il modello più emblematico di questo legame è il *Panopticon* di Jeremy Bentham, che Foucault rilegge come architettura metaforica del dispositivo disciplinare. Nel panopticon, l'osservazione è continua, unilaterale, interiorizzata: il soggetto osservato non sa quando viene guardato, e per questo si autocontrolla. In *Sorvegliare e punire* (1975), infatti, nel momento in cui Foucault analizza l'evoluzione delle pratiche penitenziarie, mostra come il passaggio dalla punizione alla disciplina si basi su una nuova economia del vedere: non più punire pubblicamente, ma sorvegliare silenziosamente, registrare, classificare, monitorare. In questo contesto, l'osservazione si espone anche a rischi: è l'occhio del potere, una funzione che consente di produrre conoscenza (sapere), ma anche di imporre una norma (potere). In ambito educativo, la scuola mutuale per Foucault è uno degli spazi in cui si applicano tali rischi: il sapere pedagogico, come «sistema dei segnali ai quali bisogna reagire immediatamente»²⁵, non sfugge a questa logica; l'istituzione scolastica si configura come uno dei luoghi della «microfisica del potere»²⁶, in cui la sorveglianza e l'esame – entrambe pratiche fondate sull'osservazione – agiscono come strumenti di disciplinamento e contribuiscono a costruire soggetti visibili, classificabili, addestrabili. L'osservazione diventa un dispositivo di potere incorporato nella formazione, uno strumento che caratterizza l'individuo sia come soggetto di sapere che come oggetto di intervento di disciplina. In questo schema, l'osservazione non si limita a rilevare comportamenti, ma li costituisce, e allo stesso tempo, li norma; li rende trasparenti ma, allo stesso tempo, possibili di assoggettamento. L'osservazione, in tale prospettiva, è attraversata da ambivalenze profonde: da un lato, si propone come mezzo per conoscere e comprendere l'altro; dall'altro, si iscrive in un regime di veridizione - sempre seguendo

istituzioni, decisioni, leggi, architetture, norme, sapere e pratiche che si organizzano intorno a una strategia specifica. A differenza dell'interpretazione di Agamben, che lo interpreta come «[...] qualsiasi cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, determinare, orientare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi» (Agamben, op. cit. 2006, p. 21), un meccanismo di cattura e de-soggettivazione totale, Foucault mantiene sempre aperta la possibilità della resistenza e dell'auto-costituzione del soggetto, facendo del dispositivo non una struttura chiusa ma uno spazio di tensione e trasformazione, «[...] sempre quindi iscritto in un gioco di potere, ma sempre anche legato a uno o alcuni limiti del sapere, che vi nascono ma, allo stesso tempo, lo condizionano. [...] delle strategie di rapporti di forze che supportano dei tipi di sapere e sono supportati da essi» (M. Foucault, 1 *Le jeu de Michel Foucault*. In *Dits et écrits*, vol. 3, Gallimard, 977, p. 300).

²⁵ M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard, 1975, trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Einaudi, 1976, p. 179.

²⁶ *Ivi*, pp. 153-162.

Foucault - che definisce ciò che è normale e ciò che è deviante, ciò che è abile e ciò che è deficitario. Ne deriva una visione critica dell'osservazione come pratica eminentemente politica: contribuisce alla produzione di soggettività, che possono essere conformate a determinate aspettative sociali e culturali.

In una tradizione teorica differente, ma altrettanto attenta alla dimensione critica dell'agire umano, si colloca Jürgen Habermas, la cui teoria dell'agire comunicativo offre strumenti concettuali per una ricostruzione critica della funzione osservativa. Per Habermas, la comprensione del mondo sociale non può fondarsi su una logica oggettivante – tipica del paradigma positivista e dell'osservazione empirica diretta – ma deve scaturire da un processo intersoggettivo di costruzione di senso, fondato sul linguaggio, sulla reciprocità dello scambio e sulla simmetria comunicativa. In quest'ottica, l'osservazione implica sempre una posizione del soggetto osservatore nei confronti dell'altro; la pretesa di essere “oggettivamente” un soggetto umano equivale, per Habermas, a una riduzione reificante dell'interazione sociale, che nega la possibilità di un riconoscimento reciproco tra soggetti liberi e uguali.²⁷ Ciò apre la strada ad una considerazione della pratica osservativa come ricerca-azione che non può che essere riflessiva, dialogica, contestualizzata, e costantemente aperta alla revisione; deve tenere conto delle condizioni di possibilità dell'intesa comunicativa, ma anche delle asimmetrie di potere che ne possono inficiare l'autenticità, nonché delle dinamiche di riconoscimento e di legittimazione che intercorrono tra soggetto osservatore e soggetto (non solo *oggetto*) osservato. In questo senso, la lezione di Habermas sull'agire comunicativo assume peso anche nella riflessione pedagogica, nella dimensione in cui spinge a interrogarsi sul fondamento etico dell'osservazione: se l'obiettivo è promuovere soggetti capaci di autonomia e partecipazione, oltre che registrare quali siano i bisogni interdetti o le forme di esclusione, allora l'osservazione non può essere solo uno strumento di diagnosi ma deve configurarsi come parte di un processo comunicativo e formativo fondato sul riconoscimento reciproco. L'agire osservativo, di conseguenza, diventa un momento della relazione in cui si intrecciano conoscenza, responsabilità, ed etica, e che si oppone tanto

²⁷ In *Theorie des kommunikativen Handelns* (Suhrkamp, 1981), in alternativa a questa visione “riduzionista”, Habermas propone una epistemologia orientata alla comprensione, nella quale il sapere (anche pedagogico) si fonda su un agire comunicativo volto alla condivisione di significati, sulla possibilità critica tanto del consenso quanto del dissenso, e alla co-costruzione di senso.

alla deriva tecnicistica quanto a quella normativa, e che restituisce all'osservazione il suo carattere umano, relazionale e trasformativo.

Se dunque Foucault mette in guardia contro le derive disciplinari e normalizzanti dell'osservazione, Habermas invita a ripensarla come spazio di comprensione intersoggettiva e di emancipazione critica. Entrambi, seppur da orientamenti teorici differenti, riconducono l'osservazione a un campo di tensione tra sapere e potere, tra conoscenza ed etica, tra descrizione e trasformazione. In ambito femminista e decostruzionista, Donna Haraway ha allo stesso modo criticato l'illusione di una osservazione "oggettiva" come priva di corpo e storia: Haraway propone invece una epistemologia dei "saperi situati", in cui l'osservazione è sempre incarnata, localizzata, attraversata da relazioni di potere e specificità corporee, sessuate; una "visione posizionale" in cui l'atto di osservare è inscindibile dalla posizione dell'osservatore nel mondo.²⁸ In questa elaborazione, Haraway si colloca criticamente rispetto a una parte del femminismo della differenza, ed in particolare verso il pensiero di Luce Irigaray. Se Irigaray, infatti, aveva messo in crisi l'universalità del soggetto conoscente neutro – mostrando come il sapere occidentale sia storicamente costruito attraverso l'esclusione di determinati corpi, *in primis* quello femminile, e la rimozione delle soggettività – Haraway sposta questa critica verso una concezione materiale e semiotica della conoscenza, in cui osservare significa prendere posizione all'interno di un mondo condiviso, rinunciando ad ogni pretesa di trascendenza. L'osservazione, in questa visione, non è mai uno sguardo "da nessun luogo", ma sempre un atto incarnato, responsabile, parziale, profondamente inserito nelle relazioni tra umani, tecnologie, saperi e poteri. In questo senso, Haraway riconosce a Irigaray e alle teoriche della stessa ondata il merito di aver smascherato l'ideologia del soggetto universale, ma ne critica implicitamente le derive simbolico-identitarie, che rischiano di re-inscrivere essenzialismi nella pratica osservativa²⁹; il

²⁸ In *Situated Knowledge: the science question in feminism and the privilege of partial perspective* (in «Feminist Studies», 14(3), 575–599), Haraway affronta il concetto di osservazione nel contesto della produzione scientifica della conoscenza; in merito, critica l'idea tradizionale di un'osservazione oggettiva e neutrale, descrivendola come un "trucco divino" che presume una prospettiva onnisciente e disincarnata. Secondo Haraway, questa concezione sceglie volontariamente di ignorare che la conoscenza è inevitabilmente influenzata dalla posizione sociale, culturale e storica dell'osservatore.

²⁹ Ad esempio, in *Simians, Cyborgs and Women* (Routledge, 1991), Haraway scrive: «[...] there are Irigaray's, Kristeva's, and Cixous's various ways (intertextually positioned in relation to Derrida, Lacan and others) of insisting that the subject, which is perhaps best approached through writing and textuality, is always in process, always disrupted, that the idea of woman remains finally unclosed and multiple. Despite their important opposition [...], all these theorists are possessed with flawed, contradictory, and critical projects of denaturalization of "woman" » (D. Haraway, op. cit., 1991, p. 243). [...] ci sono i vari modi di

femminismo epistemologico post-umanista propone invece una osservazione che assuma la parzialità come condizione di soggettività situata e a tratti marginalizzata, problematizzando ogni gerarchia tra osservatore e osservato.

Condensando tutte queste curvature, in ambito post-moderno e avviando le genealogie dell'osservazione verso una filosofia dell'educazione, Gert Biesta ha proposto riflessioni interessanti sul tema della soggettivazione. Biesta sostiene che l'educazione non può essere ridotta a mera trasmissione di competenze osservabili, e che ogni tentativo di "misurare" l'apprendimento rischia di ignorare la dimensione dell'imprevisto, dell'incontro, dell'alterità. L'osservazione, nella prospettiva biestiana, non può essere intesa in termini puramente tecnici o oggettivanti, poiché così rischia di tradursi in uno strumento di controllo e di normalizzazione, piegato alle esigenze di rendicontabilità ed efficienza del sistema educativo. La stessa educazione, secondo Biesta, in quanto dimensione relazionale intersoggettiva, implica una dimensione di imprevedibilità, di "rischio", che sfugge ad ogni tentativo di standardizzazione. L'osservazione, in questo contesto, diventa capacità di accogliere "l'interruzione", di cogliere ciò che sfugge agli standard e agli indicatori, per far emergere il soggetto nella sua unicità.³⁰ Questa forma di osservazione implica una postura etico-epistemica specifica, poiché comporta il riconoscimento dell'altro come soggetto e non come oggetto di analisi. L'osservazione educativa, allora, non si limita a "registrare" comportamenti o a "valutare" performance, ma deve diventare modalità di presenza e di ascolto che renda possibile l'evento educativo come spazio di emersione del soggetto. È in questo orizzonte che Biesta

Irigaray, Kristeva e Cixous (posizionati intertestualmente in relazione a Derrida, Lacan e altri) di insistere sul fatto che il soggetto, che forse è meglio affrontato attraverso la scrittura e la testualità, è sempre in divenire, sempre interrotto, che l'idea di donna rimane finalmente non chiusa e molteplice. Nonostante la loro importante opposizione [...], tutte queste teoriche sono possedute da progetti imperfetti, contraddittori e critici di denaturalizzazione della "donna". Questo passaggio chiarisce la sua ambivalenza critica: Haraway riconosce il valore disorientante della scrittura "irigarayana", ma teme che una celebrazione della differenza possa riprodurre le logiche del sistema che vuole contestare, evidenziando solo la componente soggettiva dell'osservazione che, sulla base della propria prospettiva, esclude o marginalizza le altre esperienze.

³⁰ «Questa interruzione – sottolinea Biesta – non dovrebbe essere vista come un disturbo, come qualcosa che minaccia la purezza dello spazio, ma come un segno del venire alla presenza. La riflessione sullo spazio intersoggettivo pone in evidenza che il venire alla presenza non è un qualcosa che si possa fare da soli. Un soggetto può portare i suoi inizi nel mondo, ma perché ciò sia possibile ha bisogno di altri che si facciano carico dei suoi inizi, in modi sempre nuovi imprevedibili» (G. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Routledge, 2006, trad. it. *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. FrancoAngeli, 2023, p. 59). In questo senso, Biesta si richiama implicitamente a Emmanuel Lévinas (cfr. *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. In «Revue de Métaphysique et de Morale», 68(4), 1961), laddove l'altro si manifesta come irriducibile all'io e alla logica dell'identificazione.

introduce la distinzione fra tre funzioni dell'educazione: qualificazione, socializzazione e soggettivazione. Mentre le prime due sono facilmente misurabili, la terza – la soggettivazione – sfugge ad ogni intervento oggettivante e si manifesta nell'inatteso osservabile ma non prevedibile, nell'evento non pianificato. Di conseguenza, una volta fatta propria questa incarnazione l'osservazione diventa, con significato pedagogico-filosofico, quell'apertura all'incontro, all'alterità, alla possibilità che l'altro emerga come soggetto libero, non riducibile ad una funzione o una competenza.³¹ La consapevolezza dell'orientamento multidimensionale della pratica osservativa appare necessario per inserire la questione teorica nell'operatività in un contesto educativo contrassegnato dalla pluralità delle soggettività. Comprendere la complessità dei bisogni da osservare e dalla problematicità degli strumenti valutativi conduce verso una maggiore problematicizzazione degli statuti epistemici. Ripensare l'osservazione alla luce delle riflessioni transdisciplinari permette di restituire la dimensione di un atto attraversato da molteplici tensioni - tra oggettività e soggettività, tra potere ed emancipazione, tra norma e differenza, tra teoria e prassi – e che sia situato, maieutico, critico.

1.2 L'osservazione nelle scienze dell'educazione

È a partire da queste tipologie di riflessione che si può parlare, in ambito pedagogico, di una materialità dell'osservazione: è la condizione incarnata dell'incontro pedagogico, fatta di presenze, assenze, voci, silenzi. La fenomenologia dell'educazione apre la strada ad una pedagogia della presenza, in cui l'osservazione è parte dell'esperienza educativa, e non strumento esterno alla sua costituzione. Non di meno, la cornice della fenomenologia ha cercato anche di superare la dicotomia tra soggetto e oggetto, tra osservatore e osservato, proponendo una visione relazionale e dialogica del processo osservativo. Questa ulteriore piega nella definizione dell'osservazione trova risonanza anche nelle pratiche riflessive proposte da Donald Schön, il quale ha evidenziato il ruolo dell'osservazione come momento di riflessione nella pratica (*reflection-in-action*),

³¹ In *Good Education in an age of Measurement* (Paradigm, 2010), Biesta elabora una critica radicale nei confronti della razionalità strumentale che governa gran parte delle pratiche educative contemporanee, laddove esse riducano l'osservazione e l'apprendimento ad una trasmissione efficiente e misurabile di competenze; ciò trova ulteriore declinazione in *The beautiful risk of Education* (Paradigm, 2013), in cui la riflessione sull'osservazione di Biesta si inserisce in un quadro teorico in cui l'educazione viene concepita come esperienza di soggettivazione e critica all'ottica dell'addestramento e dell'acquisizione di conoscenze funzionali.

capace di orientare l'agire educativo in modo critico e consapevole.³² Già prima di Schön, John Dewey aveva insistito sull'importanza dell'osservazione come mezzo per comprendere le condizioni concrete in cui avviene l'apprendimento: la pratica osservativa è parte costitutiva del metodo empirico e riflessivo; è atto intenzionale che fa parte del più ampio processo dell'esperienza e dell'indagine. Osservare, per Dewey, significa mettere in moto un processo di problematizzazione, in cui l'ambiente viene interrogato alla luce del dubbio o di una tensione vissuta.³³ Nel quadro deweyano, osservare significa intervenire nella realtà; un gesto carico di valore formativo e democratico, perché impegna l'individuo a comprendere il mondo attraverso l'esperienza concreta e le sue conseguenze. Questa visione dell'osservazione risulta propedeutica anche alla pedagogia contemporanea: è proprio nel pensiero di Dewey che affonda le sue radici l'idea che la pratica educativa sia una forma di ricerca, e che l'osservazione debba essere coltivata e contestualizzata come forma di partecipazione attiva alla realtà.³⁴ L'osservazione, in

³² In *The reflective practitioner* (Basic Books, 1979), Schön tematizza l'osservazione come forma di conoscenza in azione (*knowing-in-action*) e come riflessione nella pratica (*reflection-in-action*), ponendo l'accento su un sapere che si esplicita nell'interazione osservatore-osservato-contesto. Più recentemente, Fabrizio Chello ha analizzato criticamente l'eredità di John Dewey (cfr. *infra*) sul modello di professionalizzazione di Schön: Chello evidenzia come l'epistemologia riflessiva elaborata da Schön presenti dei limiti teorici nella sua interpretazione costruttivista del pensiero di Dewey; tale modello rischia, in un contesto segnato dalla deriva neoliberista dell'istruzione, di essere cooptato in logiche tecnicistiche di razionalizzazione dell'agire professionale, piuttosto che rappresentare una reale forma di resistenza epistemica. Per superare queste contraddizioni, l'autore propone una ricostruzione dell'epistemologia riflessiva alla luce del concetto deweyano di "transazione", che integra la dimensione corporea, ambientale e relazionale del sapere educativo, valorizzando la materialità dell'osservazione e l'equilibrio tra conoscenza tacita e deliberativa (F. Chello, "Ricostruire" l'epistemologia delle pratiche educative riflessive, in «Lifelong Lifewide Learning», a. 17, n. 38, 2021, pp. 26–38)

³³ In *How we think* (Heath, 1910), Dewey distingue tra osservazione diretta e intelligente, la prima è ancora incerta, non finalizzata, mentre la seconda è selettiva, orientata ad uno scopo, e capace di trasformare il dato grezzo in significato. L'osservazione intelligente è perciò un momento epistemico dell'educazione: strumento attraverso cui il soggetto attivo entra in relazione con il contesto, ne coglie le regolarità, ne sperimenta le possibilità trasformative.

³⁴ Studi recenti hanno infatti sottolineato l'attualità del pensiero deweyano sull'osservazione intesa come fase riflessiva dell'esperienza e strumento euristico nella relazione educativa, soprattutto in relazione alla sfida di coniugare approcci educativi attivi con dispositivi di osservazione non standardizzati, capaci di restituire la complessità del contesto formativo. Si sottolinea come l'osservazione, nel paradigma deweyano, sia momento strutturale dell'indagine (*inquiry*), con cui il soggetto esperisce, interroga, decodifica e ricostruisce il proprio rapporto con il mondo. È interessante notare come questa impostazione possa essere proiettata nella scuola dell'infanzia, contesto in cui l'osservazione delle attività spontanee dei bambini consente di progettare ambienti di apprendimento rispettosi delle traiettorie di ogni esperienza vissuta (cfr. quanto detto da Anna Bondioli e Donatella Savio, cfr. *infra*). O, in prospettiva altra ma non disgiunta, l'osservazione assume importanza come strumento di formazione di educatori capaci di leggere le situazioni con attenzione selettiva e consapevolezza epistemica; in questa prospettiva, l'osservazione è giudizio in essere, forma di partecipazione cognitiva al processo educativo articolata tra l'immediatezza dell'esperienza e la riflessione sull'agito; in una pedagogia che non scinda l'alfabeto pratico da quello teorico, e che valorizzi la funzione dell'osservazione come atto costitutivo di una professionalità formativa riflessiva e situata. Su queste attualizzazioni di Dewey si vedano in particolare: F. Cambi, *Il "ritorno" e*

Dewey, è quindi anche forma etica di attenzione all'altro e al contesto: un esercizio di presenza consapevole e responsabile, all'interno di una più ampia educazione che deve preparare all'esercizio della libertà, attraverso la capacità di leggere criticamente le situazioni, riconoscendo la pluralità di punti di vista e le condizioni materiali in cui si sviluppano le esperienze.³⁵ Fortemente influenzato dal pragmatismo di Dewey, e dalla prospettiva delle agenzie educative come microcosmo di democrazia, è il pensiero pedagogico di Ernesto Codignola, in cui l'osservazione assume un valore fondativo, non pienamente formalizzato come metodo autonomo ma inserita all'interno di una visione educativa centrata sull'esperienza concreta. Codignola concepiva, nel solco del pragmatismo statunitense, l'educazione come atto di liberazione e crescita dell'individuo, che richiedeva da parte di chi educa non solo la trasmissione di saperi, ma anche la capacità di ascoltare e osservare nella loro complessità e varia composizione, le svariate dinamiche soggettive e sociali che attraversano la vita del soggetto all'interno di un'agenzia formativa, specialmente la scuola.³⁶ All'interno di questo quadro,

l'attualità di John Dewey nel pensiero contemporaneo, in «Studi sulla formazione», VI, n. 1, 2003, pp. 11–20; M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, 2012; T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, FrancoAngeli, 2017; T. Pezzano, *Alle origini di «Democracy and Education»*. La centralità dell'individuo in «*The Ethics of Democracy*», in J. Dewey, *Democrazia ed educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Anicia, 2018; T. Pezzano, *Dewey e i modelli della scuola dell'infanzia*, in «*Pedagogia e didattica*», n. 1(5), 2019, pp. 18–24; E. Colicchi, *I valori in educazione e in pedagogia*, Carocci, 2021; G. Franceschini, «*Filosofia dell'esperienza e didattica attiva: l'attualità di Esperienza e educazione (1938), J. Dewey*», in «Studi sulla formazione», 2023, pp. 223–233.

³⁵ In *Democracy and education* (Macmillan, 1916), l'osservazione è descritta come forma di partecipazione cognitiva all'ambiente: essa implica selezione, interpretazione, giudizio. Dewey insiste sul fatto che «observation is an outcome, a consequence, of the interaction of sense organ and subject matter» (Dewey, 1916, p. 71), *l'osservazione è un risultato, una conseguenza, dell'interazione tra organo di senso e materia oggetto* e, all'interno dello stesso testo, riporta che «just as the senses require sensible objects to stimulate them, so our powers of observation, recollection, and imagination do not work spontaneously, but are set in motion by the demands set up by current social occupations» (ivi, p. 22), *proprio come i sensi hanno bisogno di oggetti sensibili per stimolarli, così le nostre facoltà di osservazione, di ricordo e di immaginazione non lavorano spontaneamente, ma sono messe in moto dalle esigenze poste dalle occupazioni sociali correnti*, collocando la pratica osservativa all'interno di una dinamica di *inquiry*, di indagine pratica e riflessiva, che permette attraverso l'interazione di comprendere le condizioni effettive dell'apprendimento; allo stesso tempo ne riconosce il valore come parte integrante di un'etica della responsabilità educativa (osservare per comprendere, comprendere per agire).

³⁶ In *Educazione liberatrice* (La Nuova Italia, 1946), Codignola sottolinea la necessità di un intervento educativo capace di adattarsi alle situazioni reali della vita. Non propone una metodologia osservativa strutturata, ma richiama frequentemente la necessità di un contatto diretto con l'esperienza educativa. Questo perché, sul piano teorico, il pensiero pedagogico di Codignola si presenta come una costruzione dinamica e dialettica, ma proprio per questo non priva di tensioni interne. Come sottolineava già Franco Cambi (cfr. F. Cambi, *Ernesto Codignola. In Università degli studi di Firenze fra istituzioni e cultura nel decennale della scomparsa di Giovanni Spadolini: atti del convegno di studi, Firenze, 11-12 ottobre 2004* Firenze University Press, 2005, pp.135-129), Codignola attraversa almeno tre fasi fondamentali (l'attualista, l'antifascista, il laico-progressista), che testimoniano un'evoluzione continua e, talvolta, faticosa nel confronto tra filosofia e prassi educativa. L'adesione giovanile all'attualismo gentiliano è, per

l'osservazione si configura come dispositivo di mediazione pedagogica, attraverso il quale l'educatore può cogliere interessi, bisogni individuali, di comunità o riguardanti specifiche aree della formazione, oltre che le inclinazioni sia del gruppo che del singolo; questo gli permette, di conseguenza, di agire in modo riflessivo e responsabile, e soprattutto di sfuggire ad ogni forma di istruzione autoritaria e standardizzata. Non di meno, Codignola insiste, sull'educazione alla cittadinanza e sul legame tra individuo e comunità. In questo quadro, osservare significa riconoscere l'altro come soggetto sociale inserito in un contesto, di cui si fa portato e portatore; chi educa deve sviluppare una forma di osservazione capace di tenere insieme individualità e appartenenza sociale.³⁷ Se in Codignola, in ogni caso, l'osservazione si lega ad una visione libertaria dell'educazione, intesa come attenzione viva e partecipe allo sviluppo del soggetto, appare opportuno fare un passo indietro cronologicamente e soffermarsi anche sul pensiero di Gino Ferretti, perché il passaggio sincronico tra i due consente di approfondire l'osservazione non solo come strumento conoscitivo, ma come pratica critica e creativa, necessaria per attivare l'inventiva del soggetto e orientarlo verso la costruzione di un giudizio non condizionato. È un facile riscontro quello che dimostra come le idee di Codignola si siano nutrite, sviluppate e articolate rispetto a un terreno già parzialmente reso fertile da Ferretti, specialmente in riferimento a posizionamenti come il rifiuto dell'autoritarismo educativo, la centralità del soggetto e l'interesse per la democrazia come fine e mezzo educativo. Nel pensiero di Gino Ferretti, infatti, l'osservazione

forza di cose, presto sottoposta a revisione, ma le categorie idealiste – pur rilette in chiave etica e politica – continuano a segnare la sua visione della formazione. È necessario puntualizzare ciò quando si inserisce Codignola all'interno di una trattazione sull'osservazione, perché questa ambivalenza genera una crisi tra la sua concezione spiritualistica dell'educazione e l'esigenza, al tempo stesso, di una pedagogia fondata sull'esperienza, sull'empirismo critico e sull'azione democratica, mutuata in parte dal pragmatismo deweyano. Questa doppia radice – idealista e "attivista" – non sempre trova una sintesi compiuta, lasciando in Codignola una zona di ambiguità feconda ma non risolta, che si riflette anche nella sua idea di "pedagogia di città": progetto potente e generativo, ma ancora attraversato da interrogativi sull'equilibrio tra dimensione etica, cultura e politica dell'educare (*ibidem*). È bene ricordare, peraltro, in questa sede, che solo in contesto italiano il sintagma «attivista» viene impiegato in riferimento a un «grande e piuttosto confuso contenitore, indistintamente teorico e metodologico-didattico assieme, da riportare interamente nell'alveo dell'influenza e dei caratteri del pensiero di J. Dewey». (M. Tomarchio, G. D'Aprile e V. La Rosa, *Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa*, in «Educació i Història: revista d'història de l'educació», 2015, p. 75)

³⁷ Sempre secondo la lettura di Cambi (*ibidem*), l'utilità del pensiero pedagogico di Codignola in questo senso non è in una sistematizzazione teorica dell'osservazione, ma nel suo valore di testimonianza culturale e pratica, nel suo lavoro con la Scuola-Città Pestalozzi, nella sua esperienza editoriale, nella rivista *Scuola e Città*. In tutti questi spazi, l'osservazione si manifesta come attenzione al contesto educativo reale, ai bisogni tanto di chi educa quanto di chi è educato, alle trasformazioni delle agenzie formative. Con formula attuale, è un'osservazione immersa e immersiva nella realtà educativa, più che formalizzata in protocolli.

rafforza il suo carattere di atto ermeneutico sin dal momento in cui l'osservatore si avvicina a soggetti in età della prima infanzia: la pratica osservativa permette a chi educa di entrare in contatto con l'inventiva originaria del bambino, promuovendo l'emancipazione intellettuale e morale. Un'educazione improntata su questo tipo di pratica è, secondo Ferretti, capace di sviluppare nel soggetto un'autonoma capacità di giudizio, un "criterio intelligente" fondato su esperienze vive e socializzanti.³⁸ L'osservazione si colloca al centro di questo processo: è sia lo strumento con cui l'educatore osserva le potenzialità e gli atti, sia il veicolo attraverso cui il bambino impara a guardare criticamente il mondo, a porsi problemi, a riconoscere alternative, a ipotizzare soluzioni e sperimentarle in contesti di gruppo. Per Ferretti osservare significa quindi impegnare il bambino nella scoperta del reale, trasformando l'agenzia educativa scuola – oggetto del suo interesse di riforma – in spazio di esplorazione, invenzione e riflessione. In questa prospettiva, l'osservazione diventa motore di un apprendimento che è esperienza estetica ed etica, esercizio di coscienza nell'impianto di un'educazione al vedere e al discernere.³⁹ In continuità con l'approccio critico e riformatore di Codignola e Ferretti, anche Lamberto Borghi ha assegnato un ruolo centrale all'osservazione all'interno della pratica pedagogica, pur senza sistematizzarne una teoria specifica. Fortemente influenzato dal pragmatismo americano ed in particolare dal pensiero di

³⁸ In opere come *L'educazione quale invenzione* (Palumbo, 1945) l'educazione è pensata come processo creativo, e l'osservazione diventa pratica attraverso cui si intercettano e si coltivano le forme espressive, simboliche e immaginative del bambino. Questa prospettiva emerge anche dagli scritti di Ferretti sul rinnovamento della scuola elementare, in cui l'A. sottolinea la necessità di una scuola nuova capace di far osservare, sperimentare, creare, affinché il fanciullo non sia ridotto a spettatore passivo, ma diventi attore cosciente del mondo. All'interno dei *Consigli per la modernizzazione della scuola elementare* (Ires, 1943), Ferretti marca sul fatto che l'osservazione attenta e riflessiva costituisce una via privilegiata per valorizzare la curiosità irrequieta del bambino, orientandola verso l'acquisizione di un'abitudine alla ponderatezza e alla postura critica. Non si parla dunque di addestrare il bambino a ripetere, ma di farlo esercitare nella costruzione autonoma di senso, nella formazione di una mentalità investigativa, e nella ricerca personale del "gusto" in modo pluralistico e democratico. L'osservazione, per Ferretti, è porta d'accesso alla dimensione etico-sociale del vivere, e al contempo è il primo passo per avviare l'interiorizzazione del metodo della coscienza. Si intreccia, in tal senso, indissolubilmente con la dimensione inventiva dell'essere umano: osservare significa aprirsi all'altro, al mondo, al problema, e da qui al re-interpretare la realtà in forma personale, storicamente situata e orientata eticamente.

³⁹ Per un'analisi sistematica dell'osservazione nella pedagogia di Gino Ferretti si veda il lavoro di Emanuela Guarcello (*Promuovere l'inventività umana. Il contributo di Gino Ferretti al ripensamento della scuola elementare*, in «CQIA Rivista», 35 (XI), 2021, pp. 24–42) che ha analizzato i *Consigli per la modernizzazione della scuola elementare* del 1943, in cui Ferretti esplicita l'importanza dell'osservazione per educare alla mentalità critica. Ma soprattutto, per la ricezione critica di Ferretti e sulla relazione tra osservazione e inventività, si vedano gli scritti di Leonardo Roberto Patané, in particolare il contributo interno al volume monografico *Gino Ferretti* (Trincale, 1983) in merito alla teoria relazionale dell'esperienza, e alla lettura della pratica osservativa come chiave pedagogica per la comprensione del soggetto, e per la costruzione di un ambiente educativo democratico.

Dewey, Borghi approda anch'egli ad una concezione dell'educazione come processo dinamico, democratico, partecipativo, in cui l'osservazione non si tratteggia soltanto come strumento conoscitivo, ma come atto di *ethos* e politico: osservare significa entrare in una relazione commutativa, non di governo ma di scambio reciproco, così da permettere sia la comprensione che l'adattamento dell'intervento educativo, in modo coerente con le esigenze reali del bambino e del gruppo. Borghi insiste sul ruolo che ha l'osservazione dell'educatore nel promuovere una pedagogia non autoritaria, fondata sull'ascolto, sulla cooperazione e sul riconoscimento della pluralità dei comportamenti (per questo, azione legata al più profondo significato di ἦθος, *ethos*, e πολιτικός, *politikòs*, corrispondente a quel processo storico e dialettico della "teoria del vivere" di accezione hegeliana, che è consapevolezza di partecipazione al divenire dell'umano autocosciente). Osservare, per Borghi, significa anche interrogarsi criticamente sul proprio operato, e sulle strutture educative in cui si agisce, in linea con una visione dell'educazione come pratica perturbabile ma allo stesso tempo radicata.⁴⁰

Entrando nello specifico nel campo della teoria critica e della pedagogia emancipativa, Paulo Freire si pone in continuità con questa visione dell'osservazione come atto politico e trasformativo. Pur non trattando in maniera esplicita di osservazione come categoria metodologica, Freire ne sottende l'importanza nell'atto educativo: l'educatore, nella sua *praxis*, è chiamato a osservare il mondo, a leggerlo, a cogliere i codici culturali che strutturano l'esperienza dell'oppresso, a interpretare la realtà educativa come tessuto di contraddizioni da problematizzare criticamente.⁴¹ In questa prospettiva, osservare non significa registrare, ma è parte del processo di presa di coscienza che Freire chiama appunto *conscientização*: un'osservazione critica, che apre lo spazio alla parola, al

⁴⁰ In *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (La Nuova Italia, 1951), Borghi analizza criticamente la tradizione pedagogica autoritaria italiana, sottolineando l'importanza di un'educazione che favorisca la libertà e la partecipazione attiva; in questa cornice l'osservazione si colloca come *praxis*, azione pensata, volta a comprendere le dinamiche educative per adattare l'intervento educativo ai bisogni del singolo, di comunità, e specifici di chi è educato (cfr. F. Cambi, *La pedagogia del Novecento*. Laterza, 2005). In *Scuola e comunità* (La Nuova Italia, 1964) questo pensiero si addensa nel momento in cui Borghi esplora il rapporto tra istituzioni educative e società, evidenziando come la scuola debba essere una comunità democratica, e come l'osservazione delle interazioni sociali e dei processi comunitari sia necessaria per sviluppare un ambiente educativo che promuova la partecipazione e la responsabilità civica. Non di meno, quando in *Educare alla libertà* (La Nuova Italia, 1992) Borghi pone l'accento sull'educazione come mezzo per apprendere e praticare la libertà si ricollega ad una visione freiriana (cfr. *infra*) dell'osservazione come elemento di un'educazione che si opponga a forme di violenza, oppressione, disuguaglianza.

⁴¹ In *Pedagogia do oprimido* (op. cit.), ad esempio, l'osservazione è implicitamente presente in ogni fase del processo dialogico: dalla decodifica delle situazioni esistenziali, alla costruzione dei nuclei generativi, fino all'elaborazione delle tematiche codificanti.

dialogo, all'azione trasformativa, all'incontro tra soggetti. Sulla stessa linea, in ambito francese, si è mosso Philippe Meirieu, il quale, pur appartenendo ad una generazione più recente rispetto a Freire, si è similmente interrogato in profondità sulle condizioni dell'educabilità e sulla responsabilità dell'educatore. Meirieu inserisce la pratica osservativa all'interno della cornice di una pedagogia delle responsabilità, che si fonda su ascolto profondo e, appunto, osservazione sensibile alle fragilità, alle potenzialità inesprese, alle "possibilità dell'impossibile".⁴² Egli si collega al filone della non-neutralità dell'osservazione, definendola uno sguardo coinvolto, capace di sospendere il giudizio e di lasciare spazio alla possibilità educativa: chi educa lavora osservando non per applicare una norma, ma per vedere dove altri non vedono, e riconoscere un soggetto dove il sistema vede un problema. Si tratta, in sostanza, di un'osservazione "resistente", che si oppone alla riduzione tecnocratica e performativa dell'educazione. La definizione della pratica osservativa secondo Meirieu si distingue per una riflessione attenta e lucida sul rapporto tra educabilità, libertà e responsabilità, che coinvolge in modo implicito ma centrale anche la questione dell'osservazione pedagogica, se si pensa che Meirieu abbia elaborato una pedagogia della presenza in cui l'osservazione acquista valore etico-relazionale. Affermando che l'educatore è chi accetta di sospendere il proprio potere per accogliere ciò che nell'altro resiste alla norma, per decifrare i segni dell'emergere di un'identità, Meirieu richiama un'idea di osservazione non giudicante, non prescrittiva, ma fondata sulla disponibilità a farsi attraversare dall'enigma dell'altro; è qui che si coglie l'aspetto radicalmente pedagogico della sua elaborazione.⁴³ Osservare, di conseguenza, significa credere nelle possibilità di un soggetto che ancora non si rende visibile: è un atto

⁴² Meirieu discute esattamente la necessità per l'educatore di riconoscere l'alterità del soggetto e di sospendere il proprio potere per permettere l'emergere del soggetto. Scrive infatti «Il n'y a pas plus de "neutralité" éducative qu'il n'y a d' "éducation en apesanteur" et le problème n'est pas de suspendre mon autorité, mais de donner à l'autre les moyens de s'en dégager (P. Meirieu, *Eduquer: un métier impossible? ou "Éthique et pédagogie"*, in «Pédagogie collégiale», vol. 6, n. 1, 1992, pp. 32–40, in particolare p. 33. p. 33), non c'è "neutralità" educativa più di quanto non esista "educazione senza peso" e il problema non è sospendere la mia autorità, ma dare all'altro i mezzi per liberarsene, sottolineando l'importanza di creare spazi in cui l'altro possa emergere come soggetto autonomo, piuttosto che essere conformato a norme preesistenti. Questa visione, profondamente influenzata dalla pedagogia critica e dalla tradizione fenomenologica, si traduce in una prassi educativa che pone al centro la relazione e l'incontro, e che fa dell'osservazione un atto di cura e di rispetto della soggettività dell'educando.

⁴³ Si tratta di formulazioni che Meirieu stesso fa in *Lettre à un jeune professeur* (ESF, 2005) e in *Pédagogie: le devoir de résister* (ESF, 2007) in cui approfondisce questa postura osservativa parlando di una "attitude d'écoute" (P. Meirieu, *Pédagogie: le devoir de résister*, ESF, 2007, *passim*) capace di scorgere, anche nelle manifestazioni di rifiuto, silenzio o aggressività, tracce di un desiderio educativo non ancora nominato.

di fiducia e di resistenza contro ogni riduzionismo comportamentale o valutativo, che invita l'educatore a coltivare una vigilanza sensibile capace di cogliere ciò che non si vede immediatamente, ciò che sfugge alla griglia misurabile, ma che chiede di essere riconosciuto come possibilità.

Nel panorama pedagogico italiano del secondo Novecento, Carmela Metelli di Lallo si distingue per la proposta di una revisione metodologica ed epistemologica del discorso pedagogico. In tale contesto il sintagma teorico dell'osservazione assume autonoma funzione nel demolire i presupposti ideologici della pedagogia tradizionale attraverso un'operazione di demistificazione concettuale che riconosce nell'osservazione non un tecnicismo, ma il potenziale di indagine critico-analitica. Parafrasando l'Autrice, l'osservazione diventa così pratica riflessiva in grado di scardinare costrutti teorici consolidati: ciò che la stessa Metelli di Lallo definisce un "ricambio dei costrutti" nella produzione di sapere pedagogico.⁴⁴ Questo *renouvellement*, fondato sul rigore logico-argomentativo, mira a restituire alla pedagogia una struttura scientifica, non dogmatica, e metodologicamente fondata: così, l'osservazione nell'ottica metelliana si estende oltre la dimensione descrittiva e si struttura come esercizio ermeneutico e strumento di interrogazione del contesto educativo. La sua funzione è duplice: da un lato essa consente di rendere veridiche le pratiche educative, rendendole possibili di accertamento e analisi; dall'altro lato, costituisce un vero e proprio atto etico-politico, nella misura in cui abilita una "antipedagogia", vale a dire una forma di decostruzione critica dei dispositivi educativi e valutativi dominanti.⁴⁵ In tal senso, l'osservazione si configura come atto

⁴⁴ In *Analisi del discorso pedagogico* (Marsilio, 1966), Metelli di Lallo avvia una serrata critica alla pedagogia tradizionale, accusata di perpetuare un linguaggio autoreferenziale e dogmatico. Il testo di Metelli si configura come un esercizio di analisi logico-linguistica dei presupposti epistemici della disciplina, con l'intento di ricondurre il discorso pedagogico a criteri di chiarezza scientifica e concettuale. Di rilievo è la valorizzazione dell'utopia come "modo" del discorso pedagogico, interpretata non come fuga dalla realtà ma come strumento euristico e progettuale, capace di offrire uno schema ordinatore per rappresentare e interpretare i dati dell'esperienza educativa. Metelli di Lallo mette in discussione l'uso retorico e ideologico del linguaggio educativo: solo attraverso un'osservazione sistematica ma al contempo aperta al possibile, e una revisione critica dei costrutti, si possono ripensare i rapporti tra teoria e prassi, e guardare criticamente alla funzione dei modelli culturali sottesi alla costruzione teorica, superando una visione riduttiva del discorso pedagogico, a tratti privato del momento dichiarativo ed esplicativo.

⁴⁵ Recentemente, Viviana La Rosa ha ripreso criticamente la figura e il pensiero di Carmela Metelli di Lallo mettendone in rilievo l'approccio metodologico alla valutazione come pratica intenzionalmente destrutturante e decostruttiva. Secondo La Rosa, la valutazione dei contesti formativi, nella prospettiva metelliana, è esperienza di quel "ricambio dei costrutti" (Metelli di Lallo, op. cit., 1966, p. 496) e si colloca in una cornice che mira a restituire alla pedagogia il compito di esercitare una vigilanza epistemica e valoriale sul proprio discorso. La Rosa sostiene che valutazione, quando intesa come "antipedagogia", può diventare leva per mettere in discussione la stabilizzazione dogmatica del sapere pedagogico, sfidandone le cornici delle conoscenze e favorendo l'emergere di prospettive inedite. Valutare – e quindi osservare –

intenzionale di rottura rispetto all'auto-legittimazione della pedagogia come sistema chiuso e autoreferenziale. La postura gnoseologica proposta da Metelli di Lallo assegna all'osservazione un carattere trasversale, che consente non solo di rendere conto delle pluralità, ma anche di legittimare contemporaneamente paradigmi pedagogici fondati sulla ragione, sulla contestualizzazione "pensosa" e sulla responsabilità scientifica.

L'osservazione si configura come nucleo metodologico anche nel pensiero di Francesco De Bartolomeis, secondo cui l'atto osservativo non si limita alla rilevazione empirica, ma si sviluppa in un atteggiamento di indagine permanente, inscritto nell'intenzionalità educativa. Immerso in una dimensione laboratoriale, l'educatore per De Bartolomeis costruisce conoscenza a partire da ciò che si manifesta nell'esperienza concreta, nella prassi quotidiana dell'insegnamento-apprendimento, nella relazione con chi viene educato e con il suo contesto. L'osservazione, allora, non separa soggetto e oggetto, ma li connette in un processo di continua negoziazione di significati, in cui la realtà viene interrogata, descritta, documentata e ripensata. Riprendendo Dewey, De Bartolomeis propone l'osservazione come parte integrante di un sistema laboratoriale in cui l'educazione avviene attraverso l'esperienza e la riflessione sulla stessa, e il laboratorio come un ambiente in cui la pratica osservativa è esercitata per analizzare, documentare e migliorare le pratiche educative.⁴⁶

significa produrre un movimento riflessivo capace di sfidare l'ordine stabilito del sapere, contrastando l'inerzia ideologica della pedagogia post-gentiliana. Il contributo di La Rosa si inserisce dunque in quel solco della teoria pedagogica che insiste sul fatto che l'osservazione valutativa non debba limitarsi a registrare dati, ma piuttosto agire come pratica teorica e politica che destabilizza i paradigmi educativi normativi, capace di rendere visibili le tensioni latenti nei processi formativi e di contribuire all'elaborazione di una pedagogia come scienza "pericolosa" e non "complice" dei sistemi di potere (V. La Rosa, *Valutare contesti formativi: un esercizio di antipedagogia*, in «Pedagogia Oggi», 21(1), 2023, pp. 155-161).

⁴⁶ Il pensiero di De Bartolomeis sull'osservazione è approfondito in *La ricerca come antipedagogia* (Feltrinelli, 1969): l'osservazione è posta ad origine della conoscenza pedagogica e concepita come pratica critica e antidogmatica. In *Il sistema dei laboratori* (Feltrinelli, 1978), poi, l'osservazione è integrata nella dimensione operativa del laboratorio inteso come spazio educativo e sperimentale, mentre in *Il colore dei pensieri e dei sentimenti* (La nuova Italia, 1990) l'Autore esplora l'osservazione come forma di apprendimento estetico e attivazione immaginativa. Tutte le riflessioni di De Bartolomeis partono dal presupposto che le agenzie formative siano luogo di esperienza e che l'osservazione sia condizione necessaria per comprendere il reale, e di conseguenza, trasformare lo stesso sistema formativo di riferimento, al fine di valutarlo euristicamente nella sua componente reale; se «separata dal contesto dei problemi sociali, la ricerca si riduce inevitabilmente a un espediente didattico» (De Bartolomeis, op. cit. 1969, p. 8). Tale linea di pensiero si condensa in *La ricerca come produzione culturale*, (in *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Laterza, 2004), in cui De Bartolomeis propone una visione dell'osservazione come componente fondamentale della ricerca educativa, intesa non solo come strumento di analisi, ma come pratica culturale che – sullo stesso solco di quanto scritto da Bourdieu – può scegliere di perpetrare o trasformare le componenti sociali della realtà dell'agenzia educativa in cui viene operata (De Bartolomeis, op. cit. 2004, pp. 26- 38).

Un aspetto distintivo della prospettiva pedagogica di De Bartolomeis, anche nelle riletture delle sue pratiche quotidiane, è l'enfasi proprio sulla documentazione come forma di osservazione strutturata. Nella pratica è, infatti, incoraggiato l'uso di strumenti come schede diaristiche, registrazioni audio e video, fotografie, registri d'aula e diari di bordo per raccogliere informazioni dettagliate sulle attività educative; questo consente di analizzare in profondità le esperienze educative e didattiche, facilitando la riflessione e il miglioramento; non di meno, la documentazione favorisce anche la condivisione di pratiche tra educatori, nell'ottica di una cultura della collaborazione e dello sviluppo professionale.⁴⁷ Nell'ambito dell'educazione estetica, in particolare, l'osservazione così configurata assume ulteriore valore: lo sguardo rivolto alla produzione materiale, ai gesti, ai segni, diventa strumento di comprensione sensibile, di decodifica simbolica, di apertura al possibile immaginabile.⁴⁸

⁴⁷ Alcune di queste considerazioni sulla documentazione hanno inteso valorizzare spunti emersi durante il convegno *Creatività, sistema formativo, arte. L'innovazione secondo Francesco De Bartolomeis* (12-13 settembre 2024, Università di Torino). In particolare, si segnalala relazione "Tra provocazione e innovazione: la pedagogia di De Bartolomeis nella Torino in trasformazione" di Francesca Pizzigoni e Francesco Pongiluppi, e nella sessione "Ritratto multimediale di Francesco De Bartolomeis. Visioni, ascolti e letture" che ha visto sull'argomento i contributi di Tiziana Iaquina, Andrea Bobbio, Giulia Carluccio, Augusto Sainati e Irene Pittatore. Sebbene non ne siano disponibili gli Atti, le relazioni presentate hanno offerto spunti rilevanti per rileggere alcune pratiche quotidiane di De Bartolomeis (come le annotazioni su registri d'aula, con riflessioni maturate post-osservazione del movimento studentesco sessantottino) alla luce della trattazione ivi presentata sull'osservazione pedagogica e della cornice teorica della pedagogia critica. Il programma dettagliato del convegno è consultabile sul sito dell'Università di Torino (disponibile su: <https://www.unito.it/eventi/creativita-sistema-formativo-arte-linnovazione-secondo-francesco-de-bartolomeis>, ultima consultazione 30.03.2025).

⁴⁸ Sempre in *Il colore dei pensieri e dei sentimenti* (Laterza, 1990), De Bartolomeis esplora come l'osservazione di prodotti materiali d'arte possa stimolare la sensibilità, l'immaginazione e la capacità di espressione sinestetica (la capacità, cioè, di attivare simultaneamente più canali della percezione nella produzione e interpretazione di significati, favorendo forme di comprensione dell'intelligibile che integrano linguaggio, immagine, gesto, materialità). Attraverso l'osservazione e le stesse esperienze estetiche, il soggetto in educazione può sviluppare una comprensione più profonda di sé, dei propri bisogni soddisfatti, desiderati o interdetti, e del mondo circostante. In questa prospettiva, l'educazione estetica agisce come paradigma volto alla consapevolezza critica e alla trasformazione culturale, specie in rapporto alla costruzione delle identità e al riconoscimento delle alterità. L'osservazione in ambito estetico diventa, altresì, spazio di esplorazione simbolica e di modellazione dell'autorappresentazione, capace di valorizzare la differenza come risorsa ontologica e politica. Le idee sull'arte e sull'estetica di De Bartolomeis insistono sull'intersezione tra ricerca pedagogica, dimensione espressiva e produzione culturale, delineando orizzonti di formazione in cui la soggettività non viene omologata ma accolta nella sua unicità. L'educazione, intesa in questi termini, implica anche un ripensamento continuo dei dispositivi, delle pratiche e del sapere, orientato a una pedagogia delle differenze che si radica nell'attenzione al singolare, nel suo inserimento in una collettività e nell'apertura all'altro. In tale direzione si colloca anche la riflessione pedagogica contemporanea che richiama l'urgenza di una "accoglienza dell'altro da sé" come principio generativo dell'agire educativo (I. Loiodice, S. Ulivieri, *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Progedit, 2017).

De Bartolomeis propone un modello di ricerca-azione in cui l'educatore assume le vesti del ricercatore, impegnato in un continuo processo di indagine e riflessione sulla propria pratica. Postura, questa, che richiede una visione sistematica del processo educativo – in cui formazione, ricerca e produzione culturale sono strettamente interconnesse, e si appoggiano costantemente sulla pratica dell'osservazione: l'educazione non è più concepita come trasmissione di conoscenze predeterminate, ma come partecipazione e collaborazione per il sapere stesso. Ne deriva che l'osservazione non può assumere una forma distaccata o esclusivamente tecnica, ma si configura come processo di decentramento e rivendicazione critica della propria posizione nel contesto del sistema formativo; in tal senso, diventa esercizio di consapevolezza, di messa a fuoco delle possibilità e dei limiti strutturali che condizionano l'azione educativa e, in completamento, come immersione partecipata che chiama in causa la responsabilità del soggetto che guarda e interpreta.⁴⁹ Per questo De Bartolomeis sottolinea l'importanza di un approccio sistemico, in cui l'osservazione è parte integrante di questo processo di ricerca-azione, ricerca-formazione, ricerca-intervento, in una prospettiva che si allinea con l'idea di un sistema formativo allargato e integrato, che supera i confini tradizionali delle agenzie formative formali per abbracciare una dimensione più ampia dell'educazione. L'osservazione educativa si radica così in un'etica della responsabilità che tiene insieme il fare e il pensare, il dato e la sua interpretazione, il contesto e le soggettività che lo abitano. Osservare, ricercare, formare: sono queste, nell'ottica di De Bartolomeis, tre dimensioni inscindibili di un agire educativo consapevole, orientato al cambiamento.⁵⁰

⁴⁹ De Bartolomeis infatti ribadisce che osservare non è verbo per conoscere, ma per interrogare ciò che si osserva al fine capire chi si è, come ci si colloca in relazione al proprio posizionamento “di classe” e dove si può agire; scrive infatti «è necessario prendere coscienza del proprio stato, della propria collocazione nel contesto sociale, di ciò che veramente possiamo fare, delle vie che ci sono aperte, del tratto di cammino che siamo in grado di percorrere, delle difficoltà che incontriamo» (De Bartolomeis, op. cit., 1969, p. 18-19). In questa logica, l'osservazione assume una funzione ontologica e politica insieme, come si era già rilevato, poiché non può sottrarsi alla dimensione dei rapporti di forza, delle condizioni materiali e simboliche che attraversano l'ambiente educativo. Per questo l'indagine sui processi formativi non è mai neutra: perché implica uno sguardo che interroga il potere, la distribuzione delle risorse, le forme del sapere e le disuguaglianze strutturali, e perciò la dimensione politica risulta «necessaria dei fenomeni che si studiano, in quanto questi riguardano rapporti di forze, influenze socioculturali, la distribuzione del potere e delle opportunità» (*ibidem*).

⁵⁰ Il lavoro di ricerca che accompagna l'osservazione non si esaurisce dunque nell'elaborazione teorica, ma implica un posizionamento «che non è pura e semplice avventura del pensiero; c'è una forte incidenza sociale, un andare controcorrente rispetto non solo alle vedute comuni e alle ideologie e agli interessi degli attuali centri di potere» (De Bartolomeis, op. cit. 1969, p. 262). La tensione trasformativa che percorre la pratica educativa non può essere separata dalla spinta a incidere nelle strutture istituzionali e relazionali; la

Anche Raffaele Laporta ha fornito alcune cornici d'interesse entro cui sistematizzare il concetto di osservazione in pedagogia, perché si discosta nettamente da approcci meramente diagnostici, o subordinati alla psicologia. Nella visione di Laporta, l'osservazione è parte integrante della pratica educativa, non momento tecnico né strumento ancillare, ma attività teorica noetica che partecipa alla facoltà dell'educazione di cogliere il divenire dell'esperienza nella sua complessità e nella sua irriducibile singolarità.⁵¹ Laporta contesta, di base, l'idea che la pedagogia debba ridursi a psicopedagogia, cioè ad un sapere derivato dalle scienze cognitive applicate, denunciando, il rischio di uno svuotamento della sua specificità teorica e della sua capacità di incidere con la propria curvatura sui processi; da qui, l'osservazione assume non la conformazione di tecnica separata, ma quella di un modo di stare all'interno della relazione educativa, perché permette di comprendere i processi nel loro darsi forma concreta.⁵² Le riflessioni di Laporta permettono di sottolineare come molte pratiche osservative, anche istituzionalizzate, siano nate in risposta a esigenze di diagnosi e di intervento in situazioni di difficoltà, come bisogni educativi speciali o contesti interculturali; questa tendenza ha però portato ad una deriva della concezione dell'osservazione, centrata solo sulla raccolta di dati per fini diagnostici, mentre essa va ridefinita come sistemica, formativa, dinamica, autentica.⁵³ Riprendendo la posizione di

ricerca, in questa visione, «deve affermarsi come uno dei mezzi per il miglioramento delle relazioni tra gli uomini e delle istituzioni in cui essi vivono; deve cioè essere sentita e vissuta come un metodo rivoluzionario, come rottura che contrasti ogni gradualismo facilmente riassorbibile dalla tradizione» (*ibidem*, p. 263).

⁵¹ In *Avviamento alla pedagogia* (Carocci, 2001), pubblicato postumo, Laporta esplicita come apprendimento e memoria siano inseparabili dall'attività osservativa, la quale si configura ancora più nettamente come atto di attenzione intenzionale e riflessiva, radicato nella relazione; non di meno, pur adottando la connotazione di rilevamento del dato, ne fa anche ermeneutica, interpretandolo e criticandolo, consentendo all'educatore di partecipare consapevolmente al processo formativo, attivando quella noesi che permette di leggere e orientare le proprie pratiche.

⁵² In un saggio del 1979, *Teoria empirica dell'educazione e valori educativi*, Laporta evidenzia come la pedagogia, nel suo stretto rapporto con la psicologia, rischi di delegare le scelte educative a momenti diagnostici affidate a specialisti della valutazione, separando l'osservazione dal contesto educativo e riducendone il potenziale (pp. 23-48). In contributi recenti, l'osservazione pedagogica viene tuttavia presentata come una pratica che, per le ragioni profetizzate da Laporta, ha subito una progressiva estensione di significato, spesso influenzata da paradigmi extra-pedagogici, e soprattutto psicologici (cfr. M.C. Michelini, *Osservazione educativa. Ricerca di un paradigma*. In «Pedagogia più didattica», 3, 1-5. 2017).

⁵³ Derivazione da *L'assoluto pedagogico* (La Nuova Italia, 1996), in cui Laporta propone una riflessione epistemologica sulla pedagogia, sottolineando l'importanza di un sapere critico e interpretativo, capace di dialogare con le scienze senza subalternità. secondo Laporta, l'osservazione deve essere *sistemica*, considerando il soggetto, l'ambiente e il rapporto tra scopi e strumenti, e *dinamica*, riflettendo sulla natura relazionale e in evoluzione dell'educazione. È in questa sede che Laporta enfatizza anche l'importanza dell'integrazione tra pedagogia e altre scienze ma superando la semplice multidisciplinarietà, a favore invece di una transdisciplinarietà che valorizzi il contributo di ciascuna disciplina verso la pratica osservativa, senza

Laporta, che già pone al centro dell'esperienza educativa l'attenzione, la riflessività e la disposizione alla relazione con l'altro, anche Franco Cambi articola una visione dell'osservazione come momento fondamentale della formazione. In continuità e in dialogo con Laporta, Cambi sottolinea come l'osservazione non si esaurisca in atto meramente tecnico, ma si configuri come pratica di ragionamento esistenziale, capace di coinvolgere integralmente il soggetto e di attivare processi di comprensione profonda e trasformativa dell'esperienza. Nel pensiero di Cambi il processo osservativo riveste un ruolo soprattutto in relazione alla filosofia dell'educazione alla formazione estetica. Egli interpreta l'osservazione nei suoi tre componenti – attenzione, concentrazione e interiorizzazione dell'esperienza – attraverso i quali il soggetto, in maniera riflessiva e consapevole, entra in contatto profondo con il fenomeno educativo, risvegliando in sé il senso estetico – non nel senso comunemente noto di analisi del “bello”, ma nel senso di comprensione stratificata delle forme del reale. L'osservazione, nella prospettiva di Cambi, si configura, così, come momento fondamentale per la costruzione del senso delle esperienze, per l'attivazione di processi formativi che valorizzino la dimensione simbolica e significativa dell'esperienza. Il soggetto osservante è chiamato a immergersi, contemplare e rielaborare interiormente ciò che incontra, in un continuo dialogo tra percezione, emozione e riflessione.⁵⁴

snaturarne la funzione all'interno della cornice della pedagogia. Per una lettura attuale e approfondita si veda Cambi (*L'assoluto pedagogico vent'anni dopo*. In «Studi sulla formazione», 19(2), 2016), che sottolinea come l'opera di Laporta rappresenti un punto di svolta per la pedagogia italiana non solo per la ripresa ragionata delle fonti della scienza dell'educazione ma soprattutto per la centralità, attribuita da Laporta, all'epistemologia critica e interpretativa. Cambi evidenzia altresì come la pedagogia definisca il proprio statuto come sapere dialogico, capace di confrontarsi con altre scienze senza perdere la propria autonomia teorica e progettuale; Laporta aveva rilevato questo già nell'impianto assiologico di *L'assoluto pedagogico*, fondando l'argomentazione intorno al valore della libertà dell'educando e su una razionalità sostanziale attenta ai bisogni umani. Questo si collega alla definizione di osservazione come proposta in questa sede perché, secondo Cambi, Laporta offre un modello di sapere pedagogico organico e allo stesso tempo complesso, capace di mantenere la storicità e la dimensione progettuale della pratica educativa anche in una società in rapida trasformazione (*ibidem*).

⁵⁴ Già in *Introduzione alla filosofia dell'educazione* (Laterza, 2008), Cambi aveva evidenziato come, dopo la rottura con i paradigmi teorici settecenteschi, la pedagogia avesse subito una trasformazione scientifica significativa, passando da un'impostazione idealistica ad una più empirica e scientifica, evidenziando in particolare come la nuova elaborazione delle pratiche educative fosse stata guidata da osservazione e teorizzazione. La dimensione osservativa in relazione alla formazione estetica è invece approfondita in *La bellezza ci “salva”! Osservazioni per una pedagogia estetica* (in «Studi sulla formazione», 17, 2, 2014, pp. 7-11), in cui Cambi esplicita come concentrazione, contemplazione e interiorizzazione dell'esperienza rappresentino le condizioni essenziali per un'autentica educazione estetica e, più in generale, per un “efficace” processo formativo. Cambi descrive in modo puntuale il nucleo dell'osservazione qualitativa, intesa come attenzione riflessiva e coinvolgimento personale nel vissuto educativo: «[...] Su quella cosa mi concentro: mi lego ad essa e la faccio entrare nel mio vissuto interiore, la “ri- vivo”, pur a mio modo (più alto o più basso che sia). Mi distacco dal resto che sto vivendo e mi isolo

Se De Bartolomeis ha per primo evidenziato il carattere “laboratoriale” dell’osservazione, Laporta ha avuto il merito di tematizzare in modo rigoroso la questione dell’osservazione educativa riconoscendone il valore teorico-epistemologico e la funzione all’interno della *praxis*, se Cambi ha offerto una raffinata cornice teorica che ne ha ampliato i confini sul piano culturale e della filosofia dell’educazione, è tuttavia con Riccardo Massa che il discorso pedagogico sull’osservazione compie un salto teorico decisivo. Massa introduce infatti una prospettiva che non si limita a ridefinire la metodologia osservativa tradizionale, ma propone una nuova definizione, una vera e propria “clinica della formazione”, come chiave interpretativa e operativa dell’agire educativo.⁵⁵ Massa recupera l’assunto per cui osservare non si può ridurre solo al registrare comportamenti o raccogliere dati empirici, e stabilisce che l’osservazione, come “dispositivo” di foucaultiana memoria, implica un lavoro di decifrazione e interpretazione della rete, delle dimensioni latenti che agiscono nei processi formativi. Nella teoria massiana, l’osservazione pedagogica si configura come un’attività che investiga le strutture che attraversano ogni situazione educativa, dalla superficie visibile alla profondità scandagliabile; il compito dell’educatore e dell’investigatore della formazione non si esaurisce nella semplice descrizione “diaristica” dell’esperienza, ma richiede una continua riflessione sulle componenti simboliche, affettive, narrative e procedurali che costituiscono l’agire formativo o che sono rilevanti nella sua anamnesi.⁵⁶

in essa: la contemplo, ovvero la guardo, ascolto etc., immergendomi in essa (anche per temi brevi) e facendola riecheggiare in me, nel mio mondo interiore. Ne fisso la forza espressiva e la qualità formale al tempo stesso [...]» (*ibidem*, p. 7), caratterizzando così l’osservazione come pratica che permette non solo di percepire, ma anche di rielaborare il vissuto, aprendolo a nuove possibilità di significato.

⁵⁵ Per “clinica della formazione”, Riccardo Massa intende un approccio pedagogico in cui la mutuazione di termini dal “clinico” rimanda al lavoro di decifrazione e di cura delle dimensioni latenti che caratterizzano ogni processo educativo. Nei testi principali in cui appaiono queste elaborazioni, in particolare *La clinica della formazione* (Franco Angeli, 1992) ma anche *Educare o istruire?* (Unicopli, 1987), Massa descrive l’osservazione pedagogica come attività ermeneutica, che va oltre la mera raccolta di dati comportamentali per farsi indagine sulle storie, i vissuti e i sistemi simbolici di riferimento degli attori coinvolti. L’idea alla base dell’individuazione di queste dimensioni latenti deriva dalla consapevolezza che la pratica educativa è sempre attraversata da forze, narrazioni ed emozioni non immediatamente visibili, che influenzano in profondità i processi di educazione, insegnamento e apprendimento (distinti ma non scissi o scindibili). Ciò era stato pensato da Massa, in precedenza, anche in *Teoria pedagogica e prassi educativa* (Cappelli, 1979), in cui si evince come l’osservazione, per avere davvero valenza formativa, debba sempre prevedere a priori un lavoro su di sé da parte dell’educatore, per riconoscere le influenze latenti nelle proprie esperienze e sulle dinamiche presenti.

⁵⁶ Nella mutuazione del lessico dalla medicina e nello sviluppo della clinica della formazione, Massa attinge in modo significativo al pensiero di Michel Foucault, in particolare all’opera *Naissance de la clinique* (Presses Universitaires de France, 1963), per riformulare radicalmente anche il concetto di osservazione pedagogica. Foucault, infatti, analizza come nel passaggio dalla medicina tradizionale alla medicina clinica si sia verificata una trasformazione epistemica; lo sguardo medico non si limita più a

In questo contesto, il ricercatore dell'educazione è chiamato a osservare, riconoscere e valorizzare la latenza narrativa, ossia il patrimonio di storie personali e collettive che influenzano l'agire; la latenza cognitiva, ovvero l'insieme di modelli teorici e le rappresentazioni che orientano le scelte; la latenza affettiva, costituita dalle emozioni, dai vissuti, dai significati profondi che permeano la relazione educativa; e infine la latenza procedurale, che riguarda la concretezza delle pratiche quotidiane. Per osservare ciò, Massa elabora un sistema di posture definito "deissi", che accompagna l'osservatore pedagogico lungo un percorso articolato su più livelli: dalla deissi interna, che consente la narrazione e la riflessione personale, alla deissi esterna, che stimola il confronto dell'esperienza con gli altri, fino alla deissi "fantasmatica" o simbolico-proiettiva, nella quale il gioco o le pratiche di rispecchiamento permettono di far emergere vissuti e sensazioni inconsce, che il ricercatore educativo deve osservare per comprendere assenze e presenze di bisogni educativi interdetti.⁵⁷

osservare passivamente, ma diventa un dispositivo attivo che organizza il sapere e produce la realtà stessa della malattia. Massa trasla questa concezione al contesto educativo, proponendo come l'osservazione pedagogica non sia azione registrazione priva di sfumature o sfocature, ma come sia al contrario un processo che, attraverso pratiche e linguaggi specifici, costruisce e interpreta la realtà formativa. Massa adotta e adatta anche il concetto foucaultiano di "dispositivo" (cfr. *infra*) per descrivere l'educazione come un insieme eterogeneo di pratiche, discorsi, istituzioni e relazioni di potere che configurano l'esperienza formativa; approccio che consente di analizzare come le strutture educative influenzino e modellino i soggetti, rendendo visibili le dimensioni latenti e spesso inconsapevoli dell'educazione; una visione che propone, quindi, la clinica della formazione e l'osservazione come dispositivi esse stesse, che interrogano e costruiscono le pratiche educative.

⁵⁷ Il percorso che porta Massa alla formalizzazione dei concetti di "latenza" e "deissi" in *La clinica della formazione* (1992) trova radici profonde in altri scritti precedenti, in cui già emergono le premesse epistemologiche e metodologiche per una nuova teoria dell'osservazione pedagogica. Sempre in *Teoria pedagogica e prassi educativa* (1979), nel momento in cui Massa affronta la questione dell'autonomia della pedagogia rispetto alle scienze empiriche e alla filosofia, sottolinea anche la necessità di connettere inseparabilmente alfabeto teorico e alfabeto pratico: tale connessione pone le basi per un'attenzione non solo all'agire osservabile, ma anche alle dimensioni implicite che lo sostengono. In *Le tecniche e i corpi* (1986), l'analisi si sposta sul corpo come luogo centrale dell'esperienza educativa; qui Massa, riprendendo ancora una volta suggestioni foucaultiane, mostra come le pratiche e le tecniche educative – ed in particolar modo in ambito scolastico – agiscano attraverso dispositivi disciplinari che incidono in profondità sulla soggettività e sulle relazioni, anticipando così l'interesse per le componenti latenti (che verranno poi sistematizzate nelle teorizzazioni massiane sulla clinica della formazione). Non di meno, in *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione* (1990), l'attenzione di Massa e del gruppo di ricerca costruitosi intorno a lui si rivolge nell'analisi di tali concetti all'interno del metodo clinico, evidenziando come l'osservazione pedagogica debba tenere conto della complessità delle relazioni e delle storie personali, superando il riduzionismo e il "pedissequismo" dell'*evidence-based*. Negli studi raccolti poi in *Saperi, scuola, formazione* (1991) si ribadisce infine la centralità della riflessione sulle pratiche e sul tratteggiamento stesso della professionalità di chi educa, includendo la necessità di sviluppare l'attenzione agli aspetti affettivi, simbolici e relazionali dell'educare. È a partire da questo percorso che Massa arriva nel 1992 a formalizzare le diverse latenze e l'orizzonte delle deissi; e a connetterle direttamente alla teoria e pratica dell'osservazione pedagogica, la quale è non neutrale, e sempre critica, clinica e profondamente intrecciata con la soggettività dell'osservatore, l'individualità dell'osservato, le dimensioni espresse o latenti dell'esperienza.

Il contributo forse più potente di Massa, in relazione all'osservazione, sta però nella sua critica all'addomesticamento tecnico della pratica educativa. Massa rifiuta una riduzione dell'osservazione come pura rilevazione funzionale a modelli prescrittivi o valutativi, e la rivendica come attività simbolica, come modo per abitare pedagogicamente i tempi e gli spazi dei processi formativi; osservare significa, nella curvatura massiana, sospendere l'automatismo dell'agire, interrogare ciò che appare ovvio. Rifiuta, in questo senso, tanto la visione empirista quanto quella astrattamente normativa del fenomeno educativo, sostenendo invece l'esigenza di un pensiero pedagogico capace di abitare, di comprendere le dinamiche materiali e simboliche della formazione, i codici impliciti e rituali. In questo senso, l'osservazione è gesto epistemico ed ermeneutico in situazione, implicato, intersoggettivo.⁵⁸

L'elaborazione teorica di Massa invita così a superare una visione "ingenua" e neutrale dell'osservazione, per assumere una postura critica e riflessiva, nella quale la formazione diventa un processo di evoluzione reciproca, tra chi osserva e chi è osservato, tra dimensione individuale e collettiva.⁵⁹ Riprendendo e sviluppando le intuizioni di Kaës,

⁵⁸ La critica alle prospettive empiriste è sottolineata da Massa nello scritto con Bertolini, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione* (in Geymonat, L. *Storia del pensiero filosofico. Il Novecento*, vol. IX, 4, Garzanti, pp. 337-360, 1996); secondo Massa, queste riducono l'osservazione pedagogica ad una «rilevazione sistematica e controllata di dati empirici» (Massa e Bertolini, op. cit. 1996, p. 337), ancorando l'esperienza e il discorso educativo a «fenomeni osservabili tramite strumenti adeguati» (ivi, p. 338) e selezionando come rilevanti solo quei dati che «interessano in quanto regolabili e manipolabili rispetto a obiettivi verificati» (*ibidem*). Tale posizione conduce la pedagogia verso una perversione tecnicistica, in cui essa è limitata alla posizione ancillare rispetto ad altre discipline. In questa prospettiva, come ribadirà successivamente Massa, l'osservazione rischia di essere intesa esclusivamente come pura rilevazione funzionale, perdendo così la sua dimensione ermeneutica, critica e generativa nel processo formativo.

⁵⁹ A tal proposito Massa riprende le riflessioni di René Kaës sulla dimensione psichica dei gruppi, che evidenziava come i processi di desiderio del formarsi o dell'essere formati siano attraversati non solo da dimensioni manifeste, ma anche da profondi livelli inconsci e collettivi. In particolare, le teorie massiane riprendono l'importanza del concetto di "apparato psichico gruppale" teorizzato da Kaës (in *Les alliances inconscientes*, Dunod, 1994, trad. it. *Le alleanze inconsce*, Borla, Roma 2010), ovvero l'insieme di rappresentazioni, fantasie e legami inconsci che si generano all'interno dei gruppi e che condizionano le interazioni educative. È qui che la nozione di "fantasmatico" assume rilievo: seguendo questa linea, Massa riconosce come i fantasmi psichici – intesi come rappresentazioni mentali delle pulsioni e dei desideri, secondo la definizione di Kaës – svolgano una funzione decisiva nell'animare e nel dirigere le energie profonde della formazione, sia per chi si trova nel ruolo di educatore sia per chi si dispone ad essere educato. Tali fantasmi, secondo Kaës, e come riprende Massa, non sono direttamente osservabili ma si colgono attraverso l'osservazione delle loro manifestazioni indirette: si rivelano nei giochi simbolici, nei sogni ricorrenti, nelle narrazioni e nei miti che abitano la scena educativa, così come nelle prime teorie infantili e nei dispositivi immaginativi che ciascun individuo porta con sé (R. Kaës, D. Anzieu, L.V. Thomas, N. Le Guérinel e J. Filloux, *Fantasme et formation*, Dunod, 1973, trad. it. *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, Armando, 1981). In questa prospettiva, il desiderio di formare e di essere formati non nasce soltanto da un'esigenza cosciente, ma si radica e prende forma all'interno di una scena atemporale di ordine fantasmatico, in cui giocano dinamiche profonde, che attraversano l'immaginario della relazione educativa (*ibidem*).

Massa arricchisce la propria idea di clinica della formazione: la pratica osservativa non può mai ridursi a rilevazione di comportamenti esterni, ma deve imparare a interrogare e raccogliere saperi intorno ai “fantasmi” che animano, motivano e talvolta ostacolano i processi formativi.

L’approccio massiano all’osservazione si colloca a metà tra la ricerca qualitativa e la postura filosofica dell’interrogazione continua di senso. Non si tratta di un osservare per classificare, ma di cogliere l’irriducibile opacità dell’esperienza educativa⁶⁰: è abitare il campo educativo con sguardo inquieto e interrogante, disponibile alla complessità e refrattario alla semplificazione. La postura dell’educatore come abitante così configurato del campo educativo trova questa specifica formulazione proprio nella clinica massiana, se si pensa a come l’osservazione secondo Massa si configuri sempre non solo come non-neutrale o non semplicemente tecnica, ma piuttosto come pratica di presenza riflessiva, di attenzione critica e di apertura all’imprevisto dell’esperienza. A fondamento di questa postura, Massa individua una pluralità di strumenti e prassi cliniche che mirano a restituire la complessità dei processi formativi senza ridurli a categorie fisse o valutazioni sterili.⁶¹ Osservare, per la clinica della formazione, significa esporsi all’altro, abitare il

⁶⁰ Il riferimento alla “opacità” dell’esperienza educativa richiama la consapevolezza che ogni processo formativo possiede un residuo di senso non pienamente decifrabile e oggettivabile, una zona che sfugge alla completa osservazione, descrizione e formalizzazione. Tale opacità non rappresenta un deficit epistemico, bensì una condizione costitutiva della pedagogia, che segnala l’esistenza di elementi che resistono a ogni tentativo di riduzionismo. Proprio l’uso del lemma “opacità” trova una lucida sistematizzazione nella riflessione di Giovanni Maria Bertin, che già in *Educazione alla ragione* (Armando, 1968) concepiva l’esperienza pedagogica come un processo di integrazione tra polarità (soggetto/oggetto; io/mondo) che sono sempre segnate da distanza e reciproca resistenza – ovvero da una costitutiva opacità (Bertin, op. cit. 1968, p. 18). Questa opacità rende ogni esperienza inevitabilmente problematica e la espone al rischio di incompiutezza e fallimento, escludendo la possibilità di soluzioni assolute e definitive, e relegando il ricercatore invece a risposte sempre relative, parziali, ma anche riconfigurabili (*ibidem*). In questa prospettiva, l’esperienza educativa non è mai pienamente trasparente né totalmente domabile, ma custodisce sempre un residuo enigmatico, una zona di alterità e imprevedibilità che interpella la responsabilità conoscitiva ed etica dell’osservatore. Su questa linea si collocano le riflessioni di Massa sui limiti da riconoscere ad ogni dispositivo formativo (1992) e vi si erano già avvicinate quelle di Merleau-Ponty (1945), secondo cui la percezione e l’incontro con l’altro sono sempre parziali e situati, attraversati da zone d’ombra non colmabili da procedure oggettivanti. Questo riconoscimento tutela, tanto nell’osservazione quanto in generale all’interno della pratica educativa, sia la dignità d’esistenza che l’unicità dei soggetti coinvolti nel processo formativo, indicando alla pedagogia una postura etica.

⁶¹ Scrive Massa: «Le procedure cliniche più caratteristiche sono l’intervista in profondità – anche in gruppo – con le conseguenti analisi di contenuto, i colloqui ripetuti con uno stesso soggetto in un arco prolungato di tempo (con la conseguente raccolta di storie di vita), lo studio longitudinale di casi determinati, l’osservazione partecipante, i vari approcci etnografici e idiografici, la ricostruzione documentata e sistematica – anche attraverso diari e biografie – di concrete vicende educative e delle relative storie di formazione, esperienza vissuta di educatori e soggetti in formazione, l’interpretazione di dinamiche personali, interpersonali e di gruppo, l’analisi socio-organizzativa e così via” (R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell’educazione*, Laterza, 1990, p. 21). In questa prospettiva, osservare equivale ad abitare il campo educativo con una disposizione all’ascolto e all’interpretazione continua,

campo, decifrare ciò che si manifesta nel rapporto formativo ma anche ciò che resiste all'esplicitazione, che non si lascia ridurre a griglia e categoria; l'educatore clinico non osserva per fissare l'altro in diagnosi, ma per cogliere il movimento che attraversa il soggetto in formazione. L'osservazione, nella prospettiva massiana, si emancipa radicalmente da ogni tentazione tecnocratica o valutativa: lungi dall'essere oggettivante, essa è gesto implicato, un essere dentro alla relazione educativa pur mantenendo distanza critica e riflessiva. La "clinica", per Massa, è appunto questa dialettica tra immersione e distanziamento, tra coinvolgimento e analisi, tra adesione al vissuto e interpretazione simbolica; e l'osservazione è strumento attraverso cui questa dialettica si realizza, purché sottratta alle logiche strumentali e restituita alla sua funzione maieutica. In questo, un aspetto desumibile dalla clinica della formazione è il ruolo dell'osservazione nella costruzione dei dispositivi formativi. Se Massa insiste sul fatto che il formatore non applica un metodo precostituito, ma costruisce dispositivi situati, l'osservazione, in questo processo, non precede la costruzione del dispositivo, ma ne è parte integrante: è attraverso l'osservazione che si possono cogliere pulsioni, desideri, resistenze, simbolizzazioni emergenti nel singolo, nel gruppo, nella situazione formativa, e si può così orientare il dispositivo stesso, riconfigurandolo in itinere.⁶² Osservare richiede dunque una postura di sospensione, di apertura, di *ἐποχή* (*epoché*) fenomenologica: se non si osserva per verificare un esito o confermare un'ipotesi, lo si fa per accogliere un evento, per rendersi disponibili alla singolarità che si manifesta nell'incontro educativo. Con una declinazione peculiare, interviene su questo terreno il pensiero di Danilo Dolci, il quale fa della maieutica reciproca non solo una tecnica dialogica, ma un vero e proprio

consapevoli che la realtà formativa si manifesta attraverso forme imprevedibili e plurali, che solo una postura clinica, attenta, "inquieta" nel senso di mai appagata da soluzioni definitive e drastiche, può coglierne la ricchezza e le ambivalenze.

⁶² Sul piano teorico e metodologico, questa complessità intrinseca dietro il concetto di dispositivo formativo è stata recentemente approfondita da Alessandro Ferrante, che ne ha sottolineato la natura dinamica, processuale e contestuale. Nella "revisione" del dispositivo formativo contemporaneo, osservazione e azione sono strettamente intrecciate: non esiste una separazione netta e distintiva tra momento osservativo e momento operativo, poiché il dispositivo si configura come uno spazio di relazione in cui il formatore costruisce e rielabora continuamente le pratiche in risposta alle tensioni, alle resistenze e alle risorse emergenti dal gruppo o dalla situazione specifica. Il dispositivo, per questo, non è un modello fisso o uno schema applicabile dall'esterno, ma un campo di esperienza aperto, in cui osservazione, interpretazione e trasformazione procedono in modo circolare e riflessivo; allo stesso tempo, il dispositivo non è riducibile né ad una tecnica né ad un apparato di controllo, ma si configura come costellazione di elementi eterogenei – materiali, discorsivi, istituzionali – che organizzano, orientano e trasformano l'esperienza formativa (cfr. A. Ferrante, *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, FrancoAngeli, 2017). Il dispositivo formativo agisce, in sostanza, come una matrice che produce senso e apre possibilità di soggettivazione in modo sempre situato e processuale.

paradigma per l'osservazione.⁶³ Per Dolci, l'osservazione coincide con l'ascolto: significa porsi in atteggiamento di apertura radicale, rinunciando a ogni pretesa di controllo e previsione, per permettere all'altro di emergere come soggetto portatore di parola. Nelle pratiche e nei processi di animazione sociale, Dolci opera una forma di osservazione che si fa etica della presenza: elementi come il silenzio, l'attesa, la vulnerabilità vengono accolti a valorizzare la dimensione dell'incontro, così come nella clinica massiana si riconosce l'inesauribilità delle risorse e le ambivalenze della realtà in cui avviene la formazione. Se in Massa la postura clinica implica l'attenzione fluttuante e la disponibilità a lasciarsi interrogare dall'evento, in Dolci questa disposizione si traduce in maieutica nonviolenta, in cui osservare è anche esporsi, lasciarsi cambiare, promuovere processi di liberazione reciproca e di co-costruzione della conoscenza.⁶⁴

Nelle sue esperienze in Sicilia Dolci applica un metodo che richiama la ricerca-azione: vive in stretto contatto con le comunità, apprende dialetto e lessico locale, partecipa alle attività lavorative e sociali. In tale contesto lo strumento privilegiato per praticare l'osservazione diventa l'inchiesta sociale: attraverso la raccolta di storie di vita, questionari, interviste e momenti collettivi di riflessione, Dolci dà voce alle comunità, stimolando processi di autoconoscenza e consapevolezza critica. L'inchiesta, tuttavia, non è mai fine a se stessa: è una pratica di osservazione attiva e partecipata che permette l'emergere di una coscienza collettiva e la progettazione condivisa di risposte ai bisogni sociali. Il principio della maieutica dolciana si esplica quindi in questa osservazione-partecipazione: ogni individuo è portatore di un sapere che può emergere solo grazie all'ascolto e al confronto "peripatetico"; nel laboratorio maieutico si osserva la realtà

⁶³ Sul termine "maieutica", chiaramente, non si può tralasciare l'apporto di Danilo Dolci, che nella sua pedagogia fondata sulla maieutica reciproca fa dell'ascolto e dell'osservazione elementi fondanti dell'educazione e dell'evoluzione. In senso pratico, la maieutica dolciana è osservazione che si fa ascolto, che accoglie la parola dell'altro e la trasforma in occasione di crescita condivisa. In Dolci, l'osservazione, l'osservazione è disarmata, non intrusiva, non pregiudicante, è gesto etico prima ancora che epistemico (D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*. Sonda Edizioni, 1988). Il termine maieutica, mutuato dalla tradizione socratica, indica già di per sé nella pedagogia dolciana quell'insieme di pratiche che privilegiano il dialogo, la domanda e l'ascolto come modalità attiva e partecipativa di conoscenza critica e scoperta interiore (D. Dolci, *La struttura maieutica e l'evolerci*. La Nuova Italia, 1996).

⁶⁴ In testi come *Inventare il futuro* (Laterza, 1968) e *La struttura maieutica e l'evolerci* (op. cit., 1996), Dolci descrive la maieutica come l'arte di tirar fuori, e insiste su una postura di ascolto e di "stare con", che precede ogni interpretazione o diagnosi. L'osservazione, in quest'ottica, non è mai un atto di potere o di controllo, non forza né anticipa. Come scrive Dolci stesso: «lavorando con i contadini e con i pescatori, partecipando alla loro vita dal di dentro, mi guardavo in giro. Da questo momento posso dire di aver cominciato ad apprendere veramente» (Dolci, op. cit. 1968, p. 15), collocandosi così in quella tradizione di pensiero che valorizza la dimensione partecipativa del processo osservativo.

assieme, si condividono percezioni, si stimola il pensiero critico e creativo. L'educatore è pertanto chiamato a sapere leggere i bisogni concreti del territorio, le risorse e le potenzialità inesprese, stimolando la partecipazione attiva della comunità.⁶⁵

L'osservazione, entro l'orizzonte della clinica della formazione di Massa e della maieutica di Dolci si costituisce come dispositivo capace di far emergere, ascoltare e mettere in parola i "fantasmi" dell'educazione, riconoscendo che è nel modo in cui essi vengono osservati mentre sono messi in scena o narrati che si apre lo spazio della comprensione.⁶⁶ Proseguendo in questa direzione, la riflessione pedagogica ha visto recentemente distinguersi, soprattutto grazie alle ricerche di Anna Bondioli e Donatella Savio, un ulteriore affinamento teorico e metodologico sul tema dell'osservazione, particolarmente nell'ambito della prima infanzia. Se l'approccio massiano e quello dolciano hanno posto l'accento sull'importanza di un atteggiamento interrogante e sull'ascolto come fondamento dell'agire educativo, è proprio negli studi di Bondioli e Savio che tale tensione si incarna in una pratica osservativa attenta a tutti i processi comunicativi, anche e soprattutto laddove la parola ancora non trova espressione. La domanda fondamentale che attraversa il lavoro di Bondioli – "come si osserva chi non sa ancora parlare?" – costruisce il proprio nodo teorico, in primo luogo, dall'etimologia stessa della parola *infanzia*, non solo il latino *infans*, ma la costruzione dal greco φημί

⁶⁵ Il principio che Dolci affida al dettato poetico è che un'educazione radicata nella realtà ma anche inattuale, utopica, sensibile, può produrre autentico sviluppo umano; in questo, osservazione e immaginazione sono legate nel "sentire" possibilità altre rispetto al presente. In *Poema umano* (Einaudi, 1974) e *Palpitare di nessi* (Armando, 1985), che si configurano come sorta di poema-saggio sull'educare maieutico e non violento, Dolci declina l'importanza di coltivare, nei processi educativi, non solo il radicamento nel contesto e nei bisogni delle persone, ma anche la sensibilità all'inedito, l'apertura a nuove forme di relazione, esistenza e resistenza. L'educazione, con le sue pratiche osservativo-partecipative, diventa il luogo in cui si intrecciano la responsabilità verso l'hic et nunc e la capacità visionaria, «sognando gli altri come ora non sono: ciascuno cresce solo se sognato» (D. Dolci, op. cit., 1974, p. 105). Più recentemente, Domingo Paola ha sottolineato come questo si leghi ad una pedagogia dell'ascolto e al valore fondante della domanda – di essere educati quanto di essere osservati. Per Dolci, quindi, la conoscenza non si può limitare ad essere trasmessa dall'esterno o calata dall'alto da figure professionali: richiede invece che la persona coinvolta nel processo possa fare propria ogni nuova sollecitazione, integrandola sia a livello razionale che nelle sue dimensioni del "possibile". L'osservazione diventa il primo passo di questa iperbole: osservare, per Dolci, significa aprirsi all'altro e conoscere senza pregiudizio, adeguando le sollecitazioni esterne alla propria dimensione cognitiva, emozionale, affettiva (D. Paola, *Nonviolenza, sogno e liberazione nella pedagogia di Danilo Dolci*, in «Educazione Democratica», 2, 2011, pp. 15–22).

⁶⁶ È in questo senso che Massa integra anche la dimensione fantasmatico-simbolica nelle deissi della clinica della formazione, mostrando come un'osservazione pedagogica autenticamente "clinica" debba essere capace di cogliere non solo i comportamenti osservabili, ma anche le trame immaginative e, appunto, "fantasmatiche" che attraversano la vita dei gruppi educativi, valorizzando la necessità di un lavoro di decifrazione delle immagini inconsce, degli invisibili che sfuggono alla consapevolezza, ma che agiscono nella relazione educativa (si veda anche J. Orsenigo e S. Ulivieri-Stiozzi, «La Clinica della formazione in Italia», in *Cliopsy*, 20(2), 2018, pp. 23-37).

(*fēmī*), parlare, con il prefisso latino di negazione, per identificare il soggetto ancora impossibilitato alla parola. La ricerca sull'osservazione si confronta così con la sfida ad accogliere e interpretare quei segni minimi, quei gesti e quelle forme di espressività non verbali o preverbali che connotano l'infanzia, configurando il dispositivo osservativo epistemologicamente ed eticamente votato a riconoscere l'alterità e la soggettività e a prevenire ogni rischio di oggettivazione e riduzionismo. Lo spunto lessicale della radice del sintagma "infanzia" non è semplice espediente retorico, ma piuttosto punto di partenza di un interrogativo posturale: come può l'educatore osservare, comprendere e riconoscere soggettività che, per statuto, non hanno ancora accesso alla parola, e quindi alla narrazione di sé? Si pone ancora una volta l'accento sul rischio di un'osservazione ridotta a mera ricognizione comportamentista, incapace di cogliere la densità simbolica, affettiva e relazionale che caratterizza l'esperienza infantile.⁶⁷ L'osservazione si configura allora, per Bondioli, come pratica inserita in un solido quadro teorico, che permette di intenderla come pratica che agisce non con neutralità distaccata, ma come disposizione intenzionale in cui l'educatore si espone al rischio dell'incontro con l'alterità. Sotto il profilo metodologico, questa questione del rischio dell'incontro viene proposta da Bondioli e Savio attraverso una declinazione rigorosa ma non rigida dell'osservazione sistematica, intesa sia come processo intenzionale, sia come pratica finalizzata ad una continua raccolta di informazioni sull'agire infantile all'interno di un contesto. Il presupposto però è che solo attraverso una metodologia strutturata - non lasciata al senso comune ma, per quanto flessibile, caratterizzata da procedure, strumenti e criteri condivisi - l'osservazione possa emanciparsi dai rischi dell'impressionismo soggettivo e dell'arbitrarietà valutativa.⁶⁸ Bondioli e Savio sottolineano come

⁶⁷ Nello specifico, partendo da una consolidata esperienza di ricerca e formazione sul campo, Bondioli e Savio hanno progressivamente affinato il tema dell'osservazione quale strumento epistemologico, metodologico e trasformativo dell'agire educativo, connotando come pratica professionalizzante capace di incidere sulla qualità dei contesti educativa e sulla stessa identità dell'educatore. L'approccio proposto soprattutto in scritti come *Educare l'infanzia* (Carocci, 2018) offre strumenti concettuali e operativi per articolare un'osservazione pedagogica capace di accedere al senso profondo dell'esperienza infantile, restituendo centralità a chi, appunto, per etimologia determinata dalla propria condizione, "non può parlare", ma non per questo è privo di voce.

⁶⁸ In tale quadro, un contributo fondamentale è rappresentato dall'elaborazione della SVALSI (Scala di Valutazione delle Abilità Ludico-Simboliche Infantili), uno strumento osservativo validato che consente di rilevare e analizzare le competenze simboliche dei bambini e delle bambine attraverso l'osservazione del gioco di finzione. La SVALSI si allontana dalla riduzione dell'osservazione a pura quantificazione, e offre una serie di categorie interpretative capaci di valorizzare la ricchezza espressiva, la capacità narrativa e la dimensione trasformativa dell'agire infantile; restituisce così centralità ai processi di costruzione del significato e di rielaborazione dell'esperienza (cfr. A. Bondioli e D. Savio, *Osservare il gioco di finzione*:

l'osservazione, per essere realmente efficace, debba essere accompagnata da una costante riflessività professionale: solo nel dialogo tra osservazione e auto-osservazione l'educatore può monitorare le proprie risonanze, i propri pregiudizi, le proprie attese rispetto ai comportamenti osservati, evitando derive oggettivanti o moralistiche. La portata innovativa delle teorie di Bondioli e Savio si evidenzia anche nell'accento posto sulla valenza formativa e di ricerca dell'osservazione. Per le due studiose, infatti, l'osservazione rappresenta uno dei principali dispositivi di professionalizzazione per l'educatore contemporaneo: attraverso la pratica educativa, il professionista dell'educazione è chiamato a elaborare saperi situati, a co-costruire pratiche di lavoro fondate sull'analisi critica dei processi, sulla documentazione e sulla valutazione partecipata. Bondioli definisce l'osservazione come pratica finalizzata alla conoscenza, e che per questo si articola attraverso uno scopo preciso, definizioni operazionali, oggetti di osservazione definiti e *setting* contestuali. Non è atto neutro perché selettiva per natura: ciò che viene colto non è mai la realtà oggettiva in quanto tale, ma una sua rappresentazione fenomenica, filtrata dall'apparato teorico, dalle credenze e dalle esperienze dell'osservatore stesso; ciò che viene colto è una rappresentazione plausibile di ciò che si è visto e di ciò che è accaduto. Su questo sentiero, Bondioli si rifà anche a ciò che aveva detto Dewey nel sottolineare il legame tra osservazione e pensiero riflessivo. Osservare è un processo cognitivo mediato, che richiede l'identificazione del problema come momento costitutivo della ricerca: non esiste osservazione significativa disgiunta da una postura interrogante, e osservare vuol dir anche costruire domande, mettere in tensione ipotesi e interpretazioni. Ciò, però, rende anche l'azione osservativa passabile di riconfigurazioni, perché profondamente legata alla relazione: Bondioli considera infatti la necessità, per l'osservatore, di spogliarsi dei propri modi di vedere e decentrarsi, perché il processo richiede una mente aperta e la capacità di riconoscere l'altro in quanto distinto da sé.⁶⁹ Secondo Bondioli la dimensione relazionale

una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI), Junior, 1994). Il gioco simbolico, o di finzione, infatti, è considerato da Bondioli come un indicatore che è necessario osservare per comprendere lo sviluppo infantile: attraverso il "far finta", i bambini compiono infatti azioni di transizione simbolica, animano oggetti, costruiscono trame narrative e sviluppano il linguaggio come mezzo espressivo e comunicativo. Questo tipo di gioco permette di osservare il grado di sviluppo delle capacità infantili e di identificare le abilità potenziali che necessitano di essere sostenute (A. Bondioli, *L'osservazione in campo educativo*, Junior, 2007)

⁶⁹ In *L'osservazione in campo educativo* (Junior, 2007), fondamentale è il richiamo alle cornici teoriche della pragmatica della comunicazione e dell'approccio ecologico. Nel primo caso, ispirandosi a Watzlawick (*Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*).

dell'osservazione è centrale anche per comprendere la sua natura formativa: osservare in educazione significa prestare attenzione non solo ai comportamenti visibili, ma anche agli impliciti sottesi, e questo richiede all'osservatore di negoziare costantemente le proprie letture con altri punti di vista – siano essi altri professionisti, le famiglie, o i bambini stessi. Non meno importante è la dimensione narrativa e di riflessione a posteriori dell'osservazione: secondo Bondioli, l'azione osservativa non si esaurisce solo nella rilevazione delle informazioni, ma prosegue nella loro registrazione, nella loro discussione condivisa, e nella costruzione di sapere interpretativo. In questo senso “sinestetico”, l'osservazione è anche pratica discorsiva: il *report* osservativo diventa strumento di confronto, di formazione e di condivisione, favorendo una cultura professionale basata sulla documentazione, sulla narrazione e sulla co-costruzione di significato delle restituzioni.⁷⁰ Il valore dell'osservazione non risiede infatti nella sua pretesa oggettività, bensì nella consapevolezza critica del proprio carattere situato. Ogni osservatore è immerso nel contesto che osserva e, in quanto tale, contribuisce a modificarlo; ne è conseguenza che l'osservazione stessa non è mai esterna al fenomeno, ma parte integrante dello stesso. Il soggetto che osserva, nella prospettiva di Bondioli, ma anche di Donatella Savio, è consapevole della propria partecipazione implicita, ed in virtù di questo è chiamato ad affinare la propria capacità di decentramento;⁷¹ questa

Norton & Company, 1967), Bondioli sottolinea che ogni comportamento è comunicazione e, come tale, deve essere letto nella sua dimensione interattiva e retroattiva. Il significato di un gesto, dunque, non è mai dato per assodato una volta per tutte, ma si costruisce nella relazione e nel contesto.

⁷⁰ Bondioli riprende la letteratura corrente secondo cui il modello emblematico di questa “osservazione diretta partecipe” (E. Mignosi, «Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al “pensare riflessivo”», in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, 2004, p. 165) è rappresentato dall'*Infant observation*, metodo di osservazione longitudinale messo a punto da Esther Bick nell'ambiente della Tavistock Clinic di Londra. Nella cornice di questo metodo, l'osservatore si esercita a restare in ascolto, a tollerare l'incertezza, ad astenersi da giudizio e dall'interpretazione immediata. L'osservazione diventa uno spazio di *rêverie* e di contenimento, in cui l'educatore impara a sostare nell'opacità di bertiniana memoria propria dell'esperienza educativa, e a rispettare tempi e modalità di emersione del soggetto. L'*Infant observation* non ha come scopo primario la raccolta di dati oggettivi o generalizzabili sullo sviluppo infantile, bensì registrare informazioni sulle capacità di descrivere una relazione nella sua globalità. L'osservazione secondo Bick non deve servire a confermare teorie preesistenti, ma anzi fa sì che queste teorie precostituite o altre difese cognitive riducano la complessità dell'esperienza vissuta (*ivi*, 165-167).

⁷¹ Il riferimento agli scritti di Donatella Savio è utile per comprendere come la studiosa, parallelamente e a fianco a Bondioli, abbia sviluppato una concezione dell'osservazione; Savio propone l'osservazione educativa come dispositivo orientato alla progettazione situata, come pratica intenzionale e decentrata che consenta di leggere i bisogni impliciti dei bambini e delle bambine, così da costruire percorsi educativi fondati sulla relazione e sull'intercettazione del momento in cui questi bisogni educativi vengono interdetti (G. Nigito, D. Savio, *Osservare per progettare. Riflessioni e strumenti per l'osservazione pedagogica del bambino e del contesto*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, 2004, pp. 79-111). Nel 1994 aveva, con Bondioli, introdotto la SVALSI per osservare

curvatura non è aliena nemmeno a quella letteratura corrente che riflette anche sulla necessità della pluralità di strumenti, rigore metodologico e consapevolezza del ruolo attivo dell'osservatore nel processo educativo, in coerenza con le più recenti linee teoriche della pedagogia e con l'approccio partecipativo promosso a livello internazionale e legato alle esigenze della contemporaneità.⁷²

Anche analizzando il pensiero pedagogico di Luigina Mortari, l'osservazione può essere concepita come atto gnoseologico-etico libero della connotazione di operazione tecnico-strumentale. Alla base dell'impostazione di Mortari – l'educazione come insieme di processi riflessivi che impegnano il ricercatore in esercizi costanti di attenzione e cura nei confronti del vissuto umano – vi è una profonda critica al positivismo e all'empirismo riportati in auge dal neoliberismo imperante, considerati incapaci di cogliere la complessità dei fenomeni educativi nella loro interezza, in quanto orientati alla misurazione e alla generalizzazione piuttosto che alla comprensione dei significati. In alternativa a questa deriva, Mortari propone un paradigma "ecologico", all'interno del quale è possibile configurare l'osservazione come azione responsabile capace di far emergere l'unicità dell'esperienza vissuta. Il paradigma ecologico secondo Mortari si fonda sull'idea che l'educazione non possa essere conosciuta attraverso modelli astratti e

il gioco come spazio di manifestazione delle competenze narrative ed emotive, ponendo attenzione al valore formativo del "far finta" nella crescita soggettiva (cfr. infra; e Bondioli e Savio, op. cit. 1994). Più recentemente, Savio ha delineato l'osservazione educativa partecipata come metodologia per favorire le costruzioni intersoggettive nei servizi 0-6, integrando visioni multiple e promuovendo una cultura della riflessione condivisa tra educatori e insegnanti (D. Savio, *I poli come laboratori di coerenza pedagogica: lo strumento dell'osservazione educativa partecipata*, in *Progetto Tre-Sei*, n. 228, 2024, pp. 11-12). Savio ha altresì proposto l'osservazione come parte di una valutazione dialogica e di "quarta generazione", che non verifica standard predefiniti, ma accompagna la crescita nel contesto educativo attraverso pratiche autoriflessive (D. Savio, *La valutazione come "promozione dall'interno"*, in *Revista Latino-americana de Educación Infantil*, vol. 2, n. 2, 2013, pp. 70-85).

⁷² In un articolo del 2022 (*L'osservazione nei servizi educativi per la prima infanzia: Paradigmi epistemologici, metodi applicativi e implicazioni educative*, in «Formazione & insegnamento», 20(3), 175-189) Alessandra Altamura, Rossella Caso e Angelica Disalvo hanno affrontato in maniera sistematica il valore pedagogico dell'osservazione all'interno dei servizi educativi per l'infanzia (la fascia integrata 0-6). Nello studio, partendo da una riflessione sulla letteratura pedagogica più recente, le autrici considerano l'osservazione non solo come strumento teorico di rilevazione ma come una pratica riflessivo-formativa capace di guidare l'educatore nella comprensione del comportamento dei bambini e delle bambine, nella progettazione delle attività e nella valutazione degli interventi educativi, in stretta connessione con il sintagma della cura educativa. L'osservazione è tratteggiata, nella ricostruzione, come processo intenzionale e sistematico, fondato su paradigmi epistemologici che influenzano il modo in cui i dati vengono raccolti, descritti, interpretati; si evidenzia la distinzione tra rilevazione e interpretazione, sottolineando l'importanza di un linguaggio descrittivo e non solo valutativo, e allo stesso tempo la necessità di ridurre i rischi di un'eccessiva soggettività attraverso l'uso di strumenti diversificati (griglie di parametri, diari, registrazioni audio-video, scale di valutazione) e di pratiche di collaborazione tra osservatori.

generalizzati, ma solo entrando in relazione con le trame di senso che si incanalano nella materialità, nella vita concreta dei soggetti. In tal senso, il termine “ecologico” richiama l’ambito semantico dal greco οἶκος, *oikos*, la casa, la dimora, l’ambiente di cura in cui si vive. E la cura, per Mortari, non è semplicemente atteggiamento affettivo o gesto assistenziale, ma pratica che attraversa ogni dimensione umana: alla base di questa prospettiva vi è una visione della persona come soggetto finito ma non compiuto, bisognoso di significati e relazioni al di fuori del sé, e della vita come compito di costruzione e completamento di questi bisogni.⁷³ Si riprende così la distinzione, propria della cultura classica e ripensata da Hannah Arendt tra ζωή (*zôê*) e βίος (*bios*), per articolare una pedagogia orientata alla qualità dell’esistenza. Mentre *zôê* indica la vita nel suo senso oggettivo e biologico, comune a tutti gli esseri viventi, *bios* designa le modalità e la qualità con cui si conduce l’esistenza, nella sua forma espressiva, etica, relazionale.⁷⁴ In ambito educativo, questa distinzione è centrale: educare significa promuovere *bios*, cioè una vita consapevole e sensata, non limitarsi a sostenere la mera sopravvivenza.

L’educazione, in quanto pratica dell’aver cura, ha dunque la funzione di offrire spazi di esperienza nei quali il soggetto possa apprendere a prendersi cura di sé, dell’altro e del mondo. Non si tratta solo di “insegnare” la cura, ma di abitare relazioni educative che incarnino la cura come modo d’essere. In questo senso, il riferimento a Mortari è utile perché distingue tra un concetto astratto di cura e la sua prassi concreta, radicata nei contesti reali della vita. La cura è agire deliberato, responsabile e riflessivo, che implica

⁷³ Per un riferimento pertinente alle riflessioni di Mortari, e a come queste possano essere collegate alla costruzione del sintagma “osservazione”, si vedano innanzitutto le opere in cui espone le basi teoriche del proprio pensiero pedagogico, come *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche* (Carocci, 2007), in cui viene criticata la logica positivista della ricerca educativa e proposto un primo paradigma fenomenologico-ermeneutico di risposta, centrato sull’attenzione al modo in cui i fenomeni si danno all’esperienza. A fianco a questo, in *La pratica dell’aver cura* (Pearson, 2006). Mortari propone una riflessione pedagogica e filosofica sul concetto di cura, che assume una posizione centrale, come si è visto, nella sua teoria dell’educazione: una parte significativa di questa elaborazione è dedicata a ricostruire i fondamenti filosofici di questa postura educativa, a partire dalle riflessioni di Heidegger, Lévinas, Noddings e altri pensatori della fenomenologia e dell’etica della relazione. Un approfondimento collegato al valore dell’osservazione si ritrova in *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione* (Carocci, 2004), che sviluppa l’idea dell’osservare come pratica formativa e strumento trasformativo.

⁷⁴ In *The Human Condition* (University of Chicago Press, 1958), Hannah Arendt riprende la distinzione classica tra i due termini, per articolare la propria analisi della condizione umana: ζωή (*zôê*) è intesa come vita naturale, legata ai bisogni e alla sopravvivenza, mentre βίος (*bios*), è la vita che si esprime attraverso l’azione (πρᾶξις, *praxis*), e la parola (λέξις, *lexis*), rendendo l’uomo capace di apparire nello spazio pubblico, di agire politicamente e di costruire un mondo sociale e condiviso. Questa concezione è rilevante rispetto all’osservazione educativa intesa in chiave ecologica: se l’educazione uno spazio di relazione e azione, allora osservare è atto responsivo al mondo umano, volto a riconoscere e sostenere *praxis* e *lexis* dei soggetti educanti e educandi nella “casa comune” dell’esperienza.

la capacità di liberazione e autoliberazione; si articola attraverso una forma di pensiero attento – il “pensare di cura” secondo Mortari – che guida l’agire secondo una logica della responsabilità, non invadente né sovradeterminante. Osservare, conoscere, educare e curare sono aspetti dello stesso movimento di attenzione all’esistenza concreta dell’altro: in questa prospettiva, educare è aiutare l’altro a imparare a dare forma etica ed estetica alla propria esistenza.⁷⁵ Parlare di conoscenza ecologica, in questo senso, e in relazione all’osservazione, significa allora concepire la ricerca educativa come un processo che si svolge all’interno della “casa-mondo”, intesa come intreccio relazionale, di luoghi, vissuti, significazioni, non riconducibile a componenti isolate. L’osservazione diventa un gesto di ospitalità: il ricercatore non guarda dall’esterno, ma entra nella “casa- mondo”. Una declinazione siffatta trova applicazione concreta, ad esempio, nei contesti dell’educazione dell’infanzia in cui l’osservazione assuma quella forma di dispositivo di conoscenza in profondità del modo di essere del bambino: sempre Mortari lega l’osservazione all’obiettivo della comprensione delle trame di significato che si tessono nell’esperienza educativa, evitando ogni deviazione verso l’appiattimento.⁷⁶ L’osservazione, nel paradigma ecologico, si configura ancora una volta come una pratica incarnata e riflessiva. Incarnata perché si realizza in contesti vivi, attraverso il corpo, il tempo e la presenza; riflessiva, perché il ricercatore è chiamato a interrogare costantemente il proprio sguardo, i propri pregiudizi, le proprie categorie interpretative.

Se si vuole dunque configurare l’osservazione sia come dispositivo sia come metodologia e pratica nelle scienze dell’educazione contemporanee, bisogna tener conto

⁷⁵ L’espressione richiama direttamente la riflessione di Søren Kierkegaard in *Enten-Eller* (Lankelot. 1843), in cui distingue tra stadio estetico ed etico della vita. Lo stadio estetico si fonda sull’immediatezza, la ricerca del gusto e dell’esperienza frammentaria: lo stadio etico, invece, implica l’assunzione di responsabilità verso la propria esistenza, la scelta, e la costruzione di un sé orientato. Per Kierkegaard, solo transitando dall’esperienza estetica all’impegno etico il soggetto può dar forma piena alla propria vita. In tal senso, la pedagogia della cura come la elabora Mortari, orientata a sostenere l’altro nell’elaborazione di un’esistenza saliente, si colloca in un superamento del pensiero kierkegaardiano, come pratica educativa che accompagna la transizione verso la coscientizzazione esistenziale.

⁷⁶ Un’esemplificazione di ciò è una ricerca che Mortari, assieme ad Alessia Camerella, ha condotto nel 2020, con bambini tra i quattro e i cinque anni: l’osservazione viene adottata non in modo neutrale o estrattivo, ma come strumento per entrare in relazione con la realtà vissuta, con la finalità di comprendere l’evolversi della comprensione etica nei bambini. La raccolta dei dati – condotta attraverso osservazioni non partecipanti, interviste, attività in classe – è affiancata da una forte enfasi sulla fenomenologia come orientamento metodologico, che consente di “lasciare emergere” il fenomeno così com’è vissuto, attraverso *epoché* e sospensione di giudizio. L’osservatore diventa parte del gesto di cura: entra nel contesto senza superiorità o atteggiamento “colonizzatore”, costruendo fiducia e apprendendo la cultura “locale” e le relazioni in gioco (cfr. L. Mortari e A. Camerella, *Educazione etica nella scuola dell’infanzia. Uno studio pilota*, in «*Ricerche di Pedagogia e Didattica*», 15(1), 21-51.2020).

di tanto crocevia di istanze epistemologiche, pratiche e interrogativi etici. Abbandonata la sua connotazione tecnica e ancillare, l'osservazione viene riconosciuta come pratica cognitiva complessa, capace di generare forme di sapere situato, relazionale, riflessivo; significa esporsi all'imprevisto della relazione formativa, abitare il campo di indagine con sguardo poroso e disposto a farsi modificare dal contesto. Ciò implica, prima di tutto, una consapevolezza della natura costitutivamente intersoggettiva dell'osservazione: il ricercatore educativo non si colloca fuori o al di sopra della realtà che indaga ma, al contrario, ne è parte attiva, coinvolto nei significati, che restituisce una realtà filtrata, negoziata, co-costruita maieuticamente tra chi osserva e chi è osservato. Consapevolezza, questa, che mette in crisi l'illusione di un'oggettività neutrale, e promuove di contraltare un'etica della presenza, della responsabilità, della restituzione.⁷⁷

Seguendo questo solco, il valore dell'osservazione si definisce a partire dalla sua capacità di rendere visibile l'invisibile del quotidiano educativo: quelle micro-pratiche, gestualità e silenzi che spesso sfuggono ai linguaggi normativi della ricerca ma che costituiscono la carne viva dell'agire formativo. L'osservazione permette di far emergere ciò che solitamente resta ai margini del discorso pedagogico, offrendo al contempo uno spazio per interrogare le logiche implicite che regolano le istituzioni educative, le dinamiche di potere, le retoriche della normalizzazione. In questo senso, l'osservazione – riprendendo sempre Foucault – non è mai innocente: è un lavoro di responsabilità, perché comporta una forma di potere simbolico, che può confermare o sovvertire gli assetti del sapere educativo.⁷⁸ Il ruolo del corpo, del posizionamento fisico nel mondo,

⁷⁷ La questione dell'etica della presenza si collega alle considerazioni sull'osservazione etnografica in ambito educativo; ad esempio, Matilde Callari Galli propone una visione dell'osservazione come pratica immersiva e interpretativa rifiutando ogni forma di universalismo metodologico. In *Antropologia ed educazione* (La Nuova Italia, 1975), Callari Galli riflette sul posizionamento del ricercatore-osservatore, che ha l'obbligo di essere consapevole del proprio ruolo e delle proprie conoscenze pregresse nel contesto osservato, e di come queste possano influenzare le sue deduzioni; non di meno, in *Antropologia culturale e processi educativi* (La Nuova Italia, 1993), Callari Galli, sottolinea anche l'importanza di un approccio etnografico alla comprensione dei processi educativi, in cui l'osservazione partecipante permetta di cogliere le dinamiche relazionali e culturali all'interno delle istituzioni educative; in *Lo spazio dell'incontro* (Meltemi, 1996) Callari Galli sostiene che l'osservazione etnografica può facilitare il dialogo interculturale e promuovere una maggiore comprensione delle diversità all'interno dei contesti educativi. In aggiunta a ciò, in *Antropologia senza confini* (Sellerio, 2005), pur allontanandosi dalla rotta pedagogica, Callari Galli riflette sul sintagma *cultura* e sulle applicazioni, e il riferimento è utile perché sottolinea l'importanza di osservare le eccezioni e le marginalità per comprendere la complessità dei fenomeni sociali (anche perché Callari Galli evidenzia in questa sede come l'osservazione etnografica possa contribuire a illuminare quei fantasmi che evocavano Massa e Kaës, e cioè i "residui" che spesso sfuggono alle analisi più convenzionali).

⁷⁸ In *La consulenza pedagogica* (Franco Angeli, 2021) Maria Grazia Riva esplora l'osservazione come componente fondamentale della consulenza pedagogica, intesa come pratica che unisce teoria e prassi per leggere la realtà educativa in modo specifico e connesso agli altri saperi; in particolare, Riva sottolinea

dell'orientamento estroflesso e introflesso dell'emotività assumono significato, perché rivelano l'osservazione come azione incarnata, che coinvolge sensibilità e capacità di cognizione, ma anche facoltà di trattenere il giudizio, di rimanere in ascolto – materiale e noetico - prolungato. Una postura, questa, in cui l'osservatore può cogliere la dimensione intenzionale dell'agire educativo: non ciò che si fa semplicemente, ma ciò che si vuole fare, ciò che si tenta di significare nel gesto pedagogico. Questo tipo di osservazione si differenzia radicalmente, così, da approcci predittivi e prescrittivi, in favore di un'ermeneutica dell'azione, attenta alle molteplicità e agli “scarti” del reale.⁷⁹ L'osservazione si intreccia con la narrazione pedagogica, con la pratica dell'ascolto, con una visione della formazione come processo partecipato e dialogico. Si consolida così una dimensione etnografica ed etno-biografica del lavoro educativo, in cui il ricercatore è anche testimone, mediatore, narratore, capace di restituire la densità esperienziale dei contesti educativi.⁸⁰ Così, la pratica osservativa richiede anche una consapevolezza della

l'importanza di costruire ipotesi esplicative e di concepire interventi coerenti con queste premesse, evidenziando in questa teorizzazione come l'osservazione sia essenziale per comprendere l'esperienza unitaria portata dal consultante. Già in *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni* (goWare & Guerini Associati, 2004), Riva aveva declinato il ruolo dell'osservazione nella rilevazione delle emozioni e nella comprensione dei significati attribuiti alle esperienze educative, valorizzando l'osservazione come strumento per cogliere le dimensioni affettive e simboliche e attenta alla complessità dell'esperienza umana. È in un articolo del 2011 che Riva riflette sull'osservazione come atto di responsabilità, evidenziando che «nel rapporto tra un soggetto e il mondo non è possibile una distinzione chiara tra osservatore e oggetto osservato, poiché ambedue si precisano come tali all'interno del rapporto di osservazione. L'osservatore fa parte del campo osservato, anzi ne definisce i confini rispetto all'ambiente più generale. Ciò significa che non osserviamo “cose”, ma relazioni stabilite dalla nostra attività organizzatrice. Secondo tale visione, le leggi di natura non vengono scoperte quanto costruite, con la conseguenza che il concetto di verità assoluta perde di fondamento. Vi è una relatività dei vari punti di vista e non c'è la possibilità di eliminare i vincoli determinati dall'essere un individuo biologico, psicologico e sociale» (M. G. Riva, *La responsabilità*, in «Pedagogia Oggi», 2, 2011, p. 5).

⁷⁹ Legando questo concetto a quello che aveva già scritto Merleau-Ponty, Letizia Caronia ha sviluppato una prospettiva fenomenologica sull'osservazione educativa, concependolo come atto intenzione, situale ed ermeneutico, che consente ciò di comprendere l'esperienza educativa nelle sue emergenze concrete (P. Bertolini e L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. La Nuova Italia, 1993). In questo, Caronia si ricollega all'ampio filone in letteratura che sottolinea come l'osservazione sia intrinsecamente legata alla responsabilità del ricercatore, il quale deve essere consapevole delle proprie premesse teoriche e delle implicazioni normative delle descrizioni prodotte, che possono dare origine a modi diversi di pensare e agire; in sostanza, Caronia evidenzia l'importanza dell'intersoggettività e della cultura nella costruzione della conoscenza. L'osservazione, in questa prospettiva, diventa mezzo per esplorare il “mondo-della-vita” degli attori, riconoscendo che il soggetto e il mondo sono una co-costruzione (L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Franco Angeli, 2011).

⁸⁰ In *Osservare l'educazione* (ETS, 2012), Anselmo Paolone riflette sulle potenzialità trasformative dell'osservazione nei processi educativi, sottolineando il valore della riflessività e dell'attenzione critica verso il ruolo del ricercatore in campo. Riprendendo una cornice teorica simile a quella di Callari Galli, e che sarà poi ripresa da Chiara Bove (cfr. *infra*), Paolone esplora l'etnografia dell'educazione come pratica di osservazione immersiva e riflessiva, capace di cogliere la complessità dei processi formativi e delle dinamiche relazionali all'interno delle istituzioni educative.

propria posizionalità da parte del ricercatore: la consapevolezza del proprio ruolo e delle proprie precomprensioni si rivela fondamento della stessa osservazione, per evitare distorsioni nelle interpretazioni e per garantire una lettura aderente al reale dei fenomeni osservati; questo si collega alla configurazione etica dell'osservazione, se si pensa ad aspetti come il rispetto per i soggetti coinvolti e la trasparenza nelle finalità della ricerca.⁸¹ Si consideri, ad esempio, quale particolare valenza assuma quanto appena considerato in contesti di società ormai multiculturali perché permette di cogliere le interazioni tra le diverse identità e di comprendere come queste influenzino le prassi educative.

Attraverso un'osservazione attenta e partecipata, è possibile individuare anche il marchio teorico di una pedagogia delle differenze che valorizza e non esclude, all'interno dei contesti educativi;⁸² postura che si fa ancora più militante laddove si lavora in contesti segnati da vulnerabilità e dalla stessa differenza⁸³, perché l'osservazione in campo si offre

⁸¹ Anche Isabella Pescarmona, in tal senso, sottolinea l'importanza della consapevolezza del ricercatore riguardo alla propria posizione nel contesto di ricerca. Secondo Pescarmona, il ricercatore-osservatore deve riflettere sulle proprie influenze culturali e personali per evitare bias interpretativi e garantire una comprensione integrale dei fenomeni educativi osservati (Pescarmona, *La posizionalità del ricercatore: scelte metodologiche e questioni etiche in un nido d'infanzia multiculturale*. In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (Vol. 8). Pensa Multimedia. 2021, pp. 143-150). Ciò è ancora più chiaro quando si esplorano e affrontano le sfide pedagogiche in cui si intrecciano diversi piani di complessità, come ad esempio l'educazione della prima infanzia in contesti multiculturali, in cui l'osservazione etica si rivela fondamentale per sviluppare pratiche orientate al riconoscimento della differenza in chiave non-escludente (Pescarmona, *I piccolissimi dell'immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali*. In «CQIA RIVISTA», Anno IX, 2019, pp. 65-74)

⁸² La nozione di "pedagogia delle differenze" è stata recentemente ripercorsa da Anna Grazia Lopez, che l'ha delineata come contributo per un paradigma che si oppone all'omologazione culturale e promuove il riconoscimento e la valorizzazione delle alterità. In *Pedagogia delle differenze* (ETS, 2018), Lopez esplora come le identità siano spesso costruite su basi dogmatiche che escludono la differenza, e sostiene, di contro, la necessità di un'educazione che decostruisca tali categorie rigide per riconoscere la vulnerabilità come condizione ontologica dell'essere umano, promuovendo relazioni solidali che rispettino la complessità delle identità individuali e collettive. Attraverso, in particolare, l'analisi intersezionale delle discriminazioni di genere ed etnia, Lopez ricostruisce i tratti teorici di una pedagogia che non solo riconosce le differenze, ma le assume come risorse fondamentali per la costruzione di società eque. Questa teorizzazione si lega profondamente all'osservazione intesa come pratica etica e politica: osservare significa costruire sguardi capaci di accogliere la vulnerabilità, la molteplicità e le soggettività "eccentriche"; è atto di riconoscimento che disattiva le gerarchie implicite del vedere e restituisce dignità di studio educativo alla differenza.

⁸³ Il concetto di "pedagogia militante", secondo Maria Tomarchio (*Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa*, in M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* ETS, 2015, pp. 25-36), si radica in una visione critica, impegnata e trasformativa della pedagogia, che viene delineata come un sapere e una pratica che assume la responsabilità di intervenire attivamente sulle contraddizioni delle contemporaneità, rifiutando la neutralità e ogni giustificativa del sistema esistente. Per Tomarchio pedagogia militante non è semplice declinazione teorica, ma impegno etico-politico concreto: nasce dalla necessità di far fronte alle emergenze sociali e educative che caratterizzano il nostro tempo e l'epoca delle transizioni, come disuguaglianze, marginalità, derive culturali e processi di esclusione. La pedagogia militante si oppone alla "tirannia dell'urgenza" (Tomarchio e Ulivieri, *Frontiere culturali e terreno d'impegno di una pedagogia militante*, in M. Tomarchio

come pratica politica capace di cogliere la soggettività in situazione, e al tempo stesso di sospendere il giudizio di normalizzazione. Si tratta di accogliere il disordine del reale, di registrare i frammenti e gli scarti, di restituire dignità epistemica anche a ciò che non si adatta ai modelli tassativi della valutazione standardizzata, liberando totalmente l'osservazione dal carattere classificatorio.⁸⁴

In questa cornice l'osservazione pedagogica non è più gesto estrattivo – che preleva informazioni da un campo – ma un processo di immersione, recupero e restituzione, fondato su una responsabilità etica e cognitiva; il soggetto che osserva è chiamato a interrogare le strutture stesse della visibilità educativa: cosa vede? Cosa vuole vedere? Cosa gli rimane invisibile?

Questo spostamento è reso possibile dal rinnovato impianto epistemologico che ha riconosciuto e continua a riconoscere all'osservazione una specifica densità teorica: la quantifica non come gesto ascrivibile al solo dominio della didattica, ma la configura come movimento di pensiero che abita la pedagogia come scienza ermeneutica. La relazione educativa diventa così il luogo stesso della produzione conoscitiva, ed è nella reciprocità dello sguardo che l'osservazione assume pieno valore formativo.⁸⁵

& S. Ulivieri (Eds), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* ETS, 2015, p. 7), che sacrifica il tempo della riflessione in nome dell'efficienza, e rivendica invece la necessità di una progettualità educativa fondata sulla ricerca, sulla partecipazione consapevole e sulla costruzione di cittadinanza. È una pedagogia che assume posizione, che si schiera con i soggetti fragili e con i territori in difficoltà, battendosi per un'educazione democratica, interculturale, orientata alla trasformazione. Queste riflessioni si condensano nel volume curato da Tomarchio insieme a Simonetta Ulivieri, che raccoglie gli Atti del XXIX Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia, svoltosi a Catania dal 6 all'8 novembre del 2014, e prima riflessione collettiva, in ambito italiano, sulle responsabilità del sapere pedagogico nella società contemporanea. In tal senso, Tomarchio concepisce la pedagogia come sapere militante non perché ideologico, ma perché impegnato a “stare nel mondo” con responsabilità, contribuendo alla formazione di persone autonome, critiche, capaci di liberazione.

⁸⁴ In relazione al carattere classificatorio-diagnostico, il valore dell'osservazione è ribadito da Elena Marescotti con riferimento alla pedagogia speciale, perché ne sottolinea il ruolo nel cogliere le specificità e le potenzialità soggettive in contesti caratterizzati da fragilità, vulnerabilità, minori opportunità o differenze. In questi ambiti, osservare significa riconoscere l'unicità e sospendere ogni forma di categorizzazione riduttiva (E. Marescotti, *Le parole chiave della pedagogia speciale*, Carocci, 2006, 2006). Anche Antonio Gariboldi, nel proporre una microanalisi delle situazioni osservate, insiste sulla necessità di leggere la dimensione negoziata dell'attività educativa, rilevando come l'osservazione debba saper cogliere la densità relazionale, gli impliciti, i segnali non verbali (A. Gariboldi, *L'attività negoziata: microanalisi di situazioni osservate*, in A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, 2007, pp. 149–160).

⁸⁵ È in questa cornice che si colloca l'idea della ricerca come produzione culturale proposta da De Bartolomeis (cfr. *infra*); l'osservazione in situazioni formative va intesa come esercizio della responsabilità, capace di mettere in discussione i dispositivi tradizionali del sapere e di aprire varchi alla dimensione trasformativa della ricerca. In continuità con questa visione, Maria Chiara Michellini rivendica la necessità di un paradigma osservativo esplicitamente pedagogico, capace di affermare l'irriducibilità dell'educazione a modelli epistemologici esterni. L'osservazione, afferma Michellini, deve diventare atto di ricerca intenzionale consapevole e critico, e non un semplice strumento applicativo, distanziandosi così da ogni

Sul piano teorico, questo paradigma si fonda su un approccio qualitativo, fenomenologico, interpretativo, che riconosce l'irriducibilità dell'esperienza educativa a categorie predefinite. L'osservazione, in questo orizzonte, si pone come pratica radicale di ricerca e formazione, come gesto di cura del mondo dell'educazione, che richiede tanto rigore quanto sensibilità, tanto tempo *καίρος*, cairologico, quanto tempo *χρόνος*, cronologico e sequenziale, ed etica dello sguardo, che si riconosca parziale, situata, sempre in dialogo con l'altro *alterum* e l'altrove *aliter ubi* fisico e simbolico.⁸⁶ Sul piano della ricerca, questa osservazione sistematica diventa modalità di produzione di conoscenza a partire da contesti reali, che valorizza la dimensione ermeneutica della ricerca educativa: i dati non sono solo sterili rilevazioni, ma informazioni qualitative capaci di illuminare le traiettorie di sviluppo dell'umano, le dinamiche relazionali, la qualità degli ambienti, superando la falsa dicotomia tra ricerca e azione, ma anzi

tentativo di normare l'osservazione secondo parametri tecnici o solamente quantitativi, ponendo invece al centro la relazione educativa come luogo privilegiato dell'emergere del senso (M. C. Michellini, *Osservazione educativa. Ricerca di un paradigma*, in «Pedagogia più didattica», 2017) – attraverso l'interpretazione di ciò che si rende visibile nel processo formativo, ma anche attraverso ciò che resiste alla visibilità allineandosi ad un'etica della complessità che osserva anche l'incompletezza.

⁸⁶ Come sottolinea Tomarchio, la questione del tempo nei processi formativi non può essere ridotta a un'unica dimensione cronologica e lineare (il *χρόνος*) ma va intesa anche nella sua valenza di qualità e soggettiva (il *καίρος*, appunto), come esperienza vissuta e situata. Tomarchio, in questa distinzione, denuncia il rischio di una semplificazione riduttiva del tempo educativo, che nega la profondità del “tempo interno” dei soggetti, fondamentale per accedere ad una consapevolezza di sé e del proprio progetto esistenziale. Il tempo educativo, in questa prospettiva, si configura come “tempo mancante” se disancorato dalla memoria e dalla progettualità, e può solo ritrovare senso quando diventa “tempo di cura” e responsabilità relazionale e sociale. Scrive infatti Tomarchio che «Il tempo dell'educazione e della formazione è tempo vissuto, “promesso ad una forma” autenticamente umana; si sviluppa in storie, esplicite ed implicite, che attraversano identità personali, ma anche culturali e territoriali» (M. Tomarchio e G. D'Aprile, *Memoria e progettualità educativa. Spazi di incontro, di prossimità e di dialogo intergenerazionale*, in «MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 11(1), 2021, p. 36). Distingue quindi criticamente quel tempo semplificato, lineare e procedurale – che è figlio della logica neoliberista e dell'accelerazione tecnologica – da un tempo educativo denso, esperienziale, che richiede pause, profondità, capacità maieutiche. In questo senso, la progettualità formativa non può mai ridursi a una pianificazione rigida, ma va pensata come processo aperto, negoziato, etico, consapevole del tempo come risorsa. Scrive ancora Tomarchio: «Bisogna allora assolutamente restituire tempo, che è possibilità di parola per chiamare strumenti, e così farli propri in senso pieno. Restituire tempo a chi, ciascuno per sé, ha il diritto di aspirare a diventare; a chi altri, non sappiamo ancora, ma di certo giungerà, e sarà titolare del medesimo diritto; a noi stessi e alla nostra riflessività, alla quale dobbiamo sempre garantire possibilità altre. Una riflessività che, anche nell'assoluto silenzio, è comunque intessuta di narrazioni, discorsi, parole, che è costellata di termini valoriali di riferimento ancorati all'equità, alla giustizia, alla libertà» (M. Tomarchio, *Dare la parola. Il diritto e il dovere di dire le cose*, in *Dare la parola. Professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani. Sessioni plenarie*, Pensa Multimedia, 2024, p. 32). L'osservazione, così intesa, è aperta alla pluralità dei ritmi soggettivi e comunitari, opponendosi alla riduzione del tempo a mero contenitore lineare e funzionale; partecipa di quella “cura del tempo” che Tomarchio richiama come pratica di resistenza alla disumanizzazione educativa, perché è sostare, lasciarsi interpellare dalla complessità del reale, nutrire progettualità condivise e memoria operante nei contesti educativi.

riconducendo con rinnovato slancio ai binomi ricerca-azione, ricerca-formazione e ricerca-intervento.

1.3 L'osservazione tra ricerca-azione, ricerca-intervento e ricerca-formazione: la sintesi dell'educazione estetica

In questo *fil rouge*, la collocazione dell'osservazione all'interno delle metodologie partecipative, ed in particolare della ricerca-azione e della ricerca-intervento, consente un ulteriore ripensamento della sua funzione tradizionale, verso una concezione della stessa come azione che implica riflessione ponderata da parte dell'osservatore nel contesto, nel fenomeno, nel processo osservato.⁸⁷

Nella tradizione che si richiama a Kurt Lewin la ricerca-azione rappresenta il primo tentativo organico di integrare l'osservazione sistematica all'interno di un processo di trasformazione sociale consapevole. Lewin ha infatti sviluppato un approccio metodologico in cui la conoscenza si genera attraverso un ciclo iterativo di pianificazione, azione, osservazione e riflessione, rendendo il soggetto parte attiva della produzione del sapere.⁸⁸ La ricerca-azione si fonda quindi sul principio di circolarità tra azione e riflessione, secondo cui l'intervento sul campo è al tempo stesso fonte di dati-informazioni, occasione di verifica teorica e motore di apprendimento collettivo. Un modello epistemologico, in sostanza, che rompe il paradigma tradizionale e lineare che vedeva la ricerca precedere e guidare l'azione, proponendo invece un intreccio dinamico tra elaborazione teorica, osservazione, azione trasformativa, e riconfigurazione o conferma concettuale. In questo quadro, l'osservazione è momento in cui il ricercatore

⁸⁷ Il lavoro di Chiara Bove ha esplorato l'uso dell'osservazione nel quadro della ricerca-azione come metodologia per la formazione degli educatori e degli insegnanti in contesti multiculturali. Bove propone la ricerca-azione come metodologia per ridurre la distanza tra teoria e prassi, favorendo la riflessione sull'esperienza e sull'analisi sistematica delle pratiche; ciò consentirebbe agli educatori di sviluppare conoscenze e capacità interculturali. L'osservazione, nel modello di ricerca-azione prospettato da Bove, costituisce l'avvio di questa indagine (C. Bove, *Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale*, Educazione Interculturale, 17(1), 2019, pp. 59-75). Per ulteriore riferimento sull'osservazione all'interno di questa cornice, si veda E-Lombardi, *Apprendere al plurale: strumenti per la gestione degli apprendimenti*, CLUEB, 2002.

⁸⁸ In un contributo del 1946, *Action research and minority problems* (in «*Journal of social issues*», 2(4), 34-46) infatti, Kurt Lewin introduce il concetto di "ricerca-azione" come approccio metodologico che combina l'azione pratica con l'indagine scientifica per affrontare problemi sociali, in particolare quelli legati alle minoranze. Lewin descrive la ricerca-azione come processo ciclico composto da fasi, con l'obiettivo di sostenere con base teorica cambiamenti sociali che vedessero anche partecipare attivamente i soggetti coinvolti.

agisce simultaneamente come osservatore e agente di cambiamento. Quest'ordito tra singolare e collettivo apre inevitabilmente, però, la questione dell'indeterminatezza epistemologica del dato osservato, problema che – pur appartenendo alla sfera della riflessione educativa – trova un'interessante analogia con il principio formulato nella fisica quantistica da Werner Heisenberg. In ambito educativo, il principio di indeterminazione di Heisenberg può essere riformulato sul piano gnoseologico come impossibilità di separare l'atto di osservare dall'atto di modificare: nel momento in cui l'osservatore interviene nel campo osservato, ne modifica inevitabilmente la configurazione, rendendo impossibile qualsiasi pretesa di neutralità o oggettività piena.⁸⁹ Questa indeterminazione osservativa è particolarmente acuta nella ricerca-azione e della ricerca-intervento, perché se l'osservazione si intreccia con l'azione, questo potrebbe generare un cortocircuito epistemico in cui l'oggetto della ricerca si trasforma continuamente sotto lo sguardo stesso che lo interroga. Questo processo, se non tematizzato criticamente, rischia di produrre una perdita di definizione del campo. Per evitare che questa indeterminazione si traduca in dissoluzione della validità conoscitiva, la letteratura pedagogica ha sviluppato negli ultimi decenni un ampio dibattito sul tema della riflessività del ricercatore. Intesa inizialmente come “consapevolezza metodologica” rispetto al proprio posizionamento e ai propri strumenti, la riflessività si è andata configurando come una vera e propria postura professionale del ricercatore, che riconosce l'impossibilità di separare soggetto e oggetto, ma al tempo stesso assume tale impossibilità come risorsa critica per una ricerca responsabile. All'interno di questo dibattito, si è evidenziato come la riflessività non sia un semplice “correttivo” etico, ma una condizione costitutiva della produzione di sapere nella ricerca: il ricercatore riflessivo è colui che tematizza costantemente la propria presenza nel campo, che si interroga sulle proprie ipotesi, sulle proprie letture del fenomeno, sui propri effetti sul campo stesso, e che restituisce questa riflessione come parte integrante del processo conoscitivo. La riflessività diventa così lo strumento critico per abitare consapevolmente

⁸⁹ L'analogia con il principio di indeterminazione di Heisenberg è presente in molte riflessioni epistemologiche post-positiviste. Per una lettura in chiave educativa, e in generale nelle metodologie della ricerca nelle scienze sociali, si veda *Interpretative Interactionism* (Sage, 2001) di Norman K. Denzin, in cui si riflette sulla natura performativa dell'osservazione. All'interno del paradigma dell'interazionismo interpretativo, questa performatività si concretizza nella presa di coscienza che il ricercatore non scopre semplicemente la realtà, bensì la produce, la interpreta, la media, contribuendo attivamente alla sua configurazione narrativa e simbolica.

l'indeterminazione, senza negarla ma nemmeno subirla passivamente.⁹⁰ Tutti gli studi, in ogni caso, convergono nel ritenere come la riflessività non sia un semplice atto metacognitivo, ma una postura attraverso cui il soggetto formatore decostruisce i propri impliciti, li mette in tensione con l'alterità e li rielabora nella progettazione educativa. La proposta è quella di parlare, in tal senso, di "ricercatore implicato", ovvero di un soggetto che non solo si colloca all'interno del contesto osservativo, ma che si espone intenzionalmente al rischio della trasformazione reciproca: mentre osserva, cambia il campo, ma, al contempo, viene egli stesso cambiato dall'interazione. In questa dinamica, il sapere che si produce non è il risultato di una semplice accumulazione di dati estrapolati rigidamente dall'osservazione, ma è piuttosto l'esito di un processo di negoziazione, di apertura, di coinvolgimento reciproco tra soggetti, pratiche, contesti.⁹¹

⁹⁰ Non si ha qui la pretesa di ricostruire in modo integrale l'intero dibattito relativo alla riflessività nelle scienze sociali e nell'ambito educativo, trattandosi di un concetto ampio, sfaccettato e trasversale a molteplici tradizioni relative allo statuto epistemologico della disciplina o alla metodologia. Si intende piuttosto offrire un riferimento essenziale alla letteratura, sia internazionale che in ambito nazionale, che ha maggiormente influenzato la riflessione pedagogica contemporanea sul ruolo della riflessività nella ricerca-azione, nella ricerca-intervento, e più in generale, nella ricerca educativa qualitativa. A livello internazionale, uno dei contributi fondamentali è quello, come si è già avuto modo di accennare, di Donald Schön, che ha introdotto la nozione di *reflective practitioner* per descrivere il professionista capace di apprendere dall'esperienza attraverso cicli ricorsivi di riflessione nell'azione e sull'azione (Schön, op. cit., 1979). Sul versante della ricerca qualitativa, Egon Guba, Susan Lynham e Yvonna S. Lincoln hanno tematizzato la riflessività come dimensione strutturale, per quanto controversa, dell'indagine interpretativa, in cui il ricercatore è chiamato a esplicitare il proprio coinvolgimento soggettivo e le implicazioni politiche del proprio sguardo (Y.S. Lincoln, S.A. Lynham, E.G. Guba, *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (a cura di), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage, 2011, pp. 97–128). Nel campo della pedagogia critica, Patti Lather ha proposto una visione postmoderna della riflessività, intesa come pratica etica e decostruttiva del sapere in dialogo con i femminismi e con la teoria post-strutturalista (P. Lather, *Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy within/in the Postmodern*, Routledge, 1991); il tema, in questo senso, è stato ulteriormente articolato nell'ambito dell'autoetnobiografia, in cui sono state esplorate le implicazioni emotive, narrative e soggettive dell'atto di ricerca in prima persona (C. Ellis e A. Bochner, *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject*, in Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, 2000, pp. 733–768). In ambito italiano, la riflessività del docente e del ricercatore richiama esplicitamente il contributo di Massa (op. cit. 1992), per il quale la formazione va intesa come evento incarnato nella realtà vissuta; Mortari (op. cit. 2004) che propone i laboratori di epistemologia riflessiva come dispositivi auto-formativi capaci di generare conoscenza a partire dall'esperienza; Margiotto (U. Margiotto, *La formazione degli insegnanti secondari in Italia*, in M. Baldacci (A cura di) *La formazione in Europa*, Mondadori, 2013, pp. 161–206). Id. *Teoria della formazione*, Carocci) che insiste sull'idea di una formazione non neutra, legata alla costruzione situata del sapere; Demetrio (2003a) che valorizza la dimensione relazionale e dialogica dell'esperienza educativa; e di Cambi (2000; 2004) che ha definito la pedagogia come una scienza della riflessività che pone al centro del processo formativo la capacità di mettersi in discussione e da questo conflitto/confronto generare trasformazione critica.

⁹¹ Il concetto di "ricercatore implicato" è stato discusso da Pierre Bourdieu, che ha criticato la finzione della neutralità accademica e ha invitato i ricercatori a un lavoro sistematico di oggettivazione della propria soggettività (P. Bourdieu e J.L. Wacquant, *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press, 1992).

La soluzione a questo dubbio sta nello spiegare la scelta del posizionamento della riflessività nel fare ricerca non tanto con gli *oggetti* della ricerca, quanto con i *soggetti*, e che in questo è inevitabile l'influenza del campo di indagine in quanto *soggetti incarnati* (che si fanno cioè materialità di un determinato retroterra – questione che riguarda sia il ricercatore che il soggetto di ricerca). Superata queste impasse, la ricerca-azione di impostazione lewiniana si distingue per la volontà di superare il dualismo tra teoria e pratica, proponendo un modello in cui l'osservazione si inserisce perché il sapere emerge proprio dall'agire osservando. In ambito pedagogico, una tale declinazione della ricerca-azione si sviluppa ulteriormente nell'evidenza che l'osservazione debba essere parte integrante di qualsiasi processo di educazione insegnamento e apprendimento, configurandosi anche come strumento di autovalutazione e auto-progresso.⁹² Spostandosi da una visione inizialmente centrata sulla risoluzione pragmatica di problemi specifici verso una definizione più ampia come paradigma, il mutamento della ricerca-azione riflette il passaggio da un uso strumentale delle cornici metodologiche ad una loro comprensione come pratiche epistemiche per comprendere sapere critico, autoriflessivo, generato nel contesto e con i soggetti coinvolti. La figura del docente-ricercatore, ad esempio – centrale già nella prospettiva *a cambio de siglo* scorso – viene ripensata nei termini di un soggetto che apprende nella relazione multimodale e multilivello con il contesto educativo, mediante un posizionamento e una pratica che si costruiscono nel tempo attraverso cicli di osservazione, interpretazione, sperimentazione e rielaborazione. Tale dinamica è resa possibile dal fatto che l'osservazione nella ricerca-azione di configura come dispositivo di autoformazione, prima ancora che di formazione. Lo sguardo osservativo non è più diagnostico, ma sospeso, interrogante, ermeneutico: non formula giudizi, ma attiva domande. Dal punto di vista metodologico, ciò implica un deciso superamento della concezione strumentale dell'osservazione come raccolta di informazioni oggettive. La produzione del sapere non è più vista come estrazione o somministrazione oggettiva di dati, ma come processo intersoggettivo: ciò che è osservato viene sempre interpretato e negoziato, frutto di costruzione condivisa tra i

⁹² Grazie ai contributi di autori come John Elliott (*Action research for educational change*, McGraw-Hill Education, 1991) e prima ancora allo studio di Lawrence Stenhouse sullo sviluppo del curriculum (*An introduction to curriculum research and development*, Heinemann, 1975); Elliott, in particolare, ha sottolineato l'importanza di una "Teacher-as-Researcher perspective" in cui l'insegnante assume un ruolo critico e riflessivo nella propria attività quotidiana, utilizzando l'osservazione come mezzo per interrogare, trasformare e migliorare le pratiche educative.

partecipanti; questo spostamento richiede al ricercatore il far dell'elemento riflessivo dell'osservazione il cuore pulsante della ricerca-azione contemporanea; non solo strumento di controllo delle fasi di ricerca, ma pratica di coscientizzazione professionale, capace di tematizzare la posizione del ricercatore, le sue intenzioni e l'impatto che il proprio sguardo esercita sulla realtà.⁹³ Osservare, in questa prospettiva, è anche una scelta, una selezione, un'esposizione di ciò che normalmente resta invisibile o taciuto; ciò comporta, tra l'altro, che le metodologie partecipative non sono più semplicemente strumenti al servizio di aree disciplinari dell'educazione come la didattica o l'organizzazione scolastica, ma si pongono come dispositivi epistemici che interrogano la natura stessa della conoscenza pedagogica.⁹⁴ All'interno di questo quadro si colloca la riflessione approfondita sull'osservazione non più come processo ancillare o preliminare del processo di ricerca, ma atto fondativo dell'intero impianto della ricerca-azione. Infatti, se ogni trasformazione passa per una trasmissione e acquisizione di consapevolezza, allora l'osservazione rappresenta la soglia attraverso cui il soggetto educativo riprendere contatto con l'esperienza propria e altrui, la decifra, la nomina e la riprogetta. L'osservazione diventa momento maieutico e trasformativo, che accompagna e sostiene

⁹³ Questa riflessione contemporanea sulla ricerca-azione necessita ancora una volta di ancorarsi a Franco Cambi, che ha sottolineato il valore riflessivo e trasformativo dell'azione all'interno della ricerca educativa, definendola forma epistemologica incarnata e problematica (F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, 2000). Più in generale, anche Mortari ha insistito sull'importanza di questi aspetti in dialogo con l'etica della cura e la responsabilità formativa (Mortari, op. cit. 2004). Legandosi con ciò, il concetto di "invisibile educativo", secondo Gaetano Bonetta, designa quell'insieme di dinamiche educative non intenzionali, spesso inconscie, che sfuggono ai paradigmi metodici e che – pur non pianificate né visibili – incidono profondamente sulla formazione dell'individuo e sulle traiettorie educative. Ciò integra la riflessione sulla necessità di pensare l'educazione e le sue pratiche – come l'osservazione - con categorie più flessibili, capaci di accogliere il non-lineare è l'inatteso (G. Bonetta, *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, 2017).

⁹⁴ In ambito spagnolo, in cui la ricerca-azione è stata sviluppata e sistematizzata a partire dagli anni Ottanta, con un forte radicamento nel pensiero critico e nell'educazione democratica, Antonio Bolívar ha elaborato una teoria della ricerca-azione come pratica trasformativa fondata sulla narratività e la costruzione delle identità di cittadini democratici (A. Bolívar, *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Colección Educación XXI), 1998, Id. *investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*, La Muralla, 2001; *¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2002, 2002). Già prima, José Gimeno Sacristán aveva sottolineato nello stesso ambito il carattere politico della ricerca-azione, legandola alla lotta contro le disuguaglianze educative, e alla promozione dell'autonomia professionale dell'educatore (J. G. Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, 1988). Bernardo Restrepo Gómez, infine, ha messo in luce l'importanza della ricerca-azione nella costruzione di comunità di apprendimento, capaci di generare innovazione a partire dal basso (B. R. Gómez, *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*, Educación y Educadores, 2004).

l'intero momento della ricerca.⁹⁵ L'osservazione si definisce così come una fase non isolabile del processo investigativo perché si intreccia strutturalmente a ogni momento della ricerca: dalla rilevazione iniziale delle variabili e delle identità in gioco, alla messa in tensione dei saperi impliciti, fino alla restituzione e alla rielaborazione riconfigurativa. Parallelamente alla ricerca-azione, anche la ricerca-intervento si afferma come metodologia di indagine problematicistica e trasformativa che integra l'osservazione in una logica di coinvolgimento e negoziazione tra ricercatori e attori dell'educazione.⁹⁶ A differenza della ricerca-azione, che si sviluppa prevalentemente all'interno dei contesti educativi con una forte componente di auto-riflessione, la ricerca-intervento si caratterizza per il suo approccio collaborativo e la sua attenzione alle dinamiche di potere che attraversano i contesti sociali.⁹⁷ Nel quadro della ricerca-intervento, l'osservazione assume sì quella dimensione dialogica e partecipativa di cui si è parlato, ma con lo specifico intento di costruire interpretazioni condivise che diventino strumento di emancipazione sociale; si è visto come Freire, nella cornice di una "pedagogia degli oppressi", insista sulla necessità di un processo di coscientizzazione, in cui l'atto osservativo assuma valenza critica fin dalla derivazione greca del termine (da κρίνω, *krìno*, *separare, discernere per l'ambito di legittimità*) che richiama la capacità di leggere la realtà distinguendo, interrogando e setacciando ciò che appare dato per assoluto; e di smascherare le strutture di oppressione e promuovere pratiche di liberazione attraverso l'educazione. Il passaggio tra ricerca-azione e ricerca-intervento si riflette anche nei modi

⁹⁵ L'approccio performativo all'osservazione si fonda sull'idea che il linguaggio e l'atto di rappresentare non riflettano semplicemente la realtà, ma contribuiscano a "crearla", a definirla cioè ontologicamente e gnoseologicamente, a darle statuto, linee di confine, spazi di demarcazione. Su questo si veda il lavoro di Judith Butler (*Excitable speech: A politics of the performative*, Routledge, 2021), e i riferimenti all'epistemologia femminista sulla conoscenza situata (Haraway, op. cit. 1988).

⁹⁶ La natura "problematicistica" della ricerca-intervento trova fondamento nella cornice di alcune ricerche in ambito francese, che ne hanno sottolineato la funzione critico-trasformativa e di analisi e disvelamento dei meccanismi di potere e di senso nei contesti sociali (M. Wieviorka, *La différence*, Balland, 2001; C. Merini e P. Ponté, *La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques*, in «Savoirs», n. 16, 1, 2008, pp. 77-95). In ambito italiano, senza entrare nella disamina specifica del problematicismo pedagogico così come postulato da Giovanni Maria Bertin, basti dire in questa sede come esso si sia affermato come approccio teorico in grado di coniugare razionalità critica e apertura alla complessità dell'esperienza educativa (M. Baldacci, *Il problematicismo pedagogico*, «Rassegna di Pedagogia», 2020, pp. 165-180): farne menzione nel contesto della ricerca-intervento significa riconoscere che l'indagine pedagogica non parte da situazioni ed "emergenze" già date, ma costruisce le domande e interroga i quesiti nel loro divenire storico, valorizzando l'instabilità, la tensione e il conflitto come condizioni generative del pensiero (*ibidem*).

⁹⁷ Il paradigma nasce nell'ambito della pedagogia critica e della sociologia, e trova importanti riferimenti teorici nei lavori di studiosi come Paulo Freire (cfr. le opere citate del 1969; 1970; 2000) e Michel Wieviorka (op. cit. 2001) che hanno evidenziato la necessità di una ricerca non solo "su", ma anche "con" e "per" i soggetti sociali.

in cui l'osservazione viene praticata e concepita: se nel paradigma ricerca-azione essa tende a configurarsi come strumento di miglioramento interno al sistema educativo, nella ricerca-intervento diviene dispositivo di analisi critica e trasformazione delle condizioni strutturali che determinano la stessa azione educativa. Non si tratta di una contrapposizione rigida: molti progetti pedagogici contemporanei si situano in una zona di intersezione tra i due paradigmi, assumendo elementi dell'uno e dell'altro a seconda delle finalità, dei contesti e delle popolazioni coinvolte. Uno degli sviluppi più recenti di questa gradazione è rappresentato dall'approccio della ricerca-azione partecipativa (PAR – *Participatory Action Research*), che mira a integrare in maniera ancora più profonda l'osservazione partecipante, la riflessività critica e l'azione trasformativa. La PAR rompe definitivamente con il modello del ricercatore che è specialista senza ritorno, esperto che osserva dall'esterno, e promuove invece un processo collaborativo in cui i partecipanti sono co-ricercatori: nell'ambito delle scienze dell'educazione ciò significa riconoscere, ad esempio, a studenti, insegnanti, educatori, famiglie e altri soggetti della relazione educativa il ruolo di produttori di conoscenza, capaci di contribuire attivamente alla definizione dei problemi, alla raccolta delle informazioni, all'analisi e all'elaborazione delle strategie di cambiamento. In questo orizzonte, la riflessione epistemologica sulla natura dell'osservazione nei contesti di ricerca-azione e ricerca-intervento conduce quindi ad una ridefinizione profonda della stessa idea di oggettività: non più intesa come distacco, ma come trasparenza critica rispetto ai propri posizionamenti, interessi e responsabilità.⁹⁸ Assume particolare rilievo il concetto di analisi istituzionale, che

⁹⁸ L'approccio della ricerca-azione partecipativa si sviluppa a partire dagli anni Settanta soprattutto in contesti di educazione popolare e lavoro comunitario in America Latina e in Nord America, come evoluzione etico-politica della ricerca-azione classica integrata con la ricerca-intervento. Tra i principali riferimenti internazionali si pone all'attenzione Orlando Fals Borda, che ha promosso una riflessione in ottica decoloniale fondata sul coinvolgimento diretto delle comunità nella produzione di conoscenza e ricerca (Fals Borda, *Knowledge and People's Power. Lessons with Peasants in Nicaragua, Mexico and Colombia*, Indian Social Institute, 1988;), concetto poi ripreso e ampliato nell'ottica della pedagogia critica da bell hooks (*Teaching Community. A Pedagogy of Hope*, Routledge, 2003; trad. it. *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, Meltemi, 2022); Peter Reason e Hilary Bradbury hanno contribuito a sistematizzare i principi fondanti della PAR in ambito anglosassone e statunitense, ponendo al centro del paradigma la collaborazione, la democrazia e l'obiettivo della trasformazione dei sistemi sociali corrosi (Peter Reason, Hilary Bradbury (a cura di), *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, Sage, 2001). In ambito italiano, la ricerca partecipativa è stata tematizzata in particolare nei contesti scolastici da studiosi come Loretta Fabbri e da Massimo Baldacci, che ne hanno evidenziato la valenza formativa, generativa e politica, in grado di promuovere corresponsabilità e cambiamento grazie alla sua natura processuale e riflessiva (M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, 2014; L. Fabbri, «Le metodologie attive di ricerca: che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca», in *Educational Reflective Practices*, 1, 2019, pp. 7-18).

interpreta l'osservazione come indagine critica delle strutture e delle dinamiche che regolano il funzionamento delle istituzioni educative. Attraverso l'uso di analizzatori metodologici, l'osservazione permette di rendere visibili le contraddizioni, le resistenze e i processi di istituzionalizzazione che attraversano i contesti educativi, offrendo modelli teorico-trasformativi ed essi riferiti; in tale contesto anche l'osservatore non è più esterno, ma parte del dispositivo di analisi e cambiamento istituzionale.⁹⁹ Esempio può esserne uno dei modelli metodologici elaborati per la valutazione e l'autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia: l'AVSI (AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia), strumento che si basa sull'osservazione sistematica e partecipata del contesto educativo, finalizzata a promuovere processi di autovalutazione e miglioramento continuo, in grado di consentire ad un'équipe educativa di identificare la fisionomia di qualità di una particolare realtà educativa, di ragionare sul proprio operato e di prospettare cambiamenti evolutivi nella propria pratica.¹⁰⁰ In sostanza, quindi, il concetto di “analizzatori metodologici” permette l'indagine relativa al *come* viene realizzata l'ipotesi del contesto educativo, facilitando l'analisi istituzionale ma anche l'indagine sui ruoli e sull'organizzazione del lavoro, con l'obiettivo di rendere il soggetto attore attivo del processo educativo che sta vivendo.¹⁰¹

⁹⁹ In Italia, un filone significativo della riflessione pedagogica contemporanea ha evidenziato la necessità di rileggere il lavoro educativo in questi termini, e nello specifico all'interno della sua dimensione politico-istituzionale. In questo, la ricerca-intervento è stata interpretata come dispositivo critico e dialogico capace di interrogare le pratiche educative alla luce della responsabilità pubblica dell'educazione, promuovendo una cultura pedagogica impegnata nella costruzione delle “comunità pensanti” e della riattivazione del nesso tra educazione, cittadinanza e democrazia. Evidenziando la necessità di riportare l'educazione entro una cornice esplicitamente politica, una parte della più recente letteratura pedagogica italiana ha ri-assunto la pedagogia come “scienza di confine” che interroghi i contesti istituzionali, perché si colloca sullo spaziamento della dimensione interdipendente con la politica. Gli studi in materia hanno mostrato come tale impostazione consenta di ricostruire un lessico educativo democratico e di valorizzare la funzione pubblica dell'educazione attraverso un rinnovato principio di responsabilità (F. M. Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, 2015; E. Mannese, *La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa*, in «Pedagogia Oggi», n. 1, 2016, pp. 214–225; L. Violante, P. Buttafuoco, E. Mannese (a cura di), *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*, Pensa Multimedia, 2021; M. G. Lombardi, *La dimensione politico-istituzionale del lavoro educativo tra storia dell'educazione e Pedagogia Generativa*, in «Pedagogia Oggi», 22, 2024, pp. 55–61).

¹⁰⁰ Nello specifico, L'AVSI si articola in quattro scale che descrivono “l'ecologia” della scuola dell'infanzia, dalle proposte educative all'organizzazione del lavoro, e si configura come una “guida per l'occhio” che integra descrizione qualitativa, riflessione interpretativa e progettazione educativa (cfr. A. Bondioli, M. Ferrari, *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*, Junior, 2008).

¹⁰¹ Si tratta di un'idea che era stata elaborata in primo luogo dalla pedagogia istituzionale, l'evoluzione cioè che nel secondo dopoguerra aveva assunto la pedagogia cooperativa di Célestin Freinet, in risposta all'esigenza di pensare l'educazione non solo come processo individuale, ma come pratica collettiva profondamente inscritta nelle dinamiche istituzionali. Se per Freinet, infatti, la scuola era luogo di espressione democratica, auto-organizzazione e sperimentazione, la pedagogia istituzionale radicalizza

Le argomentazioni fin qui condotte aprono la strada al più ampio orizzonte delle metodologie partecipative e trasformative, all'interno del quale la ricerca-formazione rappresenta un'evoluzione significativa, in cui il dispositivo dell'osservazione riflessiva assume una valenza non solo conoscitiva, ma anche formativa in senso stretto, per la sua capacità di connettere la creazione di conoscenza con i processi di costruzione dell'identità dei soggetti coinvolti. La ricerca-formazione non è antitesi alla ricerca-azione e alla ricerca-intervento, ma al contrario ne unisce e approfondisce alcuni principi: il coinvolgimento diretto dei partecipanti, la circolarità tra teoria e prassi, il riconoscimento dei soggetti come produttori di saperi, la centralità della riflessività. Quello che la distingue è la sua finalità formativa esplicita, orientata alla trasformazione delle soggettività attraverso la pratica della ricerca.¹⁰² L'osservazione è auto-direzionata: si osserva il proprio agire, le proprie rappresentazioni, le proprie posture relazionali. L'atto osservativo diventa, quindi, un percorso di consapevolezza che si sviluppa nella tensione tra il vissuto soggettivo e la sua tematizzazione collettiva. A differenza della ricerca-azione, in cui l'obiettivo può essere anche esterno (migliorare un processo, modificare una pratica), nella ricerca-formazione l'oggetto di trasformazione è primariamente e per antonomasia il soggetto in formazione, che apprende interrogando criticamente la propria esperienza. L'osservazione ripiega cioè sul soggetto osservante, in un movimento continuo tra esperienza vissuta e concettualizzazione. Il gruppo di formazione diventa contesto generativo in cui azioni come la scrittura riflessiva, la narrazione, l'osservazione partecipante e l'analisi delle pratiche si intrecciano in un processo di attività razionale di produzione di senso.¹⁰³ La ricerca-formazione, per queste

queste impostazioni, riconoscendo che ogni spazio educativo è attraversato da ruoli, regole e conseguenti resistenze, che ne condizionano le possibilità, ed è la pratica dell'osservazione che permette di far emergere questa struttura implicita. Senza scendere nel dettaglio dell'ampia letteratura sulla pedagogia istituzionale in Francia ed in Italia, si rende necessario citare il contributo di Paolo Zanelli, che nella proposta della nozione di "sfondo educativo" caratterizza l'osservazione come atto di svelamento che mira a restituire agentività ai soggetti (P.Z. anelli, Uno "sfondo" per integrare, Cappelli, 1986).

¹⁰² Con l'espressione "ricerca-formazione" si rimanda a quel paradigma metodologico che integra i due aspetti in un processo riflessivo e trasformativo che coinvolge in maniera biunivoca gli operatori pratici dei contesti educativi nell'elaborazione e nella rielaborazione teorica. In ambito italiano Giorgio Asquini (*La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli, 2018) ha curato un volume che propone una prima riflessione sistematica sulla ricerca-formazione intesa come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con insegnanti e educatori, orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante. A livello internazionale, il paradigma si avvicina alla ricerca-azione di Lewin (op. cit. 1946) perché ne riprende il modello ciclico di pianificazione, azione e riflessione per affrontare i problemi sociali.

¹⁰³ Massimo Baldacci in *La pedagogia come attività razionale* (Editori Riuniti, 2007), con una premessa necessaria. Baldacci, infatti, concepisce la pedagogia come scienza fondata sulla razionalità critica, intesa

ragioni, non può che fondarsi su un contratto simbolico-relazionale che mette al centro la responsabilità reciproca tra formatori e partecipanti, in un approfondimento alla radice dell'etica della co-costruzione, che è già propria della ricerca-intervento, assumendo come campo privilegiato di azione le vocazioni professionali-educative e le identità in transizione.¹⁰⁴ Ciò comporta che nella ricerca-formazione l'osservazione sia continuamente decentrata: non tratta più solo di osservare "l'altro" in una logica di distanziamento, ma di rendere osservabile l'esperienza vissuta, il proprio agire, la relazione educativa stessa; movimento che porta alla costruzione di una metariflessione pedagogica, capace di mantenere insieme trasformazione soggettiva, costruzione collettiva del sapere e intervento educativo.¹⁰⁵ Questa prospettiva ha trovato negli ultimi

come capacità di giustificare, problematicizzare e trasformare le pratiche attraverso un'attività riflessiva e progettuale. La pedagogia è dunque razionale non in senso astratto, ma come prassi consapevole e orientata, capace di integrare teoria e azione. Tale razionalità non è di tipo esclusivamente deduttivo e sperimentale ma è una razionalità *allargata*, ispirata al razionalismo critico, che si manifesta nella capacità di progettare, valutare e reindirizzare in modo autoregolativo. Ne consegue che le pratiche di cui sopra (narrazione, scrittura, l'osservazione stessa) non sono strumenti tecnici ma espressioni concrete di questa razionalità orientata alla messa in forma del senso e al governo consapevole dell'esperienza educativa (*ibidem*). Questa concezione trova riscontri anche in altri studi: basti pensare alla già accennata nozione di riflessività dell'operatore concepita da Schön, che delinea la professionalità educativa come forma di conoscenza in azione (Schön, op. cit. 1979). Similmente, il già citato lavoro guidato da Kemmis (S. Kemmis, R. McTaggart e R. Nixon, *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*, Springer Science & Business Media, 2013) sviluppa l'idea di una *praxis* formativa capace di produrre trasformazioni emancipative attraverso razionalità critico-maieutica. Allo stesso modo, si vedano anche Mortari (op. cit., 2007) e Domenici, Lucisano e Biasi (*La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*, Armando, 2018) per l'inquadramento epistemologico della ricerca educativa come attività razionale problematicista e orientata al miglioramento delle pratiche.

¹⁰⁴ Per "contratto simbolico" tra ricercatore e partecipanti alla ricerca si intende quell'accordo implicito che va oltre gli aspetti formali e procedurali della ricerca, fondandosi su fiducia, reciprocità, ascolto e riconoscimento dell'alterità. In ambito pedagogico, ed in particolare nel quadro teorico della pedagogia interculturale, questo contratto diventa un *habitus* relazionale che orienta l'intero processo investigativo, e che sottolinea la responsabilità del ricercatore nel modularsi in base al contesto, oltre che a favorire una comprensione delle esperienze vissute in maniera condivisa, dinamica e non gerarchica. Massimo Davididi La formazione nella crisi, in G. Cervini, M. Davididi, L. Zorzan (a cura di), *Identità e alterità. La formazione nel cambiamento: nuove forme di solidarietà e ricerca interculturale*, FrancoAngeli, 2004, pp. 55-57) lo descrive come parte integrante di un processo trasformativo e solidale nella formazione e nella ricerca. Approcci affini sono proposti anche da Barbier (*La ricerca-azione*, Armando, 2008) nella prospettiva della ricerca-azione, da Asquini (op. cit. 2018) nella ricerca-formazione, da Riva (op. cit. 2020) in merito alla valorizzazione delle emozioni e della ricerca di senso come dimensioni fondative del lavoro pedagogico. Altri studi insistono su questo contratto simbolico in merito alla responsabilità narrativa della ricerca e sull'importanza delle relazioni nei contesti di ricerca qualitativa e performativa (Denzin, op. it. 2001; L. Richardson, «Writing: A Method of Inquiry», in N. Denzin, Y. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research* (3rd Ed.), Sage, 2005).

¹⁰⁵ In questo contesto, è necessario fare riferimento a studi in cui la narrazione si configura come momento centrale di autoformazione e di costruzione della metariflessione pedagogica. L'approccio dell'orientamento narrativo – sviluppato in Italia, tra gli altri, da Federico Batini – pone l'accento sulla possibilità, per il soggetto, di rileggere e rielaborare la propria esperienza con potenziale trasformativo (F. Batini e R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, 2000; F. Batini, G. Bandini e C. Benelli, *Autobiografia e educazione*, in «Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze», n. 1, 2020, pp. 47–58;). La narrazione autoetnografica, infatti, consente l'attivazione di una riflessione profonda sul

decenni una fertile elaborazione anche nel contesto italiano, in cui si è intrecciata con la riflessione sulla formazione degli adulti e alle professioni educative, sulla pedagogia del lavoro, sulla narrazione come dispositivo didattico e sulla scrittura come pratica trasformativa. In tale direzione la ricerca-formazione può essere considerata una terza via, accanto alla ricerca-azione e alla ricerca-intervento, che riunisce in sé le inquietudini epistemologiche, metodologiche ed etiche che si muovono tra i due paradigmi, ma le rielabora in chiave formativa ed autoriflessiva, così da centrare l'osservazione sulla cura del soggetto e sulla qualità dell'esperienza.¹⁰⁶

Il problema della soggettività costituisce uno dei principali nodi critici: si è già avuto modo di sottolineare come l'osservazione, intesa come pratica situata e dialogica, implichi inevitabilmente un coinvolgimento personale dell'osservatore, che porta con sé il proprio bagaglio culturale, valoriale e interpretativo. Questo coinvolgimento non è da considerarsi come un *bias* da neutralizzare – perché è elemento costitutivo del processo osservativo – ma allo stesso tempo solleva interrogativi sulla attendibilità delle informazioni raccolte e dunque sulla possibilità di generalizzare i risultati.¹⁰⁷ Ricerca-

sé, in un processo che unisce dimensione emotiva, cognitiva e relazionale (F. Batini e M. Bartolucci, *Sviluppo emotivo e narrazione, dall'empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni*, in *Le emozioni nei contesti individuali e sociali*, vol. 3, Morlacchi Editore, 2019, pp. 141–155). Tali studi si inseriscono nel *theory building* della metariflessione pedagogica intesa come capacità di tematizzare e analizzare criticamente il proprio agire e le proprie stesse riflessioni, in linea con prospettive internazionali come quelle sul *reflective practitioner* (Schön, op. cit. 1979), sul *transformative learning* (J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, 1991) e sulla *narrative inquiry* (D. J. Clandinin e F. M. Connelly, *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, John Wiley & Sons, 2004); istante, queste, che trovano ulteriore approfondimento sul lavoro fatto da Duccio Demetrio in merito alla scrittura di sé come pratica di autocoscienza e consapevolezza (D. Demetrio, *Scrittura di sé*, Raffaello Cortina Editore, 2020).

¹⁰⁶ Nello specifico, questa sintesi attuata dalla ricerca-formazione ha trovato in recentissimi tempi uno sviluppo articolato e coerente grazie all'opera di studiosi che ne hanno approfondito la dimensione trasformativa, relazionale e riflessiva, che è quello che la rende “utile” ai fini della trattazione sull'osservazione operata in questa sede. La ricerca-formazione si configura così come un paradigma di mediazione tra ricerca empirica e processi formativi, in cui la soggettività degli insegnanti, dei formatori e dei soggetti in formazione viene attivata in chiave partecipativa, attraverso pratiche narrative, osservazioni documentative e collaborative. Alcuni studi ne hanno messo in luce la natura generativa, capace di promuovere apprendimento professionale (Asquini, op. cit. 2018); altri hanno proposto modelli operativi per valutarne l'impatto e la qualità formativa (M. Dodman, R. Cardarello, V. Damiani, A. Ciani, *La Ricerca-Formazione: impatti, strumenti, fattori*, FrancoAngeli, 2025, p. 302); mentre altri ancora hanno evidenziato l'intreccio con la ricerca-azione, la formazione degli insegnanti e la cultura professionale democratica nelle scuole (B. Losito, G. Pozzo, *La ricerca-azione: una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci Faber, 2008; I. Vannini, *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*, FrancoAngeli, 2012).

¹⁰⁷ In riferimento alla ricerca qualitativa in ambito educativo, la soggettività del ricercatore non rappresenta un limite ma costituisce risorsa epistemologica fondamentale: come osserva Patton (*Qualitative Research and Evaluation Methods*, Sage, 2002), ad esempio, il valore della ricerca qualitativa risiede nella capacità del ricercatore di rendere esplicito il proprio punto di vista, assumendo postura consapevole nel processo di costruzione della conoscenza. In linea con questa prospettiva, Demetrio (*Micropedagogia. La*

azione, ricerca-intervento e ricerca-formazione si basano infatti su una epistemologia che non reifica i prodotti dei modelli teorici, che valorizza il particolare e il situato, ma questo implica una rinuncia consapevole a qualsiasi pretesa di oggettività universale, superando necessariamente l'eredità positivista e esplicitando sempre le condizioni di produzione della conoscenza.

Un secondo aspetto critico riguarda la questione del potere insito nella relazione osservatore-osservato: anche nei contesti di ricerca partecipativa, l'atto di osservare presuppone un'asimmetria, che può essere più o meno marcata ma che non può mai essere completamente annullata. L'osservatore, per quanto si impegni a costruire relazioni simmetriche e dialogiche, esercita comunque un potere interpretativo che può influenzare la rappresentazione della realtà osservata.¹⁰⁸ Questo squilibrio rischia di riprodurre, anziché decostruire, le disuguaglianze e le dinamiche oppressive presenti nei contesti educativi; per tali ragioni, un'osservazione eticamente fondata deve essere accompagnata da una costante auto-critica riflessiva sul proprio posizionamento e sugli effetti prodotti nel campo della ricerca. Risulta necessario, a questo punto, aprire un ponte per ragionare su un ulteriore limite, che riguarda la trazione tra immersione e distacco dell'atto osservativo: sia ricerca-azione che ricerca-intervento, e d'altronde ancora più energicamente anche la ricerca-formazione, richiedono un coinvolgimento attivo del

ricerca qualitativa in educazione, La Nuova Italia, 1992) e Sorzio (*La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, 2006) sottolineano come l'osservazione e l'interpretazione dei fenomeni educativi implicino inevitabilmente un coinvolgimento personale che va tematizzato, più che neutralizzato. Più recentemente, Patera (*Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*, FrancoAngeli, 2022) ha evidenziato come la qualità e la validità della ricerca non derivino dall'eliminazione della soggettività, ma dalla sua gestione trasparente e rigorosa; e, come argomenta Pagani (*Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Junior, 2020), anche l'analisi dei dati richiede attenzione al posizionamento del ricercatore nella lettura dei significati.

¹⁰⁸ Norman K. Denzin, evidenzia la performatività intrinseca dell'atto dell'osservazione, poiché influenza e trasforma ciò che viene osservato, e pone quindi questioni etiche e politiche sulla rappresentazione dell'altro (N. K. Denzin, *Interpretive Interactionism*, Sage, 2001). Sulla stessa linea di riflessione si muove Judith Butler, che ha mostrato come le soggettività siano costituite attraverso pratiche discorsive e performative, in cui il potere agisce anche attraverso il linguaggio e lo sguardo dell'altro (cfr. J. Butler, *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*, Stanford University Press, 1997; trad. it. *La vita psichica del potere. Teorie del soggetto*, Mimesis, 2013). Si vedano anche le riflessioni di Duccio Demetrio, che ha affrontato il tema della relazione asimmetrica tra intervistatore e intervistato, approfondendo il ruolo del potere nelle pratiche conoscitive e nei rapporti intersoggettivi; nello specifico, Demetrio, in *Educatori di professione* (La Nuova Italia, 1990) propone una visione dell'educazione come processo in cui l'educatore, attraverso osservazione e interazione, co-costruisce con i soggetti educandi percorsi di trasformazione. In tal senso Demetrio introduce il concetto di "metabletica" (dal greco μεταβάλλω, *metaballo*, cambiare), intesa come scienza del cambiamento, sottolineando l'importanza della percezione soggettiva del cambiamento e della narrazione del vissuto, con l'osservazione come interazione e consapevolezza del potere insito nella relazione educativa (Demetrio, op. cit. 1992).

ricercatore nel campo in cui avviene l'indagine, ma allo stesso tempo impongono la necessità scientifica di mantenere una distanza critica che consenta di analizzare le dinamiche educative senza farsi completamente assorbire da esse; o al contempo, di non versare nella restituzione di esse una forzatura eccessiva determinata dalla propria traccia biografica. Questo equilibrio è estremamente difficile da raggiungere e rappresenta una delle principali sfide metodologiche della ricerca qualitativa: il rischio, infatti, in caso di immersione eccessiva, è quello di adottare acriticamente le visioni e le logiche del contesto osservato, perdendo progressivamente la capacità di problematizzare e trasformare la realtà.¹⁰⁹

Non di meno, la pratica osservativa, nella ricerca-azione, nella ricerca-intervento e specialmente nella ricerca-formazione, sullo sfondo della necessaria consapevolezza, deve comunque confrontarsi con i rischi di una dimensione di “cooptazione istituzionale”, ovvero della sua possibile neutralizzazione all'interno delle logiche burocratiche e valutative delle istituzioni educative. In alcuni casi, infatti, strumenti di osservazione nati con intenti trasformativi vengono utilizzati dalle istituzioni per scopi di controllo e standardizzazione delle pratiche educative, snaturando il loro potenziale critico ed emancipativo, sollevando interrogativi sul rapporto tra ricerca educativa e potere istituzionale, e sulla necessità di salvaguardare l'autonomia critica della ricerca.¹¹⁰

¹⁰⁹ La tensione tra immersione e distacco nella ricerca qualitativa in ambito educativo è stata tematizzata da diversi studiosi come nodo epistemologico cruciale: da un lato il ricercatore è chiamato a partecipare attivamente in modo empatico al contesto oggetto di studio, dall'altro deve mantenere una distanza analitica per garantire trasparenza interpretativa. Gambacorti-Passerini (*Riflessioni epistemologiche sulla ricerca empirica in pedagogia: l'importanza dello sviluppo di una riflessività “complessa” quale postura epistemica nella contemporaneità*, Studium Educationis, 2023, pp. 75-83) sottolinea la necessità per il ricercatore di sviluppare una riflessività “complessa”, che consenta di abitare il campo mantenendo uno sguardo critico sulla propria presenza, assumendosi la responsabilità delle scelte interpretative e metodologiche compiute. Il ricercatore è chiamato a “stare dentro” l'esperienza, problematizzandola costantemente alla luce dei propri precomprensivi e del contesto. In modo complementare a ciò, anche Bove e Sità (*Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti*, Encyclopaideia, 2016) evidenziano come la pratica della ricerca collaborativa – attraverso strumenti come la video-ricerca e l'intervista fenomenologica – contribuisca a colmare la distanza tra teoria e prassi, favorendo la costruzione condivisa di significati e l'esplicitazione degli impliciti professionali. In tale prospettiva, l'immersione nel contesto educativo non esclude il distacco analitico, ma anzi lo integra in una postura riflessiva e intersoggettiva. Tale visione si inserisce nel solco della già esplicitata *thick description* di Geertz (1973, cfr. *infra*) e della cura come postura epistemologica nella ricerca educativa come esplicitata da Mortari (*Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, 2007), per riconoscere il carattere situato e dialogico della conoscenza nei contesti educativi, soprattutto quando segnati da incertezza e imprevedibilità.

¹¹⁰ La formulazione del concetto di “cooptazione istituzionale” è di Henry Giroux, che intende così richiamare il processo mediante il quale le istituzioni dominanti assorbono e depotenziano le pratiche i discorsi pedagogici critici, svuotandoli del loro potenziale trasformativo e riconducendoli a forme “innocue” di conformismo. In particolare, Giroux mette in guardia contro i rischi di una pedagogia critica

Altra questione critica riguarda, altresì, il rapporto tra osservazione e restituzione di ciò che si è raccolto ai partecipanti. Nella logica della ricerca-azione, della ricerca-intervento e della ricerca-formazione, la restituzione non è un atto formale, bensì un momento fondamentale di costruzione condivisa della conoscenza, della coscientizzazione, della sensibilizzazione e della progettazione al cambiamento; e, per queste ragioni, comporta scelte delicate: come rappresentare la complessità delle esperienze osservate? Come rispettare le molteplici voci dei partecipanti senza ridurle o semplificarle? Ignorare ciò significherebbe trasformare la ricerca partecipativa in finzione consensuale¹¹¹: la gestione di questi elementi non può consistere in una neutralizzazione delle differenze, quanto invece in una curatela pedagogica del dissenso, che faccia della restituzione uno spazio processuale dei materiali epistemici di prima grandezza; non luogo conclusivo, ma di confluenza di prospettiva, di chiarificazione degli statuti discorsivi, di emersione dell'impensato. La restituzione diventa così momento dialogico di secondo grado, in cui ciò che è stato osservato ritorna ai soggetti coinvolti non per essere approvato o contestato, ma per essere rielaborato, rinegoziato.¹¹²

che, privata del suo ancoraggio politico ed etico, finisce per essere inglobata nei meccanismi riproduttivi delle strutture di potere, perdendo la propria potenzialità di strumento di emancipazione e giustizia (Cfr. H. A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*, Paradigm Publishers, 2005; Id., *On Critical Pedagogy*, Continuum, 2011)

¹¹¹ Quando si parla di gestione etica della restituzione in pedagogia ci si riferisce al modo in cui educatori, ricercatori e formatori restituiscono all'intergruppo della comunità educativa i risultati delle osservazioni, delle ricerche o delle valutazioni in modo trasparente. Sempre Elliott, teorizzando la ricerca-azione in ambito educativo, discute questo tema sottolineando l'importanza di una restituzione dialogica, che favorisca la comprensione condivisa piuttosto che l'imposizione di giudizi esterni; per Elliott, la restituzione dovrebbe contribuire allo sviluppo professionale degli educatori e a promuovere pratiche riflessive, evitando dinamiche di potere asimmetriche e mantenendo il rispetto per i soggetti coinvolti nella ricerca educativa (Elliott, op. cit. 1991). Più recentemente, Egle Becchi ha proposto il "paradigma della restituzione" come fondamento etico della ricerca educativa, perché riconosce il contributo dei soggetti coinvolti (E. Becchi e L. Corradini, *Per un'etica della ricerca educativa: il paradigma della restituzione*, in *Pedagogia, ricerca, formazione. Saggi in onore di M. Laeng*, SEAM, 2000, pp. 200-2010); Luca Girotti ha approfondito ulteriormente le implicazioni etiche della restituzione post-osservazione nella ricerca educativa evidenziando come essa debba evitare di essere strumentalizzata a fini politici o ideologici, proponendo inoltre una visione del binomio osservazione-restituzione come momento di responsabilità gnoseologica, in cui il ricercatore questiona se stesso anche in merito al proprio ruolo e alla conseguenze delle proprie scelte metodologiche (L. Girotti, *Cosa dovrebbe veramente contare? Ricerca educativa e politiche pubbliche fra questioni metodologiche e interrogativi etici*, in «Pedagogia Oggi», 1, 2020, pp. 139-150). Va da sé la necessità di sviluppare una competenza etica nei ricercatori educativi, che li guidi in tutte le fasi della ricerca, inclusa la restituzione dei risultati; in questo senso anche che la restituzione deve tenere conto delle implicazioni politiche e sociali della ricerca (L. Girotti, *Etica della ricerca: da questione da affrontare a competenza da formare*, in «Pedagogia e Vita», 2, 2023, pp. 105-115).

¹¹² Anche la categoria del "dissenso" merita una nota digressiva e bibliografica per il rilevante valore che assume dal momento in cui riconduce l'educazione alla sua natura dialettico-critica piuttosto che a processo adattivo o conformista. Questa traiettoria è quella in cui si iscrive l'esperienza pedagogica di Lorenzo Milani, la cui scuola di Barbiana rappresenta la forma radicale di educazione contro-egemonica in cui il dissenso non è solo diritto, ma dovere morale, emancipativo e di giustizia sociale (L.

I nodi sollevati - dalla soggettività dell'osservazione all'asimmetria relazionale, dalla tensione immersione-distacco alla restituzione pedagogica – non rappresentano un inciampo accidentale; è in questa soglia che si colloca la riflessione su un orientamento teorico capace di riconoscere che ogni processo osservativo è anche una scelta di forma, un orientamento politico, che si che si connota anche in senso estetico –come paradigma che tiene insieme sensibilità e intelligibilità, presenza e distanza, singolarità e relazioni, rispetto dei diritti e politiche educative. L'osservazione diventa così pratica dell'educazione estetica, capace di abitare ogni possibilità senza ridurla, di ascoltare le

Milani, *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, 1965; L. Milani e Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Mondadori, 1967). Nel paradigma del problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin, il dissenso si configura come sguardo critico sulla società e condizione necessaria per costruire un'educazione rivolta all'inattuale e all'utopia, perché rappresenta il rifiuto consapevole di modelli socioculturali dominanti che mutilano la crescita integrale dell'individuo (G. M. Bertin, *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Marzorati, 1951, e riletto in chiave contemporanea in F. Frabboni, *Il problematicismo in pedagogia e didattica*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2013) Secondo Meirieu (op. cit., 2005), educare significa sempre introdurre alla possibilità del dissenso, rendendo l'altro capace di assumere una posizione differente e fondata rispetto all'ordine esistente. La strada era già stata aperta dalle pedagogie critiche (Freire, op. cit. 1970; Giroux, op. cit. 2005; Id. *On Critical Pedagogy*, Continuum, 2011), che interpretano il dissenso non come devianza, ma come momento costitutivo dell'autonomia del soggetto e della sua capacità di partecipare attivamente alla costruzione del sapere e della società. In tal senso, il dissenso si configura come esercizio di libertà e come pratica pedagogica di *conscientização* dell'individuo rispetto alle strutture oppressive della cultura dominante, e alla conseguente rottura con le stesse (P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, 1969, ed. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Mimesis, 2024; P. Freire, op. cit., 1970; P. Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, UNESP, 2000 (ed. it. *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, Il Margine, 2021). L'educazione al dissenso, dunque, implica la valorizzazione del conflitto cognitivo e morale come strumento di crescita, sollecitando una postura che si oppone a ogni forma di autoritarismo educativo (Giroux, op. cit. 2011); il dissenso sta anche al centro della teoria sulla *border education* (Giroux, op. cit. 2005a), laddove l'educazione apre al conflitto culturale come terreno di apprendimento e lotta democratica. Bertolini (*Educazione e politica*, Raffaello Cortina, 2003) ne aveva già colto la centralità, descrivendo l'educazione come interpretativa e radicale, aspetto che implica la responsabilità dell'esporsi nell'esperienza umana e politica dell'essere nel mondo. In questa linea, Martino (2023), riprendendo Patočka e Havel, interpreta il dissenso come cura dell'anima e rivoluzione esistenziale, ovvero come prassi educativa che interpella la soggettività nella sua dimensione più profonda, invitandola a un'opera incessante di rinnovamento personale e collettivo (cfr. V. Havel, *moc bezmocných*, edizione samizdat, 1968; trad. it. *Il potere dei senza potere*, Garzanti, 1991; J. Patočka, *Pěče o duši*, Oikoymenth, 1975; trad. it. *La cura dell'anima*, Orthotes, 2019; P. Martino, *Pedagogia del dissenso e rivoluzione esistenziale: rischio della libertà, democrazia, educazione*, «Cultura pedagogica e scenari educativi», 1(2), 2023, pp. 67–74). La pedagogia del dissenso si sottrae sia alla neutralizzazione tecnocratica dell'educazione sia alla sua riduzione funzionalistica, affermandosi invece come processo istituyente, che riconosce nel conflitto il principio stesso della democrazia e nell'educazione un principio di ragione critica (R. Esposito, *Oltre la politica. Antologia del pensiero "impolitico"*, Mondadori, 1996; R. Esposito, *Pensiero istituyente. Tre paradigmi di ontologia politica*, Einaudi, 2020; M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, 2014). A proposito poi di lotta per la democrazia all'interno della stessa democrazia, il riferimento a Jacques Rancière, con la sua idea di disaccordo (*mésentente*), completa il quadro teorizzando che l'educazione, per essere democratica, deve riconoscere la voce di chi non è autorizzato a parlare, accogliendo l'interruzione e la frattura come momenti costitutivi della formazione (J. Rancière, *La haine de la démocratie*, La Fabrique Éditions, 2005, ed. it. *L'odio per la democrazia*, Cronopio, 2011)

fratture senza ricomporle normativamente, di valorizzare lo scarto e il margine come risorsa di conoscenza e non come errore da correggere.

Con educazione estetica non si intende, infatti, una ricerca volta al *bello* o a una dimensione artistica, ma un paradigma che riconosce nell'educazione alla forma e al sensibile gli elementi fondanti dell'esperienza.¹¹³ L'estetico, in questa accezione, non si oppone al *noetico*, ma lo amplia: non parla solo alla percezione, ma alla qualità della relazione con il mondo, alla capacità di ragionare sulle forme sensibili dell'alterità senza ridurla, di percepire il senso anche dove il linguaggio ordinario non riesce. Con riferimento al sintagma osservazione, questo paradigma permette di concepire la rappresentazione delle informazioni osservate e osservabili come generativa, non riproduttiva; non ha la funzione di chiudere l'esperienza con una sintesi, ma di rilanciarla attraverso nuove aperture, suggerendo un cambio di sguardo – dal controllo alla cura, dalla verifica alla risonanza, dalla spiegazione all'interpretazione. L'osservazione assume così una funzione politica, volta a non armonizzare e normalizzare, ma piuttosto lasciare che appaia ciò che resiste alla semplificazione. Se una pedagogia che non interviene è una pedagogia inutile¹¹⁴, le coordinate di ordine teorico fin qui richiamate per inquadrare

¹¹³ Il paradigma dell'educazione estetica, nelle sue radici pragmatiche e pedagogiche, trova uno dei suoi riferimenti maggiori nelle elaborazioni di Dewey, che in *Art as Experience* (Perigee Books, 1934) sostiene che l'estetico non è una dimensione aggiuntiva o elitaria dell'esperienza, ma il suo culmine, il momento in cui il soggetto e il mondo estraneo entrano in una relazione significativa, incarnata, riflessiva. Per Dewey, educare esteticamente significa formare alla percezione della relazione, al valore formale e simbolico dell'esperienza, alla capacità di costruire e leggere mondi dotati di senso. L'educazione estetica, quindi, intesa come dimensione formativa trasversale, si configura come pratica capace di intensificare la relazione tra esperienza e conoscenza, tra soggettività e mondo. Agisce nel registro sensibile, simbolico e riflessivo, contribuendo a generare forme di consapevolezza; in questa prospettiva, l'estetico non è accessorio, ma fondativo dell'esperienza, perché assume la rappresentazione e la forma come elementi costitutivi del conoscere (F. De Bartolomeis, *L'arte per tutti: conoscere e produrre*, Edizioni Junior, 2003; F. De Bartolomeis, *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Laterza, 2004; M. Dallari, *La dimensione estetica della paideia: fenomenologia, arte, narritività*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2005; M. Dallari, *Immaginanti. Pensare controvento*, Il Margine, 2023; I. Volpicelli, *Brevi considerazioni sull'educazione estetica: L'unidimensionalità come deformità*, in *Lo specchio deformante. Vecchi e nuovi paradigmi della deformità*, Pensa MultiMedia, 2013, pp. 107–114).

¹¹⁴ L'affermazione secondo cui una pedagogia che non interviene è una pedagogia "inutile" trova fondamento in una tradizione teorica che, da Freire a Dewey, da Bertin a Baldacci, insiste sulla vocazione pubblica, critica e trasformativa del sapere pedagogico. In questa prospettiva, l'intervento non si esaurisce nell'azione tecnica o nell'esecuzione di modelli predefiniti, ma si configura come pratica dialogica, situata e riflessiva, volta a promuovere processi di consapevolezza e di liberazione. Più recentemente, l'idea di una pedagogia impegnata, "militante" capace di assumersi il rischio della trasformazione, è stata posta al centro, come si è visto, dalle linee teoriche elaborate da Maria Tomarchio (*L'orizzonte formativo di una memoria operante: finalità, obiettivi, azioni del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa "Paolo Borsellino"*, in *Sicilia/Europa: culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Aracne, 2014, pp. 199–217; Id., *Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa*, in M. Tomarchio e S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, 2015, pp. 25–36). Tomarchio inserisce tra i compiti dell'educazione quello di tradurre la memoria in azione progettuale; con

l'osservazione intendono programmaticamente non sottrarre la ricerca educativa all'impegno di trasformare criticamente i contesti in cui opera.

Una ricerca che si fonda su un paradigma estetico dell'educazione non fugge alla complessità dell'osservare, ma la assume come termine di cura: cura dell'altro e del suo dire, cura del tempo, dei modi della rappresentazione, della relazione. È in questa disponibilità ad accogliere ciò che ancora non si comprende, a lasciarsi modificare dal contatto con l'esperienza altrui, che la ricerca osservativa riconosce il proprio statuto più profondo: quello di esercizio continuo di responsabilità interpretativa, mai definito, mai neutro, sempre esposto, sempre generativo.

1.4 Strumenti, modelli e tecniche dell'osservazione

Nel delineare le coordinate epistemologiche e operative dell'osservazione educativa, è necessario interrogarsi anche, quindi, su come essa venga resa possibile nella prassi attraverso un apparato metodologico strutturato, composto da strumenti, modelli e tecniche che, pur nella loro varietà, si inscrivono sempre all'interno di visioni teoriche più ampie e ne riflettono le posture epistemiche. In particolare, l'indirizzo fenomenologico legato all'osservazione esige che questa stessa si configuri come pratica di attenzione profonda e allocentrica, orientata non alla raccolta neutrale dei dati, ma alla comprensione del significato che i fenomeni assumono per i soggetti coinvolti.¹¹⁵ L'atto osservativo, in questa prospettiva, implica tanto un atteggiamento astenente di *ἐποχή*, *epoché*, quanto partecipativo di ascolto dell'alterità nella sua unicità; di fatto, una disponibilità del ricercatore a lasciarsi interrogare dall'accadere stesso del fenomeno, senza imporre criteri valutativi precostituiti e rigidi nell'interpretazione. Ciò richiede una postura conoscitiva fondata sull'umiltà epistemica, sull'autoconsapevolezza nell'uso

il costrutto della "memoria operante", indica una forma di sapere critico radicato nella storia e nella responsabilità sociale, che rifiuta ogni indifferenza e si costituisce come coscienza vigile dei processi culturali, politici e educativi. In tale cornice, l'intervento educativo non è semplicemente un "fare", ma un atto consapevole che coniuga sapere, etica e impegno civile (Tomarchio, op. cit. 2014); l'osservazione, la riflessività e la restituzione critica nei processi formativi diventano dunque pratiche necessarie per rendere la pedagogia uno strumento di emancipazione e giustizia e l'intervento, in questo senso, non è opzione accessoria, ma istanza di una pedagogia al contempo scientificamente fondata e socialmente responsabile.

¹¹⁵ Si è discusso come nella ricerca educativa la selezione degli strumenti osservativi è intrinsecamente legata alla postura del ricercatore. Si vedano L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, 2019; L. Mortari, *Per una fenomenologia della vita della mente*, Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione, 2000, pp. 197-222; Id. op. cit. 2007.

degli strumenti e sull'impegno riflessivo continuo, che si renda conto non solo di *cosa* si osserva, ma del *come*, e del *perché* si costruisce conoscenza in quel dato *senso*. Seguendo la lezione di Husserl, ripresa e rielaborata da Mortari, il conoscere autentico non si realizza mediante una procedura oggettivante, bensì attraverso una disposizione all'attenzione aperta e una capacità di sospensione di pregiudizi o schemi concettuali precostituiti. L'essere e l'apparire del fenomeno coincidono nella comprensione intenzionale come si dà alla coscienza del ricercatore solo nella misura in cui il ricercatore si dota degli strumenti corretti di osservazione del fenomeno, lasciandosi condurre da esso secondo il principio di evidenza e tenendo conto della sua irriducibile trascendenza.¹¹⁶ Da ciò discende l'impossibilità di una neutralità metodologica anche nella scelta di strumenti, tecniche e modelli: lo sguardo osservativo deve essere continuamente interrogato, affinato, problematizzato, in quanto il concetto di metodo si configura come *discovered-oriented*, costruito in itinere e mai definitivamente concluso.¹¹⁷

Studi sulla pratica della ricerca qualitativa hanno evidenziato, non di meno, come in merito all'osservazione, non essendo solo rilevazione ma anche interpretazione, l'adozione di strumenti e tecniche debba coniugare rigore metodologico e pertinenza rispetto al contesto educativo, affinché la ricerca stessa sia al contempo efficace

¹¹⁶ Le riflessioni esposte si fondano sul paradigma fenomenologico della ricerca educativa così come delineato sempre da Luigina Mortari e in dialogo con l'orientamento pedagogico sviluppato da Piero Bertolini. In particolare, si fa riferimento all'elaborazione dell'approccio husserliano già accennato in questa sede, centrato sull'esperienza vissuta, sull'intenzionalità della coscienza e sull'esercizio della sospensione del giudizio verso un'apertura radicale al fenomeno. Sia Bertolini che Mortari sottolineano come la fedeltà epistemica al fenomeno richiedano una postura di attenzione allocentrica, capace di accogliere la datità dell'esperienza senza ridurla a categorie standardizzate (cfr. Mortari, op. cit. 2007; Mortari e Ghirotto, op. cit. 2019); tale impostazione deve molto a quella elaborazione teorica che ha introdotto nel contesto pedagogico italiano un modello di ricerca fondato sull'attenzione al significato vissuto e alla soggettività intenzionale, rifiutando l'impianto epistemologico positivista in favore di una conoscenza capace di rispettare la complessità del reale educativo (Bertolini, opp. citt. 1958; 1988). Si veda anche il riferimento in Husserl, op. cit. 1913.

¹¹⁷ L'idea di un metodo come processo *discovered-oriented* (Mortari, op. cit. 2007), non rigidamente precostituito ma emergente nel corso della ricerca, trova un interessante risonanza anche nel pensiero di Paul Feyerabend. In *Against Method* (1975), Feyerabend mette radicalmente in discussione l'esistenza di un unico metodo scientifico valido, sostenendo che la scienza non è un insieme di regole e categorie fisse, ma una prassi situata, che deve essere caratterizzata da pluralismo e irregolarità creativa, «poiché le categorie tradizionali sono il vangelo del comune pensiero quotidiano (incluso il pensiero scientifico ordinario) e dell'agire di tutti i giorni [un tale tentativo di comprensione] presenta regole e forme di pensare e di agire dal punto di vista del senso comune [scientifico] false» (P. K. Feyerabend, *Against Method. Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, New Left Books, 1975; trad. it. *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli, 2002, p. 24). Applicata alla ricerca educativa, questa prospettiva invita a concepire il metodo non come forma normativa ma come prassi adattiva, capace di rispondere alla complessità e alla specificità dei contesti indagati.

nell'analisi e legittima nella prospettiva formativa.¹¹⁸ Da qui discende la necessità di strumenti metodologici che sappiano tenere insieme rigore e apertura: se non è sufficiente costruire griglie o indicatori osservativi statici, è necessario invece sviluppare modelli interpretativi capaci di leggere la complessità relazionale dei contesti. Osservare significa entrare, appunto, nel tempo *cairologico* (quel tempo della qualità denso di significato, proprio delle occasioni favorevoli e dei momenti opportuni, in cui si rende possibile il cambiamento) dell'altro, abitare lo spazio dell'esperienza altrui, lasciare che le evidenze emergano senza forzarle, o senza che esse siano l'unica base dell'azione educativa.¹¹⁹ Una caratterizzazione di tal genere implica una competenza che è insieme tecnica e narrativa: occorre saper descrivere, ma anche narrare, rendere visibile il significato profondo delle interazioni educative; è in questo senso che l'osservazione si collega in modo naturale alla documentazione pedagogica e alla pratica della narrazione come forma di restituzione riflessiva.¹²⁰ Questo orientamento si è consolidato attraverso esperienze che pongono al centro la valutazione formativa, l'autonarrazione professionale, gli strumenti di documentazione e la scrittura riflessiva: strumenti che non fungono da supporto ancillare alla ricerca, ma ne costituiscono il tessuto come pedagogia della trasformazione situata, capace; e una declinazione particolarmente feconda di questa impostazione si manifesta nell'adozione di strumenti di osservazione che, pur mantenendo la flessibilità necessaria per adattarsi a diversi contesti, forniscono criteri di

¹¹⁸ In particolare: Schön, op. cit. 1979; R.E. Stake, *The art of case study research*, Sage, 1995).

¹¹⁹ L'approccio *evidence-based* applicato all'educazione (EBE, *evidence-based education*), mutuato dal contesto medico e scientifico, si fonda sull'idea che le decisioni educative debbano essere sostenute da evidenze empiriche, validate attraverso metodi standardizzati e replicabili (G. Vivanet, *Che cos'è l'evidence based education*, Carocci 2014). Sebbene questa impostazione offra indubbi vantaggi in termini di *accountability*, trasferibilità dei risultati e orientamento all'efficacia, essa rischia, se adottata in modo acritico, di marginalizzare le componenti situate, dialogiche, interpretative. La pretesa di universalità e neutralità può condurre alla svalutazione del sapere pedagogico come forma di conoscenza riflessiva e contestuale, e alla delegittimazione delle pratiche educative che si fondano su osservazione qualitativa, postura professionale e partecipazione attiva dei soggetti. L'*evidence-based* è infatti oggetto di dibattito e riflessione critica, soprattutto quando viene assunto come criterio unico di validazione epistemologica delle pratiche didattiche e formative, perché rischia il riduzionismo verso criteri di misurabilità e spendibilità, secondo parametri mutuati dalle scienze "dure" e dalle politiche neoliberali. La riflessione pedagogica contemporanea, afferma Umberto Margiotta, reclama una "terza via" rispetto alla dicotomia tra modernizzazione tecnocratica e resistenze conservatrici, restituendo centralità alla normatività come categoria (U. Margiotta, *Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo*, in «Formazione & insegnamento», 13(1), 2015a, 11-22).

¹²⁰ L'importanza della strutturazione metodologica emerge con forza quando si sviluppa un modello osservativo validato e applicabile in diversi contesti educativi, così che l'approccio osservativo integri rigore tecnico e attenzione pedagogica, offrendo strumenti che permettono di combinare osservazione sistematica e riflessività critica (cfr. G. Boncori, *Osservazione pedagogica: metodo e applicazioni*, Edizioni Nuova Cultura, 2009).

lettura sistematica dei processi educativi. L'uso di questi stessi strumenti si accompagna poi alla promozione di pratiche di documentazione educativa, intese non solo come raccolta di tracce dell'esperienza, ma come momento *riflessivo-interpretativo-riprogettante* dell'azione educativa.¹²¹

La “cassetta degli attrezzi” dell'osservazione educativa si avvale di un repertorio complesso e integrato, che va dai tradizionali diari di bordo alle griglie osservative, fino alle più recenti tecnologie digitali e ai sistemi di documentazione visiva. Questa selezione degli strumenti riflette l'intenzione di offrire una panoramica pluralista, capace di articolare modelli epistemici diversi e livelli di strutturazione osservativa variabili, coerentemente con la complessità dei contesti educativi contemporanei.¹²² I diari narrativi, ad esempio, costituiscono strumenti d'elezione per un'osservazione densa, capace di raccogliere la dimensione simbolica, affettiva e relazionale dei vissuti educativi,

¹²¹ Per una riflessione approfondita sulla scelta degli strumenti pedagogici, si veda nuovamente il contributo di Loris Malaguzzi e del Reggio Emilia Approach, in particolare l'accento posto sul ruolo dell'ambiente, della documentazione e dell'ascolto non come elementi a sé stanti ma come strumenti dell'apprendimento (L. Malaguzzi, *For an education based on relationships*, Young Children, 1993, pp. 9-12; Id., *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, 1995). L'approccio di Reggio Emilia, figlio del secondo dopoguerra, si fonda su una concezione dell'infanzia come portatrice di diritti e di capacità, e ha influenzato in modo significativo sia la teoria pedagogica che la pratica educativa internazionale. Concependo il bambino come soggetto competente, ricco di potenzialità e protagonista attivo del proprio apprendimento, l'approccio reggiano ha ridefinito il concetto di strumento pedagogico: nell'ottica di Malaguzzi, gli strumenti educativi non sono solo supporti tecnici ma articolazioni complesse del processo di costruzione della conoscenza; ne sono esempi paradigmatici la documentazione pedagogica, gli *atelier*, la progettazione (non programmazione) didattica e la stessa organizzazione spaziale dell'ambiente educativo, concepito nella famosa definizione di “terzo educatore” (Malaguzzi, op. cit. 1995). Carlina Rinaldi, allieva diretta di Malaguzzi e figura centrale nella diffusione internazionale del Reggio Emilia Approach, ha riformulato tali strumenti in chiave epistemologica e politica, interpretando la progettazione educativa come un luogo simbolico di generazione di senso e proponendo la pedagogia dell'ascolto come postura cognitiva, etica, democratica (C. Rinaldi, *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*, Routledge, 2006). In essa, la relazione con l'altro (adulto, bambino, presenze contestuali) diventa lo strumento primario per accedere al sapere, secondo un'impostazione fortemente influenzata da Vygotskij, Bateson, Bronfenbrenner e dai paradigmi costruttivisti e post-strutturalisti (Vygotskij, op. cit. 1934; G. Bateson, *Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*, University of Chicago Press, 1972; U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, 1979).

¹²² La riflessione metodologica sull'osservazione educativa proposta da Mantovani (*La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, 1998) trova un ulteriore sviluppo nei contributi di Sangiovanni (*Il senso dell'osservare nelle pratiche formative*, in «For – rivista AIF per la formazione», 2010, pp. 29-38) e Fabbri (*La formazione e gli strumenti per osservare l'apprendere: ovvero... l'alchimia del formare e dell'osservare*, «For – rivista AIF per la formazione», 2010, pp. 7-11) che ne approfondiscono le implicazioni come dispositivo formativo intenzionale, capace di attivare processi di consapevolezza, e fondata su uno sguardo che costruisce senso attraverso l'interazione. Fabbri, non di meno, propone una lettura dell'osservazione come “alchimia” tra formare e vedere: un'operazione compressa che implica competenze interpretative, sensibilità situata e strumenti flessibili. Si veda, infine, in merito all'osservazione così configurata nella ricerca socio-psico-pedagogica, anche P. Boccia, *Metodi e tematiche nella ricerca socio-psico-pedagogica*, Lulu.com, 2008.

e rivelano la propria efficacia soprattutto nei contesti della prima infanzia, laddove la parola è ancora in via di strutturazione. Le griglie osservative rendono possibile un'organizzazione delle informazioni sistematica e comparabile, e permettono una maggiore operatività nei contesti scolastici e formativi che richiedono protocolli condivisi; per quanto il loro uso possa sembrare contraddittorio con una teoria dell'osservazione come azione etno-biograficamente orientata, se impiegate con consapevolezza tecnica e come supporto ad una lettura complessa del dato educativo, è possibile non limitarle ad una funzione descrittiva, ma far sì che esse contribuiscano alla costruzione di un primo livello di codifica utile a sostenere processi riflessivi e interpretativi più articolati.¹²³

Come l'osservazione stessa, d'altronde, la scelta dello strumento non è mai neutra, bensì dipende dall'impostazione teorica, dalla funzione che l'osservazione intende assolvere, e dal contesto nel quale essa si colloca; non di meno, è in rapporto alla finalità – descrittiva, interpretativa, valutativa, trasformativa – che si possono legittimare specifici dispositivi osservativi.¹²⁴ In ogni caso, l'adozione di uno strumento in sé o rispetto ad un altro comporta sempre una riflessione sulle forme della rappresentazione del dato osservativo e delle sue implicazioni etiche.¹²⁵

¹²³ In un quaderno operativo Ilaria Viola (*L'osservazione dei comportamenti nei servizi educativi per l'infanzia*. Studium, 2022) fornisce un'articolata analisi degli strumenti e delle finalità dell'osservazione pedagogica in un'ottica che coniuga rigore scientifico e pratiche educative contestualizzate. Il testo offre una guida dettagliata sull'osservazione nei servizi educativi per l'infanzia, approfondendo gli strumenti osservativi da adottare nel contesto zero-sei, le intenzionalità educative e gli obiettivi dell'osservazione in relazione agli aspetti di vita del bambino; è interessante ai fini della trattazione in questa sede perché sottolinea come la strutturazione di un dispositivo osservativo, che possa favorire la costruzione di percorsi educativi rivolti a tutti e a ciascuno, necessita di una attenta riflessione sulla realtà, sullo sviluppo del bambino e sulle potenzialità di progettazioni inclusive e personalizzate.

¹²⁴ Si pensi, ad esempio, a quanto detto in merito all'approccio a mosaico elaborato da Alison Clark e Peter Moss, che propongono un modello partecipativo e multimodale di osservazione dei bambini in contesti educativi, basato sull'integrazione di strumenti quali fotografie scattate dai bambini stessi per comprenderne il punto di vista, disegni, tour guidati, mappe, osservazioni partecipanti e interviste narrative, configurando un dispositivo osservativo che valorizza la voce infantile e ne riconosce la competenza gnoseologica (A. Clark e P. Moss, *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers, 2011, trad. it. *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Junior., 2014). Nello specifico, il metodo si basa sull'idea che i bambini e le bambine possano esprimere le proprie esperienze e percezioni attraverso una pluralità di linguaggi (verbali, visivi, corporei), componendo così un "mosaico" di prospettive e tecniche di analisi, che includono interviste, disegni, fotografie scattate dai bambini stessi, mappe, camminate esplorative e osservazioni, e permettendo una costruzione collaborativa della conoscenza tra adulti e bambini. Non di meno, l'approccio a mosaico riconosce i bambini come soggetti competenti e attivi nella produzione di significato, in linea con la visione socio-costruttivista dell'infanzia (cfr. Clark e Moss, op. cit. 2011).

¹²⁵ In questa direzione si colloca anche il contributo di Emma Baumgartner, che ha elaborato un repertorio metodologico articolato per l'osservazione del comportamento infantile, integrando strumenti come descrizioni narrative, *checklists*, scale di valutazione e osservazioni indirette; il contributo di

La riflessione sulle pratiche educative richiede di interrogarsi non solo sulla tipologia di strumenti utilizzati, ma anche sulle tecniche attraverso cui questi strumenti vengono attivati nella concretezza dell'azione educativa, e in riferimento a quale modello teorico: gli strumenti osservativi, tanto quelli più consolidati quanto quelli emergenti, non esauriscono la loro portata nel supporto materiale che offrono, ma trovano il loro significato pedagogico nella relazione che instaurano con le tecniche e con le posture epistemiche sottese al loro utilizzo. Il diario narrativo, ad esempio, non è semplicemente un registro di ciò che accade ma una modalità di scrittura che implica una tecnica di osservazione libera e riflessiva, capace di accogliere la complessità dell'esperienza educativa; il suo valore non sta nella sequenza di fatti registrati ma nella loro interpretazione situata e vissuta, per cui il soggetto osservatore si rende partecipe del processo che descrive.¹²⁶ Di contro, la griglia osservativa si fonda su una tecnica strutturata, orientata alla codifica e alla categorizzazione, in cui i comportamenti osservabili vengono inquadrati all'interno di parametri condivisi; lo strumento consiste nell'identificazione puntuale di parametri predeterminati, che consentono la comparazione dei dati ma che rischiano altresì di lasciare in ombra gli elementi meno formalizzabili della relazione educativa.¹²⁷ Le scale di valutazione spingono

Baumgartner è però importante perché sottolinea anche come tali strumenti, lungi dall'essere applicati in maniera meccanica, siano concepiti come dispositivi analitici e interpretativi, da utilizzare in modo consapevole rispetto agli obiettivi dell'intervento educativi e alle caratteristiche del contesto (E. Baumgartner, *L'osservazione del comportamento infantile*. Carocci 2006).

¹²⁶ Il riferimento teorico che sottende quanto elaborato in merito all'uso del diario narrativo è ancora *Apprendere dall'esperienza* (Carocci, 2004) di Mortari, che evidenzia il valore epistemologico e formativo della narrazione all'interno della cornice di una pedagogia dell'esperienza. La cornice teorica appresa da Mortari permette di proporre il diario come strumento di narrazione, costitutiva del conoscere e dell'apprendere (già in Schön, op. cit. 1979; Bruner, op. cit. 1990; Clandinin e Connelly, op. cit. 2004). In ambito italiano, contributi significativi provengono sempre dai lavori di Duccio Demetrio (in particolare D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, 1996; Id. *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, 2012; Id. op. cit. 2020) e dalle riflessioni di Franco Cambi sul valore autobiografico della scrittura riflessiva e della pedagogia narrativa (F. Cambi, *L'autobiografia: uno strumento di formazione*, in F. Pulvirenti (a cura di), *Pratiche narrative per la formazione*, M@gm@ – Rivista di studi sociali, 3(3), 2005). Questa prospettiva si connette criticamente ma produttivamente con la letteratura internazionale sulle tecniche qualitative e narrative dell'osservazione in educazione. In particolare, i contributi di studio sulle *learning stories* (M. Carr e W. Lee, *Learning Stories in Practice*, Sage, 2019) e sul paradigma della documentazione come pratica riflessiva elaborato, oltre alle fonti già citate (cfr. *infra*), in contesto scandinavo e anglosassone (G. Dahlberg, P. Moss e A.R. Pence, *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Psychology Press, 1999) offrono strumenti concreti coerenti con l'impostazione già proposta dal Reggio Emilia Approach, senza rinunciare alla complessità del processo educativo e riconoscendo maggiormente la documentazione pedagogica come strumento di valutazione che sia formativa e democratica, alternativa alle tecniche standardizzate e normo-orientate.

¹²⁷ Nello specifico, la griglia osservativa è uno strumento nato nell'ambito della psicologia comportamentista, in particolare nell'analisi funzionale del comportamento, in cui l'osservazione

ulteriormente questa logica, rendendo la pratica osservativa un processo di attribuzione di giudizio a dimensioni comportamentali specifiche; l'osservatore assume ruolo valutativo esplicito, coinvolto nella misurazione di alcuni aspetti, compito che richiede non solo coerenza nella codifica, ma anche consapevolezza dei limiti interpretativi che ogni scala inevitabilmente comporta.¹²⁸ Sulla stessa linea, le *checklists*, nella loro apparente semplicità, fondano la propria strumentalità sull'applicazione puntuale di uno schema comportamentale atteso; l'osservatore verifica la presenza o l'assenza di determinati segnali, svolgendo un ruolo prevalentemente procedurale, che privilegia la standardizzazione rispetto all'interpretazione situata.¹²⁹ Diversamente, l'impiego di materiali audiovisivi richiede una pratica osservativa orientata alla rilettura e alla riflessione differita: la videoregistrazione o la fotografia non si esauriscono nell'atto della realizzazione del materiale, ma richiedono una fase di decrittazione condivisa, spesso partecipata, in cui l'osservazione è integrata dalla voce dei soggetti ripresi o dagli educatori coinvolti.¹³⁰ Tra tutti gli strumenti, la scheda di documentazione si presta a

sistematica e la codifica dei comportamenti in categorie permettono la raccolta di informazioni; si rivela utile in contesti che richiedono oggettività e replicabilità ma presenta dei limiti legati a questi due criteri; tuttavia, l'evoluzione degli approcci pedagogici e psicologici, in particolare l'approccio sistemico-relazionale, ha portato ad una rielaborazione della griglia osservativa utile anche nei contesti educativi complessi, pur riconoscendone i limiti nel cogliere la ricchezza delle interazioni e delle dinamiche relazionali. Per un approfondimento sulla struttura e l'impiego delle griglie osservative in ambito educativo e psico-pedagogico in questa direzione, si vedano: J. M. Gottman, *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*, Cambridge University Press, 1986; L. D'Odorico, R. Cassibba, *Osservare per educare*, Carocci Editore, 2001; L. Camaioni, P. Di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, 2020.

¹²⁸ Le scale di valutazione rappresentano strumenti standardizzati che consentono l'assegnazione di punteggi a comportamenti osservabili o a caratteristiche soggettive, secondi criteri prestabiliti; per questo, la loro applicazione implica una postura valutativa basata su un rigore metodologico, sistematicità e trasparenza procedurale. Sono ampiamente utilizzate nei contesti clinico-diagnostici, educativi e di ricerca per monitorare cambiamenti, "diagnosticare" condizioni o confrontare gruppi. La struttura tipica di una scala prevede una lista di *item* (comportamenti, tratti, capacità) a cui sono associati punteggi ordinati, spesso su scala Likert o simile, traducendo le dimensioni osservative in dati quantitativi, rendendo possibile l'analisi statistica. Cfr. Bondioli e Savio, op. cit. 1994; T. M. Achenbach e L. A. Rescorla, *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*, University of Vermont Research Center for Children, Youth & Families, 2001; Baumgartner, op. cit. 2006; Bondioli e Ferrari, op. cit. 2008; M. Baldacci, *Valutazione e pedagogia. Un paradigma semiologico*, in «Pedagogia Oggi», 21(1), 2023,

¹²⁹ Le *checklists* rappresentano strumenti strutturati di osservazione basati su una logica binaria (assenza/presenza) impiegati per verificare comportamenti attesi sulla base di criteri prestabiliti; derivano dalla tradizione della *behavioral assesment* (valutazione comportamentale) sviluppatesi negli anni Sessanta e Settanta nel contesto psicopedagogico nordamericano (per una *review* su questo cfr. Frick, Barry e Kamphaus, 2010) e sono adottate in ambito educativo, clinico e diagnostico per la loro facilità d'uso e attendibilità, oltre al fatto che l'elenco puntuale dei comportamenti osservabili consentirebbe sia una rapida rilevazione estemporanea che un'analisi sistematica nel tempo (cfr. Achenbach e Rescorla, op. cit. 2001; D'Odorico e Cassibba, op. cit. 2001; Bondioli, op. cit. 2007)

¹³⁰ Il riferimento per l'utilizzo dei materiali visivi è sempre il Reggio Emilia Approach, in cui essi sono stati impiegati non solo per documentare le attività educative, ma soprattutto come strumenti per favorire processi riflessivi condivisi tra educatori, bambini e famiglie; gli strumenti audiovisivi assumono una

tecniche miste, poiché combina l'annotazione descrittiva con la rilevazione sintetica, favorendo una triangolazione tra fonti e prospettive; è uno strumento grazie a cui l'osservazione si fa progressiva, cumulativa, e permette di comporre nel tempo un quadro più articolato dell'esperienza, nel quale convivono dimensioni qualitative e quantitative.¹³¹

Non di meno, nel contesto contemporaneo della ricerca pedagogica, la riflessione sugli strumenti non può limitarsi a quelli classicamente riconosciuti, ma deve aprirsi ad una pluralità capace di rispondere alle nuove domande della ricerca educativa. L'adozione di strumenti come la costruzione di mappe cognitive, l'utilizzo di portfolio narrativi e la raccolta di *timelines* bio-educative può rivelarsi efficace per cogliere dimensioni dell'esperienza educativa non immediatamente accessibili. Le mappe cognitive, ad esempio, permettono di esplicitare il modo in cui il soggetto connette concetti e vissuti, e possono essere analizzate attraverso tecniche dialogiche che ne accompagnano la costruzione in tempo reale, favorendo l'emergere di nuclei semantici che altrimenti resterebbero latenti.¹³² Il portfolio documentativo, invece, consente un'osservazione

funzione di rilettura delle interazioni e delle dinamiche stimolando l'auto-osservazione e la co-costruzione di significati (Rinaldi, op. cit. 2006; R. Luckin, S. Puntambekar, P. Goodyear, B. L. H. Grabowski, J. Underwood e N. Winters, *Handbook of Design in Educational Technology*, Routledge, 2013, S. Pink, *Doing Visual Ethnography*, Sage, 2020). In generale, sul valore della documentazione si veda anche: S. Mantovani, op. cit. 1998; A. Bondioli, op. cit. 2007.

¹³¹ I riferimenti per le schede di documentazione sono sempre quelli centrali della pedagogia della documentazione (Mantovani, op. cit. 1998); va aggiunto che le schede permettono di registrare e sistematizzare dati osservativi sia quantitativi che descrittivo-qualitativi, favorendo la triangolazione tra fonti (osservazioni, interviste, artefatti) e l'integrazione di modelli (etnografico, narrativo, sperimentale). La struttura della scheda permette di integrare anche tecniche, descrittive o sintetiche, supportando un'osservazione multilivello (di ambienti, azioni, relazioni) e multi-soggetto (di bambini, adulti, contesti), inserendosi nella più ampia cornice della documentazione come pratica riflessivo-trasformativa, coerente con la pedagogia costruttivista e partecipativa (Malaguzzi, op. cit. 1993; Dahlberg, Moss e Pence, op. cit. 1999; Rinaldi, op. cit. 2006; J. Oliveira-Formosinho e J. de Sousa, "Developing Pedagogic Documentation: Children and Educators Learning the Narrative Mode", in *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education*, Routledge, 2019).

¹³² Le mappe cognitive come strumento dell'osservazione trovano il loro fondamento teorico nel lavoro di Joseph D. Novak, che le ha sviluppate come strumenti per rappresentare graficamente le relazioni tra concetti, in particolare in ambito educativo; esse vengono presentate come strumenti per favorire l'apprendimento significativo, secondo una prospettiva costruttivista secondo cui la nuova conoscenza si integra in modo coerente con le strutture cognitive preesistenti (J. D. Novak e D. B. Gowin, *Learning how to learn*, Cambridge University Press, 1984). All'interno di questa cornice, le tecniche dialogiche associate alle mappe assumono un ruolo essenziale perché evidenziano che è attraverso il linguaggio e l'interazione che la conoscenza si costruisce e si negozia. In ambito italiano, questo è stato teorizzato da Alberto Munari, che sul tema della costruzione della conoscenza ha sottolineato l'importanza delle rappresentazioni mentali e degli strumenti di mediazione simbolica nei processi formativi (A. Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini, 1993; id. *Non si osserva ciò che non si capisce*, in «For. Rivista AIF per la formazione», luglio-settembre 2010, pp. 23-29, 2010). Studi ulteriori di respiro internazionale hanno ampliato l'analisi delle mappe cognitive in contesti didattici e formativi, integrando prospettive interdisciplinari che spaziano dalla psicologia cognitiva alla teoria sulla tecnologia educativa

longitudinalmente orientata, in cui la combinazione di materiali scritti, visivi e digitali è resa significativa da pratiche di auto-osservazione riflessiva e co-documentazione educativa.¹³³ Anche strumenti apparentemente semplici, come la linea del tempo, assumono un ruolo osservativo rilevante quando accompagnati da narrazioni dialogiche e riletture biografiche che situano il dato temporale all'interno di una trama di senso condivisa.¹³⁴ Ancora più significativa, in termini di profondità interpretativa, è lo

(I. M. Kinchin, D. B. Hay e A. Adams, *How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development*, in «Educational Research», 42(1), 2000, pp. 43–57, A. J. Cañas e J. D. Novak, *Re-examining the foundations for effective use of concept maps*, in *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping*, SIEDIN, 2006, pp. 494–502).

¹³³ I riferimenti teorici su quanto detto in merito al portfolio educativo - come strumento di documentazione pedagogica volto a sostenere l'osservazione sistematica, la valutazione formativa e l'autoriflessione nei contesti educativi - trova ancora una volta radici nell'approccio di Reggio Emilia e in ciò che Malaguzzi promuoveva in merito al rendere visibile il pensiero dei bambini e la progettualità degli educatori e degli insegnanti all'interno della cornice della pedagogia dell'ascolto e della partecipazione (Malaguzzi, op. cit. 1995; Rinaldi, op. cit. 2006). In nota è bene riportare anche la distinzione tra portfolio tradizionale (cartaceo o analogico) che raccoglie fisicamente le tracce delle esperienze educative, ed e-portfolio, ovvero una versione digitale che consente maggiore flessibilità nella raccolta, archiviazione, condivisione e osservazione sul percorso educativo; non di meno, l'e-portfolio si configura come strumento dinamico e multimodale perché integra testi, immagini, video, link e commenti, favorendo una documentazione dialogica (L. Giannandrea, *E-portfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente*, in «Educazione per tutta la vita», 2016, pp. 508-515). In entrambe le sue versioni, lo strumento può essere adottato anche nei servizi per l'infanzia per documentare in modo narrativo e visivo i percorsi, valorizzando la continuità educativa nel sistema integrato 0-8 (C. La Rocca, *L'ePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6*, LED Edizioni, 2022). In entrambe le forme, il portfolio si struttura come una raccolta intenzionale e riflessiva di materiali che attestano lo sviluppo di conoscenze, competenze, valori e identità, selezionati e commentati da chi apprende con il supporto di educatori e insegnanti; non di meno, la forma dell'e-portfolio è stata anche studiata come strumento per supportare l'apprendimento metacognitivo, l'autovalutazione e la personalizzazione dell'apprendimento (P. Abrami, H. Barrett, *Directions for research and development on electronic portfolios*, Canadian Journal of Learning and Technology, 2005, vol. 31, n. 3; H. C. Barrett, *Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative*, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 2007, vol. 50, n. 6, pp. 436-449).

¹³⁴ Le *timelines* biografiche si collocano all'interno della metodologia della ricerca narrativa in educazione, ambito che, come si è già sottolineato, considera l'identità personale come processo storico, situato, discorsivo; lo strumento consente di rappresentare visivamente eventi significativi della propria esperienza bio-educativa in ordine cronologico, facilitando l'auto-osservazione, la riflessione autobiografica, la consapevolezza identitaria e l'analisi di traiettorie educative (I.F. Goodson, *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge, 2012). Viene impiegato, ad esempio, all'interno delle pratiche pedagogiche interculturali per esplorare i vissuti scolastici di studenti migranti (A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino, 2022); mentre nei contesti di prevenzione dell'abbandono scolastico e delle povertà educative, una forma meno strutturata ma comunque afferente all'autonarrazione può aiutare a ricostruire fratture biografiche e individuare nodi critici nei percorsi formativi (F. Batini e M. Bartolucci, *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli. 2016; G. Liverano, *Dispositivi di auto-narrazione per rilevare profili di studenti in situazione di dispersione scolastica: un caso di studio*. In «Q-TIMES WEBMAGAZINE», 1(1), 469-495. 2023); in maniera simile a quella concezione della narrazione come strumento epistemologico (Bruner, op. cit. 1990; Clandinin e Connelly, op. cit. 2000) ed in linea con la prospettiva dell'autobiografia educativa secondo cui il racconto di sé costruisce pratica riflessiva (D.

strumento dello stimolo critico (*elicitation tools*), che fa sì che oggetti, immagini, video, sollecitazioni linguistiche fungano da catalizzatori per l'emergere di narrazioni: in questi casi, l'osservazione non si limita a rilevare comportamenti, ma accede a rappresentazioni affettive, posizionamenti identitari e repertori culturali interni.¹³⁵ In parallelo, le tecnologie digitali per la raccolta e l'annotazione dei dati osservati aprono scenari nuovi e a tratti ancora inediti, in cui il lavoro di osservazione può diventare distribuito, collaborativo e asincrono, come nel caso di *apps* educative – strumenti che vanno dalle semplici applicazioni digitali di annotazione a piattaforme integrate per documentazione pedagogica, fino agli archivi digitali condivisi - che consentano il *tagging* comportamentale, la riflessione documentata e la co-costruzione di significati.¹³⁶

Demetrio, *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, 1996; Id., *Autoanalisi per non pazienti: Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina Editore, 2003b; Id. op. cit. 2020).

¹³⁵ Gli strumenti di *elicitation* si sono sviluppati all'interno della ricerca qualitativa trovando solidi riferimenti sia nell'etnografia che nella psicologia sociale e cognitiva, e in campo educativo, nella cornice della pedagogia d'emergenza. Tali strumenti mirano a stimolare la narrazione e la riflessione attraverso stimoli non esclusivamente verbali, includendo anche disegni, oggetti, fotografie, video, mappe e artefatti culturali. La forma più consolidata e presente nella letteratura è quella della *photo elicitation*, che impiega immagini fotografiche per innescare una risposta nei partecipanti, facilitando l'accesso a contenuti latenti o difficilmente verbalizzabili. Questo strumento è stato sistematizzato da Douglas Harper, che ne ha evidenziato la capacità di attivare codici comunicativi distinti rispetto al linguaggio verbale tradizionale (D. Harper, *Talking about Pictures: A Case for Photo Elicitation*, in «Visual Studies», 17(1), 2002, pp. 13–26). In ambito educativo, l'applicazione della *photo elicitation* è stata studiata evidenziando come le immagini possano fornire approfondimenti qualitativi significativi (G. Li, X. Wang, N. Luo, R. Xiong, Y. Cao, Q. Huang, *Photo Elicitation and Its Application in Education Research*, in «Looking beyond Words: Visual Research Methods in Education», 4, 2024, p. 118), mentre, per quanto riguarda la pedagogia d'emergenza, è possibile sottolinearne la connotazione come approccio educativo legato alla documentazione del quotidiano di processi formativi in situazioni di criticità (L. Carriera, *Fotografando il quotidiano nel lavoro educativo: prospettive teoriche e metodologiche sulla fotografia come strumento di ricerca*, in «IUL Research», 5(10), 2024, pp. 38–52).

¹³⁶ Per quanto riguarda l'uso delle applicazioni digitali per la documentazione e l'osservazione, Robert-Holmes e Bradbury (*Governance, accountability and the datafication of early years education in England*, in «British Educational Research Journal», 42(4), 600-613) analizzano l'uso delle tecnologie digitali nell'ambito della ricerca qualitativa in merito all'educazione prescolare, evidenziando tecnicamente tanto le potenzialità dello strumento quanto i rischi in termini di controllo e standardizzazione delle pratiche educative. In ambito italiano, Datteri e Zecca (*Metodi e tecnologie per l'uso educativo e didattico dei robot*, in «Mondo digitale», n. 17(65), 2018) propongono una riflessione sulle implicazioni metodologiche e pedagogiche dell'uso didattico e educativo dei robot, mentre Bove (*Tessere "reti" a partire dalla formazione in servizio dei professionisti che lavorano nello 0–6*, in «La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti», Pensa Multimedia, 2022, pp. 331–334) accenna all'impiego delle tecnologie digitali nella costruzione della formazione in servizio dei professionisti che lavorano nel sistema integrato 0-6, con particolare attenzione al ruolo riflessivo dell'educatore. Si veda anche il contributo di Midoro (*Dalle tecnologie didattiche ad una pedagogia digitale*, in «Italian Journal of Educational Technology», 23(1), 2015, pp. 59–63) che offre un inquadramento teorico sull'integrazione delle tecnologie digitali nei contesti educativi; Romano (*Intelligenza artificiale generativa e dilemmi etico-educativi. Verso un'"agentività relazionale" come cifra dell'esistere*, Agorà, 2024) che approfondisce invece le implicazioni etiche dell'uso delle intelligenze artificiali in educazione; e Mueller e File (*Understanding research in early childhood education: Quantitative and qualitative methods*, Routledge, 2016) sulle *apps* mobili per l'osservazione autentica nell'educazione della prima infanzia.

In ciascuno di questi strumenti, la tecnica associata non è solo un mezzo, ma un principio organizzatore dell'atto conoscitivo: essa determina ciò che può emergere come significato, definisce il tipo di relazione possibile con il soggetto osservato, e plasma la forma della conoscenza educativa che si va costruendo. In questa prospettiva, la seguente comparazione (*Tabella 1*) non intende semplificare la pluralità degli strumenti e delle pratiche osservative ad essi collegati, bensì proporre uno schema orientativo che ne evidenzia la stratificazione epistemologica d'ancoraggio, favorendo una lettura incrociata tra strumenti, modelli di riferimento e tecniche adottate. Emerge dalla comparazione anche che, nell'età delle transizioni delle pratiche osservative in ambito educativo, si assiste ad una crescente ibridazione tra strumenti tradizionali ed emergenti, frutto di un ripensamento delle pratiche educative che spinge a riconfigurare la “cassetta degli attrezzi” per cogliere la complessità dell'esperienza formativa nei suoi molteplici linguaggi.

Tabella 1. Relazione comparativa tra strumenti osservativi, modelli/paradigmi di riferimento e tecniche d'osservazione associate.

Diario narrativo	Testo riflessivo e descrittivo redatto da educatori e osservatori	Modello fenomenologico, narrativo	Osservazione libera, riflessiva
Griglia osservativa	struttura predeterminata per categorizzare comportamenti e situazioni	Modello comportamentista, sistemico	Osservazione strutturata, diretta
Scale di valutazione	Formulari di attribuzione di opinioni a comportamenti osservati per misurare intensità o frequenza	Modello clinico, valutativo	Osservazione strutturata, di natura comparativa
Materiale audio-visivo	Videoregistrazioni, fotografie, disegni, utilizzati per analisi successiva	Modello etnografico, sistemico	Osservazione indiretta; osservazione partecipante

Checklists	Elenco di comportamenti attesi di cui annotare la presenza o meno durante l'osservazione	Modello clinico, valutativo	Osservazione strutturata; osservazione non partecipante
Scheda di documentazione	Modulo per annotare dati qualitativi e quantitativi osservati	Modello laboratoriale	Osservazione strutturata, descrittiva, che permette triangolazione tra fonti
Mappa concettuale cognitiva	Rappresentazione grafica dei legami tra concetti o esperienze, costruita <i>con</i> o <i>dal</i> soggetto osservato	Modello costruttivista, modello socioculturale	Osservazione indiretta; osservazione strutturata; ma anche osservazione partecipante
Portfolio documentativo	Raccolta strutturata e riflessiva dei materiali prodotti lungo il percorso formativo	Modello narrativo, Reggio Emilia Approach	Osservazione indiretta, libera
Timeline biografica o educativa	Linea del tempo costruita con il soggetto per identificare eventi significativi	Modello narrativo, fenomenologico	Osservazione libera, partecipante
Elicitation tools	Stimoli visivi, simbolici o oggettuali per attivare narrazioni e riflessioni	Modello etnografico, simbolico	Osservazione libera, partecipante
Apps e software digitali per l'osservazione	Strumenti digitali per annotare, registrare e codificare l'osservazione, anche in tempo reale	Modello narrativo, sistemico, laboratoriale	Osservazione diretta e indiretta; strutturata; partecipante e non partecipante

Fonti: Novak e Gowin, 1984; Demetrio, 1992; Malaguzzi, 1993; Mantovani, 1998; Odorico e Cassibba, 2001; Harper, 2002; Trinchero, 2002; Camaioni, Aureli e Perucchini, 2004; Rinaldi, 2006; Lucisano e Salerni, 2009; Mortari, 2009; De Rossi e Restiglian, 2013; Roberts-Holmes e Bradbury, 2016; Datteri e Zecca, 2018; Demetrio, 2020; Bove, 2022; Viola, 2022.

Per quanto concerne invece i modelli, il *theory building* fatto in merito all'osservazione sia in ambito interdisciplinare che dal punto strettamente di vista delle scienze dell'educazione evidenzia già come essi rappresentino le architetture teoriche entro cui si dispiegano le pratiche osservative, conferendo coerenza epistemologica e direzionalità metodologica all'azione del soggetto osservante.¹³⁷ Si è visto come in ambito pedagogico, specialmente, si siano affermati diversi modelli di osservazione, ciascuno portatore di una particolare visione dell'educazione del soggetto. Il modello clinico, che affonda le sue radici nella teoria piagetiana e che è stato rielaborato da Riccardo Massa, concepisce l'osservazione come dispositivo di decifrazione e decompressione dei processi latenti, attraverso attenzione particolare ai nessi affettivi, simbolici e narrativi che attraversano l'esperienza. Il modello sistemico, che riprende quelle teorie ecologiche e sistemiche proprie di Bateson o Bronfenbrenner, legge l'osservazione come una pratica immersiva, capace di cogliere le interazioni del triangolo soggetto-contesto-cultura, e trova espressione concreta in metodologie integrate e strumenti che permettano avvicinamenti multiprospettici.¹³⁸ Il modello etnografico, invece, valorizza la postura partecipativa dell'osservatore e la sua implicazione relazionale nei contesti osservati: una particolare sfumatura di questa traccia è quella elaborata da William Corsaro, che ha sviluppato un modello teorico di osservazione etnografica centrato sulla partecipazione attiva e la costruzione di relazioni fiduciarie con i bambini, promuovendo un tipo di osservazione che egli stesso definisce *partecipante interpretativa*. Attraverso strumenti come registrazioni, disegni, fotografie, e tramite la costruzione di relazioni sul lungo periodo, Corsaro ha proposto un modello osservativo in cui il ricercatore si configura come

¹³⁷ Si rimanda anche a B. Bernstein, *Pedagogy, symbolic control, and identity. Theory, research, critique*, Taylor & Francis, 1996, (ed. orig. ingl.; poi ampliata in ed. Rowman & Littlefield, 2000). Cfr. anche T. S. Popkewitz (a cura di), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, SUNY Press, 2000. Per una prospettiva più propriamente filosofica sulla costruzione teorica in educazione si veda F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, 2008.

¹³⁸ Oltre all'opera già citata di Bronfenbrenner, op. cit. 1979, anche Bateson, op. cit. 1972.

advocate del bambino e della bambina, ed è di conseguenza impegnato a comprenderne il punto di vista all'interno della cultura dei pari, e la sua implicazione relazionale nei contesti osservati.¹³⁹ Un ulteriore arricchimento a questo quadro di costruzione teorica - all'interno del processo di sviluppo del quadro concettuale operato in questa sede, con l'introduzione di nuovi costrutti, relazioni o variabili per spiegare *perché* o *come* si compiano determinate scelte metodologiche e di strumenti - è fornito dalle considerazioni proprie del modello narrativo, che attribuisce all'osservazione un ruolo di co-costruzione nella produzione del sapere educativo, favorendo la raccolta delle informazioni non in forma di dati asettici, ma come storie, esperienze e testimonianze.¹⁴⁰

Al fianco dei modelli e arricchite dagli strumenti, le tecniche rappresentano quindi le modalità concrete con cui si dà forma all'atto osservativo. Un aspetto centrale nella riflessione metodologica sull'osservazione riguarda la distinzione tra osservazione diretta e indiretta, strutturata e libera, partecipante e non partecipante; ed è bene anche chiarire che queste polarità non rimandano ad impianti rigidi, ma sono estremi di un *continuum* lungo il quale si colloca ogni esperienza osservativa concreta. L'osservazione diretta si configura come presenza costante dell'osservatore nel contesto educativo in cui si svolge l'azione, con l'intento di cogliere i comportamenti, le interazioni e le dinamiche in tempo reale; consente così una percezione immediata della situazione e una registrazione

¹³⁹ Il riferimento per questo è *Le culture dei bambini* (Il Mulino, 2003), in cui Corsaro analizza l'infanzia non solo come età della formazione, ma come fenomeno culturale e sociale situato, rifiutando una visione adultocentrica e universalizzante dello sviluppo; elabora l'idea di riproduzione interpretativa (*interpretative reproduction*), secondo il quale i bambini non sono semplicemente socializzati alla cultura adulta, ma contribuiscono attivamente alla sua rielaborazione attraverso pratiche condivise tra pari; una visione etnografica dell'infanzia fondata sulla partecipazione prolungata e sull'osservazione immersiva, nel quale il ricercatore, in quanto *advocate* dei bambini e delle bambine, si impegna a comprendere i significati che essi attribuiscono alle proprie pratiche sociali, linguistiche e simboliche all'interno della cultura dei pari. Questo approccio trova fondamento nella svolta interpretativa dell'osservazione proposta da Geertz (op. cit. 1973), per il quale la cultura non è un insieme di tratti oggettivi, ma un sistema di significati da interpretare. Si è già visto come Geertz sottolinei l'importanza di una descrizione densa che non si limiti alla registrazione del comportamento, ma che miri a cogliere i significati contestuali che rendono tale comportamento intelligibile all'interno di un dato universo culturale (*ibidem*); Corsaro riprende questa prospettiva nella sua metodologia osservativa, promuovendo un'etnografia dell'infanzia incentrata sull'osservazione diretta, sull'implicazione relazionale e sulla comprensione profonda dei mondi sociali infantili.

¹⁴⁰ Su questo si veda come Bruner abbia introdotto la forma della narrazione come via privilegiata per la costruzione del significato e attribuzione di senso alle esperienze educative (Bruner, op. cit. 1990). Le tecniche narrative, in ogni caso, trovano applicazione nella pedagogia auto-etno-biografica, e si intrecciano all'approccio proposto, come si è già visto, da Duccio Demetrio basato sull'analisi delle storie di vita e delle strutture latenti nei racconti (Demetrio, op. cit. 1996; Id. *Pedagogia della memoria: Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, 1998; Id. *L'educatore auto-(bio)grafo*, Unicopli, 1999; *Educare è narrare: Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, 2012).

contestuale degli eventi, ma può essere influenzata dalla reattività dei soggetti osservati.¹⁴¹ L'osservazione indiretta, al contrario, si avvale di materiali registrati – audio, video, fotografie o documenti – e permette una visione differita, più distaccata e analitica, utile soprattutto per studi longitudinali o per triangolare informazioni provenienti da fonti diverse.¹⁴² Ai fini della progettazione di un Osservatorio sulle povertà educative, per bene esplicitare le pratiche che questo può attuare, è bene dire che all'interno di ciascuna di queste modalità, si possono distinguere osservazioni strutturate e libere. Le prime, come in *Tabella 1*, si basano su strumenti standardizzati come *checklists*, scale di valutazione, griglie osservative predefinite, e si fondano su un'ipotesi di ricerca già esplicitata, spesso di tipo verificativo; approccio, questo, radicato nella tradizione comportamentista e cognitivista, che consente una raccolta sistematica e replicabile dei dati – meno, invece, delle informazioni esperienziali – rendendo possibile l'analisi statistica, lo sperimentalismo e il confronto tra soggetti e contesti.¹⁴³ Va tuttavia sottolineato in questa sede che la rigidità dello strumento può limitarne le capacità di cogliere la complessità delle esperienze educative e i significati emergenti. In maniera parallela, l'osservazione libera si caratterizza per l'assenza di uno schema preordinato e per la disponibilità dell'osservatore ad accogliere l'imprevisto e l'ambiguo; si fonda, infatti, su una postura fenomenologica che cerca di sospendere i giudizi a priori (la già menzionata *ἐποχή* di cartesiana e husserliana memoria) e di aderire il più possibile all'esperienza vissuta.¹⁴⁴

¹⁴¹ cfr. L. Camaioni, T. Aureli, P. Perucchini, *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Il Mulino, 2004; R. Cassibba, N. Salerni, *Osservare il bambino. Tecniche ed esercizi*, Carocci, 2004; R. Cassibba, N. Salerni, *L'osservazione nei contesti educativi. Tecniche e strumenti*, Carocci, 2023; G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, 2015.

¹⁴² Si vedano Michellini, op. cit., 2017, e M. T. Anguera, M. Portell, S. Chacón-Moscoso, S. Sanduvete-Chaves, "Indirect observation in everyday contexts: concepts and methodological guidelines within a mixed methods framework", in «Frontiers in Psychology», 9, 2018, che ne delineano una procedura in sei fasi: scelta delle dimensioni di studio, segmentazione, costruzione dello strumento di osservazione, codifica, controllo della qualità dei dati, e analisi.

¹⁴³ Per osservazione strutturata, o sistematica, si intende l'osservare comportamenti specifici predeterminati, registrati secondo protocolli, in ambienti controllati o naturali; permette una quantificazione analitica dei fenomeni osservati; in merito ad essa, la letteratura solleva criticità metodologiche, come la tensione tra rigore quantitativo e analisi di contesti educativi complessi, perché la sistematicità replicabile può limitare la comprensione di dinamiche emergenti e non misurabili (cfr. D. Frison, C. Tino, "Being a Careful Observer". *The Design of Work-Related Assignments in Higher Education*, in «New Directions for Adult & Continuing Education», 2019, n. 163).

¹⁴⁴ Si definisce osservazione libera quell'atto che si caratterizza per l'assenza di uno schema preordinato, e per la disponibilità dell'osservatore ad accogliere, tra i dati e le informazioni raccolte, anche quegli eventi imprevisi o non considerati; configura la ricerca con postura interpretativa flessibile, all'interno della cornice dei modelli qualitativi partecipativi; si lega al concetto di *professional noticing* ("accortezza professionistica") di insegnanti ed educatori, che indica l'abilità a mantenersi aperti a fenomeni inattesi in contesti naturali, senza preconfigurare griglie analitiche rigide (cfr. C. Pontecorvo e A.

Un'ulteriore distinzione rilevante è quella tra osservazione partecipante e non partecipante. Il “partecipante” implica che l'osservatore entri a far parte del contesto osservato, assumendo un ruolo visibile nella situazione; posizionamento che consente di accedere in profondità alla cultura e ai significati che animano l'ambiente, ma che richiede all'osservatore una costante riflessività e un'attenta negoziazione del proprio ruolo.¹⁴⁵ L'osservazione non partecipante, invece, prevede che l'osservatore mantenga una distanza intenzionale, limitandosi a registrare ciò che accade senza intervenire; si tratta di un approccio utile, ad esempio, nei contesti in cui si desidera minimizzare l'influenza dell'osservatore o quando si lavora con categorie di comportamento codificate, ma può risultare meno efficace per cogliere le sfumature intersoggettive e i vissuti emotivi dei soggetti coinvolti.¹⁴⁶

All'interno di un ragionamento pedagogicamente orientato, la scelta tra queste modalità tecniche d'osservazione deve essere compiuta alla luce della coerenza con gli obiettivi formativi e conoscitivi del progetto educativo o della ricerca, non nell'ottica di una scelta tra opzioni, ma della costruzione di un disegno metodologico flessibile e consapevole, che sappia integrare più livelli di osservazione e che riconosca nello stesso processo

Menzinger, *L'osservazione come strumento psicopedagogico*, Ministero della Pubblica Istruzione, 1972; L. Camaioni et al., *op. cit.*; S. Mantovani, *op. cit.*; R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, 2002; E. Lombardi, *Apprendere al plurale. Strumenti per la gestione degli apprendimenti*, CLUEB, 2002)

¹⁴⁵La definizione di osservazione partecipante affonda le sue radici negli studi pionieristici di Bronislaw Malinowski nel Pacifico occidentale, sintetizzati in *Argonauts of the Western Pacific* (Routledge 1922): il ricercatore vive nella comunità studiata per coglierne gli “imponderabilia of actual life” (p. 24), cioè le informazioni quotidiane non ponderabili tramite i mezzi comuni, e riprodurre così nella propria documentazione il punto di vista dei soggetti osservati. James P. Spradley ha poi sintetizzato tale metodo, introducendo in *Participant Observation* (Waveland Press, 1980) un percorso per l'osservazione partecipante con vocazione educativa in fasi distinte: preparazione, ingresso nel campo, raccolta dati, analisi e stesura etnografica. Per le strategie operative per l'osservazione partecipante e per l'analisi dei processi interpretativi si vedano anche G. Semi, *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*, il Mulino, 2010; S. Quarta, *L'osservazione partecipante: uno strumento di conoscenza della complessità sociale*, Ledizioni, 2020.

¹⁴⁶ Per osservazione non partecipante si intende la pratica di ricerca qualitativa in cui il ricercatore assume un ruolo esterno, osservando i fenomeni senza intervenire o modificare l'ambiente in cui avvengono. Si distingue dall'osservazione partecipante per il mantenimento di una distanza operativa, finalizzata a minimizzare l'influenza sui soggetti studiati e a garantire maggiore oggettività; questa modalità può essere strutturata, tramite griglie o categorie predeterminate, oppure non strutturata, lasciando spazio all'emergere di elementi inaspettati, anche se, per assicurare attendibilità e validità, è necessario predisporre protocolli precisi, dettagliare *field notes* sistematiche, e adottare strumenti o strategie per limitare l'impatto dell'osservatore (cfr. R. Trinchero, *op. cit.*; J. P. Williams, *Non-participant observation*, Sage Publications, 2008; M. C. Michelini, *op. cit.*; I. Rekalde, M. T. Vizcarra, A. M. Macazaga, *La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos*, in «Educación XX1», 17(1), 2014; H. Martínez, E. Roys, J. Maestre, H. Araujo, *Contributions to the Application of Non-Participant Observation as a Research Technique*, in «Power System Technology», 48, 2024, 175–184).

osservativo la sua valenza trasformativa. La scelta di strumenti, modelli e tecniche non può essere dunque dettata solo da criteri di efficacia operativa: deve rispondere a una visione coerente dell'educazione, del sapere e della ricerca. Occorre nuovamente riprendere Bondioli nell'affermazione che ogni atto osservativo è selettivo per natura: ciò che si osserva, come lo si osserva, e cosa si ritiene rilevante dipende da una costellazione di fattori teorici, esperienziali, professionali e contestuali.¹⁴⁷ Questa selettività non è limite ma condizione strutturale dell'osservazione, che obbliga l'educatore a esplicitare le proprie premesse epistemologiche e ad assumere una postura riflessiva e intenzionale anche nella scelta di strumenti, modelli, tecniche. Ogni componente del dispositivo osservativo – dalla scelta dello statuto teorico, allo strumento, alla tecnica – produce infatti una certa forma di sapere, specificatamente declinata, rendendo visibili alcuni aspetti dell'esperienza educativa e, al contempo, tacendone altri. Per questo, l'osservazione multilivello e reticolare, che guarda anche alle dinamiche del gruppo e che si avvale spesso di strumenti *estetici* per cogliere l'intreccio tra linguaggio verbale, espressività, corporeità e persino prossimità spaziale, richiede un'analisi micro-interattiva condotta attraverso posture etnografiche e codifiche complesse. Seguendo questo ragionamento, anche la scelta tecnica, come degli strumenti, non ha e non può avere carattere di neutralità, e fa sempre parte di un posizionamento teorico e deontologico: optare, per esempio, per un'osservazione strutturata e standardizzata, la cui restituzione è basata solo su scale di valutazione, presuppone un'impostazione orientata alla misurabilità e alla comparabilità, utile in contesti di monitoraggio trasversale, ma meno adatta a cogliere le sfumature espressive o simboliche dell'agire educativo. D'altra parte, però, l'adozione di tecniche e strumenti narrativi o visivi, come quelli previsti dall'approccio a mosaico o dall'etnografia infantile, consente di restituire una visione densa e situata della realtà educativa, ma richiede allo stesso tempo una competenza

¹⁴⁷ Bondioli e Savio sottolineano che le procedure di osservazione sono modulabili in base agli obiettivi formativi e di ricerca che le motivano, elemento per il quale, appunto, l'atto stesso dell'osservazione pedagogica non è neutro ma intrinsecamente selettivo; l'osservatore – guidato da ipotesi, scopi, precomprensioni, paradigmi pedagogici – sceglie cosa osservare, come farlo, dove collocarsi, con quali strumenti e in che modo interpretare i dati raccolti (Bondioli, op. cit. 2007; Bondioli e Savio, op. cit. 2018). In relazione poi in particolare all'infanzia, osservare è atto intenzionale la cui selettività implica la necessità di espletare: a) i presupposti teorici e valoriali; b) i criteri di selezione e delimitazione dell'oggetto osservato; c) le modalità e i contesti (compresi luoghi, tempi, strumenti); d) le procedure di raccolta, analisi e interpretazione delle informazioni. Questo approccio garantisce la valorizzazione del punto di vista di chi è osservato, l'infante, ma in generale permette di sostenere l'identità educativa dell'operatore e guidare decisioni progettuali all'interno dei servizi educativi, specialmente per l'infanzia (Bondioli e Savio, op. cit. 2018; Altamura, Caso e Disalvo, op. cit. 2022).

interpretativa avanzata e una gestione accurata delle implicazioni etiche. Anche la distinzione tra tecniche di osservazione diretta e indiretta, strutturata e libera, partecipante o non partecipante, riflette precise assunzioni teoriche che devono essere valutate alla luce delle finalità educative: se l'osservazione diretta consente una maggiore aderenza al dato fenomenico, quella indiretta permette di accedere a vissuti e rappresentazioni mediate, ad esempio tramite interviste e questionari. Analogamente, l'osservazione strutturata favorisce l'uniformità del dato e la replicabilità dei processi, ma può sacrificare la complessità situazionale che invece l'osservazione libera è un grado di valorizzare. La partecipazione dell'osservatore, infine, può risultare imprescindibile quando si intende cogliere le dinamiche relazionali e simboliche all'interno del contesto, ma richiede al contempo un lavoro continuo di decentramento e di consapevolezza del proprio impatto sulla scena osservata. Questo perché in determinati contesti educativi e sociali, la scelta di procedere attraverso tecniche di osservazione "mediatrici" si configura come strategicamente e deontologicamente rilevante per l'accesso alle rappresentazioni simboliche e immaginarie che i soggetti nutrono rispetto a sé, agli altri e al proprio contesto. L'interesse pedagogico per queste forme estetiche dell'identità non risiede unicamente nella loro funzione esplorativa, ma nella possibilità che esse offrono di sondare le rappresentazioni culturali interiorizzate, che fungono da specchio "deformante"¹⁴⁸, in particolare in relazione a gruppi vulnerabili, minoritari o simbolicamente marginalizzati all'interno dei sistemi formativi, perché schiacciati dall'unidimensionalità.¹⁴⁹ Tali rappresentazioni, che non emergono necessariamente nel

¹⁴⁸ Il concetto di "specchio deformante" nell'osservazione pedagogica, come delineato da Volpicelli (op. cit. 2013) sottolinea come l'estetica educativa, interpretata in modo unidimensionale, alteri la percezione del reale, producendo una "deformità" nel soggetto pedagogico. Tale prospettiva riecheggia l'idea di specchio deformante inteso come metafora epistemologica e critica; in particolare, in letteratura pedagogica, Manferlotti osserva come l'anti-utopia crei uno «specchio deformante come le fluttuanti immagini dell'oggi [...] si stravolgono per acquisire i tratti di una *nightmarish vision*» (m. Manferlotti, *Antiutopia*, Sellerio, 1984, p. 27). Anche il testo curato da Ines Giunta e Simon Villani rilegge la deformità come paradigma culturale e educativo, offrendo strumenti per interpretare lo specchio deformante non solo nel micro-campo estetico ma anche in un'accezione educativa e metodologica, superando visioni riduttive e distorte della diversità (*Lo specchio deformante: vecchi e nuovi paradigmi della diversità*. Pensa Multimedia. 2013).

¹⁴⁹ La riflessione di Cedric Clark sulla rappresentazione delle minoranze nei prodotti audiovisivi fornisce un quadro teorico interessante per comprendere la portata simbolica della scelta degli strumenti osservativi: Clark, infatti, elabora una tipologia a quattro stadi – cancellazione, ridicolizzazione, regolamentazione e assimilazione condizionata – che descrive come i gruppi minoritari vengano costruiti simbolicamente attraverso meccanismi selettivi di rappresentazione (C. Clark, *Television and social controls: Some observation of the portrayal of ethnic minorities*, In «Television Quarterly», 8, vol. 2, 1969, pp. 18-22). Se traslato nel campo educativo, questo modello suggerisce che anche i processi formativi e rispettivi strumenti osservativi possono implicitamente rispecchiare o contrastare tali schemi, a seconda

comportamento direttamente osservabile ma si rendono manifeste anche in racconti, scelte simboliche, preferenze linguistiche o visive, configurano un patrimonio interpretativo che una sola tecnica, per quanto accurata, se non integrata, rischia di non intercettare. Di fronte alla costruzione educativa dell'alterità e al consolidarsi di narrazioni rinchiuse in una sovradeterminazione, le tecniche di osservazione integrate permettono di cogliere non solo la dimensione della conoscenza, ma anche quella delle relazioni e valori con cui i soggetti si rapportano all'altro e al diverso, restituendo così un quadro stratificato delle dinamiche proprie che intercorrono tra comunità. Ciò appare particolarmente evidente quando si analizzano le percezioni che bambini, bambine, adolescenti e educatori hanno delle minoranze etniche, di genere o sessuali, culturali o linguistiche, nonché dei soggetti caratterizzati da specificità educative; una rilevazione propria della pedagogia della differenza, infatti, evidenzia come i soggetti portino con sé vissuti, codici, narrazioni che non sempre trovano spazio nei modelli dominanti.¹⁵⁰ Gli strumenti tecnici possono, in questo senso, agire come amplificatori oppure come filtri selettivi rispetto all'alterità: a seconda della loro configurazione, possono facilitare o ostacolare il riconoscimento delle soggettività minoritarie, riprodurre stereotipi o promuovere decentramenti culturali. L'osservazione, in tal senso, nella sua rete di statuti epistemologici, tecniche, strumenti e persone che la attuano, si configura come un dispositivo critico di accesso ai repertori mentali e culturali, in cui si sedimentano

della loro capacità di dar voce alla complessità sociale e culturale dei soggetti osservati (cfr. E. Liotta, *Anomalie nel sistema: le rappresentazioni del maschile "divergente" tra potenziale educativo e cultura delle alterità*. In «Pedagogia delle Differenze», 53(2).2024).

¹⁵⁰ Trattando di narrazioni dominanti, esse vanno inquadrare nell'ottica della pedagogia delle differenze, che si configura come paradigma decostruttivo, finalizzato a riconoscere e valorizzare l'alterità come risorsa educativa e politica. La cornice teorica della pedagogia delle differenze sottolinea la dimensione intersoggettiva e quella dell'accoglienza come fondamenti di un agire pedagogico orientato alla relazione e alla fiducia (S. Costanzo, *Per una pedagogia della differenza. Alcune riflessioni*, in «Nuova Secondaria», n. 2, 2013, pp. 68–73). Allo stesso modo, Anna Grazia Lopez ha proposto una forma di pedagogia radicale capace di decostruire *habitus* discriminatori di genere o etnia (*Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS, 2018). Sul piano internazionale, la precedente teoria politica di Iris Marion Young promuoveva già una "politica della differenza" che andava oltre la giustizia redistributiva e individuava diverse specifiche facce dell'oppressione che permeano le narrazioni sociali (I. M. Young, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, 1990; trad. it. *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, 1996); Joan Wallach Scott, partendo dal femminismo post-strutturalista, evidenziava come ad esempio genere e differenze siano costruzioni narrabili e politiche (J. W. Scott, *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, in «American Historical Review», vol. 91, n. 5, 1986, pp. 1053–1075; trad. it. *Il "genere": un'utile categoria di analisi storica*, in «Rivista di storia contemporanea», vol. 16, n. 4, pp. 560–586). In questo contesto, è utile citare nuovamente anche l'opera di Matilde Callari Galli, che propone l'educazione come spazio di incontro tra "culture" diverse (paradigmatico non solo per le differenze etniche, applicabile in chiave intersezionale), decostruendo le dicotomie oppostive e promuovendo il dialogo interculturale (M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, 1996).

immagini sociali pregresse, filtri interpretativi e meccanismi di esclusione o inclusione simbolica. Analizzare scientificamente strumenti, modelli e tecniche dell'osservazione significa anche fare, ancora una volta, una digressione sulla configurazione della deontologia delle professioni educative, perché, alla luce di quanto appena determinato, l'educatore-ricercatore è chiamato non soltanto a raccogliere questi materiali, ma a riconoscerli come oggetti pedagogici da decostruire, parte integrante dei processi educativi latenti che agiscono anche nella relazione con l'alterità. In questo, una scelta consapevole e orientata di modelli, strumenti e tecniche permette di disinnescare rappresentazioni stigmatizzanti, promuovendo una comprensione più complessa delle dinamiche identitarie, e abilitando spazi di contatto, riconoscimento e rinegoziazione simbolica tra individui e gruppi in formazione.¹⁵¹ Come per l'impianto metodologico, una prospettiva d'interesse a questi aspetti viene assunta nuovamente dal paradigma dell'educazione estetica, che tratteggia l'osservazione come percezione attraversata da significati; sguardo che non si limita a *guardare*, ma a *vedere*, comprendendo attraverso le sfumature, le intensità, le forme che l'azione educativa assume nella sua concretezza situata. Questa riconfigurazione degli strumenti e delle tecniche dell'osservazione comporta un duplice rovesciamento: in primo luogo, impone di decostruire l'idea di osservazione come pratica razionalista e distanziata, restituendole una dimensione corporea e sensibile che coinvolge strumenti, modelli e tecniche nella totalità dell'esperienza percepita attraverso la mediazione del sensibile (se si pensa alle stesse radici etimologiche del sintagma *estetica*, la αἴσθησις, *aisthesis*, la sensazione, e il verbo αἰσθάνομαι, *aisthànomai*, che indica il conoscere attraverso le sensazioni). In secondo luogo, in capo anche alle interpretazioni etimologiche appena formulate, il paradigma dell'educazione estetica implica anche di considerare il soggetto osservato non come "oggetto di studi", ma come vera e propria fonte generativa di conoscenza, portatore di

¹⁵¹ Il concetto di zona di contatto – ossia spazi sociali in cui culture e gruppi interagiscono, si scontrano e negoziano significati – è stato formulato da Mary Louise Pratt (*Arts of the contact zone*. In «Profession», 1991, 33–40) ed è applicabile all'educazione per descrivere gli spazi della formazione come luoghi di azione e scambio interculturale. Sempre Callari Galli (op. cit. 1996) parla di "spazio dell'incontro" come ambiente relazionale e simbolico in cui le differenze si riconoscono e si negoziano secondo una complessità pedagogica che supera le barriere e le dicotomie. In questo, importante riprendere anche Maria Lugones (*Pilgrimages/peregrinajes: Theorizing coalition against multiple oppressions*. Rowman & Littlefield Publishers, 2003) che, nella cornice degli studi decoloniali, arricchisce il quadro con le nozioni di *molteplicità dei sé* e *colonialità del genere*, sottolineando l'importanza di coalizioni tra soggetti multipli che attraversano le identità, e promuovendo pratiche di attraversamento della globalità per aprirsi a prospettive altrui in contesti decoloniali.

forme espressive che domandano di essere riconosciute e co-interpretate. Da questa prospettiva, gli strumenti come i materiali audiovisivi o i diari di bordo non vengono più considerati come racconti da codificare, ma come forme estetiche di enunciazione, parte integrante di una trama espressiva che si dischiude solo in un'osservazione attenta alla qualità sensibile della relazione educativa.¹⁵²

Un'ulteriore articolazione dell'osservazione e della scelta dei suoi strumenti, delle tecniche adottate e dei modelli epistemologici di aderenza si manifesta nel suo nesso con la progettazione educativa. Osservare per progettare non significa solo conoscere per agire, ma riconoscere che l'atto osservativo è già un primo movimento progettuale: è una forma di prefigurazione, una apertura alla trasformazione.¹⁵³ L'osservazione consente di leggere il presente educativo nella sua materialità e, insieme, di intravedere ciò che non è ancora accaduto, ma è possibile. Nel contesto dell'infanzia, questa idea si traduce ad esempio in pratiche osservative rispettose dell'esperienza del bambino come essere e età a sé stante, non segmento propedeutico ad un'altra età; in altre parole, non un bambino a

¹⁵² Chiaramente, il primo riferimento in materia è Dewey, che, come si è già avuto modo di evidenziare precedentemente in nota (cfr. *infra*), riconosce il valore educativo dell'esperienza estetica in *Art as Experience* (Perigee Books, 1934); Dewey sostiene che l'estetico non è un ambito separato dall'esperienza quotidiana di vita, ma sua forma più piena, e che l'educazione dovrebbe attivare le capacità percettive, immaginative ed emotive del soggetto: in tale prospettiva, l'osservazione è già una forma di partecipazione all'esperienza estetica dell'altro. Più recentemente, Alessandro Ferrara ha proposto l'idea di "autenticità estetica" come modalità conoscitiva e normativa alternativa a quella razionalista, in cui il soggetto si rapporta all'altro secondo criteri di risonanza formale e rivelazione espressiva (A. Ferrara, *Reflective authenticity: Rethinking the project of modernity*. Londra, Routledge, 2002). Ciò si lega a quanto scritto da Gert Biesta nella critica alla deriva tecnicistica dell'educazione contemporanea: Biesta ha infatti proposto un ritorno all'esperienza come luogo di interruzione dal moto moderno, significatività e formazione. In particolare, poi, su questo, recupera l'estetico come spazio dell'indeterminato e dell'inatteso, contrapponendolo al controllo tipico della logica osservativa standardizzata (Biesta, op. cit. 2013).

¹⁵³ Come già sottolineato da Amplatz (*Osservare la comunicazione educativa*, Pensa MultiMedia, 1999); Fabbri (*Osservare l'implicito tra fraintendimento e realtà*, in «L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo», FrancoAngeli, 2017) e Viola (*L'osservazione dei comportamenti nei servizi educativi per l'infanzia*, Studium, 2022) la complessità dell'osservazione in questo senso è già intrinseca alla sua stessa etimologia del verbo: osservare deriva dal latino *observāre*, composto dal prefisso *ob-* ("verso", "con attenzione") e dal verbo *servare* ("custodire", "conservare", "considerare"), nel senso di rivolgersi verso l'oggetto dell'osservazione con attenzione; suggerendo un significato originario connesso non solo alla visione, ma alla cura, alla protezione e al mettere da parte. Non di meno, nel contesto dell'osservazione educativa, il ragionamento etimologico evidenzia che l'atto osservante comporta non solo lo sguardo verso l'oggetto, ma anche una forma di custodia intellettuale e relazionale, in cui il soggetto mantiene una responsabilità viva verso ciò che osserva; in merito a questo, nei contributi considerati per la condensazione di quanto scritto in questa sede, Fabbri (2017) riflette sulle tensioni tra fraintendimento e mondo percepito attraverso una lente di attenzione che scava nell'implicito, mentre Amplatz (1999) valorizza l'osservazione come strumento riflessivo per monitorare gli atti comunicativi nella relazione educativa. Con taglio maggiormente operativo, è bene citare anche Cardarello e Antonietti (*Osservare per progettare*, in «Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare», Pearson, 2019, pp. 179–206. 2019), per la proposta di un modello di osservazione sistematica e finalizzata, strettamente connessa alla cura nella progettazione e come strumento per orientare le scelte educative.

misura di adulto.¹⁵⁴ Pratiche e strumenti progettati a partire dai contesti osservati, attenti alla dimensione affettiva, al gioco, alle relazioni tra pari, rivelano come l'osservazione possa diventare un momento comune tra educatori, bambini e famiglie.¹⁵⁵ Nell'esempio dei servizi della prima infanzia, osservare è inserito nella progettazione e allo stesso tempo la costruisce, genera memoria e trasmissione diacronica delle consapevolezze, fonda la presenza pedagogica. Non meno rilevante è il contributo delle ricerche che mettono, al centro della progettazione, l'osservazione dei processi narrativi: in quest'ambito, la pratica osservativa si configura come dispositivo in cui si intrecciano le forme simboliche con cui i soggetti danno senso alle proprie esperienze. Leggere la narrazione educativa come evento osservabile significa riconoscere che anche i linguaggi, i racconti, le autobiografie sono spazio pedagogico da cui può emergere conoscenza.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Chiara Bove ha contribuito anche alla riflessione sull'osservazione come pratica trasformativa nei servizi per l'infanzia. In primo luogo, Bove sottolinea l'importanza dell'osservazione nell'interazione tra bambini, famiglie e educativi durante i momenti di transizione, come l'ingresso al nido o alla scuola dell'infanzia; attraverso l'analisi di rituali di passaggio e delle diverse modalità di separazione, Bove evidenzia come l'osservazione possa rilevare le aspettative culturali e le rappresentazioni educative delle famiglie, offrendo agli educatori strumenti per una riflessione critica sulle proprie pratiche e per promuovere il dialogo interculturale (C. Bove, *Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le culture dell'inserimento/ambientamento oggi*, in «Rivista italiana di educazione familiare», 1, 2012, pp. 5–17). Sempre Bove propone una riflessione pedagogica fondata su contesti di marginalità, segregazione e vulnerabilità educativa: l'osservazione, in questo contesto, è praticata come dispositivo trasformativo, capace di restituire voce e visibilità ai bambini e alle bambine esclusi dalle narrazioni istituzionali; è pratica situata e politicamente posizionata, volta a cogliere le forme di *agency* e resistenza messe in atto messe in atto da bambini, bambine e adolescenti, nei confronti di traiettorie biografiche imposte da strutture familiari e socio-economiche fortemente vincolanti (D. Bocchieri e C. Bove, «Niente serre, voglio fare la cheffa». *La vita quotidiana dei bambini e delle bambine in contesti di marginalità*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 24(1), 2024, pp. 79–91).

¹⁵⁵ Questa tensione tra metodo e interpretazione attraversa anche la ricerca nel momento in cui si progetta uno strumento osservativo in grado di descrivere lo sviluppo del bambino nella fascia 0-3 anni in chiave pedagogicamente significativa. Partendo da una ripresa della tradizione montessoriana – che intende l'osservazione come atto integrato all'azione (cfr. *infra*) –, ad esempio, la letteratura più recente sottolinea come osservare significhi “accompagnare” la crescita del bambino, sostenendone il processo di autonomia attraverso un ambiente intenzionalmente predisposto; l'osservazione, in questa prospettiva, si configura come mezzo e fine per conoscere e orientare in modo riflessivo l'intervento, ponendo l'adulto come “scaffolder” competente (S. Elia, *L'osservazione pedagogica per conoscere l'infanzia all'interno di un asilo-nido. Strutturazione di uno strumento*, in «Formazione & insegnamento», 11(3), 2013, pp. 113–120).

¹⁵⁶ È possibile, così, sottolineare che le esperienze estetiche narrative possono ampliare la comprensione e la sensibilità verso le diverse realtà, favorendo l'empatia e la coesione sociale (Dewey, 1934); non di meno la rappresentazione estetica contribuisce ad una pedagogia delle differenze e al contrasto alle povertà educative, creando spazi di partecipazione sociale. Se, infatti, nel solco di una “pedagogia degli oppressi”, si considera l'educazione come processo di liberazione (P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, 1969, trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*. Mimesis. 2024), la conoscenza estetica delle forme diventa strumento per sviluppare una coscienza critica, permettendo di riflettere sulle condizioni sociali e politiche, oltre che un mezzo per incoraggiare l'auto-espressione e la presa di coscienza collettiva, favorendo così l'emancipazione dei gruppi marginalizzati. Allo stesso modo, lo sguardo alla dimensione espressiva delle differenze e della valorizzazione delle identità multiple enfatizza l'importanza della rappresentazione: per l'osservazione, questa è una piattaforma ideale per guardare alle identità al confronto con narrazioni “altre”, permettendo alle voci inascoltate di emergere

La connessione tra osservazione e progettazione emerge, in particolare, attraverso tre dimensioni che richiamano il valore trasformativo dell'osservazione stessa: la possibilità, in primis, di intercettare pratiche e tattiche di emancipazione quotidiana (come, ad esempio, le scelte autonome all'interno del percorso scolastico); la possibilità di documentare micropratiche di cura e solidarietà tra pari; e la funzione riflessiva dell'osservazione sul campo come spazio di decostruzione di alcuni *centrismi* (l'adulto-centrismo quando si parla di infanzia, ma anche l'eurocentrismo, o meglio, l'occidentalo-centrismo in contesti interculturali) e delle retoriche normalizzanti.¹⁵⁷ Richiamare esplicitamente una prospettiva dell'osservazione fondata sulla responsabilità, capace di trasformare la relazione educativa in uno spazio di giustizia e riconoscimento sociale, configura la stessa osservazione come primo atto progettuale: non programma l'agire, ma lo rende pensabile e possibile, a partire da un reale riconosciuto, compreso e restituito nella sua densità. Essa fonda la progettazione su base radicalmente dialogica, in cui i soggetti osservati non sono destinatari, ma coautori della formazione. Parallelamente, l'approccio pedagogico alla professionalizzazione educativa ha individuato nell'osservazione educativa una competenza fondamentale dell'educatore e del formatore. La capacità di osservare viene riconosciuta come prerequisito indispensabile per l'esercizio di una professionalità consapevole, capace di agire nei contesti educativi non in modo meccanico o imperatorio ma creativo e responsabile; ne deriva che l'osservazione sia pratica permanente, strumento di costruzione di un *habitus* professionale orientato alla ricerca continua e base di una progettazione versata al miglioramento delle pratiche stesse.¹⁵⁸ Così, la pedagogia professionale e la riflessione

creando spazi aperti dove le persone possano esplorare le differenze interculturali in senso ampio (b. hooks, *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. Routledge, 2010, trad. it. *Insegnare il pensiero critico*. Meltemi, 2023). Anche Dallari enfatizza l'importanza della narrazione visiva come strumento pedagogico per immaginare, rappresentare, e re-immaginare la complessità delle identità e delle esperienze umane, evitando stereotipi e semplificazioni (Dallari, op. cit. 2023).

¹⁵⁷ Sempre Bocchieri e Bove (op. cit. 2024) non tematizzano esplicitamente la progettazione educativa in senso tradizionale, ma ne costruiscono una traiettoria implicita a partire dalla valenza trasformativa dell'osservazione. Attraverso l'etnografia partecipante, l'osservazione diventa un'azione che non solo documenta, ma orienta: è nella sua capacità di intercettare tattiche di resistenza e pratiche quotidiane di soggettivazione che essa apre lo spazio per ripensare le politiche educative, le forme di lavoro di cura, l'allocazione delle risorse e i modelli di intervento nei territori fragili. Riportano infatti: «Conoscere l'insieme delle attività e dei luoghi frequentati [...] può rivelare sia l'esperienza fatta dal bambino, sia le scelte fatte per lui da altri» (Emiliani, *I bambini nella vita quotidiana*. Carocci, 2002, p. 47, via Bocchieri e Bove, 2024, p. 84).

¹⁵⁸ Secondo Mignosi (*Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al "pensare riflessivo"*. In *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia Junior*. 2004, pp. 149-179) il ricorso all'osservazione e alla riflessività diventa così una forma di ricerca implicita e continua, grazie alla quale è

sul professionale pedagogico inserisce, nella relazione tra osservazione e progettazione educativa, il nesso secondo cui l'osservazione consente di ancorare gli interventi formativi alla realtà viva dei bisogni, delle risorse e delle dinamiche proprie di soggetti e contesti.¹⁵⁹

possibile esplicitare e sistematizzare il sapere esperienziale. Una buona pratica professionale nel campo dell'educazione – nota Mignosi – implica ideazione, osservazione e riflessione come pratiche permanenti per la costruzione del sapere esperienziale e per il miglioramento continuo delle pratiche educative.

¹⁵⁹ Per completezza scientifica è da menzionare in questa sede il contributo di Franco Blezza, che ha elaborato il ramo della “pedagogia professionale” che propone la tecnica dell’interlocuzione pedagogica per comprendere e analizzare le dinamiche educative, favorendo interventi contestualizzati. Nello specifico, la pedagogia professionale si configura come prassi finalizzata all’intervento educativo ondato su relazione d’aiuto dialogica, centrata sulla persona come soggetto storico-culturale; la tecnica dell’interlocuzione è volto a facilitare nell’interlocutore la transizione dalla crisi all’elaborazione autonoma di ipotesi di soluzione (F. Blezza, *Pedagogia professionale: Che cos' è, quali strumenti impiega e come si esercita*. libreriauniversitaria.it Edizioni, 2018).

CAPITOLO SECONDO. L'OGGETTO DELL'OSSERVATORIO: LE POVERTÀ EDUCATIVE

2.1 Osservare le povertà educative: costruire l'oggetto per legittimare le prassi

Se l'osservazione, come discusso, non è solo una pratica ma è parte della costruzione di una postura pedagogica epistemologica ed etica, è necessario anche interrogarsi sulla natura dell'oggetto che si sceglie di osservare. L'osservazione, infatti, non si formula in relazione al proprio oggetto in modo neutrale o meccanico, ma lo costruisce, lo riconosce e lo legittima come degno di attenzione e di cura. In questa prospettiva, prima ancora di elaborare strumenti e dispositivi per osservare, occorre problematizzare ciò che si intende porre sotto osservazione, lasciando emergere le basi concettuali e scientifiche che ne giustificano la centralità all'interno di una progettazione pedagogica. Questo passaggio è tutt'altro che formale: costruire l'oggetto dell'osservazione, e di un osservatorio, significa compiere una scelta politica pedagogica, perché stabilisce che il fenomeno che si osserva non è una variabile tra le altre all'interno di un processo formativo, ma un segmento a sé stante, una condizione critica che interpella responsabilità educative collettive.¹⁶⁰ Il fatto che l'osservazione non sia un'operazione neutrale, né puramente tecnica, implica uno sguardo intenzionale, una definizione di campo semantico, la delimitazione di un'area significativa del reale da indagare. L'oggetto non "preesiste" all'osservazione: viene costruito attraverso un processo di selezione, interpretazione e rappresentazione che riflette le premesse concettuali e valoriali costruite dal ricercatore; costruzione, questa,

¹⁶⁰ La letteratura in materia di costruzione dell'oggetto di ricerca e di osservazione, nel campo pedagogico, sottolinea come questa non possa essere intesa come operazione neutrale o tecnica, in quanto atto epistemologico e pedagogico, comporta una costruzione del fenomeno che non si limita a inserirsi come variabile in un processo formativo ma assume lo statuto di condizione critica – e interpella direttamente le responsabilità educative collettive; in questo senso, l'atto osservativo si iscrive in un orizzonte critico-politico coerente con l'idea della pedagogia come sapere che riflette, trasforma, educa al pensiero critico (A. J. Magoon, *Constructivist approaches in educational research*, in «Review of Educational Research», vol. 47, n. 4, 1977, pp. 651–693; J. Moyles, *Observation as a research tool*, in *Research methods in educational leadership and management*, Sage, 2002, pp. 172–195; L. Mortari, op.cit. 2004; Cambi, op. cit. 2008; F. Frabboni, *La ricerca in pedagogia*, in «Studi sulla formazione», 12, 1-2, 2009, pp. 9–13; I. Rekalde, M. T. Vizcarra, A. M. Macazaga, *La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos*, in «Educación XX1», 17(1), 2014, pp. 201–220; F. Chello, *Il "prima" della ricerca empirica in pedagogia e le sue conseguenze epistemologico-teoriche*, in «Studium Educationis», 1, 2023, pp. 65–74).

che richiede un'articolazione complessa tra i piani della soggettività, della scientificità e della responsabilità.¹⁶¹

È da questa consapevolezza che prende forma l'esigenza di uno sguardo intenzionale e sistemico, capace di attraversare i dati empirici per raggiungere le strutture profonde dell'esclusione formativa. L'oggetto, in questo caso il sintagma "povertà educative", non si offre all'osservazione in modo evidente: esso va nominato, descritto, articolato concettualmente e analiticamente, prima di poter essere tradotto in criteri osservativi e progettuali. Parlare di povertà educative, infatti, significa individuare fenomeni non sempre immediatamente visibili, spesso trascurati nella loro complessità, che si collocano all'intersezione tra dimensioni strutturali e biografiche, materiali e simboliche. Osservare le povertà educative non implica soltanto rilevare mancanze, deficit o divari, ma anche accogliere la sfida di decifrare le forme con cui si manifestano le disuguaglianze nei contesti educativi, nonché comprendere come esse si producano e si riproducano nei dispositivi, nelle istituzioni, nei linguaggi pedagogici, nel modo in cui vengono trasmessi i saperi, nelle strutture dei curricula. È dunque necessario, prima ancora di costruire un osservatorio, fondare il suo oggetto: renderlo intelligibile, legittimo, teoricamente coerente e metodologicamente osservabile.

L'elaborazione di un'oggetto pedagogico richiede innanzitutto una presa di posizione teorica sull'educazione stessa. Il modo in cui si intende l'educazione, la sua funzione sociale, i suoi soggetti e dispositivi, determina già la forma dell'osservabile.¹⁶² Nella prospettiva ermeneutica e fenomenologica, l'educazione è intesa come processo di

¹⁶¹ Come osserva Giroux (*Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, South Hadley (MA), Bergin & Garvey, 1988,), il lavoro intellettuale dell'educatore implica la capacità di articolare criticamente la relazione tra conoscenza, soggettività e potere, trasformando l'atto del conoscere in una pratica di riflessione situata; seguendo quanto dice Giroux, la costruzione dell'oggetto non può essere, pertanto, ridotto a premessa tecnica e invece la visione della stessa pratica di costruzione va allargata ad un gesto epistemologico che connette le dimensioni della razionalità scientifica e dell'impegno etico-etico-politico del soggetto che osserva (*Ivi*, pp. 81-100; ma anche pp. 115.122).

¹⁶² cfr. G. Hinchliffe, «Education or pedagogy?», in «Journal of Philosophy of Education», 35(1), 2000, pp. 31-45; P. Bertolini, «Lo stato delle scienze dell'educazione in Italia», in «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften», 22(1), 2000, pp. 93-109; F. Frabboni, «Che cosa sono le scienze dell'educazione», in «Significati universali e formazione umana. Studi in onore di Maria Teresa Gentile», Erickson, 2004, pp. 195-224; F. Cambi, «Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione: prospettive metateoriche e decantazione della struttura, del senso, della funzione della pedagogia», in «Studi sulla formazione», XI (1), 2008, pp. 151-155; F. Cambi, «Filosofia dell'educazione in Italia, oggi. Figure e modelli», in «Studi sulla formazione», XVI (1), 2013, pp. 87-91; A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando Editore, 2008; U. Margiotta, «La pedagogia critica e i suoi nemici», in «Formazione & insegnamento», 12(4), 2014, pp. 13-38; A. Ferrante, *Pedagogia e orizzonte post-umanista*, LED Edizioni Universitarie, 2014)

significazione, come esperienza vissuta e narrata, come evento relazionale e trasformativo: da ciò deriva che l'oggetto non può essere considerato un'entità statica, bensì una costellazione di segni, pratiche, simboli e interazioni da interpretare nel loro contesto di senso..

Questa costruzione dell'oggetto dell'osservazione in ambito pedagogico, quindi, nella sua qualità di atto non neutrale e nella sua natura non meramente descrittiva, implica una serie di scelte, legate alla prassi epistemologica e metodologica situata, riflessiva e teoricamente fondata, che coinvolgono la definizione dei fini, la selezione dei mezzi e l'adozione di un paradigma interpretativo coerente con le finalità della ricerca.¹⁶³

Seguendo sempre l'insegnamento di Dewey, secondo cui mezzi e fini sono elementi reciprocamente costitutivi di un unico processo esperienziale, il ricercatore pedagogico è chiamato a definire l'oggetto della propria indagine non in termini statici o predeterminati, bensì come il risultato di una continua rinegoziazione tra ciò che appare problematico e le ipotesi che si formulano per trasformarlo in sapere educativo.¹⁶⁴ L'osservazione pedagogica, in quanto tale, si fonda su un processo di problematizzazione che nasce dall'esperienza, e si sviluppa attraverso il pensiero riflessivo. In questa prospettiva, costruire un oggetto significa attraversare le fasi descritte da Dewey: dalla percezione di una situazione incerta o problematica, alla formulazione di ipotesi, fino alla raccolta sistematica dei dati e alla verifica delle ipotesi stesse.¹⁶⁵ Il processo così come formulato nella teoria deweyana non è però da pensare come lineare, né, tanto meno, come universalmente valido, richiede piuttosto una sensibilità contestuale, una

¹⁶³ Si è visto come, dal punto di vista epistemologico, la costruzione dell'oggetto implichi sempre quel tener conto del fatto che ogni osservazione è situata. Riprendendo Haraway (op. cit. 1988), non esiste visione che avvenga da nessun luogo: ogni atto osservativo è localizzato, corporeo, attraversato da precomprensioni. Ciò significa che il ricercatore non può pretendere di osservare in modo distaccato e oggettivante ma deve riconoscere la propria implicazione etico-relazionale nell'atto stesso di costruire l'oggetto. Se ne deriva che la stessa costruzione dell'oggetto nell'osservazione educativa sia anche un atto di esposizione: espone l'altro allo sguardo, ma espone anche l'osservatore alla responsabilità di quello sguardo, tutelando la scientificità delle restituzioni a sfavore di ideologismi, biografismi, deviazioni.

¹⁶⁴ In particolare, l'idea della co-costruzione di mezzi e fini come dimensione unitaria dell'esperienza conoscitiva, educativa e formativa è centrale nella prospettiva pragmatista di Dewey, che concepisce la ricerca educativa come processo dinamico di trasformazione del problema in significato (Dewey, op. cit. 1916; Id. *Experience and nature*. Courier Corporation, 1925, trad. it. *Esperienza e natura*, Mursia, 1990; id. *Logic: The theory of inquiry*. Holt., 1938b, trad. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, 1949).

¹⁶⁵ Sempre Dewey, in *How we think* (Heath, 1910), traccia le linee per un processo riflessivo come passaggio dalla percezione di una situazione indeterminata alla sua ricostruzione intellettuale mediante ipotesi e verifica empirica, fondando così la struttura logico-metodologica dell'indagine educativa.

padronanza concettuale e una disponibilità a rivedere continuamente le proprie categorie interpretative alla luce delle informazioni di natura empirica e delle risonanze teoriche.

In tal senso, l'approccio metodologico deve fondarsi su una triangolazione di strumenti e fonti, che includa sia la ricognizione teorica e storica delle categorie concettuali impiegate (come nel lavoro di costruzione di uno stato dell'arte) sia la rilevazione empirica condotta attraverso l'osservazione, la sistematizzazione delle informazioni, l'analisi documentale e altri strumenti di tipo qualitativo e quantitativo.¹⁶⁶ La metodologia di costruzione dell'oggetto include, quindi, la definizione precisa dei costrutti, la loro operativizzazione con annessi valori, variabili e indicatori, e la scelta degli strumenti più idonei a rilevare le informazioni ad esso afferenti nel contesto dato. Va detto però in questo caso che il ricercatore deve sempre riconoscere che ogni costrutto è, per sua natura, un artefatto teorico, e che per evitare derive ascientifiche e ideologiche, deve essere sottoposto a una continua verifica critica. In questo caso è utile riprendere la lezione di Feyerabend e Popper in materia di conoscenza scientifica come sapere che può essere sempre congetturale e falsificabile: ogni affermazione teorica deve poter essere confutata o provata dall'esperienza.¹⁶⁷ Entro tale cornice interpretativa anche l'identificazione delle povertà educative come oggetto osservabile non può prescindere da un atteggiamento epistemologicamente aperto alla revisione, dato per assunto che l'oggetto non è un dato da rilevare, ma un significato da costruire attraverso un dialogo continuo tra teoria, pratica, contesti. Il processo di costruzione dell'oggetto richiede una serie di passaggi analitici e riflessivi. In primo luogo, è necessario identificare un campo di senso problematico, ovvero una zona del reale che presenti elementi di ambiguità, di criticità, o di emergenza educativa; tale identificazione è mediata da una lettura della realtà

¹⁶⁶ La triangolazione fonti-strumenti-prospettive di indagine e la costruzione dello stato dell'arte assumono valore euristico e critico: attraverso queste, è possibile coniugare la dimensione empirica dell'osservazione con la ricognizione storico-teorica delle categorie impiegate, riducendo il rischio di parzialità o riduzionismo analitico; non di meno, attraverso la selezione e la comparazione di studi teorici, empirici e storici il ricercatore consolida la definizione dei costrutti e individua i nuclei problematici ancora aperti (cfr. L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, Routledge, 2002; P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, 2002; M. Baldacci, *op. cit.*, 2010, pp. 65-76; Mortari, Ghirotto, *op. cit.* Carocci, 2019; U. Flick, *An Introduction to Qualitative Research*, Sage, 2022; A. Parola, «Verso modelli di ricerca pedagogica qualitativa secondo paradigmi partecipativi», in «Verso modelli di ricerca pedagogica qualitativa secondo paradigmi partecipativi», Pensa Multimedia, 2023, pp. 85-92).

¹⁶⁷ Nello specifico, Popper (*Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Basic Books (trad. it. *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*. Il Mulino, 2009) e nuovamente Feyerabend (*op. cit.* 1975).

informata da teorie educative, categorie analitiche e valori. In *secundis*, occorre delimitare l'oggetto, stabilire i suoi confini, le sue dimensioni, le sue condizioni di esistenza e di riconoscibilità, con annessa, quindi, la costruzione di un linguaggio condivisibile, capace di nominare il fenomeno senza ingabbiarlo in definizioni riduttive e prescrittive. Una volta nominato e delimitato, l'oggetto va ancorato teoricamente, cioè collocato in un orizzonte concettuale che ne consenta l'analisi e la discussione. Ne consegue la costruzione operativa dell'oggetto, che consiste nella traduzione del costrutto teorico in categorie osservabili e in criteri metodologici che ne rendano possibile l'indagine empirica; questa operazione non è mai lineare, e comporta delle scelte interpretative significative, perché ogni costruzione operativa implica una riduzione del fenomeno, una sua formalizzazione, che deve essere guidata dalla tensione costante tra fedeltà al reale e rigore metodologico.¹⁶⁸

La costruzione dell'oggetto è, inoltre, un processo dialogico: vale a dire che non è il ricercatore a stabilire unilateralmente l'identità dell'oggetto, poiché questa si costituisce nell'interazione tra i soggetti coinvolti nella ricerca stessa. In questo senso, l'approccio narrativo e autobiografico ha mostrato come gli oggetti educativi emergano anche attraverso le storie che gli attori dell'educazione raccontano: le narrazioni, le rappresentazioni, le forme estetiche e i vissuti sono parte costitutiva dell'oggetto, non dati accessori. È una suggestione appropriata dire che ogni osservazione pedagogica è anche un incontro di mondi vissuti, e dunque richiede un ascolto profondo, una disponibilità a lasciarsi trasformare dall'oggetto stesso.¹⁶⁹ Nel campo della pedagogia sociale, tale

¹⁶⁸ Basili (*Le povertà educative. Una bibliografia ragionata con i contributi degli studi sulla gioventù*, in «Orientamenti Pedagogici», 67(4), 2020, pp. 103-113. offre una rassegna ragionata delle principali ricerche svolte in materia di povertà educative svolte negli ultimi anni, articolandola in tre aree: definizione e dati relativi all'Italia, analisi internazionali e buone pratiche di contrasto. Per quanto riguarda l'Italia, la povertà educativa (concettualizzata da Openpolis e Save The Children) riguarda la privazione di opportunità culturali e formative ed è fortemente correlata alle disuguaglianze socioeconomiche e alla dispersione scolastica; le ricerche internazionali mostrano come povertà, segregazione territoriale e fattori etnici incidano sui risultati scolastici e sul benessere dei giovani; la sezione sulle buone pratiche raccoglie esperienze e interventi efficaci (tra cui i progetti *Punto Luce* di Save The Children) volti a promuovere pratiche di contrasto alle forme di esclusione dei minori svantaggiati.

¹⁶⁹ Come suggeriscono Clandinin e Connelly (op. cit. 2004), ogni osservazione pedagogica implica un intreccio di esperienze e storie di via, in cui l'incontro con l'altro è sempre trasformativo e richiede analisi narrativa e riflessiva; muovendosi all'interno di questo solco, l'osservazione si configura come evento dialogico e relazionale, che interroga il sé dell'educatore tanto quanto il mondo dell'educando (Mortari, *La pratica dell'aver cura*. Pearson Italia Spa, 2006; Biesta, op. cit. 2013); tale approccio è condiviso anche da quegli studi che sottolineano la dimensione etica e trasformativa dell'incontro educativo (T. Todorov, *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Seuil, 1995 (ed. orig.; trad. it. *La vita comune. L'uomo è un essere sociale*, Raffaello Cortina Editore, 2023); L. Formenti (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Edizioni Erickson, 2009; V. Boffo, *La cura di sé e la formazione*

costruzione si lega anche alla funzione trasformativa dell'osservazione: l'oggetto, infatti, non è solo ciò che si osserva, ma ciò che si vuole comprendere per trasformare. È naturale derivazione, inoltre, che la costruzione dell'oggetto coincida anche con la concretizzazione di una responsabilità pedagogica che mira a fare dell'osservazione uno strumento di giustizia e di contrasto all'esclusione, all'interdizione dei bisogni educativi. Ciò implica che l'osservazione delle povertà educative deve tener conto delle disuguaglianze strutturali, delle differenze culturali e delle condizioni materiali che influenzano i processi educativi; e che l'osservatore non può essere testimone distaccato, ma deve assumersi la responsabilità etica delle proprie scelte interpretative e metodologiche.¹⁷⁰

La sistematizzazione del processo di costruzione dell'oggetto osservativo risponde a un'esigenza di ordine scientifico e di chiarezza epistemologica: rendere trasparente il processo, esplicitare le sue articolazioni, favorire la replicabilità riflessiva¹⁷¹. Esplicitare la struttura dei processi consente all'agente educativo di orientare l'azione in modo critico e responsabile: allo stesso modo, la ricerca educativa necessita – secondo la teoria biestiana, ad esempio - di formulazioni euristiche che permettano di tenere insieme complessità, significatività e orientamento trasformativo. La rappresentazione tabellare delle fasi di costruzione dell'oggetto osservativo (*Tabella 2*) risponde ad un duplice scopo: da un lato, rendere intellegibile la complessità procedurale che caratterizza l'elaborazione dell'oggetto stesso; dall'altro, offrire una guida operativa utile alla

degli educatori, in «Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze – Atti del convegno (15–17 maggio 2008)», 2010, pp. 1000–1012).

¹⁷⁰ Su questo, Tomarchio (op. cit. 2024) riprende la necessità di un impegno etico e civile nella ricerca e nella pratica educativa, in cui “dare la parola” significa assumere una posizione di responsabilità e responsabilizzazione, esercitare il diritto-dovere di espressione e riconoscere nella parola un atto di libertà e giustizia.

¹⁷¹ Si veda ad esempio quanto osservato da Mortari, che evidenzia come nella ricerca pedagogica «una nuova acquisizione teoretica porterà a modificare o ampliare le ipotesi pedagogiche da mettere alla prova dell'esperienza e, al tempo stesso, i risultati della ricerca sul campo porteranno a modificare o ampliare la prospettiva teoretica di partenza» (L. Mortari, F. Valbusa e M. Ubbiali, *La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini*, in «Pedagogia più didattica», vol. 6, n. 2, 2020, pp. 51-62, spec. p. 54). Precedentemente, nell'ambito della metodologia osservativa si era già sottolineato che l'osservazione e la partecipazione costituiscono una «logic [...] evolving over time» (L. M. Smith, *An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies*, in «Review of Research in Education», vol. 6, 1978, pp. 316-377, spec. p. 317), una logica che si evolve nel tempo, in cui l'oggetto non è mai fisso ma si trasforma con il cambiare del contest e della ricerca. Per un approfondimento con curvatura più psico-pedagogica, si veda inoltre Formisano (*Osservazione e guida all'apprendimento tra psicoeducazione e neuroscienze*, Areablu Edizioni, 2019), che descrive l'osservazione come pratica volta alla «autonomia, identità personale, autovalutazione» (ivi, p. 27) dell'osservato, al tempo stesso soggetto al cambiamento in relazione a contesti ed esperienze.

progettazione metodologicamente fondata dell'osservazione educativa, e di conseguenza, di osservatori pedagogici fondati su criteri scientifici, responsabilità etica e coerenza politico-educativa.

Tabella 2. Costruzione dell'oggetto di osservazione pedagogica. Schema metodologico.

Fase	Finalità	Pratiche e strumenti	Criticità potenziali	Indicatori di validazione
Individuazione del campo problematico	Individuare le aree critiche del reale che abbiano rilevanza pedagogica, in base a una postura ermeneutica situata	Rilevazione esplorativa, rassegna della letteratura, interviste esplorative, diario del ricercatore	Rischio di soggettivismo impressionistico; parzialità nella delimitazione concettuale	Legittimazione del campo d'indagine alla luce delle fonti e della convergenza con i bisogni educativi emergenti
Delimitazione dell'oggetto osservativo	Stabilire i confini semantici, logici e analitici dell'oggetto, escludendo ogni possibile sovradeterminazione	Mappe concettuali, definizioni operazionali, analisi del discorso	Rischio di reificazione del fenomeno; esclusione di dimensioni marginali ma significative	Chiarezza definitoria, congruenza tra fenomeno e cornice logico-rappresentativa, validazione intersoggettiva
Nominalizzazione e legittimazione simbolica	Attribuire un nome condiviso al fenomeno, che esprima forza interpretativa e	Analisi etimologica, riflessione critica sul lessico, revisione dei	Naturalizzazione semantica, semplificazione classificatoria	Coerenza semantica, riscontri nei linguaggi professionali e comunitari

	riconoscibilità pubblica	repertori terminologici		
Ancoraggio teorico-concettuale	Collocare l'oggetto entro un orizzonte teorico esplicito e dichiarato, che ne orienti la comprensione	Revisione di letteratura, definizione delle categorie analitiche, confronto tra paradigmi	Rigidità	Coerenza interna tra modello e oggetto
Costruzione operativa e formalizzazione	Ricondurre l'oggetto in categorie osservabili con strumenti metodologici affidabili	Griglie osservative, schede di rilevazione, indicatori qualitativi	Riduzionismo empirista; rigidità nella codifica	Triangolazione metodologica, presenza in contesti reali
Costruzione dialogica e polifonica dell'oggetto	Focus sull'oggetto in contesti dialogici e narrativi	Interviste narrative, focus group, analisi delle rappresentazioni sociali emergenti	Rischio di relativizzazione	Presenza di nuclei e forme rappresentativi ricorrenti,
Finalizzazione trasformativa	Orientare l'osservazione alla generazione di cambiamento educativo, in prospettiva critica	Ricerca-azione, progettazione partecipata, osservazione di natura qualitativa	Deriva attivista, rischi di strumentalizzazione ideologica	Criteri di impatto trasformativo; coerenza tra concettualizzazione e intervento

Rinegoziazione e revisione continua	Plasticità dell'oggetto in relazione all'evoluzione del contesto	Restituzione intersoggettiva, messa a punto delle categorie; documentazione	Instabilità analitica; perdita di coerenza longitudinale	Riflessività; modificabilità dichiarata e argomentata
Sostenibilità osservativa e responsabilità epistemica	Valutare la coerenza etica e l'equilibrio tra rigore e accessibilità nella pratica osservativa	Revisione deontologica, trasparenza procedurale	Deriva tecnocratica del sapere, deresponsabilità metodologica	Tracciabilità decisionale, accountability critica.

Fonti: Dewey, 1938; Berger e Luckmann, 1966; Freire, 1970; Vygotskij e Cole, 1978; Schön, 1979; Habermas, 1981; Lincoln e Guba, 1985; Haraway, 1988; Bruner, 1990; Ricœur, 1990; Massa, 1992; Cambi, 2006; Mortari, 2007; Meirieu, 2008; Bondioli e Savio, 2010; Biesta, 2013; Creswell e Poth, 2016; Basili, 2020; Gambacorti Passerini, 2023.

Il percorso riconducibile a queste fasi permette di esplicitare, in modo sinottico, non solo le tappe concettuali che portano alla costruzione dell'oggetto ma anche le pratiche e gli strumenti che ne rendono possibile la concretizzazione, le criticità potenzialmente emergenti in ciascuna fase e gli indicatori di legittimazione scientifica da considerare, esplicitando così il principio di coerenza tra quadro teorico e pratica educativa (in questo caso, l'osservazione in sé).¹⁷² La riflessione sulle criticità potenziali consente, invece, di

¹⁷² Il disegno di ricerca educativa deve esplicitare, in coerenza con la cornice epistemica assunta, il nesso stringente tra domande, metodi e dispositivi operativi; tale coerenza orienta sia la scelta delle pratiche (per esempio, come si struttura l'osservazione, quali i piani per le interviste, in che modo l'analisi documentale) sia la loro formalizzazione in protocolli trasparenti, così da evitare distanze tra intenzionalità teorica e prassi, e da consentire la disseminazione e la valutabilità del percorso conoscitivo (Mortari opp. cit. 2004; 2007; Mortari e Ghirotto, op. cit. 2019). In questo senso, il "rigore" di cui si parla non coincide con il positivismo metodologico ma con criteri di qualità propri della ricerca qualitativa (credibilità, trasferibilità, affidabilità, confermabilità) che la letteratura richiama come parametri di validazione e che

problematizzare le possibili derive insite in ogni fase del processo osservativo: elemento essenziale, quindi, poiché parte di quella postura riflessiva e non dogmatica, che evita, ad esempio, il rischio che la delimitazione dell'oggetto conduca ad una sua reificazione, o che l'intenzionalità trasformativa sfoci in deriva ideologica. Parallelamente, la presenza di indicatori di validazione risponde all'esigenza di documentare in modo verificabile la qualità del processo osservativo, e di fornire linee guida affinché la legittimità scientifica della costruzione dell'oggetto non venga messa in dubbio dalle suddette criticità: la credibilità di una ricerca qualitativa non dipende solo dalla correttezza tecnica, ma dalla trasparenza dei criteri di costruzione e dalla possibilità di rintracciarne le revisioni e le scelte.¹⁷³

In termini concettuali, le povertà educative possono essere definite come tutte quelle condizioni di svantaggio sistemico e strutturale che limitano la capacità di apprendimento, inclusione e partecipazione attiva dei soggetti nei processi formativi e nelle dinamiche sociali ad essi connesse. Vengono intese non solo come semplice assenza, bensì come una combinazione di fattori interdipendenti – economici, culturali, cognitivi, identitari, relazionali, fisici – che generano una condizione di fragilità educativa capace di riprodursi nel tempo e nello spazio generazionale.¹⁷⁴ Da un punto di vista semantico,

richiedono di rendere espliciti passaggi, scelte e possibili criticità di ogni fase, nonché idonei indicatori per controllare le stesse fasi (Mortari, op. cit. 2007). Si insiste anche sull'allineamento domanda-metodo e sull'esigenza di argomentare perché un certo metodo sia il più congruente per quella specifica questione, ribadendo la centralità di pratiche riflessive che saldano questo quadro teorico e operativo (C. D'Alessio, *Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. Un approccio critico-euristico*, in «Formare alla ricerca empirica in educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione», Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, 2017; Mortari e Ghirotto, op. cit. 2019). Per un inquadramento dei criteri di qualità richiamati da Mortari si veda anche K. Daniele e L. Zannini, *I criteri COREQ per valutare la validità degli studi qualitativi: un percorso a ritroso per illuminarne alcuni presupposti taciti*, in «Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative», n. 1, 2023, pp. 84-95, che sintetizza l'uso dei parametri di *trustworthiness* nel campo educativo.

¹⁷³ Sul piano dei paradigmi della ricerca qualitativa, Lincoln e Guba distinguono tra costruttivismo e approcci critici segnalando come l'intenzionalità al cambiamento richieda un ancoraggio etico-metodologico, per evitare derive ideologiche e posizioni autoritative del ricercatore-inquirente (Y. Lincoln e E. Guba, *Competing paradigms in qualitative research*, in «*Handbook of qualitative research*», Sage, 1994, pp. 163–194). In ambito pedagogico, ciò si lega alla critica di Freire all'educazione “bancaria”, che illumina il confine tra prassi trasformativa e ideologia: la trasformazione è dialogica e problematizzante, non imposizione di verità precostituite (Freire, op. cit. 1970).

¹⁷⁴ Un concetto espresso in tal senso, di origine anglosassone (*educational poverty*) ha visto un'evoluzione teorica e operativa che lo ha connesso strettamente alla nozione sociologica di capitale culturale di Bourdieu (*The Forms of Capital*, in «*Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*», Greenwood Press, 1986, p. 245;), nonché alle categorie di *disadvantage* e *social exclusion* così come studiate da A. Du Toit, *'Social exclusion' discourse and chronic poverty: a South African case study*, in «*Development and Change*», vol. 35, n. 5, 2004, pp. 987–1010; A. Sen, *Social exclusion: Concept, application, and scrutiny*, Asian Development Bank, 2000; J. S. Coleman, *Systems of social exchange*, in

la mutuaione del termine “povertà” dalla dimensione economica rimanda alla disponibilità di mezzi materiali – luoghi, strumenti, tecnologie, accesso a contesti dei sistemi formativi formali, informali, non formali – che influiscono direttamente sulla possibilità che l’individuo usufruisca delle opportunità per la propria formazione e crescita personale.¹⁷⁵

Nel quadro teorico-metodologico della ricerca rivolta alla progettazione di un Osservatorio, la costruzione dell’oggetto osservato, le povertà educative, non è un preliminare tecnico ma una vera e propria operazione epistemologica, un atto di fondazione che esige rigore categoriale, coerenza interna, e tracciabilità di passaggi logici, analitici ed empirici che ne sostengono l’emergenza (superando la sola curvatura assistenziale della situazione critica, ma riabbracciando il termine *emergenza* nel senso primordiale della sua derivazione da *ex mergere*, affiorare fuori, ad indicare una situazione che inaspettata, imprevista, esce da una condizione di immersione nella “normalità”, e che quindi richiede un’attenzione o un intervento).¹⁷⁶ Assumendo tale

«*Journal of Mathematical Sociology*», vol. 2, n. 2, 1972, pp. 145–163; Id. , *Social capital in the creation of human capital*, in «*American Journal of Sociology*», vol. 94, 1988, pp. 95–120.e infine nella prospettiva dell’uguaglianza in educazione promossa dall’OECD-PISA e dalla Commissione Europea (R. Hippe, L. Araújo, P. D. da Costa, *Equity in Education in Europe*, Publications Office of the European Union, 2016).

¹⁷⁵ Bourdieu (*Distinction: A social critique of the judgement of taste*, Routledge, 1984), teorizza questo concetto tramite la mediazione di ciò che definisce *habitus* o capitale incorporeo (linguistico, espressivo, simbolico). In aggiunta alle teorizzazioni bourdieuiana, anche Coleman evidenziava che la qualità e la quantità delle relazioni, da quelle familiari a quelle comunitarie, incidono sull’apprendimento, poiché le reti sociali costituiscono forme di capitale relazionale che possono potenziare o depotenziare le traiettorie educative (Coleman, op. cit.1988).

¹⁷⁶ La definizione dell’oggetto *povertà educative* implica un’operazione di fondazione concettuale che non può però ridursi alla descrizione di situazioni di disagio a livello emergenziale, ma richiede un quadro teorico capace di tenere conto delle dinamiche sistemiche e relazionali che *determinano* l’emergenza (M. Sottocorno, *Rileggere le povertà educative nella cornice della pedagogia delle emergenze. Per una prassi pedagogica programmatica e flessibile*, in «*Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative*», Pensa Multimedia, 2024, pp. 412-418). Seguendo questa declinazione del sapere pedagogico, quando si parla di “pedagogia dell’emergenza” bisogna presupporre un ripensamento dei paradigmi epistemologici della pedagogia stessa, poiché l’evento critico non rappresenta un’eccezione ma un luogo generativo di sapere e di ridefinizione delle pratiche (R. Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in «*Animazione Sociale*», n. 2, 2000; L. Mortari, *La politica della cura*, ITA, 2021). Ad esempio, Vaccarelli (*Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*, in «*Pedagogia oggi*», XV(2), 2017) evidenzia come la professionalità pedagogica in emergenza debba essere connotata non in chiave assistenziale ma come esercizio di ricomposizione simbolica e relazionale del tessuto educativo, capace di restituire senso e continuità ai processi formativi interrotti; Zizioli e Annacontini (*Il Nomos dell’aratro. Pedagogia dell’emergenza per le professionalità educative*, in «*Pedagogia oggi*», XX(2), 2022, pp. 189–196) propongono di considerare la pedagogia dell’emergenza come un “nomos”, ossia un principio regolativo che orienta l’azione educativa della crisi, fondandone la legittimità epistemica e metodologica; ciò implica che la costruzione dell’oggetto osservativo – come nel caso delle povertà educative – si configuri come atto di conoscenza di responsabilità teorica, in cui rigore categoriale, coerenza interna e

prospettiva, si è scelto di ricorrere al processo in nove fasi così come prospettato (*Tabella 2*), per articolare i passaggi progressivi attraverso cui un fenomeno complesso può essere ricostruito in quanto oggetto osservabile, analizzabile e – nel caso specifico – ricondotto agli ambiti semantici di comprensione e intervento della pedagogia. Va specificato che il modello ivi proposto non si configura come griglia prescrittiva né come standard applicativo, ma come struttura euristica generativa e adattabile, che tiene insieme due livelli di intenzionalità: da un lato, la necessità di disambiguare concetti polisenso; dall'altro, l'urgenza di ancorare ogni analisi alla materialità situata delle esperienze educative.¹⁷⁷ L'elaborazione di tale struttura, non di meno, permette di adempiere alla necessità di offrire un contributo originale alla trattazione del tema delle povertà educative, tematizzando in chiave pedagogica i presupposti impliciti che ne guidano l'osservazione e la misurazione. L'oggetto "povertà educative", per come qui viene trattato vorrebbe essere frutto di una riflessione metodologica consapevole, che si propone di evitare scorciatoie definitorie, derive nominalistiche e sovrapposizioni categoriali. Le fasi di costruzione che seguono vanno lette all'interno di questa curvatura: non come tappe meccaniche di un protocollo descrittivo, ma come luoghi teorici di

tracciabilità dei passaggi analitici, divengono condizioni di scientificità (G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli, *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*, Progrexit, 2022)

¹⁷⁷ Circa la materialità educativa, cioè tutti quegli approfondimenti del nesso tra azione educativa e riconoscimento di oggetti, corpi e spazi in un ruolo generativo all'interno dei processi formativi, va detto che il concetto si è dispiegato nella riflessione pedagogica contemporanea attraverso le analisi di Barone (*La materialità educativa*, Unicopli, 1997) e Mantegazza (*Filosofia dell'educazione*, Mondadori, 1998; Id., *Unica rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Mondadori, 2001), che ne hanno delineato le radici filosofiche e socio-materialiste; studi successivi hanno esplorato la dimensione pratica e relazionale della materialità nell'agire educativo, evidenziandone anche la dimensione ermeneutica e psicoanalitica nelle pratiche educative concrete, radicate anche nell'ontologia dell'immanenza (A. Ferrante, *Materialità e azione educativa*, FrancoAngeli, 2016; M. G. Riva, «Per un'ermeneutica delle pratiche educative concrete. Il contributo della psicoanalisi allo studio della materialità educativa», in *Scuola democratica*, 7(1), 2016, pp. 249–260; A. M. Pezzella, «Teoria e prassi dell'agire educativo», in *Per la filosofia. Filosofia e insegnamento*, XXXI, nn. 91–92, 2014, pp. 33–42;), includendo anche le trasformazioni indotte dalla digitalità e dalla medialità (R. Gallelli e F. Pinto Minerva, «Processi di soggettivazione, formazione e materialità digitale», in «Dialoghi sul postumano. Pedagogia, Filosofia e Scienza», Mimesis, 2017, pp. 117–131; e, in un'ottica più ampia, richiamando la complessità sistemica dei processi formativi (M. Ceruti, «Educare nel tempo della complessità», in «Cultura e professionalità educative nella società complessa», Atti del Convegno, Firenze 15–17 maggio 2008, 2010, pp. 1000–1008;). Sul piano internazionale, le prospettive socio-materiali e post-qualitative (T. Fenwick, R. Edwards e P. Sawchuk, *Emerging approaches to educational research. Tracing the socio-material*, Routledge, 2015; E. A. St. Pierre, «Post qualitative inquiry in an ontology of immanence», in *Qualitative Inquiry*, 25(1), 2019, pp. 3–16) e la rilettura materialista del dibattito sul sapere pedagogico (D. Hirsch e V. Rio, «Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista», in *Foro de Educación*, 13(18), 2015, pp. 69–91) hanno ulteriormente ampliato il quadro teorico di riferimento.

problematizzazione, in cui si definisce gradualmente – e mai definitivamente – la fisionomia osservabile del fenomeno.¹⁷⁸

2.1.1. L'individuazione del campo problematico

L'inquadramento del nodo critico e della rispettiva area di indagine costituisce la premessa per l'emergere del sintagma “povertà educative” all'interno del dispositivo conoscitivo della ricerca: si tratta di una fase che non si esaurisce nell'identificazione di una forma osservabile, né in un atto iniziale di selezione empirica, bensì configura un momento di fondazione teorico-categoriale, in cui il fenomeno assume contorni riconoscibili grazie alla collocazione intenzionale entro una trama di significati strutturati, oltre alla misurazione delle dimensioni che possono essere “indicizzate”.¹⁷⁹ Questo accenno a report di natura quantitativa serve a introdurre l'idea che il solo riferimento a

¹⁷⁸ La riflessione teorico-metodologica qui richiamata si inserisce nel più ampio dibattito pedagogico che, nei tempi più recenti, ha scandagliato la nozione di povertà educativa sul versante definitorio e storico-genealogico, come costruito multidimensionale, interrogandone i presupposti epistemologici e le implicazioni per la ricerca empirica e l'intervento educativo (cfr. A. Nuzzaci, R. Minello, N. Di Genova, S. Madia, *Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?* in «Lifelong Lifewide Learning», 16(36), 2020, pp. 76–92; F. Gabrielli, *Povertà educativa: una nozione polisemica e multidimensionale*, in «Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione – Serie Dottorato TRES», 2, 2022, p. 35; M. Sottocorno, *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, goWare & Guerini Associati, 2022; S. Patera, *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*, FrancoAngeli, 2022; M. Tripi, *Per una pedagogia perturbabile. Un approccio critico alla povertà educativa*, in «Educazione Aperta», 13, 2023; S. Finetti, *La povertà educativa: origini, dimensioni, prospettive*, FrancoAngeli, 2023; F. Mazzoccoli, *Di cosa parliamo quando parliamo di povertà educativa? Ripensare pedagogicamente l'espressione*, in «Pampaedia – Bollettino As.Pe.I.», n. 195, 2023, pp. 42–55; E. Liotta, *Verso un'esplorazione critica delle definizioni di povertà educativa: limiti e questioni aperte*, in «QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies», 1, 2024).

¹⁷⁹ Il tasso AROPE misura la percentuale della popolazione che si trova in almeno una delle seguenti condizioni: a) essere a rischio di povertà economica (ovvero reddito equivalente disponibile dopo i trasferimenti sociali inferiori al 60% della mediana nazionale); b) subire una grave deprivazione materiale e sociale; c) vivere in contesti sociali e familiari con intensità di lavoro molto bassa (*work intensity*) inferiore al 20%. L'indicatore è stato adottato a livello di Eurostat e della Commissione europea nell'ambito della strategia Europa 2020 per il monitoraggio della povertà e dell'esclusione (Eurostat, n.d.; Amore e Montesi, 2018). Tra i punti di forza vi è l'integrazione di più dimensioni (reddito, deprivazione, lavoro) che consente una visione più articolata dell'esclusione sociale rispetto al solo indicatore del reddito; tra le limitazioni si segnalano soprattutto quelle inerenti alla base dati EU-SILC (*European Union Statistics on Income and Living Conditions*) che però non tiene conto delle differenze tra Stati membri in materia di metodi di rilevazione; l'impossibilità, nella versione standard, di distinguere gradi di esclusione sociale o includere componenti quali diritti, servizi o partecipazione sociale. A partire dal 2021, sono state introdotte revisioni metodologiche, in particolare per la componente d'analisi della grave deprivazione materiale e sociale e per la bassa intensità di occupazione al lavoro E. Alaminos e E. Di Meglio, *European social indicators' revision and modernization: AROPE and related dimensions*, in «UNECE Online Meetings on Measuring Poverty and Inequality», UNECE, 2021; A. D. Dapena, E. F. Vázquez, F. R. Morollón e A. Viñuela, *Mapping poverty at the local level in Europe: A consistent spatial disaggregation of the AROPE indicator for France, Spain, Portugal and the United Kingdom*, in «Regional Science Policy & Practice», 13/1, 2021, pp. 63-82.

dati aggregati e indicatori standardizzati, per quanto necessari, non è sufficiente a fondare il campo problematico in chiave pedagogica: l'educazione, infatti, non è semplicemente una variabile di *output* ma un processo relazionale, storicamente e culturalmente situato, che implica la possibilità di negoziare significati, costruire orizzonti e la possibilità per il soggetto di riconoscersi come agente. Le povertà educative non si manifestano unicamente come carenze di risorse formali (spazi, servizi, materiali) ma anche come impoverimento simbolico, come sospensione della possibilità di aspirare, ambire o desiderare, come interruzione della continuità della formazione del sé e del sé in relazione con gli altri. Per questo, l'osservazione del fenomeno non può limitarsi a una raccolta dati ma deve essere articolata intorno ad atti interpretativi, che decostruiscono le apparenze della rappresentazione e individuano le radici profonde del fenomeno (è in questo senso che la pedagogia si differenzia dalle scienze descrittive, perché rintraccia nella superficie del visibile le strutture latenti dell'esperienza).¹⁸⁰

L'individuazione del campo problematico non può prescindere dalla selezione di “indicatori” empirici capaci di evidenziare le condizioni di vulnerabilità nel loro emergere territoriale, universale e relazionale. Tra gli indicatori più rilevanti in questa fase si segnalano i tassi individuati dal già segnalato AROPE (in materia di rischio di povertà ed esclusione sociale), i dati sulla povertà minorile assoluta e relativa, l'incidenza dei NEET (coloro che si trovano in una situazione di *not in employment, education or training*, cioè non attivi in percorsi lavorativi, educativi, formativi) e il grado di copertura dei servizi

¹⁸⁰ Una solida tradizione ermeneutico-fenomenologico e interpretativa in pedagogia e nelle scienze sociali intende l'osservazione come esercizio di “sospetto ermeneutico” volto a far emergere il surplus di significato dei discorsi e delle pratiche (P. Ricoeur, *Interpretation theory. Discourse and the surplus of meaning*, TCU Press, 1976); su questo sfondo, la ricerca educativa qualifica la propria attendibilità non per replicabilità ma per criteri di autenticità, trasferibilità, dipendenza e confermabilità (Y. Lincoln e E. Guba, *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports*, in «The Annual Meeting of the American Educational Research Association», Sage, 1988.; Id. op. cit. 1994), mentre la fenomenologia pedagogica orienta l'analisi ai mondi vissuti come luogo di svelamento dei significati latenti (M. van Manen, *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, Routledge, 2016; M. van Manen, *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*, Routledge, 2023), in dialogo con l'approccio che tematizza la logica delle strutture pratiche (P. Bourdieu, *The logic of practice*, Stanford University Press, 1990, p. —; P. Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, in «The new social theory reader», Routledge, 2009, pp. 80-86.); questa impostazione è stata significativamente sviluppata nella proposta di una pedagogia fenomenologicamente fondata (Bertolini, op. cit. 1988) e, più in generale, si inserisce nell'orizzonte della complessità che invita a superare riduzionismi descrittivi, in favore di dispositivi interpretativi capaci di connettere livelli e contesti (E. Morin, *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Seuil, 1999, trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, 2000; Id., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, 2000 (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, 2020).

educativi, con particolare attenzione per quelli rivolti alla prima infanzia. Questi parametri, tuttavia, richiedono un'integrazione costante con informazioni di natura qualitativa legate al territorio, spesso silenti nei dati aggregati: la chiusura progressiva delle biblioteche pubbliche, ad esempio, o l'assenza di servizi di prossimità, la concentrazione scolastica senza progettualità integrata, o ancora, la carenza di offerta culturale. Considerati gli indicatori, la criticità centrale di questa fase consiste nel rischio di affidarsi esclusivamente a fonti secondarie, senza un'esplorazione diretta dei contesti. Ne deriva una possibile cecità epistemica nei confronti delle povertà educative "invisibili", ossia quelle non codificate nelle metriche istituzionali ma comunque reali nel vissuto dei soggetti. Il criterio di validazione più adeguato, pertanto, appare la triangolazione dei livelli osservativi, perché la legittimità della delimitazione di campo si fonda all'incrocio dei dati statistici ufficiali, osservazioni dirette e narrazioni informali.¹⁸¹

L'individuazione del campo in cui si colloca l'oggetto deve pertanto articolarsi come processo di doppia contestualizzazione: nel caso specifico, è necessario inserire le povertà educative all'interno di un quadro strutturale di disuguaglianze intersezionali (socioeconomiche, territoriali, generazionali, culturali); e, allo stesso tempo, situare l'oggetto nel vissuto concreto dei soggetti, attraverso pratiche di ascolto e osservazione che consentano di cogliere i segni specifici dell'esperienza educativa negata. Questa doppia dimensione – macro e micro – consente di tenere insieme la struttura e l'evento,

¹⁸¹ Va detto che la triangolazione dei livelli osservativi (ossia l'incrocio tra dati statistici ufficiali, osservazioni dirette e narrazioni informali) come criterio di validazione trova fondamento nella letteratura metodologica che riconosce nella stessa triangolazione un presidio fondamentale per incrementare la validità e la credibilità delle ricerche sociali, superando i limiti intrinseci di ciascuna singola modalità osservativa. Si vedano: C. Rossi, *Triangolazione metodologica e qualità del dato: uno studio di caso*, FrancoAngeli, 2015; I. Salvadori, «Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future», in «Formazione & insegnamento», 17(3), 2019, pp. 194–205; S. Mori, F. Rossi, F. Storai, V. Toci, «La triangolazione nei processi di valutazione dell'innovazione scolastica», in «RIV – Rassegna Italiana di Valutazione», nn. 88–89, 2024; G. C. Pillera, «Le professioni pedagogiche davanti alle sfide delle povertà educative: pluralità e integrazione come euristiche per la ricerca, le politiche, la progettazione e l'intervento», in «Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi», Pensa MultiMedia, 2025, pp. 162–166). La fase metodologica che integra l'analisi sistematica delle fonti secondarie con osservazioni esplorative, interviste a soggetti chiave e la costruzione collaborativa di mappe del problema educativo in questione così come percepito, risponde alla logica della ricerca mista e partecipativa che permette non solo di delineare un quadro esaustivo del fenomeno ma anche di far emergere segnali contestuali di deprivazione altrimenti invisibili nei dati aggregati (Massa, op. cit. 1992; L. Cecconi, *La ricerca qualitativa in educazione*, FrancoAngeli, 2002; Trincherò, op. cit. 2002; Bove e Sità, op. cit. 2016; Michellini, op. cit. 2017; G. Bonanno, L. Chies, E. Podrecca, *Poverty and material deprivation dynamics in Italy*, DEAMS Research Paper Series, 2, 2019; Girotti, op. cit. 2020; M. Bortolotto, *Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa*, in «Pedagogia oggi», 18(1), 2020).

la condizione oggettiva e il vissuto soggettivo, in un'articolazione tensiva che è costitutiva dell'epistemologia pedagogica contemporanea.

2.1.2. Delimitazione dell'oggetto osservativo

Una volta individuato il campo problematico, si rende necessario il lavoro di delimitazione concettuale dell'oggetto osservativo. Questa fase corrisponde ad una precisa operazione di natura epistemica e assiologica, che fonda la possibilità di osservarlo in modo sistematico, coerente, e rivolto all'intervento trasformativo: nello specifico, il distinguere ciò in cui l'oggetto "povertà educativa" si manifesta da ciò che non riguarda la natura del sintagma, identificandone il perimetro semantico e le condizioni di consistenza scientifica. In tal senso, la delimitazione dell'oggetto non coincide con una semplice definizione descrittiva ma con un processo di costruzione differenziale, attraverso il quale si separano fenomeni contigui ma distinti: povertà economica, questioni legate a scolarizzazione e analfabetismo, fragilità e vulnerabilità individuali o sistemiche. Le povertà educative, per entrare a pieno titolo in un quadro d'analisi di tipo teorico, devono essere riconosciute nella loro autonomia categoriale, pur rimanendo in rapporto di interdipendenza con altri domini.¹⁸²

Gli studi in materia hanno contribuito a una chiarificazione progressiva del concetto: la riflessione pedagogica, ha progressivamente riconosciuto le povertà educative come categoria autonoma e multidimensionale, che non si esaurisce nella dispersione e nell'abbandono, ma comprende la qualità, la continuità e la riconoscibilità dei percorsi formativi formali, informali e non formali; il concetto si radica nella letteratura della pedagogia critica e nelle prospettive dell'educazione integrale che pensi e sia capace di

¹⁸² Questa formulazione trova riscontro in studi pedagogici e sociologici che sottolineano come il concetto di povertà educativa vada trattato come categoria specifica, distinta dalla sola povertà economica o dall'esclusione sociale, e al tempo stesso interconnessa con tali fenomeni; la letteratura evidenzia infatti come le carenze educative s'iscrivano in uno scenario multidimensionale di disuguaglianza, mobilità sociale e opportunità di vita (cfr. L. Pesenti, *Education and Capabilities: a Multidimensional Approach in Counteracting Poverty*, in «Italian Journal of Sociology of Education», vol. 5, n. 3, 2013, pp. 89–110; G. L. Battilocchi, *Educational poverty in Italy: Concepts, measures and policies*, in «Central European Journal of Educational Research», vol. 2, n. 1, 2020, pp. 1–10; C. Morabito, V. Mauro, M. Pratesi, *The multidimensional aspects of the educational poverty: a general overview on measures and lack of data in Italy*, Università di Pisa, Dipartimento di Economia e Management, 2021; M. Sottocorno, *Una comunità educante che pensa e che agisce. Riflessioni a partire da un progetto territoriale di contrasto della povertà educativa minorile*, in «Il Nodo. Per una pedagogia della persona», anno XXVII, n. 53, 2023, pp. 137–150; M. Sottocorno, *Povertà educativa e accessibilità della conoscenza. Prospettive di riflessione e di intervento*, in «Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi», Pensa MultiMedia, 2025, pp. 598–603).

immaginare forme di contrasto all'esclusione..¹⁸³ Questa formulazione permette di collocare la povertà educativa su un asse teorico che coniuga elementi materiali (servizi, infrastrutture), relazionali (reti di sostegno, legami significativi), identitari (genere, provenienza geografica, background migratorio, disabilità) e simbolici (riconoscimento, aspirazione, progettualità). Il riferimento teorico a paradigmi come quello delle *capabilities* di Sen e Nussbaum consente, a sua volta, di articolare il concetto in termini di negazione delle libertà sostanziali – trattandosi non solo di “non avere” ma anche di “non poter essere”.¹⁸⁴ Per questo, nel momento in cui si procede alla delimitazione dell'oggetto, la riflessione teorica deve convergere con una prima formalizzazione selettiva dei criteri osservativi. In questa fase, gli indicatori servono non tanto a misurare quanto a circoscrivere: permettono di distinguere le povertà educative da condizioni affini (deprivazione materiale, dispersione scolastica, disagio relazionale) senza ridurla solo ad una di esse; per questo, comprendono elementi come l'assenza prolungata di opportunità formative formali e informali (dalla presenza di nidi alla varietà di accesso ad attività sportive o ludico-ricreative, ad esempio), la mancanza o presenza di ambienti simbolicamente generativi (biblioteche, laboratori, spazi di comunità) e la bassa

¹⁸³ Su questo, si veda: G. Ballarino e D. Checchi, *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, 2006; R. Connell, *Poverty and Education*, in «Harvard Educational Review», 83(3), 2013, pp. 409-424; D. Bruzzone e S. Finetti, *La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo*, in L. Di Profio (a cura di), «Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa», Mimesis, 2020, pp. 59-102; T. Agasisti, S. Longobardi, V. Prete e F. Russo, *The relevance of educational poverty in Europe: Determinants and remedies*, in «Journal of Policy Modeling», 43(3), 2021, pp. 692-709; S. Patera, *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*, FrancoAngeli, 2022; Openpolis, *Quali sono le cause delle povertà educative*, Openpolis, 2019, consultato il 11.11.2025; Openpolis, *La povertà minorile in Italia*, Openpolis, 2023, consultato il 11.11.2025; Sottocorno, op. cit., 2022; S. Baroni e N. Di Genova, *Promuovere il benessere e contrastare le povertà educative. Una sintesi narrativa della letteratura*, in «Formazione & Insegnamento», XX (1), 2022, pp. 765-776

¹⁸⁴ Il richiamo al paradigma delle *capabilities* di Sen e Nussbaum consente di leggere le povertà educative come negazione delle libertà sostanziali; prospettiva, ampiamente recepita nella pedagogia e nelle scienze dell'educazione, che permette di interpretare l'educazione come processo di ampliamento di queste libertà effettive dei funzionamenti umani, oltre la dimensione economica. Come fonti dirette e indirette si vedano: A. Sen, *Development as Freedom*, Oxford University Press, 1999 (trad. it. *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, 2014); A. Sen, *The Idea of Justice*, Harvard University Press, 2009 (trad. it. *L'idea di giustizia*, Mondadori, 2014); M. Nussbaum, *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, 2000; M. Nussbaum, *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Harvard University Press, 2011 (trad. it. *Creare capacità*, Il Mulino, 2012); M. Walker, E. Unterhalter, *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Springer, 2007; G. Alessandrini (a cura di), *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, 2014; G. Alessandrini, «Educazione alla sostenibilità come “civic engagement”»: dall'Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum», in *Pedagogia oggi*, XIX, 2, 2021, pp. 13-21; L. Binanti, «Capability Approach e politiche educative», in *Formazione & insegnamento*, XI, 1, 2025; F. De Vitis, «Capability Approach ed Educazione. Itinerari dialogici per lo sviluppo umano», in *Formazione & insegnamento*, XI, 1 (Suppl), 2025.

esposizione a linguaggi culturali articolati. Vanno inoltre considerate condizioni trasversali come la marginalità territoriale, la segmentazione etnica, la differenziazione di genere o il lavoro precario (principalmente genitoriale, ma anche quello degli stessi individui quando si parla di educazione degli adulti). Indicatori così orientati servono per il fatto che la principale criticità metodologica di questa fase è la tendenza a sovrapporre concetti, compromettendo la nitidezza epistemologica del costrutto. Operativamente, questa fase richiede una scelta chiara dei criteri di ammissione ed esclusione dell'oggetto: quali condizioni devono essere presenti perché si possa parlare di povertà educativa? Quali soglie definiscono il passaggio da una fragilità educativa a una condizione strutturata di deprivazione? Quali soggetti è possibile considerare poveri sotto il profilo educativo? In quali circostanze la privazione è tale da configurare una categoria teorica autonoma? Il criterio di validazione è dunque concettuale e operativo allo stesso tempo: la definizione dell'oggetto deve risultare coerente con la letteratura scientifica e capace di orientare strumenti empirici chiari. Gli strumenti, in questa fase, includono glossari concettuali costruiti in modo dialogico con il campo, confrontati con modelli già strutturati; la selezione di indicatori (come quelli contenuti nell'*Indice di Povertà Educativa* di Save The Children)¹⁸⁵ è utile in questa direzione, purché venga

¹⁸⁵ L'indice di povertà educativa (IPE) proposto da Save The Children (2014) ha il merito di rendere visibili dimensioni eterogenee del vivere educativo (culturali, relazionali, corporee, digitali e territoriali); a tal proposito, la letteratura più recente ricorda che ogni selezione di indicatori si fonda su assunzioni normative riguardo a ciò che viene riconosciuto come opportunità formative, standard educativi o condizioni di partecipazioni, e diversi studi sottolineando quindi la necessità di accompagnare l'uso dell'indice con una chiarificazione teorica e culturale dei criteri adottati e dei pesi attribuiti alle diverse dimensioni, affinché la misurazione non cristallizzi visioni implicite dell'educazione e dei suoi fini Ballarino e Checchi, op. cit. Il Mulino, 2006; T. Agasisti e G. Vittadini, *Regional Economic Disparities as Determinants of Students' Achievement in Italy*, in «Research in Applied Economics», vol. 4, n. 2, 2012, pp. 33–54; L. Pesenti, *Education and Capabilities: a Multidimensional Approach in Counteracting Poverty*, in «Italian Journal of Sociology of Education», vol. 5, n. 3, 2013, pp. 89–110; 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*, Save the Children Italia, 2014, disponibile in rete (ultima consultazione: 11 novembre 2025); M. Sottocorno, *La povertà educativa come questione pedagogica plurale*, in «La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive», Pensa Multimedia, 2021, pp. 322–330; L. Salmieri e O. Giancola, *Le differenze territoriali nella gestione delle misure di contrasto alla povertà e nelle percezioni degli assistenti sociali*, in «Servizi sociali e misure di contrasto alla povertà. Report di ricerca», Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, 2021, pp. 171–196; S. Baroni e N. Di Genova, *Promuovere il benessere e contrastare le povertà educative. Una sintesi narrativa della letteratura*, in «Formazione & Insegnamento», XX, 1, 2022, pp. 765–776; Patera, op. cit. 2022; L. Salmieri, *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*, Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, 2023; M. Kaffenberger, L. Pritchett e M. Viarengo, *Towards a Right to Learn: Concepts and Measurement of Global Education Poverty*, in «Research Handbook on Measuring Poverty and Deprivation», Edward Elgar, 2023, pp. 212–223; R. Benini, *La povertà educativa in Italia, nello snodo tra welfare, formazione e lavoro*, in «Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione», 2024, pp. 2–20.

accompagnata da una riflessione critica sui presupposti normativi e culturali che guidano la loro costruzione. Non di meno, la delimitazione, per essere solida, deve reggersi su una logica di falsificabilità pedagogica, ovvero sulla capacità di discriminare tra ciò che appartiene e ciò che non appartiene all'oggetto, senza cadere nella tautologia o nell'indeterminatezza.

2.1.3. Nominalizzazione e legittimazione simbolica

La terza fase implica un passaggio dal punto di vista teorico e semiotico: la nominalizzazione del fenomeno. Attribuire un nome a un oggetto, infatti, significa non solo renderlo osservabile ma anche inscrivere in un regime discorsivo che ne permette la legittimazione simbolica. Il sintagma “povertà educative”, in tal senso, si configura oltre l'etichettatura neutrale e la semplice descrizione, e diventa il risultato di un processo di istituzionalizzazione scientifica e politica che produce visibilità, conferisce valore e orienta l'azione. La pedagogia, come scienza ermeneutica e critica, non può sottrarsi ad una riflessione sul linguaggio, consapevole che ogni atto denominativo è anche un atto di potere: decide cosa può essere detto, chi può dirlo, in quali condizioni e con quali effetti.¹⁸⁶ La diffusione dell'espressione “povertà educative” è relativamente recente in Italia, e si è consolidata soprattutto a partire dal secondo decennio degli anni Duemila grazie all'azione congiunta di soggetti della società civile (Save the Children, Con i Bambini, Openpolis) e di istituzioni pubbliche (MIUR, ISTAT). Ciò nonostante, la ricezione del termine nei contesti educativi locali è tutt'altro che omogenea: spesso prevalgono formulazioni più generiche (fragilità scolastica, disagio giovanile) o più stigmatizzanti o estranei al lessico pedagogico (devianza, incapacità, carenza di stimoli). Da qui, la necessità di condurre un'analisi del discorso situata, capace di verificare la risonanza semantica del concetto nei diversi contesti e di promuovere processi di legittimazione condivisa del significato osservativo dell'oggetto. Il momento della nominalizzazione comporta un lavoro linguistico e simbolico che ha ricadute dirette sulla

¹⁸⁶ In questo contesto, emerge – anche attraverso lo studio della letteratura in materia - come il linguaggio e le parole siano veicolo di perpetuazione della marginalità sociale e simbolica delle identità non conformi alla *norma* dominante; ma come possano essere allo stesso tempo strumento per la costruzione di alternative emancipatorie cfr. D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda Edizioni, 1988; V. Gheno, *Questione di privilegi: come il linguaggio ampio può contribuire ad ampliare gli orizzonti mentali*, in «AG About Gender – International Journal of Gender Studies», 11 (21), 2022; M. Manera, *Fa differenza. Comunicazione corretta e lotta di classe*, Gruppo Abele, 2024.

possibilità di osservare l'oggetto con coerenza: la stessa adozione dell'espressione "povertà educative" richiede di verificarne il grado di comprensibilità, accettazione e riconoscibilità nei contesti di indagine. Seguendo tale ragionamento, è necessario che gli indicatori di efficacia simbolica in questa fase includano la frequenza e la varietà d'uso dell'espressione nei documenti di policy, la presenza nei discorsi delle agenzie educative e in quelli istituzionali, l'esistenza di strategie esplicite per il suo contrasto a livello locale¹⁸⁷. A ciò si affianca l'osservazione delle varianti terminologiche che, nei linguaggi quotidiani, funzionano da surrogati o da negazioni del concetto stesso: "disagio", "assenza di stimoli", "carenza di opportunità", "supporto alla genitorialità". Così, è possibile visualizzare l'intero sintagma delle povertà educative nella rappresentabilità della loro esperienza, individuando parole chiave, metafore, immagini dominanti, che permettano di legittimare simbolicamente l'oggetto non solo in base alla letteratura scientifica, ma attraverso la sua performatività nei contesti di vita. Diventa altrettanto possibile determinare come il linguaggio e le forme utilizzate per descrivere il fenomeno della depauperazione delle potenzialità di formazione influenzino le rappresentazioni dei soggetti e le modalità di intervento.¹⁸⁸

¹⁸⁷ L'attenzione alle varianti terminologiche che circolano nei contesti educativi e sociali risponde all'esigenza, evidenziata tanto dagli studi pedagogici quanto da quelli sociologici, di analizzare come i linguaggi quotidiani contribuiscano a definire, attenuare o sostituire categorie concettuali più dense, come quella di povertà educative; la letteratura mostra infatti che tali espressioni agiscono spesso come surrogati semantici o come formule eufemizzanti, rivelando rappresentazioni implicite dell'infanzia, delle famiglie e dei contesti educativi, e influenzando sia le pratiche professionali sia la costruzione delle politiche educative; da qui la necessità di mapparle e interrogarle criticamente (cfr. Mariani, op. cit. 2008; S. Finetti, *La povertà educativa: origini, dimensioni, prospettive*, FrancoAngeli, 2023; F. Mazzocchi, «Di cosa parliamo quando parliamo di povertà educativa? Ripensare pedagogicamente l'espressione», in «PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I», n. 195, 2023, pp. 42-55; E. Liotta, «Verso un'esplorazione critica delle definizioni di povertà educativa: limiti e questioni aperte», in «QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies», n. 1, 2024; L. Brambilla e M. Gambacorti-Passerini, «Narrare le esperienze di disagio: per un contributo alla formazione di futuri educatori ed educatrici, oltre la soglia della testimonianza», in «Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative», Pensa Multimedia, 2025, pp. 453-459).

¹⁸⁸ Il rimando al paradigma dell'educazione estetica è qui atto a mostrare come le forme espressive, i linguaggi e gli immaginari attivati nei contesti educativi contribuiscano a costruire le rappresentazioni dei soggetti e le modalità di intervento; in questa direzione, la letteratura supporta l'idea che l'educazione estetica offra strumenti concettuali e pratiche per leggere criticamente come il linguaggio e le forme narrative con si parla di povertà educative plasmino lo sguardo sui soggetti coinvolti e orientino il tipo di interventi ritenuti possibili o desiderabili. Si veda, da: F. Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, 1795 (trad. it. *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, La Nuova Italia, 1970); J. Dewey, *Art as Experience*, Perigee Books, 1934 (trad. it. *Arte come esperienza*, Mimesis, 2020); O. Denac, *The significance and role of aesthetic education in schooling*, in «Creative Education», vol. 5, n. 19, 2014, p. 1714; M. Allelin, *Pathways to Aesthetic Education in a World of Profitability*, in «Young», vol. 30, n. 5, 2022, pp. 490-510; M. D'Ambrosio, *Prologo fuori-classe: plastica e simbolica pedagogica del metter mano al sé*, in «Civitas educationis. Education, politics and culture», XI, 1, 2022, pp. 23-47; G. Scaramuzza, *Educazione estetica e formazione umana*, in «Le arti dell'educare», a cura di V. Berni e F.

2.1.4. Ancoraggio teorico-concettuale

A seguito della delimitazione dell'oggetto in termini semiotici, si può procedere al suo posizionamento entro una cornice teorica coerente e intenzionalmente assunta. L'ancoraggio teorico-concettuale non costituisce solo la fase di fondazione epistemica dell'oggetto ma rappresenta il momento in cui la ricerca educativa esplicita il sistema di riferimenti che ne orienta la lettura e ne vincola l'interpretazione. In ambito pedagogico tale operazione si distingue per la sua natura pluridimensionale e transdisciplinare: il concetto di povertà educative, infatti, si può collocare al crocevia tra pedagogia generale e sociale, sociologia dell'educazione, filosofia e teoria politica dell'educazione. Il suo ancoraggio teorico esula dall'essere solo esercizio di affiliazione disciplinare e diventa una scelta intenzionale che attribuisce senso e peso all'oggetto e ne orienta le modalità di lettura. È un passaggio che incide strutturalmente sul modo in cui il soggetto osservato prende forma, viene interpretato e acquisisce legittimità scientifica. In questa fase, il lavoro di sistematizzazione concettuale deve tradursi anche in una esplicitazione operativa degli assunti teorici sottesi agli strumenti e alle pratiche osservative. Tre sono, in questo senso, i nuclei teorici principali che si rivelano strategici per una concettualizzazione profonda delle povertà educative. Il primo è il riferimento al concetto di capitale culturale proposto da Pierre Bourdieu, che consente di comprendere le agenzie educative – lontane dall'essere spazi neutrali – tendano a riprodurre le disuguaglianze di partenza, valorizzando codici linguistici, comunicativi, valoriali e simbolici appartenenti ai gruppi dominanti.¹⁸⁹ Partendo da qui, la povertà educativa si configura non tanto come assenza, ma come disparità nel riconoscimento delle competenze e dei saperi informali dei soggetti, generando un meccanismo di esclusione silenziosa, radicato nella struttura

Antonacci, FrancoAngeli, 2024, pp. 39–52; L. Di Profio, *Fotografia ed educazione estetica: l'attenzione dello sguardo*, in «Journal of Health Care Education in Practice», vol. 6, n. 2, 2024, pp. 141–152; E. Liotta, *L'educazione estetica tra talenti, povertà educative e finzione meritocratica*, in «Formazione & insegnamento», 23, 2025.

¹⁸⁹ Evocare nuovamente, a questo punto, il concetto di *capitale culturale* di Bourdieu (op. cit. 1986) permette di spiegare come le agenzie educative tendano a privilegiare competenze e forme proprie dell'establishment dell'egemonia culturale (A. Gramsci, *Quaderni del carcere. Vol. II: Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, 1949; Liotta, op. cit. 2023); allo stesso tempo, l'idea gramsciana di "egemonia culturale" sottolinea come queste forme non siano semplicemente imposte, ma interiorizzate come "naturali" da parte dei soggetti subalterni, in modo tale da rendere il sistema educativo un luogo di legittimazione implicita di privilegi culturali (A. Schiavone, *L'Italia contesa: sfide politiche ed egemonia culturale*, Laterza, 2011; F. Antonelli, A. Tolomelli, *Pedagogia critica: disfare e fare l'educazione nella contemporaneità*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», vol. 1, n. 2, 2023, pp. 98–108).

stessa dell'istituzione scolastica. Questo apre la strada al secondo riferimento teorico di base, cioè quanto teorizzato in merito all'idea di *capabilities* così come elaborata da Sen e Nussbaum, che sposta l'attenzione dalle risorse effettivamente disponibili alle possibilità reali di funzionamento del soggetto: non è soggetto a impoverimento educativo solo chi non possiede, ma chi non può scegliere, e non può diventare ciò che ha motivo di valorizzare.¹⁹⁰ In questa cornice, l'educazione diviene uno spazio generativo di libertà sostanziali, e le povertà educative si manifestano come impedimento sistemico allo sviluppo delle potenzialità umane. Il terzo ancoraggio teorico di matrice pedagogica si rintraccia nel pensiero di Paulo Freire e nella tradizione della pedagogia critica, secondo cui l'educazione è sempre collocata entro una struttura di potere che produce inclusioni ed esclusioni.¹⁹¹ Teorizzando gli oppressi e l'oppressione come categorie pedagogiche di significazione, Freire invita a leggere ciò che è possibile ricondurre all'area semantica delle povertà educative come espropriazione del diritto di parola e negazione dell'orizzonte trasformativo dell'educazione. Questa posizione trova ulteriori sviluppi nelle teorie contemporanee di Gert Biesta in merito alla distinzione tra educazione come qualificazione, socializzazione e soggettivazione, recuperando la centralità della relazione educativa come luogo di costruzione dell'identità e dell'emancipazione.¹⁹²

L'adozione di un certo paradigma – che sia quello delle *capabilities*, del capitale culturale o della pedagogia critica – orienta la selezione delle dimensioni osservabili, il tipo di informazioni considerate rilevanti e la struttura dell'interpretazione. Da ciò deriva che gli indicatori teorici non sono equivalenti a semplici variabili, ma fungono da mediatori concettuali tra teoria e osservazione: ad esempio, l'adozione di espressioni che

¹⁹⁰ Su come il paradigma delle *capabilities* sottolinei la centralità delle libertà sostanziali come parametro di giustizia educativa, si veda quanto già detto con riferimento a Sen e Nussbaum (*infra*).

¹⁹¹ Per rintracciare questo concetto nella letteratura freiriana, si rimanda direttamente alla consultazione integrale delle opere, e cioè: Freire, opp. cit. 1969; 1970; 1992; 1996; 2000; e anche Freire e Dhor, op. cit. 1987.

¹⁹² Nel suo lavoro, Biesta propone che l'educazione non si esaurisca nella mera trasmissione di conoscenze o nella socializzazione a norme già esistenti, ma includa anche la dimensione della soggettivazione; ossia, l'educazione come spazio in cui il soggetto può emergere e agire in modo responsabile nel mondo (Biesta, opp. cit. 2006; 2010; 2013; 2015; id., *Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited*, in «Educational Theory», 70(1), 2020, pp. 89–104). La distinzione tra qualificazione, socializzazione e soggettivazione si offre dunque a far parte di una cornice teorica che valorizza la relazione educativa come luogo di costruzione dell'identità e dell'emancipazione (cfr. S. Juvonen, H. Huilla, S. Kosunen, M. Thrupp e A. Toom, *Conceptualizing socialization, qualification, and subjectification as purposes of education*, Educational Theory, 74(3), 2024, pp. 389–410; C. Costa, *Per non «educare in nome di nulla»*, Cultura pedagogica e scenari educativi, 2(1), 2024, pp. 073–080).

nella letteratura in materia sono ricorrenti, come “potenzialità inesprese”, “relazione educativa significativa”, “riconoscimento simbolico”, “accesso a pratiche di cittadinanza culturale” sono categorie teoriche che guidano la costruzione dell’oggetto e giustificano l’uso di indicatori teorico-concettuali per analizzarlo. È possibile che si applichino indicatori ispirati a teorie che non assumono fino in fondo, o che vi sia un disallineamento tra lessico teorico e struttura degli strumenti; per evitare quindi il rischio di una formalizzazione per sola utilità del quadro teorico, è necessario assicurare la coerenza interna tra cornice teorica e scelte metodologiche di osservazione: ogni dimensione presa in considerazione deve poter essere ricondotta a una premessa epistemica esplicita, evitando la commistione eclettica e l’adattamento *post hoc*. La stesura di matrici teorico-operative (che mettano in relazione teorie, concetti intermedi e dimensioni osservabili); l’uso di glossari condivisi; la discussione con esperti teorici e metodologi attraverso seminari di confronto interni alla ricerca; e la redazione di quadri di corrispondenza tra indicatori e costrutti teorici¹⁹³, oltre a favorire trasparenza e rigore, rendono tracciabile il posizionamento teorico dell’osservazione e contribuiscono alla sua solidità epistemologica.

L’oggetto “povertà educative”, dunque, per essere osservato con rigore, va iscritto in un quadro teorico che ne sostenga la complessità e ne fondi la legittimità: l’assenza di tale ancoraggio rischia di ridurre l’osservazione a una tecnica descrittiva depersonalizzante, incapace di cogliere la densità del fenomeno, mentre, al contrario, un ancoraggio esplicitamente assunto consente di orientare l’intera architettura della ricerca, rendendo coerente la costruzione dell’oggetto con il disegno metodologico e l’etica della conoscenza che lo attraversa.

2.1.5. Costruzione operativa e formalizzazione

La traduzione operativa dell’oggetto osservativo rappresenta uno dei momenti più delicati e critici del processo di ricerca, poiché richiede di trasformare una costruzione teorico-concettuale complessa in un fatto empiricamente praticabile. In questa fase si

¹⁹³ Si veda ad esempio quanto scritto sulla ricerca qualitativa e sulla sua applicazione in educazione, in: Trinchero, op. cit. 2002; Boccia, op. cit. 2008; M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, 2011; N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (a cura di), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage, 2011; G. Boncori, *La ricerca pedagogica. Metodo, antologia, esercizi*, Edizioni Nuova Cultura, 2013; A. Traverso, *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*, Carocci, 2016; Mortari e Ghirotto, op. cit. 2019.

definisce cosa può essere osservato, secondo quali criteri, con quali strumenti e con quale livello di inferenza. Nel caso delle povertà educative, questa traduzione, come accennato, non può ridursi a una selezione tecnica di indicatori ma deve configurarsi come atto metodologico riflessivo, che tenga conto delle implicazioni teoriche della misurazione, dei rischi epistemologici della riduzione e delle possibilità interpretative offerte dalla pluralità delle fonti. In questo senso, il già citato Indice di Povertà Educativa (IPE) sviluppato da Save The Children, per quanto ormai datato di un decennio, rappresenta ancora il tentativo più sistematico, nel panorama italiano, di operare tale formalizzazione. Composto da quattordici indicatori, suddivisi in cinque dimensioni (educazione, cultura, attività sportive, socialità, alfabetizzazione digitale), l'IPE fornisce una griglia analitica che consente di misurare l'intensità e la multidimensionalità della deprivazione educativa¹⁹⁴; tuttavia, il valore di tale indice non risiede solo nei dati che produce – di per sé puramente informativi – ma nella struttura assiologica che sottende la scelta degli indicatori: è, in altre parole, una formalizzazione normativa del concetto di educazione come diritto plurale.¹⁹⁵ La fase di formalizzazione, quindi, rappresenta il momento in cui l'oggetto osservativo si rende praticabile sul piano empirico: è qui che il passaggio dal concetto all'indicatore si realizza in forma tracciabile, con l'obiettivo della costruzione di un dispositivo coerente e capace di cogliere la complessità del fenomeno senza ridurla

¹⁹⁴ Trattandosi di uno strumento ormai datato, risalente a oltre un decennio fa, la letteratura metodologica segnala la necessità di aggiornamento sia dei dati sia delle soglie e delle variabili considerate, in ragione delle trasformazioni tecnologiche, sociali e territoriali dell'educazione (Save The Children, op. cit. 2014; id. *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Italia, 2018, disponibile online (ultima consultazione 11.11.2025); L. Milani, *Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro*, «Education Sciences & Society», 11, 2020, pp. 444–457; Patera, op. cit. 2022; Tripi, op. cit. 2023; Mazzoccoli, op. cit. 2023).

¹⁹⁵ Va sottolineato che la formalizzazione di un indice come quello delle povertà educative implica scelte assiologiche riguardo a cosa si consideri “opportunità educativa” o, dall'altro canto, “deprivazione”, e tali scelte non sono neutrali: come mostra l'iniziativa dell'Università di Oxford su povertà e sviluppo umano (*Oxford Poverty & Human Development Initiative*, OPHI) con l'adozione del metodo messo a punto da Sabina Alkire e James Foster, ogni livello multidimensionale richiede la definizione delle stesse dimensioni, indicatori, soglie e pesi che riflettono visioni normative sull'educazione e sul *ben-essere*; il risultato non è solo un dato informativo ma la rappresentazione di un concetto teorico-valoriale costretto alla sola incarnazione numerica (S. Alkire e J. Foster, *Understandings and misunderstandings of multidimensional poverty measurement*, in «The Journal of Economic Inequality», 9(2), 2011, pp. 289–314; S. Alkire e M. E. Santos, *Measuring acute poverty in the developing world: Robustness and scope of the multidimensional poverty index*, in «World Development», 59, 2014, pp. 251–274; Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI), *How to Build a National Multidimensional Poverty Index (MPI): Using the MPI to inform the SDGs*, UNDP; L. Bortolotti, *Benessere soggettivo e dinamica della povertà multidimensionale*, in «VII Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana per gli Studi sulla Qualità della Vita», Genova University Press, 2021, pp. 171–178; I. Cortoni, *Disuguaglianze sociali. Il caso della povertà educativa*, in «THE LAB'S QUARTERLY», (XXVII), 2025, pp. 1–29).

alla monodimensionalità. Gli indicatori operativi relativi a questa fase si articolano secondo le aree individuate già in altri modelli (in primis, come riferimento, l'IPE): accesso a servizi educativi 0-6, percentuale di tempo scuola, partecipazione ad attività culturali e sportive, disponibilità di spazi di socializzazione, attività di lettura, uso attivo di strumenti digitali.¹⁹⁶ È utile distinguere tra indicatori strutturali (offerta di servizi), indicatori comportamentali (fruizione attiva) e indicatori relazionali (presenza di figure educative di riferimento), che restituiscano profondità all'analisi e consentono di illuminare le zone grigie del vissuto educativo.

2.1.6. Costruzione dialogica e polifonica dell'oggetto

Un'osservazione pedagogica così come tratteggiata in questa sede non può considerarsi epistemologicamente valida se non integra la dimensione dialogica, ossia il coinvolgimento attivo dei soggetti nella definizione del significato dell'oggetto. In questa prospettiva, la povertà educativa non è un dato che precede il discorso sull'osservazione, ma un oggetto che si costruisce anche tramite l'interazione tra chi osserva e chi è osservato, tra soggetti e contesti, tra narrazioni e interpretazioni. La fase della costruzione dialogica implica pertanto una torsione radicale della postura del ricercatore, che non si limita a descrivere fenomeni da una posizione esterna ma si colloca all'interno di una rete comunicativa in cui il sapere si produce attraverso la reciprocità e il riconoscimento dell'altro come co-costruttore di significato.¹⁹⁷ Metodologicamente, ciò comporta il

¹⁹⁶ Questa distinzione tra indicatori permette di dare conto della complessità delle povertà educative in modo stratificato, tenendo conto delle condizioni sistemiche, le azioni del soggetto e le relazioni che supportano l'apprendimento. Strumenti come quelli di Eurydice, ISTAT o dei report della Fondazione Cariplo mostrano come i sistemi educativi possano essere monitorati tramite indicatori strutturali, mentre ricerche più recenti evidenziano, come riportato più volte in questa sede, l'importanza delle componenti relazionali e comportamentali per spiegare le disuguaglianze di opportunità. Si vedano: Save the Children, *Scuole disuguali. Gli interventi del PNRR su mense, tempo pieno e palestre*, Save the Children, 2024; Eurydice, *System-level indicators for the monitoring of education and training systems in Europe*, Eurydice – European Commission, 2025; ISTAT, *Rapporto annuale 2024. Capitolo 4. L'Italia dei territori: sfide e potenzialità*, ISTAT, 2024, pp. 159–209; ISTAT, *Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo – Istruzione e formazione*, ISTAT, 2024; ISTAT, *Report sui servizi educativi per l'infanzia in Italia, anno educativo 2022/2023–2023/24*, ISTAT, 2025; Fondazione Cariplo, *Le disuguaglianze nella scuola italiana* (Quaderno 43), Fondazione Cariplo, 2023; Fondazione Cariplo, *Rapporto Disuguaglianze. Un'indagine sulla fioritura del potenziale umano*, Fondazione Cariplo, 2025; ma anche R. Trincherò, *La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 6, 2012, pp. 75–96; C. Biasin, V. Boffo, C. Silva, *Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17, 2020, pp. 7–25.

¹⁹⁷ L'*identità narrativa*, come Ricoeur la definisce, nasce infatti dall'incontro di più voci e dalla capacità di ospitare l'altro nella trama dei racconti che fondano il sé (P. Ricoeur, *Temps et récit*, voll. I–III, Seuil, 1983–1985; Id. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, Seuil, 1986; Id. *Soi-même comme un autre*,

ricorso a strumenti qualitativi capaci di favorire l'espressione soggettiva: interviste in profondità, storie di vita, osservazione partecipante, focus group strutturati. Progetti come quelli condotti da OpenPolis e Con I Bambini – che hanno portato anche alla creazione di un osservatorio sulle condizioni dei minori in Italia, l'Osservatorio #Conibambini - o le rilevazioni operate da Demopolis, condotti in ambito territoriale, hanno dimostrato come l'utilizzo di una lente dialogica consenta di riformulare il concetto di povertà educativa alla luce delle rappresentazioni delle esperienze degli individui, delle famiglie, delle comunità, evidenziando dimensioni altrimenti invisibili.¹⁹⁸ Sempre da questi studi è possibile determinare indicatori “emozionali” (che in questa sede possono essere codificati come “percezione di esclusione educativa”, “memoria di fratture relazionali”, “assenza di riconoscimento”, “mancanza di senso di appartenenza” o “senso di non appartenenza”) che possono emergere da pratiche discorsive informali (narrazioni, interviste libere, osservazioni partecipate) e acquisire una legittimità osservativa autonoma. Per questo, infatti, il sapere prodotto in questa fase è di tipo narrativo e situato, non pretende di essere oggettivo, ma si offre come interpretazione condivisa, come costruzione intersoggettiva; ciò comporta anche una criticità metodologica, che riguarda il mantenimento dell'equilibrio tra rigore e apertura (troppo controllo produce manipolazione dell'esito, troppa assenza di controllo genera dispersione interpretativa), che viene superata attraverso la coerenza narrativa e simbolica delle rappresentazioni

Seuil, 1990;); nella tradizione pedagogica italiana, Duccio Demetrio ha mostrato come i dispositivi autobiografici non producano solo resoconti ma atti di riconoscimento reciproco e processi di costruzione condivisa di significato, rendendo la relazione educativa un luogo generativo di conoscenza e identità (Demetrio, opp. cit. 1996; 2012; Cadei, “Narrazione”, in *Dizionario di pedagogia generale e sociale*, Scholé-Morcelliana, 2024, pp. 243-249).

¹⁹⁸ Queste iniziative di monitoraggio hanno contribuito a spostare il baricentro dell'analisi dalla sola dimensione statistico amministrativa alle rappresentazioni che i soggetti elaborano rispetto alle povertà educative; hanno sviluppato nel tempo una serie di report e mappe comunali che intrecciano dati oggettivi (servizi, infrastrutture, esiti scolastici) e letture qualitative delle condizioni di vita dei soggetti, restituendo la natura multidimensionale – anche emotiva, sociale, relazionale – del fenomeno (Demòpolis e Fondazione Con i Bambini, *Gli italiani e la povertà educativa minorile*, 2019; Istituto Demòpolis e Fondazione Con i Bambini, *Gli italiani e la povertà educativa minorile. Quanto futuro perdiamo? Il ruolo della scuola e della comunità educante nel Paese*, 2022); le indagini, a loro volta, hanno mostrato quanto le percezioni diffuse nell'opinione pubblica e nei territori (cause attribuite, immagini delle responsabilità, attese verso scuola e famiglie) entrino a far parte integrante della definizione sociale di *povertà educative*, indicando la necessità di una lettura dialogica e partecipata del problema (Demòpolis e Fondazione Con i Bambini, *Gli italiani e la povertà educativa minorile*, 2019; Istituto Demòpolis e Fondazione Con i Bambini, *Gli italiani e la povertà educativa minorile. Quanto futuro perdiamo? Il ruolo della scuola e della comunità educante nel Paese*, 2022); in prospettiva pedagogica, la letteratura interpreta questi percorsi come esempi paradigmatici di lavoro sulla categoria di povertà educativa a partire dai contesti, in cui le voci degli attori e le narrazioni territoriali contribuiscono a ridefinire il costruito oltre la sola dimensione economica (Finetti, op. cit. 2023).

raccolte: la convergenza, cioè, tra storie, parole-chiave, emozioni e metafore, che fornisce indizi solidi sulla consistenza dell'oggetto, nel modo in cui viene vissuto e raccontato.¹⁹⁹

2.1.7. Finalizzazione trasformativa

Se ogni costruzione dell'oggetto implica una postura epistemologica, reca in sé anche un'intenzionalità educativa, ovvero una teleologia della conoscenza che orienta l'atto osservativo verso esiti trasformativi. La fase dedicata alla finalizzazione trasformativa assume questa consapevolezza non come retorica ma come istanza metodologico-costruttiva, tenendo ben chiaro in considerazione che l'osservazione non è mai un atto di registrazione compiuto con spirito neutrale ma è orientata e con implicazioni etiche e pratiche. Nel caso delle povertà educative, ciò significa interrogare l'osservazione come leva per generare processi di equità educativa capaci di agire sui dispositivi che producono disuguaglianze e deprivazioni, e non soltanto di descriverne gli effetti. D'altronde, scriveva Biesta, l'educazione è sempre un rischio necessario, perché porta con sé l'apertura dell'altro al possibile, la rottura dell'automatico, la costruzione di è al di là delle logiche produttive e di riproduzione sociale.²⁰⁰ Osservare le povertà educative, seguendo questa curvatura, ha senso se tale osservazione consente di modificare le condizioni che la rendono possibile, a partire dai contesti reali in cui la deprivazione si produce; territori, scuole, famiglie, servizi. Sul piano metodologico ciò richiede la predisposizione di momenti di restituzione, di partecipazione e di rielaborazione; la costruzione dell'oggetto deve confluire in percorsi di azione educativa condivisa, capaci di restituire ai soggetti osservati un ruolo attivo nella trasformazione del loro ambiente. Ad esempio, modelli di valutazione partecipata – come quello proposto dalla *Child Rights Impact Assessment* dell'UNICEF²⁰¹ - dimostrano che è possibile utilizzare l'osservazione

¹⁹⁹ Nella fase in cui si traducono i vissuti educativi in indicatori narrativi, è utile richiamare il lavoro di Maria Grazia Riva, che sottolinea come l'ascolto delle emozioni e delle reti di significato nei contesti formativi consenta di costruire conoscenze condivise e situate, riconoscendo che il sapere educativo è mediato da storie, metafore e relazioni; in questo modo, la convergenza delle storie-chiave, delle metafore, delle emozioni e delle parole chiave diventa un criterio di "consistenza osservativa" che integra rigore e apertura interpretativa (M. Riva, *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in «Pedagogia oggi», 2, 2015, pp. 21-39; id. *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, goWare & Guerini Associati, 2020).

²⁰⁰ Cfr. *The Beautiful Risk of Education* (2013).

²⁰¹ Il *Child Rights Impact Assessment* (CRIA) è uno strumento di valutazione sviluppato nel quadro della convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ed è volto a verificare preventivamente come decisioni pubbliche, regolamenti o servizi possano incidere sui diritti dei minorenni; l'approccio, consolidatosi negli ultimi vent'anni anche a livello europeo, mira a rendere i bambini visibili nei processi

come base per processi di decisione collettiva, per l'attivazione di interventi e per il monitoraggio di politiche pubbliche orientate all'equità. In ambito italiano, sempre le esperienze promosse dall'impresa sociale *Con I Bambini* dimostrano che un'osservazione fondata, dialogica e formalizzata può tradursi in progetti concreti di contrasto alle povertà educative, capaci di incidere sul piano della riorganizzazione dei servizi, della professionalizzazione degli educatori, della rigenerazione territoriale.²⁰² In quest'ottica, la costruzione dell'oggetto non ha valore solo perché descrive, ma per ciò che permette di ri-configurare - nelle pratiche, nei dispositivi, nelle politiche educative – con questioni che possono riguardare l'attivazione di reti educative territoriali, la riformulazione dei curricula scolastici, l'introduzione di nuove professionalità educative, la creazione di spazi di co-progettazione con famiglie e soggetti del terzo settore. È chiaro che questa prospettiva di finalizzazione comporta anche il rischio di attivare azioni fondate su osservazioni parziali o su letture eccessivamente normative dell'oggetto, da cui consegue la necessità di predisporre dispositivi di verifica e di iterazione: anche la trasformazione deve poter essere osservata, documentata, e soprattutto negoziata con i soggetti coinvolti.²⁰³ Bisogna ideare strumenti di co-progettazione educativa (come a tavoli di

decisionali e a orientare le politiche verso il principio del superiore interesse del minore; le applicazioni in ambito locale, come illustrato dalla letteratura, si inseriscono in un'evoluzione internazionale che valorizza l'uso di metodologie valutative basate su evidenze, partecipazione dei minori e responsabilizzazione istituzionale (B. Byrne e L. Lundy, *Children's rights-based childhood policy: a six-P framework*, in «Human Rights Monitoring and Implementation», Routledge, 2020, pp. 40-56; L. Payne, *Child Rights Impact Assessment as a policy improvement tool*, in «Human Rights Monitoring and Implementation», Routledge, 2020, pp. 91-106; C. Porcarelli, *Educare ai diritti dell'infanzia: nuovi metodi e approcci per valutare l'implementazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza negli interventi destinati ai minori*, in «Personae. Scenari e prospettive pedagogiche», 1(1), 2022, pp. 106-113).

²⁰² Ad esempio, negli ultimi anni, i bilanci di missione di *Con i Bambini* documentano con una certa chiarezza come il lavoro di osservazione e lettura dei contesti non resti sul piano descrittivo e si traduca in scelte operative: bandi tematici, accompagnamento tecnico e valutazione di impatto sono costruiti proprio a partire dalle analisi delle condizioni territoriali e delle reti educative rilevate. Nei bilanci 2023 e 2024, si segnala come gli interventi finanziati abbiano riguardato simultaneamente la riorganizzazione dei servizi (nidi, spazi educativi, presidi di comunità), la formazione e professionalizzazione delle figure educative coinvolte, nonché azioni di rigenerazione sociale e territoriale legate alle comunità locali e agli enti del terzo settore. A ciò si aggiunge il lavoro dell'Osservatorio #Conibambini, svolto con Openpolis, che fornisce la base conoscitiva, quantitativa e cartografica, su cui vengono impostati bandi e strategie di intervento. Si veda il collegamento ai siti internet Con i Bambini, *Bilancio di Missione*, 2023; id. *Bilancio di Missione*, 2024; Con i Bambini e Openpolis, op. cit. 2018-2020).

²⁰³ Quando l'osservazione educativa si affianca a dispositivi di verifica e iterazione, avvia processi in cui soggetti, educatori, famiglie e comunità negoziano significati, ridefiniscono pratiche e partecipano attivamente al cambiamento; la letteratura su questo tipo di osservazione in educazione evidenzia come sia indispensabile che queste pratiche siano culturalmente sensibili e relazionalmente fondate, affinché la trasformazione non resti episodica ma diventi parte di un sistema sostenibile di riflessione e riorganizzazione della pratica educativa (W. Leal Filho, S. Raath, B. Lazzarini, V. R. Vargas, L. de Souza, R. Anholon e V. L. Orlovic, *The role of transformation in learning and education for sustainability*, in «Journal of Cleaner Production», 199, 2018, pp. 286-295; E. Antonucci, *Metodi e strumenti di osservazione*

lavoro misti agenzie educative-territorio); ma anche pratiche di valutazione partecipativa, monitoraggi riflessivi ex post, e infine, proprio ad Osservatori locali permanenti, capaci non solo di promuovere semplici output, ma anche processi in grado di modificare le condizioni di agibilità educativa in un determinato contesto. Questa fase ribadisce che l'osservazione non è un fine ma un mezzo, perché costruire l'oggetto significa preparare il terreno per l'azione, generare un linguaggio condiviso che renda visibile l'ingiustizia e che legittimi la sua trasformazione.

2.1.8. Rinegoziazione e revisione continua

L'oggetto osservativo, in particolare nell'ambito educativo, non è mai una costruzione definitiva; poiché segue quella forma di indeterminazione heisenbergiana a cui si è già accennato, la sua consistenza non è mai data una volta per tutte, ma va soggetta a processi di rinegoziazione continua sollecitati da ciascun cambiamento di una delle sue dimensioni, dai mutamenti del contesto, dai nuovi apporti teorici, da ciò che solleva la postura riflessiva che ritorna a ragionare sull'esperienza. Per tali ragioni, l'ottava fase del processo qui pensato tematizza questa dimensione di apertura strutturale, che distingue la conoscenza pedagogica da quella meramente fattuale, perché nella prima l'oggetto è sempre prodotto e produttore, frutto di una relazione tra intenzionalità, contestualità, storicità.²⁰⁴ La natura dinamica dell'oggetto si traduce, metodologicamente, nella predisposizione di cicli di valutazione formativa, nella redazione di documenti di analisi

e azione come avvio di processi di cambiamento, in «Educazione interculturale», 20(1), 2022, pp. 58-68; M. Ricciardi, *Una lettura ecosistemica e la prospettiva di un learnfare capacitante: l'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale come modello pedagogico di resilienza trasformativa*, in «Formazione & Insegnamento», 2022, pp. 630-643; D. C. Embury, *The Transformative Power of Action Research*, in «Educational Action Research», 32(2), 2024, pp. 165-168).

²⁰⁴ Si consideri come nel caso delle povertà educative la crisi pandemica abbia agito come evento di discontinuità strutturale nei sistemi educativi, rendendo visibili aspetti della deprivazione educativa che spesso restavano sommersi nelle rilevazioni tradizionali; le analisi condotte in Italia e a livello internazionale hanno mostrato come la chiusura delle scuole, la didattica a distanza e le disuguaglianze d'accesso al digitale abbiano funzionato da amplificatori per le povertà educative, richiedendo una revisione delle categorie analitiche e delle metriche di misurazione della vulnerabilità formativa (Save the Children, *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children, 2020; ISTAT – Centro Governance & Social Innovation, Università Ca' Foscari, *L'effetto della pandemia sui servizi educativi per l'infanzia in Italia. Indagine straordinaria anno 2020/2021*; Demopolis e Con i Bambini, *Gli italiani e la povertà educativa minorile nell'era Covid*, Demopolis e Impresa sociale Con i Bambini, 2021; F. Borgonovi e A. Ferrara, *COVID-19 and inequalities in educational achievement in Italy*, in «Research in Social Stratification and Mobility», 83, 2023, art. 100760; M. Conte e M. Cardanobile, *Povertà educativa e marginalità. Il ruolo delle comunità educanti per la prevenzione della devianza*, in «IUL Research», 4(8), 2023, pp. 124-141.

processuale, nella creazione di spazi di rilettura collettiva dei dati.²⁰⁵ È utile adottare anche strumenti di meta-osservazione: revisioni periodiche degli indicatori, audit metodologici tra ricercatori, cicli di restituzione con i soggetti osservati, focus group valutativi con gli *stakeholders*. In questa fase si afferma una logica della plasticità epistemica: l'oggetto è sostenibile solo se è riscrivibile nel tempo, senza perdere però legittimità scientifica. Come già suggerito da Cambi, la pedagogia è una scienza che pensa se stessa, e dunque l'osservazione è tanto più efficace quanto più è capace di interrogare le proprie condizioni di possibilità.²⁰⁶ Nella rinegoziazione dell'oggetto, si attua anche un'operazione etico-politica: evitare la cristallizzazione categoriale, impedire che il concetto si irrigidisca in forma normalizzante e mantenere la tensione tra definizione e apertura.

2.1.9. Sostenibilità osservativa e responsabilità epistemica

Chiude il processo metodologico di costruzione dell'oggetto la riflessione sulla sostenibilità osservativa e sulla responsabilità epistemica del ricercatore. Non si tratta di affermare principi morali generici ma di tematizzare le condizioni di legittimità e giustificazione scientifica dell'atto osservativo, inteso come processo che implica scelte, vincoli, compromessi e visioni del mondo. Se si è infatti sottolineato come ogni osservazione sia un atto di esposizione alla complessità, va aggiunto a ciò anche che, per questo, essa deve essere fondata non solo su criteri di validità tecnica, ma anche su

²⁰⁵ La letteratura valutativa pedagogica insiste sul fatto che gli oggetti di studio nel campo educativo siano inevitabilmente dinamici e soggetti a ridefinizioni continue: Scriven, nei suoi lavori sulla goal-free evaluation, ragionando sulla logica della valutazione, mostra come la conoscenza educativa debba rimanere aperta all'emergente e non irrigidirsi in criteri fissati a priori: è l'evidenza che deve riorientare le categorie, non il contrario. In ambito pedagogico italiano, studiosi come Mortari, Cambi e Frabboni hanno sostenuto che la revisione critica e riflessiva dei propri parametri osservativi non costituisce un limite ed è anzi condizione necessaria di un'epistemologia dell'educazione capace di confrontarsi con fenomeni complessi e situati. Cfr. M. Scriven, *Evaluation Thesaurus*, Sage, 1991; M. Scriven, Types of evaluation and types of evaluator, in «Evaluation Practice», vol. 17, n. 2, 1996, pp. 151–161; Mortari, op. cit., 2004; F. Cambi, «La ricerca educativa nel Novecento: linee per un'interpretazione metodologica e riflessiva», in «Studi sulla formazione», vol. 12, nn. 1–2, 2009, pp. 23–32; F. Frabboni e F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, 2013.

²⁰⁶ La riflessione di Cambi attesta, in questo caso, che la pedagogia, per essere disciplina autonoma e rigorosa, deve assumere una postura di autocoscienza critica: agire nei contesti educativi e nel contempo interrogare le proprie categorie, metodologie e finalità; in tale ottica, anche pratiche come l'osservazione esulano dalla riduzione a strumentalità tecnica e diventano momento della riflessione pedagogica sullo statuto epistemico del campo di sapere educativo e sulle condizioni di possibilità dello stesso (Cambi, op. cit. 2005b; d., *Metateoria pedagogica*, CLUEB, 2006; id., «La ricerca educativa nel Novecento: linee per un'interpretazione metodologica e riflessiva», in «Studi sulla formazione», XII, 1/2, 2009, pp. 23–32; F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce, *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, ETS, 2008).

procedure di trasparenza metodologica e di “rendicontazione” teorica. Quando poi si parla, nello specifico, della trattazione sulle povertà educative questa esigenza è stringente perché sono sempre presenti i rischi di essenzializzare i soggetti osservati, di ridurre le loro esperienze a categorie rigide, o di trasformare la complessità educativa in dato standardizzante. Per evitarli, è necessario progettare ogni fase della ricerca come un esercizio di posizionamento consapevole, in cui si rendono esplicite le scelte definitorie, gli strumenti impiegati, le soglie adottate e i limiti dell’indagine.²⁰⁷

2.2 Le povertà educative: definizioni e dimensioni

Seguendo questo modello di strutturazione dell’oggetto di osservazione, il discorso sulle povertà educative, nella sua accezione più profonda, non può limitarsi ad un ragionamento sui livelli di apprendimento né tantomeno su carenze infrastrutturali o tecniche del sistema formativo formale; è, piuttosto, inoltrarsi in una riflessione che ha radici nella storia stessa della pedagogia come scienza e come prassi trasformativa, poiché le povertà educative non sono semplicemente mancanze ma condizioni di esclusione, forme di negazione dei diritti culturali, relazionali e simbolici che dovrebbero costruire l’orizzonte minimo dell’esperienza educativa. Di fronte ad una genealogia di lungo periodo, la storia delle idee pedagogiche consente di leggere le povertà educative non solo come mancanza di risorse, ma come esito di relazioni storiche, forme delle agenzie educative, assetti sociali e teorie della formazione. Già Rousseau, nell’*Émile*, colloca il nucleo fondante della riflessione pedagogica moderna sull’idea di un’educazione concepita come spazio di emancipazione individuale, svincolata dall’omologazione coercitiva delle strutture scolastiche tradizionali, e fortemente personalizzata per

²⁰⁷ Come l’*Individual Deprivation Measure* (IDM), uno strumento multidimensionale di misurazione delle povertà ideato per superare i limiti delle precedenti misurazioni tradizionali, ponendo l’individuo come unità di analisi e includendo 15 dimensioni di vita (salute, educazione, relazioni, tempi, riconoscimento della propria voce nella comunità) al fine di rendere visibili le sovrapposizioni di deprivazioni individuali e i loro incroci con genere, età, disabilità e contesto sociale; questo approccio risulta particolarmente consonante con quanto detto nell’Agenda per lo Sviluppo Sostenibile 2030, perché l’IDM, infatti, è pensato come strumento potenziale per “non lasciare nessuno indietro” (*leave no one behind*) e per misurare la povertà in modo deontologicamente fondato, capace di informare politiche differenziate e sensibili alla condizione individuali (cfr. W. Bossert e C. d’Ambrosio, *Dynamic measures of individual deprivation*, in «Social Choice and Welfare», 28(1), 2007, pp. 77–88; S. Bessell, *The individual deprivation measure: Measuring poverty as if gender and inequality matter*, in «Gender & Development», 23(2), 2015, pp. 223–240).

rispondere alle esigenze di crescita della singolarità.²⁰⁸ Questa impostazione si traduce in una precoce, seppur implicita, attenzione a ciò che nei dibattiti pedagogici contemporanei si definisce povertà educativa, intesa non come semplice scarsità di risorse materiali, ma come insieme di ostacoli culturali, metodologici e relazionali che impediscono lo sviluppo integrale dell'individuo. Rousseau, opponendosi a un'istruzione rigida, individua il rischio che il sistema educativo non soltanto non colmi i divari sociali, ma anzi li amplifichi attraverso la standardizzazione, e la conseguente esclusione di chi non vi si adatta. Così, in Rousseau, l'ideale dell'educazione "secondo natura" non è idillio anti-sociale, bensì critica politico-pedagogica a un sistema che confonde istruzione con addestramento e inibisce l'emergere di capacità autonome; l'*Emilio*, nelle sue pagine sulla gradualità dei tempi dell'infanzia e sulla centralità dell'esperienza, denuncia la violenza simbolica della standardizzazione e pone un principio che diventerà ricorrente: la differenza tra accesso formale ad un'agenzia educativa (la scuola) e accesso sostanziale a esperienze che permettano all'individuo il fiorire delle proprie capacità e talenti (il che, come diranno poi le ricerche contemporanee, rende le povertà educative una privazione di opportunità su più dimensioni, non riducibile solo al reddito). Nella critica alla scuola rigida e "libresca", Rousseau anticipa il nesso che può presentarsi tra forma didattica e disuguaglianze: le scelte metodologiche dell'educazione non sono indifferenti alla giustizia, poiché educazioni uguali in senso uniformante producono esiti diseguali in contesti diseguali. Tale lettura è corroborata dalla tradizione del pensiero rousseauiano²⁰⁹ e si alimenta oggi di alcune convergenze definitorie: se povertà educativa è, almeno in principio, "l'impossibilità per i minori di apprendere, sperimentare, sviluppare e far

²⁰⁸ Nella pedagogia rousseauiana l'educatore non impone ma accompagna; prepara un ambiente che consenta al fanciullo di sviluppare liberamente le proprie possibilità, secondo un ritmo e una logica interiore non riconducibile a schemi omologanti; questo modello, che si oppone esplicitamente alla disciplina coercitiva della scuola tradizionale, introduce una visione dell'educazione come processo di emancipazione e come cura della singolarità, tema ripreso da larga parte della pedagogia contemporanea (J.-J. Rousseau, *Émile, ou De l'éducation*, Chez Jean Nèaulme, 1762; trad. it. *Emilio. Dell'educazione*, Laterza, 2003. M. Zedda, *Rileggendo l'Emilio. Itinerari di pedagogia rousseauiana*, Armando Editore, 2003).

²⁰⁹ La tradizione critica rousseauiana ha più volte sottolineato che l'*Émile* non ha pretesa di assumere carattere manualistico, bensì è un romanzo pedagogico in cui la formazione del giudizio prende il posto dell'obbedienza meccanica, e in cui la critica all'agenzia scolastica libresca assume anche un valore teorico rispetto alla giustizia educativa; le edizioni commentate dell'opera, infatti, mettono in evidenza come il dispositivo narrativo consenta a Rousseau di mostrare, quasi per via drammaturgica, che la forma dell'educazione produce effetti diversi a seconda delle condizioni sociali e delle disposizioni individuali; tale linea interpretativa è ben visibile sia nelle edizioni italiane annotate (trad. italiana in bibliografia), sia nelle versioni critiche anglosassoni che ripercorrono la dimensione politica e morale dell'opera.

fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”²¹⁰, è dunque privazione di beni relazionali, culturali, agentivi, oltre che materiali.

In questa stessa direzione, anche Helvétius poneva la radicale affermazione dell’uguaglianza delle capacità umane alla nascita, sostenendo che le differenze negli esiti dei percorsi di formazione individuale siano attribuibili quasi esclusivamente alle disuguaglianze educative.²¹¹ In Helvétius l’uguaglianza originaria delle facoltà – tesi spesso banalizzata ma filologicamente rintracciabile nel *De l’esprit* e nell’ampia fortuna novecentesca - sposta il fuoco dal talento “innato” al regime delle opportunità: se le differenze dipendono dall’educazione, allora la disuguaglianza è spiegabile come esito istituzionale più che come destino naturale; è l’abbozzo di un’analisi della riproduzione che la sociologia dell’educazione di stampo durkheimiano e bourdieuiano renderà sistematica.

Anche Johann Henrich Pestalozzi, muovendosi lungo un’asse di forte tensione etico-politica, sviluppa l’idea dell’educazione integrale come strumento per spezzare il circolo vizioso che lega povertà economica e marginalità culturale; per Pestalozzi, l’educazione, per essere autenticamente emancipativa, deve toccare simultaneamente le dimensioni intellettuale, fisica e morale dell’essere umano; una visione che contrasta con la moderna frammentazione delle competenze prodotta da approcci puramente tecnicistici.²¹² In

²¹⁰ È la definizione data per la prima volta da Save the Children, op cit. 2014, p. 4.; ad alta densità valoriale, che riprende l’idea rousseauiana di libertà e fioritura personale, ma che presenta alcuni limiti: tende a sovrapporre la povertà educativa a una nozione molto ampia di benessere, rischia di dilatare eccessivamente il perimetro del fenomeno e assume implicitamente una visione normativa dell’infanzia e dei suoi “talenti”, senza chiarire come tali dimensioni possano essere rilevate empiricamente; queste dimensioni sono state evidenziate anche nel dibattito pedagogico recente (Sottocorno, op. cit, 2022; Patera, op. cit. 2022; Liotta, op. cit. 2024b; S. Finetti, *Promuovere l’educazione e contrastare la povertà educativa. Questione di paradigmi?* in «Encyclopaideia», 28(68), 2024, pp. 29–41).

²¹¹ Nel *De l’Esprit* (Chez Durand Libraire, 1758, trad. it. *Dello spirito*. Editori Riuniti, 1970), Helvétius sviluppa una posizione radicalmente egualitaria: gli individui, afferma, nascono con capacità intellettuali sostanzialmente equivalenti, e ciò che produce divergenze rilevanti negli esiti formativi non è la natura ma l’educazione ricevuta e le condizioni sociali in cui essa si svolge. Helvétius interpreta l’intelligenza come effetto dell’esperienza, dell’ambiente e dell’educazione, opponendosi così alle teorie innate dell’epoca; questa impostazione, che sottolinea *ante litteram* la responsabilità delle agenzie educative nel produrre o correggere le disuguaglianze, è stata discussa anche nella letteratura filosofico-pedagogica che ne riconosce il contributo alla nascita dell’idea moderna di uguaglianza delle condizioni educative (J.I. Israel, *Radical enlightenment: philosophy and the making of modernity, 1650-1750*. Oxford University Press, 2001).

²¹² Nel progetto pedagogico di Pestalozzi, la formazione non può essere scomposta in segmenti isolati: lo sviluppo dell’intelletto, la cura del corpo e l’educazione morale costituiscono un unico processo organico; in *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1801, Ausgabe vom Autor herausgegeben, trad. it. *Come Gertrude istruisce i suoi figli*. La Nuova Italia, 1971), insiste sulla necessità di un’educazione totale, capace di far crescere armonicamente tutte le facoltà umane, contrapponendosi così nettamente a qualsiasi riduzione tecnicistica del formare. Questa impostazione, che integra dimensioni della mente, operative e

questo senso, Pestalozzi anticipa uno dei nodi teorici oggi centrali nel dibattito sulle povertà educative: la constatazione che l'accesso a un'istruzione formale non coincide necessariamente con la possibilità di sviluppare pienamente le proprie capacità, se gli ambienti educativi non sono in grado di riconoscere e valorizzare la totalità dell'esperienza umana. La diagnosi di sistematicità del problema si traduce in un *ethos* formativo: l'unità di "mente, cuore e mano" non è una trinità retorica ma un criterio per disinnescare quelle povertà silenziose che si annidano quando le agenzie educative riconoscono solo la prestazione e ignorano la corporeità, l'affettività, la singolarità: laddove l'integralità è negata, l'accesso formale si svuota e coloro che non appartengono alle classi di privilegio vengono respinti nel non-detto del "non adatto". La lettura contemporanea di Pestalozzi mostra come l'integrazione di operatività e legame affettivo sia stata pensata anche come risposta alla marginalità sociale.²¹³

Inserendosi in questo ragionamento, nel contesto di nascita della sociologia dell'educazione, Émile Durkheim sottolinea il ruolo della scuola come dispositivo di coesione sociale e di regolazione morale; nella prospettiva durkheimiana, l'educazione non può essere considerata un fatto privato, bensì un bene collettivo che deve tendere a ridurre le disparità. È in questo quadro che la lotta alle disuguaglianze educative si configura come compito politico oltre che pedagogico: le povertà educative, in questa chiave, sono problemi strutturali, iscritti nelle dinamiche della stratificazione sociale, e non una vulnerabilità che riguarda il singolo individuo, né tantomeno un'aleatoria occasionalità. Con Durkheim la questione si riallinea sul piano strutturale: ad esempio, la scuola, istituzione di coesione e di socializzazione morale, può contenere o ampliare le disuguaglianze a seconda dell'ordine normativo e delle mediazioni tra Stato, comunità e cultura condivisa; oltre al fatto che per Durkheim la dimensione linguistica e civica dell'educazione non è neutrale poiché veicola un'"anima" collettiva, e per ciò stesso va interrogata quando l'uniformazione culturale produce esclusione.²¹⁴

affettivo-etiche, è riconosciuta dalla letteratura pedagogica come uno dei riferimenti più solidi per comprendere la genealogia moderna dell'idea di emancipazione educativa.

²¹³ Le indagini recenti sulla triade pestalozziana confermano la sua attualità per leggere la deprivazione educativa. Cfr. M. Benetton, *Dalle «sfere di vita» di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia*, in «CQIIA Rivista», 21, 2019, pp. 41-52; M. Beltrani, *Ripensare Pestalozzi per la scuola di oggi*, in «Scuola ticinese – Rivista», (208), 2021, pp. 1-6.

²¹⁴ Cfr. É. Durkheim, *L'éducation morale*, edizione originale 1902–1903, ed. it. *L'educazione morale*, Newton Compton, 1974; É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, edizione originale 1922, ed. it. *Educazione e sociologia*, Ledizioni, 2021.

Su un versante diverso, ma convergente nell'esito, anche Lucien Laberthonnière propone una teoria dell'educazione che subordina la forma istituzionale alla relazione personale: sostiene l'importanza di un approccio più personale e meno istituzionalizzato all'educazione, ponendo l'accento sull'importanza del rapporto individuale nell'apprendimento, in cui la relazione educativa diventi il veicolo privilegiato per abbattere le barriere invisibili che impediscono a determinati soggetti di accedere a una reale formazione. L'autorità educativa è liberatrice se costruisce la libertà nell'allievo, non se la sostituisce: la *Théorie de l'éducation* laberthonnieriana – collocata nella tradizione personalista – mostra come la povertà educativa, seppur non ancora espressa in questa forma nominale, possa consistere nell'assenza di un legame formativo capace di riconoscere la singolarità.²¹⁵

L'eredità di queste impostazioni si ritrova nella pedagogia di Montessori, in merito alla quale è utile riprendere ancora una volta il concetto di autoeducazione come metodo per garantire a ciascun bambino – indipendentemente dalle condizioni di partenza – la possibilità di costruire il proprio apprendimento attraverso un'interazione attiva con l'ambiente. Montessori, poi, opera una trasposizione metodologica precisa: ambiente preparato, libertà supervisionata, materiali graduati e osservazione scientifica del bambino sono dispositivi di redistribuzione delle possibilità formative. L'autoeducazione montessoriana non è spontaneismo ma architettura di condizioni che rendono l'educazione meno dipendente dall'origine sociale e più da un *setting* che universalizza la possibilità dell'esperienza significativa.²¹⁶

²¹⁵ La riflessione pedagogica di Laberthonnière pone al centro la relazione personale come luogo originario dell'atto educativo: nella *Théorie de l'éducation* (Félix Alcan, 19903, trad. it. *Teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*. La Scuola, 2014), sostiene che l'istituzione, pur necessaria, non può sostituirsi al rapporto formativo, perché l'educazione autentica nasce dal riconoscimento delle libertà dell'allievo e dalla costruzione di un legame capace di far emergere la singolarità: è qui che si intravede l'anticipazione di ciò che nella contemporaneità si lega al sintagma delle povertà educative, e cioè l'assenza di un rapporto educativo significativo che consenta all'individuo di sviluppare le proprie possibilità; la tradizione personalista successiva ha ripreso questo nucleo teorico, sottolineando come l'autorità educativa sia emancipativa solo quando genera libertà, non quando la sostituisce.

²¹⁶ Nel *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (Società Tipografica Editrice Cooperativa Città di Castello, 1909), Montessori chiarisce che l'autoeducazione non coincide con spontaneismo o assenza di guida ma con la predisposizione accurata di un ambiente strutturato che consente al bambino di esercitare liberamente le proprie potenzialità. Il setting (ordine materiale, materiali autocorrettivi, libertà, ruolo osservante dell'adulto) diventa così una condizione educativa in potenza capace di ridurre l'impatto delle differenze sociali d'origine e offrire, indipendentemente dal contesto di partenza, un accesso paritario all'esperienza significativa dell'educazione; in ciò, l'idea montessoriana di ambiente preparato costituisce una delle prime teorie pedagogiche che interpretano l'educazione come emancipazione attraverso condizioni favorevoli e universalizzanti, più che attraverso adattamenti individuali.

Analogamente, l'attivismo pedagogico italo-francese mette in discussione lo stato di passività ricettiva in cui è posto lo studente, opponendosi a metodi autoritari e rivendicando il valore dell'esperienza diretta; l'educazione attiva, in questa prospettiva, non è soltanto un'opzione metodologica ma diventa azione politica contro le povertà educative, poiché restituisce agentività ai soggetti che l'istruzione tradizionale tende a marginalizzare. L'attivismo radicalizza il principio: "scuola attiva" significa riprogettare tempi, spazi e tecniche (testi liberi, piani di lavoro, inchieste, consigli) in modo che l'apprendere sia lavoro intellettuale e cooperazione; la passività valutativa e la lezione-monologo diventano luoghi di fabbricazione delle deprivazioni educative, mentre l'attivismo, insieme agli "obliati" dei percorsi italiani, abbia risposto a ingiustizie educative spesso nella forma della rimozione di tradizioni reazionarie. Nel quadro delle pedagogie attive e riformatrici del primo Novecento, inoltre, è necessario anche un riferimento alla figura di Ovide Decroly, per l'elaborazione di strategie educative capaci di prevenire e contrastare forme precoci di esclusione, oggi condensabili nel concetto di povertà educative: il suo metodo, modellato intorno al principio dei "centri di interesse", nasce proprio dall'osservazione dei bambini – nello specifico, con difficoltà di apprendimento e disabilità – ed è estendibile all'intero spettro dell'educazione di base. Per Decroly, infatti, un'esperienza di formazione che sia significativa non può prescindere dall'ancoraggio alla realtà esperita dal bambino: il curriculum, ad esempio, necessita di strutturarsi attorno a nuclei tematici che rispondano a bisogni vitali (nutrirsi, proteggersi, lavorare, comunicare), in modo da rendere l'esperienza scolastica un'estensione dell'ambiente naturale e sociale.²¹⁷ In questa prospettiva, la povertà educativa si produce ogni volta che il percorso formativo dell'individuo si distacca dall'esperienza viva, riducendo la conoscenza a contenuto astratto, poco rilevante per la vita reale dell'educando. È possibile anche pensare che il metodo decroliano costituisca una strategia di "compensazione" culturale: ancorando l'educazione a ciò che è comune a tutti e tutte, si riduce il peso della disuguaglianza dei capitali culturali di partenza. Édouard Claparède contribuisce a consolidare il paradigma delle agenzie educative "su misura"

²¹⁷ Decroly (*La fonction de globalisation et l'enseignement*. Office de Publicité, 1929) sostiene che l'educazione ha valore solo se radicata nell'esperienza vitale del bambino; i nuclei tematici (nutrirsi, proteggersi, lavorare, comunicare) diventano punti di partenza per un apprendimento che integra ambiente sociale e naturale; la sua teoria della globalizzazione dell'insegnamento assume così la forma di una pedagogia che può trasmettere saperi, e che prepara il soggetto a adattarsi in modo significativo al mondo.

con il principio di base dell'educazione come funzione della vita, che implica che ogni intervento educativo debba partire da bisogni, interessi e inclinazioni dell'individuo necessitante di formazione, in linea con il suo sviluppo individuale. Concentrandosi sulla scuola, Claparède denuncia l'errore di trattarla come un'istituzione uniforme, che possa applicare lo stesso modello a tutti gli allievi, ignorando differenze e specificità: una prassi che, in contesti impari, finisce per generare povertà educative.²¹⁸

Anche Gramsci, nel contesto delle forti disuguaglianze sociali e culturali del primo Novecento, individuava nella scuola uno spazio potenzialmente rivoluzionario per l'emancipazione delle classi subalterne, ma anche per la perpetuazione della stessa subalternità; la sua critica al concetto di *egemonia culturale* – intesa come dominio ideologico che perpetua il privilegio delle classi dominanti – anticipa le riflessioni contemporanee sul ruolo dell'istruzione nella riproduzione degli elitarismi e delle disuguaglianze. Nei luoghi dell'educazione come la scuola si decide la grammatica del senso comune; perciò, l'educazione (non professionalismo stretto, ma cultura esigente) è presupposto dell'emancipazione delle classi subalterne: la povertà educativa è, nei *Quaderni*, definibile attraverso il pensiero sull'espropriazione di strumenti intellettuali per interpretare il mondo. Le agenzie educative, per Gramsci, devono diventare strumento di contro-egemonia, offrendo alle classi popolari non solo l'alfabetizzazione basilare ma anche strumenti critici per interpretare e trasformare la realtà.²¹⁹

Le riflessioni di Lombardo Radice e di Célestin Freinet, per quanto su fronti opposti, permettono di proseguire questa linea, inserendo come ulteriore elemento nella ricostruzione ciò che riguarda l'apprendimento attivo e partecipativo come mezzo per ridurre le distanze educative; in particolare Lombardo Radice, nel cantiere della “scuola nuova”, traduce in chiave italiana il paradigma attivo e comunitario (autoeducazione, laboratori, centralità dell'esperienza) ma con attenzione linguistica e culturale originale (al dialetto, all'espressività, ai meccanismi di comunicazione), che mira a disattivare quel meccanismo di distinzione simbolica che trasforma il capitale culturale borghese in “merito” educativo: se la lingua della formazione coincide con la lingua *dei pochi*, la

²¹⁸ Cfr. E. Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Delachaux et Niestlé, 1905; E. Claparède, *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, 1931.

²¹⁹ Si veda *passim* dai *Quaderni* (Einaudi, 1949), ed in particolare le note sulla scuola unitaria e sul ruolo degli intellettuali; nel pensiero di Gramsci, l'educazione è concepita come terreno decisivo della formazione dell'egemonia, chiarendo anche come la trasmissione dei saperi sia inseparabile dalla capacità di orientarsi criticamente nel mondo sociale.

povertà educativa si produce in questi spazi oligarchici.²²⁰ Dal canto suo, Freinet lega l'educazione democratica alla costruzione di un sapere che nasce dalla vita quotidiana e dall'esperienza diretta, evitando che le agenzie educative (la scuola, in particolare) diventino un luogo avulso dalla realtà dei soggetti più vulnerabili.²²¹ Mette a sistema una didattica della cooperazione che scardina la verticalità selettiva: stampa di classe, corrispondenza, piani individualizzati, approcci al testo libero sono infrastrutture per ridistribuire la parola, il tempo e l'attenzione; *I detti di Matteo* (1949) condensano quella "pedagogia del buon senso" che come prima istanza mette in continuità scuola e vita, ritmando l'educazione sull'esperienza e sul lavoro che in essa e su di essa viene fatto, evitando l'anticipo astratto; in assenza di tali mediazioni, le agenzie educative formali risultano per definizione estranee a chi non possiede le chiavi tacite dell'accesso alle possibilità dell'educazione. La pedagogia italiana novecentesca, in questa scia, trova in Mario Lodi un terreno fertile: *Il paese sbagliato* (1970) documenta un laboratorio democratico in cui la parola dei bambini diventa bene comune e la classe si fa comunità indagante; la povertà educativa è letta come sottrazione di spazi di espressione, di dignità autoriale e di confronto con il reale (il territorio, la cronaca, il lavoro), non come mancanza di attenzione all'individuo; su questo innesto sul pensiero pedagogico di Lodi quelle che oggi chiamiamo "povertà educative" si configuravano anche come mancanza di spazi espressivi, tenendo come primo assunto e istanza formativa che l'educazione non deve fornire solo contenuti ma anche possibilità di parola e creazione.²²²

²²⁰ Si rimanda a Tomarchio (*Giuseppe Lombardo Radice, protagonista e testimone del rinnovamento educativo e didattico del primo Novecento. Spunti di ricerca*, in «CQIA Rivista. Formazione, lavoro, persona», Anno X, 32, 2020, pp. 84-90), che ricostruisce il profilo di Lombardo Radice come artefice di una scuola popolare attivista, attenta ai contesti culturali e sociali dei discenti; discorso che si collega anche al nesso tra scuola nuova, democrazia educativa e critica dei dispositivi selettivi.

²²¹ Per Freinet, come si evince da *Les dits de Mathieu* (Éditions de l'École moderne française, 1952, trad. it. *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*. La Nuova Italia, 1973), l'intento educativo è radicato nell'esperienza diretta; esplorando questa centralità dell'esperienza come sapere, Freinet sperimenta tecniche didattiche studiate per la scuola popolare che gli permettono di tematizzare una "sapienza" radicata nel lavoro e nel milieu sociale del soggetto esposto al processo formativo, nei bisogni quotidiani e nella cooperazione, in opposizione alla scolastica astratta. Nelle *Lezioni di didattica* (Sandron, 1913) di Lombardo Radice, invece, in particolare nei ragionamenti sul rapporto tra esperienza infantile, linguaggio e educazione, il pedagogista catanese riflette sulla necessità di una scuola capace di valorizzare l'espressività vitale dei fanciulli e di radicare l'apprendimento nei loro contesti culturali. Si rimanda anche a id, *Educazione e diseducazione* (Giunti Bemporad Marzocco, 1923), per mettere a fuoco l'intreccio tra rinnovamento didattico, cultura viva e critica dei modelli formativi elitari.

²²² Cfr. *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica* (Einaudi, 1970); in cui Lodi documenta la costruzione di una comunità scolastica fondata su partecipazione, responsabilità e produzione collettiva di senso. Per un inquadramento più ampio delle pratiche espressive e della centralità della parola infantile, si rimanda anche a *C'è speranza se questo accade al Vho* (Edizioni Avanti, 1963) e *La scuola e i diritti del bambino* (Einaudi, 1983), in cui Lodi torna sul tema della dignità come condizione formativa, sul versante

Rosa e Carolina Agazzi avevano sviluppato un approccio educativo per la scuola dell'infanzia che si radica profondamente nel contesto di vita dei bambini, ponendo al centro dei propri ragionamenti il valore del gioco libero, dell'esperienza diretta e dell'uso di materiali poveri e di recupero. La metodologia delle sorelle Agazzi, pur collocandosi in un'epoca di risorse limitate, esprime un'idea ricca di significato per una trattazione sulle povertà educative: la qualità educativa non dipende solo dalla ricchezza materiale dell'ambiente, ma principalmente dalla capacità di renderlo culturalmente, affettivamente, educativamente stimolante.²²³ L'uso pedagogico di oggetti e spazi di uso comune, la cura degli ambienti e l'attenzione al ritmo di vita del bambino diventano strumenti per contrastare il depauperamento educativo sin dalla prima infanzia, fornendo invece elementi per un contesto in cui ogni bambino possa sentirsi valorizzato e partecipe. È un approccio che si connette strettamente alle pratiche portate avanti, in seguito, da don Lorenzo Milani nella scuola di Barbiana e nei propri scritti, nel pensare educazione e istruzione come diritti universali, da difendere soprattutto nei confronti di chi è più esposto a vulnerabilità (i figli delle classi lavoratrici, operaie, contadine, emigranti). Le *Lettere* spostano il discorso sul piano del diritto: la scuola che seleziona per censo tradisce il suo mandato; la lotta alle povertà educative, allora, è lotta contro le prassi di "classe" (boccature seriali, valutazioni basate su capitale culturale presupposto, curricula ciechi alle condizioni di chi vive la marginalità).²²⁴

La svolta teorica di Paulo Freire segna uno dei momenti d'interesse nella concettualizzazione pedagogica delle povertà educative: la freiriana pedagogia degli oppressi rifiuta l'idea della trasmissione bancaria del sapere, rivendicando un processo dialogico in cui l'educazione e l'apprendimento siano soprattutto costruzione condivisa

critico, sul legame tra pedagogia e cittadinanza, utile a cogliere la valenza democratica delle pratiche lodiane e il loro legame con la tradizione della scuola attiva.

²²³ Senza entrare nel merito di una trattazione che prenda in oggetto il contributo delle sorelle Agazzi, si rimanda in questa sede solo alla *Guida per le educatrici dell'infanzia* (La Scuola, 1932) per lo sviluppo dell'impianto metodologico fondato sull'ambiente semplice, sugli oggetti di uso quotidiano e sulla cura come cardini dell'azione educativa; emerge con chiarezza come il valore formativo non risieda nel materiale in sé, ma nella capacità di chi educa di trasformarlo in occasione culturale e relazionale. Per un quadro sintetico si vedano anche i contributi raccolti negli ultimi anni della rivista settimanale per le insegnanti d'asilo e giardini *Pro Infantia* (1930-1933), che documentano l'evoluzione del metodo nelle scuole materne dell'epoca.

²²⁴ L'elaborazione educativa di Don Milani nelle *Lettere* (cit. nell'edizione postuma a cura di Michele Gesualdi, 1970), ed in particolare in *Lettera ad una professoressa* (id., testo redatto con gli studenti della scuola di Barbiana) denuncia le dinamiche selettive dell'istruzione italiana e l'uso improprio del merito come strumento di riproduzione delle disuguaglianze.

di significato. Con Freire la categoria si politicizza definitivamente: la “bancarizzazione” del sapere è macchina di oppressione, e, di contro, la prassi educativa dialogica alfabetizza al mondo prima della grafia, trasformando la scuola da luogo di adattamento a luogo di coscientizzazione. Sposando l’ottica di Freire, è possibile ribadire il carattere liberatorio e intersezionale di questa visione della pedagogia, e fare un passo avanti nella concezione delle povertà educative, identificandole non come deficit interno all’individuo, ma una condizione strutturale prodotta da rapporti di potere; ponendo, inoltre, il problema della *voce*: le povertà educative sono anche afasie sociali indotte.²²⁵ Ivan Illich, da parte sua, radicalizza questa critica proponendo la descolarizzazione come mezzo per liberare l’educazione e l’apprendimento dalle logiche di mercato e dal controllo istituzionale, individuando nella scuola stessa – quando rigidamente organizzata – una fonte di povertà educativa.²²⁶ Con Illich la critica si fa sistemica: quando l’istituzione scolare monopolizza l’accesso all’apprendimento certificato, produce povertà artificiale, cioè genera una nuova disuguaglianza, tra scolarizzati e non scolarizzati; la descolarizzazione non è abolizionismo ingenuo ma proposta di reti conviviali e d’apprendimento che pluralizzano i luoghi dell’educazione, anticipando problemi di accreditamento e *platformization*. Edgar Morin, di contro, riconduce l’analisi all’idea di *complessità*: la povertà educativa è una povertà epistemica, nel senso di frammentazione del sapere, incapacità di collegare i problemi e di pensare l’incertezza; propone invece un’educazione che abbia il coraggio di posizionarsi ed affrontare la complessità, superando la frammentazione disciplinare e promuovendo una

²²⁵ Già in *L’educazione come pratica di libertà* (op. cit. 1969), Freire concepisce la formazione come esercizio critico di liberazione collettiva; nel testo del 1970, pone al centro la denuncia verso la *educação bancária* e formula la proposta della dialogicità formativa come prassi trasformativa; per l’elaborazione matura si veda Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI Editores, 1992, trad. it. *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a “La pedagogia degli oppressi”*. Gruppo Abele, 2014, da leggere insieme a Freire, op. cit. 2000, perché i due testi insistono sulla dimensione etico-politica del gesto educativo, riprendendo le riflessioni sulla pratica della docenza già elaborate in Freire, op. cit. 1996.

²²⁶ In *Deschooling society* (Harper & Row, 1971, trad. it. *Descolarizzare la società*. Mimesis, 2010) Illich sviluppa la critica più sistematica all’istruzione scolastica come apparato di riproduzione sociale e di dipendenza professionale; in *Tools for Conviviality* (*Tools for conviviality*. Calder and Boyars, 1973, trad. it. *La convivialità*, Boroli, 2005) amplia la riflessione sugli strumenti sociali e sui limiti imposti dalle istituzioni monopolistiche; in *Shadow work* (*Shadow Work*. Boyars, 1981, trad. it. *Il lavoro ombra*. Mondadori, 1985) riporta un approfondimento sui fondamenti antropologici e politici della sua proposta.

comprensione integrata dei saperi, condizione indispensabile per formare, prima di tutto, cittadini capaci di agire in un mondo interdipendente.²²⁷

Attraverso questa disamina, l'idea di "povertà educative" emerge come una categoria trans-storica e multidimensionale: un fenomeno che attraversa epoche e sistemi, assumendo forme diverse ma conservando una costante strutturale, cioè la privazione di opportunità significative di crescita e di partecipazione sociale. Parlare di povertà educative nella storia della pedagogia significa dunque decifrare una costellazione di idee, ragionamenti, principi, che operano da fondamenta nella costruzione del sintagma: il primato dell'esperienza (Rousseau, Dewey); l'uguaglianza delle capacità e la centralità delle condizioni perché queste si realizzino (nei ragionamenti di Helvétius e Pestalozzi); l'educazione come bene comune (Durkheim e Laberthonnière); la progettazione di ambienti e pratiche (nodo tematico che accomuna le idee di Montessori e Freinet) ; l'emancipazione come nodo culturale e politico (come sosteneva Gramsci, così come Milani e Lodi); la liberazione dialogica e critica dall'istituzionalizzazione (in Freire e in Illich); l'educazione alla complessità (secondo Morin). Alla luce di questa paradigmatica ricostruzione, la nozione di "povertà educative" mostra tre proprietà storiche ricorsive: a) è relazionale, nel senso che si produce nell'interazione tra le forme delle agenzie educative, le culture e le posizioni sociali; b) è metodologica, poiché le agenzie tendono a distribuire in modo disuguale tempo, parola, riconoscimento, errore; c) è politica, perché dipende dalla capacità delle agenzie educative di garantire esperienze *di e per* la cittadinanza. Si approda così alla contemporaneità, con le evidenze empiriche e i report più aggiornati; la definizione operativa elaborata da Save The Children (oggi ripresa anche dagli enti di ricerca, dalle amministrazioni, nonché dalle valutazioni comparative del fenomeno) consente di leggere le povertà educative come deprivazioni su più livelli, sovente correlate alla povertà economica ma non sovrapponibile ad essa, e di frequente rilevazione in sistemi educativi - e soprattutto scolastici- non ridisegnati intorno alle esperienze attive, cooperative e culturalmente pertinenti, che tendono a riprodurre gli

²²⁷ In *Une tête bien faite* (op. cit., 1999), Morin denuncia gli effetti della frammentazione disciplinare e richiama la necessità di una riforma del pensiero capace di collegare i saperi; in *Le sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (*Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO, 2000, trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore, 2020), propone una visione integrata dell'educazione fondata sull'incertezza, le indeterminatezze, la complessità e l'interdipendenza. Per un quadro più ampio sul suo progetto epistemologico cfr. id. *La Méthode*, (Seuil, 1977-2004), 6.voll., essenziale per comprendere le radici teoriche dell'approccio alla complessità e le sue implicazioni pedagogiche.

svantaggi. Lungo tutto questa ricostruzione, si nota come letteratura pedagogica cardinale abbia tentato di rispondere alla stessa domanda di fondo: come garantire a ogni individuo la possibilità di sviluppare pienamente il proprio potenziale, nonostante le barriere materiali e simboliche imposte dalla società? Tasselli, questi, che convergono nel mostrare come l'opposto delle povertà educative sia una educazione "controcorrente", controvento rispetto ai percorsi tradizionali: capace di intrecciare personalizzazione e giustizia, rigore e diritto alla parola, contenuti e contesti, memoria e presente, territorio simbolico e territorio fisico.²²⁸

Sul piano concettuale, la nozione di povertà educative non è univoca; si è intrecciata in modo fertile, come si è già avuto modo di accennare, con il paradigma delle *capabilities* sviluppato da Amartya Sen e Martha Nussbaum; secondo questa linea teorica, la povertà non va misurata solo in termini di mancanza di beni materiali ma in base alle condizioni di impossibilità dell'individuo di sviluppare pienamente le proprie capacità e potenzialità. Ne deriva che le povertà educative si configurano come privazione delle opportunità educative, ovvero come deficit di accesso a esperienze formative culturalmente significative, relazionalmente non escludenti e arricchenti di forme di pensiero critico. Il paradigma delle *capabilities* appare particolarmente vantaggioso sul terreno delle scienze dell'educazione, poiché consente di superare approcci che siano solo quantitativi o normativi, e allo stesso tempo apre la strada ad analisi situate, qualitative e con intenti trasformativi delle traiettorie educative degli individui e dei gruppi di comunità. Nel contesto italiano, di particolare rilevanza per riorganizzare la trattazione sul tema in questo senso è stato il contributo di Salvatore Patera nel 2022, poiché ha problematizzato esplicitamente la tendenza a ridurre la povertà educativa a un epifenomeno dell'indigenza economica. Patera sposta l'accento sull'esistenza di bisogni educativi interdetti, ossia non riconosciuti e non soddisfatti, che generano forme di esclusione culturale e sociale anche in presenza di condizioni materiali non drammatiche.²²⁹ La povertà educativa diviene in

²²⁸ Lo studio di Agasisti e Longobardi (*Inequality in education: Can Italian disadvantaged students close the gap?* In «Journal of Behavioral and Experimental Economics», 52, 2014, pp. 8-20) mette in luce l'effetto combinato di condizioni socioeconomiche e contesto territoriale sui risultati scolastici, evidenziando la persistenza delle disparità strutturali; per una ricognizione sullo stesso argomento in merito alle povertà educative, alle forme di vulnerabilità educativa e ai fattori che le alimentano si veda quanto riportato dalla rassegna ragionata sulla letteratura di Basili (op. cit. 2020), che offre un quadro sistemico degli indicatori e delle principali linee interpretative presenti negli studi recenti.

²²⁹ Patera (op. cit. 2022) interviene criticamente sulle concezioni correnti di povertà educative, insistendo sul concetto di "bisogni educativi interdetti", ovvero non riconosciuti né tantomeno soddisfatti, come fattore centrale di esclusione culturale e formativa.

tale direzione non solo assenza, ma interdizione: è ciò che non si dà, ciò che non si riconosce, ciò che si nega implicitamente attraverso meccanismi di selezione e rappresentazione simbolica delle disuguaglianze. Tale chiave di lettura ridefinisce anche l'educazione stessa, non più soltanto strumento di promozione sociale, ma, riprendendo la visione gramsciana, terreno di lotta culturale, espressione di rapporti di forza, e insieme spazio di possibilità trasformativa. La questione della definizione, tuttavia, permane un nodo irrisolto. Come evidenziato da Maddalena Sottocorno (2022), uno dei principali problemi della letteratura italiana delle scienze dell'educazione sulle povertà educative è la carenza di un campo semantico pedagogicamente coeso: le definizioni sono spesso riduttive o settoriali, alcune si limitano a focalizzarsi sull'accesso ai servizi scolastici, altre sull'insuccesso formativo (espressione che già di per sé denota una deriva neoliberista e produttivista), altre ancora sulle disuguaglianze economiche dei territori e delle famiglie come unico fattore di rischio. Di fronte a tale frammentazione, Sottocorno propone una definizione più articolata, che tenga insieme gli aspetti materiali, simbolici, relazionali e culturali delle deprivazioni educative, inserendole in una cornice teorica fondata sui diritti dell'infanzia e sull'idea di educazione come bene comune.²³⁰ In effetti, il rischio che corre una definizione centrata esclusivamente sugli indicatori statistici – ad esempio l'abbandono scolastico precoce, la presenza di NEET, il livello di scolarizzazione – è quello di rendere invisibili tutte quelle forme di povertà educativa che si manifestano nella bassa qualità delle esperienze, nella mancanza di supporto relazionale, nella deprivazione culturale degli ambienti di crescita, nell'assenza di riconoscimento e rappresentazione di alcune sfere dell'identità, nell'assenza di reti educative comunitarie. È questa la direzione in cui si muove il lavoro di Simona Finetti del 2023, che insiste sulla necessità di interpretare le povertà educative come una pluralità di condizioni che incidono sull'autostima, sulla percezione di sé all'interno di un contesto, sulla motivazione intrinseca, sulle aspirazioni e sulla partecipazione democratica dei soggetti.²³¹ L'educazione, in questo senso, diventa diritto abilitante, che condiziona l'esercizio di ogni altro diritto.

²³⁰ Sottocorno (op. cit. 2022) analizza la pluralità delle dimensioni delle povertà educative – materiali, simboliche, relazionali – e rileva l'assenza in Italia di un lessico pedagogico coerente per affrontarle; propone inoltre un inquadramento teorico basato sui diritti dell'infanzia e sull'educazione come bene comune, al fine di superare visioni riduttive centrate solo sull'accesso o sull'insuccesso scolastico.

²³¹ In Finetti (op. cit. 2023), il costrutto "povertà educative" viene analizzato nelle sue componenti cognitive, relazionali ed emotivo-motivazionali, con attenzione alla percezione di sé, alle aspettative di

Un ulteriore contributo nel contesto della riflessione italiana è quello di Maura Tripi, che in alcuni studi tra il 2021 e il 2023 ha riletto la povertà educativa come sfida eminentemente culturale e politica. Seguendo la lezione di Paulo Freire e della prospettiva gramsciana sull'egemonia culturale, Tripi sostiene che la povertà educativa non vada intesa come sola mancanza ma come discorso di potere, come negazione della possibilità di significare il mondo in modo autonomo. Da qui l'urgenza di una pedagogia "perturbabile", capace cioè di mettere in discussione i presupposti dominanti dell'educazione e di generare spazi di riflessione e azione emancipativa.²³²

Nel dibattito nazionale hanno avuto un ruolo rilevante anche i contributi di stampo empirico e di sociologia dell'educazione che hanno messo in luce le correlazioni tra struttura sociale e accesso alle opportunità educative, tra disuguaglianze territoriali e divari di apprendimento, contribuendo a definire una mappa delle "zone rosse" dell'educazione in Italia.²³³ Tuttavia, la prevalenza di approcci orientati alla misurazione degli effetti e delle *performances* ha finito per oscurare la necessità di una fenomenologia critica delle povertà educative, che ne esplori le origini profonde, le strutture latenti, le

riuscita e alle traiettorie di partecipazione sociale e democratica; con una curvatura verso le teorie psicologiche, Finetti mette in rilievo la molteplicità delle forme di deprivazione educativa e il loro impatto sulle opportunità di sviluppo e di cittadinanza.

²³² Tripi (*Educational poverty and ECEC system. A case study*, in «Citizenship, Work and the Global Age. Proceedings of the Second International Conference of the Journal Scuola Democratica. Reinventing education», vol. I, Associazione per Scuola Democratica, 2021, pp. 453–463; id., *Povertà educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povere, servizi educativi invisibili e utopia sociale*, in «Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni di Paulo Freire. Atti del Convegno nazionale SIPED 23–25 giugno 2021», Pensa MultiMedia, 2022, pp. 45–50; id., op. cit. 2023) propone di rileggere le povertà educative non solo come semplici carenze ma come relazioni di potere, mettendo in evidenza il legame tra povertà educativa, egemonia e costruzione di spazi di soggettività.

²³³ Si fa riferimento a quegli studi che, attraverso dati comparativi, mettono in evidenza l'intreccio tra background socioeconomico, rendimento scolastico e stratificazione territoriale, analizzando anche i divari tra diverse zone d'Italia (partendo dalla forbice che divide Nord e Sud) e le condizioni che favoriscono o ostacolano l'accesso e la frequenza a opportunità educative scolastiche ed extrascolastiche. Per un inquadramento di più ampio respiro, si rimanda a Ballarino e Checchi, op. cit. 2006; P. Montanaro, *I divari regionali nell'apprendimento scolastico in Italia: evidenze dalle indagini nazionali e internazionali*, «Rivista economica del Mezzogiorno», 23(3), 2009, pp. 425–460; R. Fornari e O. Giancola, *Policies for decentralization, school autonomy and educational inequalities among the Italian regions. Empirical evidence from PISA 2006*, «Italian Journal of Sociology of Education», (2), 2011; T. Agasisti e S. Longobardi, op. cit., 2014; G. Argentin, G. Barbieri, P. Falzetti, E. Pavolini e R. Ricci, *I divari territoriali nelle competenze degli studenti italiani: tra fattori di contesto e ruolo delle istituzioni scolastiche*, «Politiche Sociali», 1(1–4), 2017, pp. 7–28; O. Giancola e L. Salmieri, *Oltre la scuola: cause e conseguenze della povertà educativa*, «La Ricerca», (28), 2025, pp. 6–12; L. Salmieri, O. Giancola e M. Bonanni, *Impatti basati sull'evidenza: indicazioni da una valutazione quasi-sperimentale*, in «Come fare la differenza. Ricerca sociale e valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa», Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, 2025, pp. 41–51; D. Fadda, C. Pannone, M. Pellegrini e G. Vivanet, *Socio-economic and cultural status and school education in Italy. Results of a scoping review*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 25(2), 2025, pp. 36–53.

dinamiche generative, o degenerative. Particolarmente interessante è, in tal senso, l'analisi dell'evoluzione delle percezioni pubbliche del fenomeno condotta da Demòpolis nel 2019, e ripetuta a distanza di tre anni nel 2022: i dati raccolti mostrano una crescente consapevolezza del problema ma anche una persistente tendenza a confondere la povertà educativa con la povertà economica e con l'abbandono scolastico, e a collocarne la responsabilità esclusivamente all'agenzia educativa per antonomasia, la scuola. In realtà, come notano gli stessi due rapporti di Demòpolis, la povertà educativa è il prodotto di una degradazione sistemica che coinvolge l'intera comunità educante: famiglia, territorio, istituzioni, agenzie culturali.²³⁴

Un'ulteriore prospettiva di analisi riguarda le dimensioni specifiche in cui si articolano le povertà educative, considerato che la letteratura presa in considerazione ha evidenziato che esse non si esauriscono solo nell'accesso all'educazione formale o nel rendimento scolastico, ma coinvolgono trasversalmente le condizioni materiali, relazionali, culturali, affettive e identitarie dell'educazione. In primo luogo, la dimensione di rilievo è quella territoriale: le povertà educative, infatti, non si distribuiscono in modo uniforme, ma seguono precise logiche di marginalità spaziale – periferie urbane, aree interne, quartieri ad alto indice di disagio sociale, zone rurali. In Italia lo squilibrio tra Nord e Sud è un indicatore strutturale che continua a riflettersi nell'educazione e nelle opportunità offerte dai sistemi locali.²³⁵ Si tratta di un punto di snodo per la progettazione di un Osservatorio sulle povertà educative geolocalizzato: il territorio non è solo uno sfondo passivo, ma un attore protagonista.²³⁶

²³⁴ Si rimanda alle indagini nazionali condotte da Demopolis e Con I Bambini del 2019 e del 2022; che documentano la percezione pubblica del fenomeno, mettendo in luce tale sovrapposizione; il report del 2022, dal canto suo, evidenzia quanto detto in materia del costruito opaco di “comunità educante” e relativamente al ruolo che questa può assumere nel contrasto al perpetuarsi delle disuguaglianze sociali e educative.

²³⁵ INVALSIOpen (2020) ha documentato il persistere di un marcato divario territoriale negli apprendimenti tra Nord e Sud; argomento ripreso in Fondazione Cariplo (2023), che analizza le ricadute educative dei fattori strutturali e socioeconomici territoriali, confermando le fratture territoriali legate tanto ai contesti quanto alla distribuzione delle risorse; per la prospettiva storico-politica già dagli albori dell'Italia postunitaria si veda Gramsci, 1966 (postumo), che mette in luce la stratificazione socioeconomica e culturale all'origine delle disparità territoriali; mentre per una lettura pedagogica-storica della questione meridionale si veda quanto scritto da Felice (*Perché il Sud è rimasto indietro*, il Mulino, 2013) e Galasso (*Il Mezzogiorno: da "questione" a "problema aperto"*, Lacaita, 2005).

²³⁶ Ancora una volta, il paradigma ecologico di Bronfenbrenner (op. cit. 1979) aiuta a interpretare questa dimensione in modo sistemico, considerando l'interazione tra i livelli micro, meso, eso ed ecosistemico dello sviluppo umano.

La dimensione materiale si lega alla mancanza di beni e risorse educative tangibili: strumenti, tecnologie, ambienti adeguati, spazi, sicurezza, possibilità di partecipazione ad attività formative formali e non formali. Questi aspetti sono stati ben documentati nei rapporti di Save the Children e Openpolis, da cui emerge con chiarezza come i bambini e gli adolescenti che crescono in contesti economicamente svantaggiati, o in cui subiscano una qualsiasi tipo di sottrazione materiale, siano esposti ad un rischio moltiplicato di deprivazione educativa su molteplici fronti.²³⁷ La dimensione relazionale, invece, investe la qualità dei legami educativi: si pensi, ad esempio, alla presenza o assenza di figure significative di riferimento (familiari, educatori, docenti), alla qualità dell'ascolto, alla stabilità delle relazioni. Già nel 1988 Coleman definiva il “capitale sociale” come l'insieme delle relazioni che sostengono e valorizzano i percorsi educativi: laddove tale capitale è debole, disorganizzato o interrotto, si configura una forma di povertà invisibile ma profonda²³⁸; così, povertà educativa diventa anche l'incapacità di tessere relazioni solide, riconosciute, generative. La povertà educativa si traduce in una compromissione del diritto a “diventare qualcuno”, a immaginarsi dentro lo spazio sociale in modo attivo, creativo e legittimato. L'esperienza educativa, infatti, non può mai essere indifferente rispetto all'identità: essa genera appartenenza o esclusione, potenziamento o marginalizzazione, secondo logiche che rispecchiano (e talvolta rinforzano) le gerarchie culturali, etniche, di genere e di classe. Si tratta di uno sguardo che nasce già dalle notazioni di Biesta e Hartas nel momento in cui si parla di educazione non soltanto come trasmissione di conoscenze, ma come insieme di pratiche di soggettivazione: essa decide chi è “parlante” e chi no, chi è visibile e chi è invisibile, chi è agente e chi è oggetto di intervento. È in questa cornice che la povertà educativa si connette al tema del riconoscimento, così come articolato come categoria hegeliana e nelle successive teorie

²³⁷ Con I Bambini e OpenPolis (nei report citati del 2018-2020), attraverso report periodici e mappe comunali, restituisce un quadro articolato della povertà educativa nei territori italiani, evidenziando la natura multidimensionale. Si vedano inoltre: Openpolis, 2019, che approfondisce i fattori strutturali e contestuali alla base dei divari di accesso alle opportunità formative; e Openpolis, 2023, dedicato all'intreccio tra povertà materiale e diritti educativi. Per un'analisi complementare sul nesso tra condizioni socioeconomiche e opportunità di crescita, cfr. Save The Children (2022), che conferma come le privazioni materiali amplifichino l'esposizione al rischio educativo lungo tutto l'arco dello sviluppo umano.

²³⁸ Coleman (op. cit 1988) introduce il concetto all'interno dell'analisi dei sistemi, mettendo in evidenza il ruolo delle reti di fiducia, delle relazioni intergenerazionali e dei legami comunitari nel sostenere i percorsi formativi dei giovani. Si veda anche Coleman (*Foundations of social theory*. Harvard University Press, 1990), in cui lo studioso sviluppa il rapporto tra capitale sociale, capitale umano e riproduzione delle disuguaglianze, offrendo un quadro teorico che ha orientato larga parte della ricerca successiva in materia di limiti e ambivalenze del capitale sociale nelle dinamiche scolastiche, comunitarie e formative.

di Axel Honneth nel 1992²³⁹: non ricevere riconoscimento – da parte delle figure d'autorità, delle istituzioni, delle rappresentazioni mediali, della comunità – produce una forma di lesione simbolica che impedisce il pieno sviluppo di sé. La negazione della possibilità di contribuire attivamente alla cultura condivisa, di prendere parola, di partecipare alla costruzione del sapere collettivo è essa stessa una forma di deprivazione educativa. Questa lettura trova risonanza nella pedagogia critica, se si pensa che sia Freire che Gramsci sottolineano il legame tra educazione, coscienza critica ed emancipazione politica. Non essere educati alla possibilità di narrare la propria esperienza, di elaborare il proprio punto di vista, di prendere parola nel mondo, significa restare incapsulati in ruoli subordinati, spesso imposti e naturalizzati; così, le povertà educative si manifestano anche attraverso l'assenza di identità “autoriali”, cioè nella difficoltà di immaginarsi parte attiva di un progetto personale e collettivo, nel senso di disorientamento e impotenza che spesso colpisce gli individui in contesti di marginalità sociale. Se si muove all'interno di questo solco, l'intervento educativo – stabilita la propria volontà emancipativa – non può limitarsi a fornire competenze e contenuti: deve generare occasioni di autoriconoscimento e di rappresentazione simbolica, deve nutrire la capacità di nominare il proprio vissuto, di attribuire senso alla propria storia, di immaginare scenari futuri.

Va sottolineato qui anche l'apporto degli studi che, pur non trattando in maniera principale delle povertà educative, si sono orientati verso una pedagogia militante, ecologica, trasformativa: quando l'identità dell'altro è riconosciuta come portatrice di valore, le povertà educative possono essere contrastate, sul piano della valenza politica dell'educazione – non come indottrinamento, ma come produzione condivisa di significato e generazione di soggettività. Studiose come Pinto Minerva, Tomarchio, Ulivieri e Strongoli, in prospettive diverse, convergono nella proposta di leggere i segnali di un'educazione che rischia l'impoverimento quando privata dei suoi fondamenti etici e

²³⁹ Nella *Phänomenologie des Geistes*. (Felix Meiner Verlag, 1807trad. it. *La fenomenologia dello spirito*. Einaudi, 2008) Hegel, dedicandosi al rapporto tra autocoscienze e in relazione alla dialettica servo-signore, tematizza il riconoscimento come condizione costitutiva della soggettività e della libertà; sul versante contemporaneo, Honneth (*Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp Verlag, 1992, trad. it. *Lotta per il riconoscimento: proposte per un'etica del conflitto*. il Saggiatore, 2002) sviluppa in chiave socio-normativa il modello hegeliano della lotta per il riconoscimento come grammatica morale dei conflitti sociali, perché questo è legato alla giustizia e alla partecipazione sociale.

politici, invitando a una rifondazione del progetto educativo su basi ecologiche e pluraliste.²⁴⁰

Nella riflessione scientifica più recente, si fa strada una critica sempre più marcata all'idea che le povertà educative possano essere compiutamente quantificate: l'enfasi sulle metriche, sui *benchmark*, sugli standard comparabili a livello internazionale (come le prove INVALSI, i dati PISA e gli indici OECD), pur utile in ottica "clinica", rischia di appiattire la complessità fenomenologica e trasformare le povertà educative in una questione di "numeri insufficienti". La letteratura segnala come tali misurazioni tendano a trascurare dimensioni latenti della deprivazione educativa e come, in alternativa, sia invece possibile un orientamento qualitativo e narrativo, basato su "indicatori" soggettivi, percettivi e contestuali che valorizzino le narrazioni, le mappe del desiderio educativo, le traiettorie di vita.²⁴¹ Occorre smettere di concepire la povertà educativa come una condizione da "registrare" e iniziare a intenderla come un processo da osservare: e si è già avuto modo di ragionare su come l'importanza della prospettiva prettamente pedagogica sulla questione introduca la nozione di osservazione come atto intenzionale, riflessivo e situato. Da qui, è possibile affermare che l'osservazione pedagogica delle povertà educative non si limita a verificare l'esistenza di un disagio, ma ne analizza i contorni, i contesti, le cause e le possibilità di superamento, implicando in sé la propria responsabilità epistemica, etica e politica. In questa direzione, è bene insistere sulla necessità di una postura ermeneutica e trasformativa: se l'educatore non è un semplice rilevatore di dati ma un soggetto in relazione (che interpreta, problematizza, si interroga), allora osservare le povertà educative significa entrare nel vero delle disuguaglianze

²⁴⁰ In questa linea si colloca la proposta, infatti, di una pedagogia militante (Tomarchio e Ulivieri, op. cit. 2015), perché il nesso tra diritti, giustizia sociale e trasformazione dei territori è assunto come vero e proprio criterio di valutazione delle pratiche educative; sul versante ecofemminista, R. C. Strongoli, *Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze ed educazione alla pace*, «MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 13(1), 2023, pp. 242–257, propone un paradigma critico che intreccia differenze di genere, disuguaglianze sociali e crisi ecologica, offrendo categorie utili a problematicizzare le molteplici forme di impoverimento educativo. Per una tematizzazione sulla prospettiva relazionale, interculturale ed ecologica di un'educazione attenta alle forme di esclusione simbolica e materiale che attraversano i suoi canali, si veda anche F. Pinto Minerva, *L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, diversità culturale, emarginazione*, Edizioni Dedalo, 1980.

²⁴¹ Field (*Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books, 2010), richiama i limiti di una lettura esclusivamente quantitativa dei percorsi formativi, valorizzando approcci capaci di restituire la complessità biografica e contestuale; Basili (2020), che nella sua ricognizione segnala l'esigenza di integrare agli indici anche strumenti qualitativi; e Baroni e Di Genova, op. cit. 2022, che propongono una lettura multidimensionale del benessere e dell'impoverimento educativo, valorizzando voci, percezioni e traiettorie di vita.

vissute, dar voce a chi è escluso, ricomporre frammenti di esperienze spezzate; azione che implica un'etica della cura nell'osservazione, un orientamento non giudicante ma generativo, capace di costruire prossimità e comprensione.²⁴² Un ulteriore contributo alla ridefinizione di questa postura quando si parla di povertà educative proviene dall'ambito della pedagogia ecologica e dell'ecofemminismo in educazione, come affrontato da Strongoli nel 2023, che collega la deprivazione educativa alla crisi delle relazioni tra essere umano e ambiente, tra identità e differenza, tra sapere e potere.²⁴³ All'interno di una curvatura in tal senso orientata, povertà educativa può essere non solo una questione di ciò che manca, bensì di ciò che viene sistematicamente escluso o negato nei processi educativi: l'esperienza eco-sistemica, il sapere corporeo, il legame con terra e territorio come violazione del nesso coltura/cultura, l'esperienza della minorità come sguardo centripeto che dal margine ricolloca al fulcro.²⁴⁴ Tale definizione diviene una forma, in sostanza, di pedagogia della differenza che, attraverso, sguardo non privilegiato, comprende e superare le esclusioni, sfidando le logiche di normalità/normatività e superando l'individualismo che respinge "l'altro". Recuperare queste dimensioni significa pensare a un'educazione ecologica, solidale, capace di ricostruire connessioni laddove la deprivazione educativa ha prodotto fratture. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, ed in particolare all'obiettivo SDG 4²⁴⁵, inserisce

²⁴² Sulla valenza del tempo della cura, il rimando è Tomarchio e D'Aprile, op. cit. 2021; più in generale, Mortari, *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore, 2015.

²⁴³ Si veda nuovamente Strongoli, op. cit. 2023, su ecofemminismo, pluralismo delle differenze e educazione alla pace.

²⁴⁴ Nel discorso pedagogico contemporaneo, i margini sono tematizzati come luoghi epistemici e politici in cui si intrecciano oppressioni e possibilità trasformative: a partire dalle letture intersezionali delle soggettività marginalizzate (K. Crenshaw, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*, in «University of Chicago Legal Forum», 1989; K. Crenshaw, *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women*, in «The Legal Response to Violence Against Women», 1993), fino alle epistemologie del Sud (B. de Sousa Santos, *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*, Routledge, 2015), alle elaborazioni femministe e decoloniali che assumono i margini come spazio di resistenza e coalizione (b. hooks, *Feminist Theory. From Margin to Center*, South End Press, 1984; M. Lugones, *Pilgrimages/Peregrinajes: Theorizing Coalition against Multiple Oppressions*, Rowman & Littlefield, 2003), nonché alle riflessioni sull'educazione nei contesti di vulnerabilità sociale (D. Bocchieri, C. Bove, "Niente serre, voglio fare la cheffa". *La vita quotidiana dei bambini e delle bambine in contesti di marginalità*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2024, pp. 79-91; A. Ferrante, M. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (a cura di), *L'educazione ai margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, goWare & Guerini Associati, 2020) e sulla "pedagogia militante" nel Mezzogiorno (G. D'Aprile, *Sicilia, terra di approdo e di pedagogia militante*, in «Pedagogia oggi», 2017, pp. 329-336).

²⁴⁵ Il rimando è alla pubblicazione delle Nazioni Unite del 2015 sull'Agenda 2030, ed in particolare il Sustainable Development Goal 4, che definisce l'impegno degli Stati membri a garantire un'educazione inclusiva, equa e di qualità e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti; si rimanda anche a INVALSIOpen (n.d) che approfondisce le naturali implicazioni pedagogiche dell'SDG 4,

l'argomento *povertà educative* in una cornice globale: garantire un'educazione equa e di qualità per tutti e tutte significa riconoscere l'educazione come diritto umano universale e inalienabile, ma anche come strumento di giustizia sociale: per quanto i rapporti in materia (come il report sull'avanzamento degli sviluppi in materia dell'SDG 4 operato dalle Nazioni Unite, Dipartimento degli Affari Economici e Sociali de 2023) segnalino come gli avanzamenti siano ancora disomogenei e permangano disparità, anche nei sistemi educativi che formalmente esprimono forme di contrasto all'esclusione.

2.3 I fattori di povertà educativa: determinanti individuali, collettive, sociali, culturali, ambientali, economiche

Nel delineare l'oggetto dell'Osservatorio all'interno di una progettazione pedagogica e socioeducativa, le povertà educative si configurano quindi come un fenomeno stratificato e interconnesso alle sue stesse declinazioni; la loro multidimensionalità fa sì che la genesi risulta impossibile da ricondurre ad un'unica variabile causale. L'impoverimento educativo si radica in un sistema di interazioni complesse tra fattori individuali, collettivi e strutturali, che operano simultaneamente e sinergicamente a livello micro, meso e macro-sociale; in tal senso, le povertà educative si differenziano dalla sola povertà economica (pur mantenendo con essa una relazione strutturale) e si manifestano in qualsiasi ostacolo allo sviluppo delle capacità individuali e collettive di apprendere, di formarsi, di accedere alla cultura, di far emergere i talenti e di partecipare criticamente alla vita sociale, sviluppando pienamente le proprie potenzialità.

L'analisi delle determinanti individuali impone una riflessione pedagogica sul soggetto come nodo vitale entro una rete relazionale e istituzionale più ampia; per quanto riguarda l'infanzia, ad esempio, le capacità, le abilità, le dimensioni motivazionali, così come le condizioni psicofisiche della persona, sono influenzate in modo diretto dalla qualità delle prime interazioni familiari e scolastiche. Se ci si approccia a questo dato secondo il modello ecologico bronfenbrenneriano, allora è possibile individuare come nel microsistema familiare si formino, nei primi anni di vita, le basi dello sviluppo simbolico e della sicurezza formativa: l'assenza di stimoli, la trascuratezza emotiva ed affettiva, l'instabilità relazionale, la carenza di esperienze educative rappresentano, di contro,

delineandone le connessioni con la giustizia sociale, l'inclusione e la riduzione delle disuguaglianze educative. Per un confronto critico si rinvia a I. Loiodice, *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, in «Pedagogia oggi», 16(1), 2018, pp. 105–114.; Alessandrini, op. cit. 2021.

marcatori di rischio significativi.²⁴⁶ Non è sufficiente, però, fermarsi alla dimensione soggettiva o familiare per comprendere le logiche riproduttive delle povertà educative: già Bourdieu, attraverso le categorie di capitale culturale, economico e simbolico, aveva messo in luce come le agenzie educative, e la scuola in particolare, ben lontane dall'essere istituzioni neutre o meritocratiche, tendano a riprodurre le disuguaglianze sociali esistenti, legittimandole attraverso il principio dell'*arbitrario culturale*.²⁴⁷ Il deficit di capitale culturale incorporato e oggettivato si traduce in una distanza tra individuo e curricolo, e in una difficoltà nell'accesso ai codici linguistici, comunicativi e formativi riconosciuti come legittimi dall'arena sociale di appartenenza: in tale quadro, le povertà educative sono prodotto di un più complesso e articolato sistema educativo e sociale che continua a premiare chi dispone già degli strumenti culturali richiesti per il “successo” formativo.²⁴⁸ La teoria del capitale sociale di Coleman attribuisce alle reti sociali un certo protagonismo nella trasmissione di norme, aspettative e informazioni funzionali nello sviluppo dei minori: nei territori segnati dalla disgregazione delle reti familiari e comunitarie, l'assenza di ponti sociali tra famiglie, scuole e istituzioni culturali produce un vuoto di accompagnamento educativo che acuisce l'impoverimento formativo, anche laddove sia formalmente garantito l'accesso alla formazione e alle sue agenzie. Scriveva, ad esempio, Honneth che la realizzazione della persona dipende in larga misura dalla possibilità di ottenere riconoscimento in tre sfere fondamentali dell'interazione sociale: l'affetto (nel contesto delle relazioni primarie); il diritto (nell'ambito della cittadinanza e

²⁴⁶ Bronfenbrenner (op. cit. 1979) definisce i tre livelli ecologici che concorrono allo sviluppo come segue; il microsistema è costituito dai contesti di interazione diretta (famiglia, scuola, pari); il mesosistema è inteso come la rete di relazioni e connessioni tra tali sistemi; e infine il macrosistema riguarda i valori culturali, gli assetti socioeconomici e tutto ciò che è riconducibile a cornici normative più ampie. Per un aggiornamento sulla prospettiva si veda U. Bronfenbrenner, *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, Sage, 2005, che integra la dimensione bio-psicologica con l'analisi dei sistemi ecologici; in chiave pedagogica si rinvia invece a R. Melchiori, F. M. Melchiori, *L'ecosistema scuola: i fattori del cambiamento*, in «Formazione & insegnamento», 13(1), 2015, pp. 143–162, utile a contestualizzare il modello nello studio delle disuguaglianze e dei processi educativi.

²⁴⁷ Cfr. P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon, J.-C. Passeron, *Le métier de sociologue*, Mouton-Bordas, 1968 (trad. it. *Il mestiere di sociologo*, Guaraldi Editore, 1976); nonché G. Ienna, M. Vagelli, *Bourdieu e Foucault: un confronto critico a proposito dei fondamenti della spazializzazione del potere*, in «Quaderni di Teoria Sociale», 2(1), 2023, pp. 20–20.

²⁴⁸ Già P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, 1970 (trad. it. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, 1974), mettono in guardia dall'uso ingenuo del termine “successo” in ambito scolastico, mostrando come esso coincida spesso con la conformità ai codici culturali delle classi dominanti; in ambito pedagogico contemporaneo, anche P. Lucisano, I. Stanzione, A. Artini, *Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti*, in «Ricercazione», 10(2), 2018, pp. 79–100, problematizzano l'idea di “successo” come categoria neutrale, evidenziandone il carattere selettivo e il rischio di oscurare le condizioni che favoriscono alcuni percorsi scolastici a scapito di altri.

della partecipazione) e la solidarietà (sul piano della valorizzazione sociale).²⁴⁹ L'assenza di riconoscimento in una o più di queste sfere produce forme di sofferenza sociale, esclusione e invisibilità che si traducono, nel campo della formazione, nell'incapacità delle agenzie educative di farsi spazio di legittimazione e valorizzazione delle differenze.

In questa cornice, le povertà educative non sono più solo una condizione da misurare in termini di *output* (come tassi di dispersione, o livelli delle *performances* in test massificati e serializzati); risultano piuttosto essere un indicatore-effetto dell'incapacità del sistema formativo di offrire occasioni autentiche di partecipazione democratica, di formazione al pensiero critico e di riconoscimento reciproco. Con questo respiro più ampio, quindi, anche la questione culturale interseca in profondità la trama delle povertà educative, sia in termini di accesso alla cultura eletta come "alta" o istituzionalmente riconosciuta, sia nel senso di sviluppo della capacità di entrare in relazione con la pluralità delle forme simboliche che costituiscono il tessuto dell'esperienze umane (linguaggio, creatività, arte, il patrimonio, ma anche le memorie subalterne, i saperi informali, le narrazioni). Si può parlare di una disuguaglianza delle opportunità culturali che colpisce in modo sistematico le fasce più vulnerabili della popolazione, e si rende ancora più esplicita quando si tratta di infanzia e adolescenza: questa disuguaglianza si manifesta, ad esempio, nell'impossibilità di frequentare luoghi della cultura (teatri, musei, biblioteche), nella mancanza di occasioni di socializzazione extracurricolari, nella scarsa esposizione a linguaggi diversificati, nella ridotta familiarità con strumenti di interpretazione simbolica. Tutto ciò riduce la capacità di attribuire senso al sapere, di costruire una relazione significativa con la propria educazione e di vedere se stessi come protagonisti di un processo trasformativo.

A ciò si aggiunge l'influenza sempre più pervasiva delle disuguaglianze ambientali, intese non soltanto in termini ecologici ma come qualità educativa dei luoghi. I "deserti educativi", definizione che indica territori caratterizzati dalla scarsità o assenza di servizi socioeducativi, opportunità culturali, presidi civici o spazi pubblici di formazione, sono una realtà diffusa, non solo nelle periferie urbane ma anche in molte aree interne e rurali.²⁵⁰ In tali contesti, le povertà educative assumono forma geografica, sedimentandosi

²⁴⁹ Cfr. Honneth, op. cit. 1992,

²⁵⁰ I rapporti 2018-2022 di Con i Bambini e Openpolis (cfr. *infra*). che, anche attraverso la mappatura dei servizi, documentano la presenza di veri e propri "deserti educativi" in molte periferie urbane e aree interne italiane; in prospettiva territoriale e universitaria, *Rapporto SVIMEZ 2021*, in particolare il

nello spazio fisico e relazionale e limitando le possibilità di bambini e adolescenti di accedere a esperienze educative arricchenti: la geografia della formazione si fa, dunque, una componente centrale per la comprensione del fenomeno, invitando a una riflessione pedagogica che non prescinda dalla dimensione materiale e territoriale del diritto all'educazione.²⁵¹

In tal senso, le povertà educative si configurano come forme di vulnerabilità sistemica, ovvero come l'esito di un ecosistema educativo fragile, diseguale e segmentato, incapace di assicurare a tutti i soggetti condizioni di sviluppo pieno e riconosciuto. Così, nella loro essenza più profonda, le povertà educative si presentano come il riflesso di un'insolvenza collettiva e sistemica nel riconoscere l'educazione quale bene comune e diritto universale. Le politiche pubbliche, in tal senso, giocano un ruolo ambivalente, perché, se da un lato rappresentano progetti potenzialmente trasformativi, capaci di promuovere l'uguaglianza, dall'altro possono costituire le basi di dispositivi di riproduzione delle disuguaglianze, soprattutto quando fondate su logiche di efficienza, standardizzazione e competitività incompatibili con la complessità dei bisogni educativi reali. Comprendere l'insieme di attori, pratiche e orientamenti che strutturano l'azione pubblica in campo formativo permette di analizzare come si generano e si sedimentano le povertà educative in determinati contesti: in *primis*, uno degli elementi più critici in questo senso è rappresentato dalla crescente managerializzazione delle agenzie del sistema formativo formale, che ha accompagnato negli ultimi decenni la diffusione globale di paradigmi di stampo neoliberista nel campo delle politiche educative.²⁵² Tali modelli, ispirati a logiche

capitolo *Un sistema universitario contro i deserti educativi*, mette in relazione la rarefazione delle istituzioni formative e i divari di sviluppo locale. Sul piano internazionale, N. Hillman, T. Weichman, *Education deserts: The continued significance of "place" in the twenty-first century*, American Council on Education Center for Policy Research and Strategy, 2016, mostrano come l'assenza di presidi formativi in specifiche aree geografiche produca zone a bassa densità educativa con effetti selettivi sui percorsi di studio; in ambito italiano non esiste invece una bibliografia consolidata sui "deserti educativi" intesi in senso stretto per quanto Giancola e Salmieri (*La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, 2023) analizzano contesti in cui distanza, mancanza di istituzioni e carenza di opportunità culturali incidono sulla percezione del valore dell'istruzione e sulla coesione comunitaria, che possono rientrare sotto la medesima definizione.

²⁵¹ Butler e Hamnett (*The geography of education: Introduction*, in «Urban Studies», 44(7), 2007, pp. 1161–1174) mostrano come le disuguaglianze educative si distribuiscano secondo linee spaziali precise, legate alla struttura urbana e alle gerarchie socio-territoriali; in ambito italiano C. Giorda e G. Zanolin, *Idee geografiche per educare al mondo*, FrancoAngeli, 2020, insistono sulla dimensione territoriale dei diritti educativi, e N. Caruso, E. Pedè e C. Rossignolo, *Spatial Justice Education Through Experiential Learning: The Case of AuroraLab in Turin (Italy)*, in «Planning Practice & Research», 2022, pp. 1–11 collegano direttamente giustizia spaziale e possibilità educative nei contesti urbani.

²⁵² Tienken (*The school reform landscape reloaded: More fraud, myths, and lies*, Bloomsbury Publishing PLC, 2020) ha documentato gli effetti della managerializzazione e dell'adozione di logiche

di mercato e criteri di rendicontabilità quantitativa, hanno prodotto una ridefinizione del ruolo delle stesse agenzie educative, sempre più concepite come organizzazioni orientate alla *performance*, piuttosto che come comunità educative volte alla promozione della cittadinanza democratica; e, in questo quadro, gli indicatori di rendimento (*standard test*, valutazioni comparative, *benchmark* internazionali)²⁵³ diventano strumenti di regolazione e classificazione, che tendono a penalizzare le agenzie educative operanti in contesti difficili, rafforzando dinamiche di stigmatizzazione e selezione. È in questo senso, in materia di re-strutturazione educativa e curricolare e agende neoliberiste e neoconservatrici, le pedagogie critiche hanno parlato di una “pedagogia della sorveglianza”²⁵⁴, in cui l’enfasi sulla misurazione e sulla competizione finisce per marginalizzare le pratiche pedagogiche più lente²⁵⁵. Così, le realtà educative che operano

aziendalistiche nella scuola statunitense, mostrando come standardizzazione, responsabilizzazione e metriche di performance abbiano inciso sulla qualità dell’insegnamento e ampliato le disuguaglianze; anche Ball (*Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*, in «Reimagining the purpose of schools and educational organisations: Developing critical thinking, agency, beliefs in schools and educational organisations», Springer International Publishing, 2015, pp. 189–205) analizza la diffusione globale dei modelli neoliberalisti nelle politiche educative e il loro impatto sui sistemi formativi, specialmente nei contesti socialmente fragili. In ambito italiano Capobianco, Mayo e Vittoria (*Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo*, in «Lifelong Lifewide Learning», 14(32), 2018, pp. 34–50), e Dusi e Portera, (*Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, FrancoAngeli, 2016) hanno ricostruito gli effetti della managerializzazione e della retorica dell’efficienza sui servizi formativi pubblici, con particolare attenzione alle ricadute sui processi di esclusione e sulle povertà educative.

²⁵³ Ball (*The teacher’s soul and the terrors of performativity*, in «Journal of Education Policy», 18(2), 2003, pp. 215–228) analizza la trasformazione delle istituzioni educative sotto l’influenza di dispositivi di controllo fondati su standardizzazione, accountability e comparazione internazionale, mostrando come test standardizzati, valutazioni comparative e benchmark assumano la funzione di meccanismi di misurazione che ridefiniscono identità professionali e finalità educative in chiave performativa. In questa direzione si muovono anche Biesta (op. cit. 2010), che discute criticamente l’impatto degli indicatori quantitativi sulla riduzione dell’educazione a esiti misurabili, e Lingard e Rawolle (*Globalization and the rescaling of education politics and policy: Implications for comparative education*, in «New thinking in comparative education», Brill, 2010, pp. 33–52) che analizzano il ruolo di organismi sovranazionali nella costruzione di benchmark internazionali come strumenti di governo transnazionale dei sistemi educativi. Di taglio più empirico si veda infine l’opera di Diane Ravitch, (*Reign of error. The hoax of the privatization movement and the danger to America’s public schools*, Knopf, 2013) che documenta gli effetti dell’eccesso di testing e valutazione comparativa sul carattere democratico della scuola statunitense.

²⁵⁴ Michael Apple (*Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality*, Routledge, 2013), ragiona su quella che chiama “restaurazione conservatrice” che, attraverso dispositivi di standardizzazione, accountability e testing, ridefinisce curricula e pratiche scolastiche in chiave di controllo e normalizzazione. In particolare, Apple mostra come l’intreccio tra mercato educativo, linguaggio dell’efficienza e moralismo religioso produca forme di sorveglianza diffuse sulle scuole, sugli insegnanti e sugli studenti, configurando quella che egli stesso riconduce a un regime di valutazione permanente più che a un autentico progetto formativo. Per un ulteriore sviluppo di queste tesi nel quadro delle pedagogie critiche cfr. anche M.W. Apple, *Can education change society?* Routledge, 2012.

²⁵⁵ In difesa di questo si rimanda a quanto scritto da Gianfranco Zavalloni in *Pedagogia della lumaca* (EMI, 2008), perché critica esplicitamente la centralità della velocità, della prestazione e della competizione nei dispositivi scolastici contemporanei, proponendo pratiche didattiche “a rallentatore” fondate su tempi distesi, cura delle relazioni, gioco, lavoro manuale e attenzione al quotidiano. In questa prospettiva la

in territori ad alta vulnerabilità si trovano a rispondere ad una doppia pressione: quella istituzionale, legata alla necessità di dimostrare risultati in termini di output misurabili; e quella sociale, connessa alla gestione quotidiana delle fragilità culturali, linguistiche, formative, psicologiche ed economiche degli individui. Il risultato è una profonda asimmetria tra il compito pedagogico e le condizioni operative, che si traduce in una difficoltà strutturale nel promuovere risposte all'esclusione.²⁵⁶

Un ulteriore elemento di riflessione, in materia di politiche pubbliche relative alla formazione, riguarda il nesso tra povertà educative e disuguaglianze nell'allocazione delle risorse: l'analisi comparata di diversi *report* internazionali, tra cui gli studi condotti da agenzie governative e Osservatori²⁵⁷, evidenzia come i sistemi formativi più equi siano quelli che investono maggiormente nelle aree svantaggiate e adottano criteri di distribuzione delle risorse basati sul bisogno educativo, e non sulla logica della domanda; in Italia, tuttavia, la distribuzione territoriale degli investimenti educativi risulta fortemente diseguale, con marcate differenze tra Nord e Sud, tra centri urbani e periferie, e tra enti pubblici capaci di co-finanziare servizi educativi. La selezione dei report e delle ricerche sintetizzate nella tabella che segue è stata condotta secondo criteri di rilevanza tematica, autorevolezza scientifico-istituzionale e ricaduta sul piano pedagogico. In particolare, i fattori presi in considerazione sono stati i seguenti:

- a) La coerenza con la costruzione dell'oggetto di osservazione, e con l'indagine condotta in modo fedele e rigoroso, ovvero l'analisi critica e sistemica delle povertà educative nella loro dimensione strutturale e pedagogica. Tutti i documenti e report selezionati affrontano direttamente il tema dell'uguaglianza

lentezza diventa criterio pedagogico e politico, capace di rimettere al centro l'esperienza e i processi di senso più che la misurazione standardizzata degli esiti.

²⁵⁶ Sempre Patera (op. cit. 2022) conclude come i bisogni educativi interdetti derivino da condizioni organizzative, istituzionali e professionali che limitano la capacità dei contesti formativi di rispondere alle situazioni di esclusione e vulnerabilità, producendo una distanza strutturale tra mandato pedagogico e possibilità effettive di azione.

²⁵⁷ n.d.r. La Tabella 3 mette in relazione i principali rapporti comparativi internazionali ed europei, tra cui OECD (*Equity in Education*, 2018; *Trends Shaping Education*, 2022–2025), Eurydice (*L'equità dell'istruzione scolastica in Europa*, 2021), e UNESCO-GEM (*Global Education Monitoring Report*, 2023–2024), che offrono una lettura sistemica dei divari educativi e mostrano come i sistemi più equi adottino criteri di allocazione delle risorse basati sul bisogno educativo. Sul versante nazionale si vedano Save the Children (*Sconfiggere la povertà educativa in Europa*, 2017), Fondazione Cariplo (*Le disuguaglianze nella scuola italiana*, 2023) e i Bilanci di missione di Con i Bambini (2023–2024), i quali evidenziano come gli investimenti nelle aree svantaggiate e nei servizi 0–6 siano decisivi per contenere la trasmissione intergenerazionale della povertà educativa. L'integrazione di fonti governative, agenzie sovranazionali e osservatori territoriali consente di leggere in modo convergente la relazione tra politiche redistributive, servizi educativi locali e divari socio-territoriali.

educativa, delle disuguaglianze conseguenti, e della relazione tra istruzione e giustizia sociale;

- b) La validità contemporaneamente scientifica e istituzionale delle fonti, e, di conseguenza, sono stati privilegiati i *report* prodotti da organismi di riconosciuta autorevolezza nel campo delle politiche pubbliche in materia di educazione – come l’OECD, Eurydice, Save the Children, la Fondazione Cariplo – in grado di offrire informazioni leggibili in ottica comparatistica, modelli teorici consolidati e una risonanza nel dibattito internazionale;
- c) La capacità di generare implicazioni pedagogiche concrete, utili per l’elaborazione di modelli teorico-pratici di osservazione e contrasto alle povertà educative; i documenti selezionati non si limitano alla descrizione quantitativa del fenomeno, e propongono cornici interpretative e strategie di intervento che toccano aspetti della progettazione educativa (curricolo, orientamento, governance scolastica, relazioni scuola-territorio);
- d) La presenza di riferimenti specifici al contesto italiano, anche all’interno di rapporti internazionali, oppure la loro utilizzabilità per una lettura critica del caso italiano; l’introduzione di questo criterio ha consentito di integrare la dimensione comparativa con una prospettiva situata, capace di illuminare le dinamiche di disuguaglianza educativa nel Paese.

In tal modo, la rassegna proposta non pretende sostituirsi all’esaustività rispetto all’intera produzione scientifica sul tema, ma piuttosto intende offrire in questa sede un campione rappresentativo e metodologicamente solido di studi che, per ampiezza empirica, rigore analitico e ricadute pedagogiche, risultano pertinenti alla costruzione dell’impianto teorico di un Osservatorio sulle povertà educative.

Tabella 3. Tabella comparativa di report internazionali e nazionali sull’uguaglianza educativa.

Report	Analisi comparativa			
Save the Children, <i>Sconfiggere la povertà</i>	Metodologia applicata	Analisi	secondaria da documenti	econometrici, di statistica comparata, longitudinale su dati educativi e uso di indicatori scolastici e sociali; casi studio qualitativi.

<i>educativa in Europa, 2017</i>	Contenuto	Mappatura del rischio di impoverimento educativo nelle diverse aree europee con relative strategie di contrasto.
	Risultato	Gli investimenti operati in servizi sociali per la prima infanzia e in servizi educativi integrati 0-6 risultano decisivi per l'intero sviluppo del minore; in Italia, le regioni del Sud sono carenti in nidi, scuole dell'infanzia e spazi extrascolastici.
	Implicazioni pedagogiche	Rafforzare l'educazione 0-6 e le alleanze educative nei territori come presidi di contrasto alle povertà educative intergenerazionali.

OECD, <i>Equity in Education, 2018, e annessi (PISA 2018; Education at a Glance 2018)</i>	Metodologia applicata	Analisi quantitativa comparativa su dati PISA, e conseguente focus sulle disuguaglianze socioeconomiche.
	Contenuto	I materiali esaminano le disuguaglianze educative nei Paesi membri dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE, OECD); analizzano anche l'efficacia delle politiche redistributive.
	Risultato	Le disuguaglianze iniziali si amplificano lungo il percorso scolastico, i sistemi con maggiore uguaglianza riportano un livello delle performances più alto; in Italia, si rilevano forti differenze territoriali e una scarsa efficacia delle politiche compensative.
	Implicazioni pedagogiche	Necessità di sistemi scolastici che redistribuiscano le risorse sulla base dei bisogni emergenti, non alla domanda, e che riconoscano il valore dell'uguaglianza come principio di qualità educativa.

Eurydice, <i>L'equità dell'istruzione scolastica in Europa, 2021</i>	Metodologia applicata	Analisi comparativa dei sistemi scolastici europei, con attenzione alla situazione a seguito della pandemia da COVID-19; studi di caso e delle normative.
	Contenuto	Viene effettuata una valutazione delle misure per l'uguaglianza scolastica in 42 Paesi presenti sul continente europeo, UE e non-UE.
	Risultato	I sistemi più equi combinano flessibilità curriculare, sostegno personalizzato e orientamento precoce; in Italia, si segnala un'eccessiva rigidità e una netta separazione tra scuola e agenzie territoriali.
	Implicazioni pedagogiche	L'azione dovrebbe essere rivolta alla promozione di un curriculum centrato sull'individuo, capace di dialogare con i bisogni culturali, linguistici e locali.

Fondazione Cariplo, <i>Le disuguaglianze nella scuola italiana, 2023</i>	Metodologia applicata	Analisi orientata sul territorio nazionale, basata su rilevazioni INVALSI e sulla determinazione delle variabili socioeconomiche.
	Contenuto	Si indaga il rapporto tra <i>backgrounds</i> familiari e risultati scolastici in Italia.
	Risultato	Esiste una forte correlazione tra condizione sociale e risultati; sono rilevati divari territoriali evidenti. Sud e periferie urbane in tutto il territorio nazionale sono penalizzati.
	Implicazioni pedagogiche	Si rende evidente la necessità di progettare politiche educative territoriali differenziate e di operare in direzione di un rafforzamento del ruolo della scuola come centro culturale e comunitario.

Con i Bambini, <i>Bilancio di missione</i> , anni 2023 e 2024	Metodologia applicata	Analisi sia qualitativa che quantitativa di 687 progetti attivati in tutta Italia; valutazione di impatto; monitoraggio ex ante, in itinere ed ex post; uso di indicatori di efficacia, sostenibilità, partnership e replicabilità.
	Contenuto	All'interno della sintesi gestionale, vengono effettuati per entrambi gli anni analisi dello stato dell'arte e focus qualitativi sulle pratiche di contrasto alle povertà educative e sul conseguente impatto, con aggregazione di dati erogativi e processi di co-progettazione.
	Risultato	Viene evidenziata la crescita del tasso di povertà educativa nel Mezzogiorno, con relativa sottolineatura delle difficoltà della messa in pratica dei progetti PNRR e la necessità di coordinamento interistituzionale; rispetto al 2023, il 2024 riporta anche il dato del consolidamento di una rete nazionale di comunità educanti attive.
	Implicazioni pedagogiche	Entrambe le analisi evidenziano come una pedagogia orientata al territorio possa costituire una risposta sistemica alle povertà educative, rilevando l'importanza di una pedagogia della prossimità e delle comunità educanti. Si conferma la rilevanza di un approccio educativo integrato, intorno al concetto di educazione comunitaria diffusa.

UNESCO, <i>Global Education</i>	Metodologia applicata	Combinazione di analisi qualitativa e quantitativa; raccolta di dati internazionali (UIS, banche dati UNESCO); consultazione di
--	----------------------------------	---

<i>Monitoring Report (GEM), 2023 e 2024</i>		stakeholder; composizione di profili Paese (PEER).
	Contenuto	Vengono effettuate delle esplorazioni sui sistemi educativi in materia di: accesso all'EdTech, governance, leadership educativa, preparazione di docenti e educatori, regolazione; mediazione pedagogica tra policies, pratiche e comunità.
	Risultato	Sia la tecnologia educativa che i modelli di leadership applicati all'educazione offrono opportunità per migliorare gli esiti educativi e ridurre i divari, ma amplificano anche le disuguaglianze se non mediate pedagogicamente.
	Implicazioni pedagogiche	L'esigenza è quella di promuovere pratiche educativi contestuali e capaci di riconoscere i saperi situati, integrati in una pedagogia relazionale e partecipata (come leva strategica per l'uguaglianza, il riconoscimento epistemico e la mediazione scuola-territorio).

OECD, <i>Education at a Glance, 2025</i>	Metodologia applicata	Analisi comparativa dei sistemi educativi in 38 Paesi membri dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE; OECD), con uso esteso di indicatori statistici longitudinali.
	Contenuto	Si offre un quadro sistemico delle strutture educative, degli investimenti, degli esiti scolastici, accesso e uguaglianza nei sistemi scolastici.
	Risultato	L'Italia si colloca sotto la media OECD per gli investimenti pubblici diretti in istruzione (in percentuale sul PIL); persistono ampi divari

		territoriali e socioeconomici, soprattutto nei servizi 0-6 anni.
	Implicazioni pedagogiche	Il bisogno rilevato è una pianificazione sistemica degli investimenti su base territoriale; viene sottolineata l'urgenza di rafforzare il sistema educativo integrato 0-6 anni con conseguente richiesta di maggiore integrazione tra dati quantitativi e analisi delle pratiche riflessive.

OECD, <i>Trends Shaping Education,</i> 2022-2025	Metodologia applicata	Analisi dei macro-trend globali (sociali, tecnologici, ambientali, demografici) che influenzano l'educazione, nel triennio 2022-2025, redatto alla fine dello stesso.
	Contenuto	Si identificano i cambiamenti strutturali che porteranno ad una ridefinizione dei contesti educativi nel medio e lungo termine: demografia, digitalizzazione, crisi climatica e nuove disuguaglianze.
	Risultato	I sistemi educativi che non integrano flessibilità, innovazione curriculare e partecipazione rischiano di amplificare le disuguaglianze.
	Implicazioni pedagogiche	Bisogna ripensare l'educazione come processo adattivo, trasformativo, e di resistenza alle derive neoliberiste dei <i>trends</i> ; serve un approccio sistemico orientato alla transizione culturale.

Fonti: Save The Children, 2016; OECD, 2018; 2022; 2025; Nuzzaci et al., 2020; 2025; Eurydice, 2021; Ziegler et al., 2021; Fondazione Cariplo, 2023; UNESCO-GEM, 2023; 2024; Con i Bambini, 2023; 2024; Gi et al., 2024; Bernini, 2024;²⁵⁸

Una considerazione di rilievo che può emergere da questa analisi è che l'assenza di una reale perequazione educativa produce una frattura nel principio costituzionale dell'uguaglianza sostanziale, alimentando le condizioni strutturali delle povertà educative. In tale contesto, un'analisi critica delle politiche pubbliche non può eludere la questione delle intersezioni tra istruzione, welfare e politiche di sostegno alle famiglie, perché le povertà educative si alimentano infatti anche nella carenza di politiche integrate per l'infanzia e l'adolescenza, nella debolezza del sostegno alle famiglie vulnerabili e nella scarsa connessione tra scuola, servizi sociali, sanitari e culturali.²⁵⁹ La frammentazione istituzionale, unita alla logica dei "progetti a termine" e alla precarietà del lavoro educativo, ostacola la costruzione di continuità formative e di reti di protezione: in questo quadro, la pedagogia sociale rivendica il ruolo di ripensare l'architettura complessiva delle politiche educative, ponendo al centro la comunità come

²⁵⁸ A ciò si aggiungono anche le fonti indirette, tra cui: A. Ziegler, C.-C. Kuo, S.-P. Eu, M. Gläser-Zikuda, M. Nuñez, H.-P. Yu, B. Harder, *Equity gaps in education: Nine points toward more transparency*, in «Education Sciences», 11(11), 2021, 711 che evidenziano come la trasparenza nella distribuzione delle risorse e l'indirizzamento degli investimenti verso i territori più fragili costituiscano prerequisiti per l'equità educativa; si veda inoltre G.-X. Ji, P.-W.-K. Chan, A. McCormick, M. Won, S. Ali, M. Jimmy, D. Gurung, *Scholarly Responses to "UNESCO Global Education Monitoring Report 2024. Pacific. Technology in Education: A tool on whose terms?"*, in «International Education Journal: Comparative Perspectives», 23(2), 2024, pp. 154-170, che, nel commentare il Global Education Monitoring Report dell'UNESCO, sottolineano la necessità di adottare modelli redistributivi basati sul bisogno educativo, soprattutto nei sistemi colpiti da vincoli strutturali e tecnologici. Per una contestualizzazione nel panorama italiano, Benini (op. cit., 2024) analizza la povertà educativa nel quadro delle politiche di welfare e dei sistemi di formazione-lavoro, mostrando come l'allocazione diseguale delle risorse incida sui divari territoriali; sul nesso tra istruzione, disuguaglianze e vulnerabilità educative si veda anche Nuzzaci Minello, Di Genova e Madia (op. cit. 2020), che mettono in luce l'impatto della pandemia sulle disparità preesistenti e la necessità di criteri redistributivi orientati alle aree più deprivate. Le risultanze convergono con gli studi comparativi presenti nei principali osservatori internazionali (OECD, Eurydice, UNESCO-GEM), che indicano nei sistemi più equi quelli in cui la distribuzione delle risorse segue il criterio del bisogno e non la semplice domanda.

²⁵⁹ Bove (*Costruire reti solidali: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva pedagogica strengths-based*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 26(1), 2025, pp. 11–23) scrive che la vulnerabilità educativa infantile è aggravata dall'assenza di coordinamento tra servizi territoriali e dalla debolezza dei sostegni alle famiglie fragili. In questa linea si vedano anche le analisi contenute in Atlante dell'infanzia a rischio (Save the Children, 2010-2025, XVI voll), che mettono in evidenza l'effetto delle carenze di politiche integrate e dei divari infrastrutturali sulla qualità delle opportunità educative. Per un quadro sistemico delle criticità nella governance e nella cooperazione tra scuola, servizi sociali e sanitari, cfr. Eurydice (2021), e OECD (2018), che confermano l'impatto delle politiche frammentate e delle reti territoriali deboli sulla produzione di esclusione educativa.

soggetto educante e l'intervento educativo come azione pubblica di giustizia e di promozione dell'emergere delle potenzialità e dei talenti. Sul piano teorico, ancora una volta l'approccio delle *capabilities* sen-nussbaumiano consente di leggere le politiche educative come strumenti di espansione delle libertà sostanziali, anziché come leve di sviluppo economico; ed in quest'ottica, le agenzie educative si fanno spazio etico-politico in cui si negoziano valori, si costruiscono relazioni e si generano possibilità di tempo e spazio di vita di qualità.²⁶⁰

Va inoltre considerato come anche il rapporto tra agenzie educative formali e territorio non sia da considerarsi neutrale, dal momento in cui costituisce, sulla base della propria declinazione, una delle principali determinanti della qualità dell'esperienza educativa. Le istituzioni educative che riescono a costruire alleanze con attori sociali, culturali e civici del territorio – musei, ecomusei, biblioteche, associazioni, enti del terzo settore, spazi di prossimità – sono generalmente più capaci di offrire agli individui che manifestano un bisogno educativo, o sono esposti ad un percorso formativo, occasioni di esperienze formali e informali, ampliando l'orizzonte delle opportunità e incoraggiando un senso di appartenenza che si concretizzi nella partecipazione ad attività. Per questo è possibile presentare le povertà educative anche come crisi della comunità e della stessa rete di idee che dietro a questa espressione si appoggia, intesa come tessuto relazionale in cui infanzia e adolescenza trovano spazi di ascolto, guida, legame.

Nel delineare le coordinate strutturali delle povertà educative, risulta imprescindibile considerare l'intreccio tra variabili sociali multiple che, agendo in modo intersezionale, producono configurazioni specifiche e cumulative di svantaggio. La condizione educativa, infatti, non è mai soggetta a variabili isolate, ed è l'esito di una stratificazione di fattori che si manifestano in modo differenziale a seconda dell'identità di genere, dell'origine geografica o migratoria, delle condizioni di salute e disabilità, dell'appartenenza etnico-culturale, dell'orientamento sessuale, nonché, in primo luogo, della classe sociale. Tale quadro concettuale, elaborato dalla teoria intersezionale a partire

²⁶⁰ Nussbaum (op. cit. 2010) argomenta come l'educazione debba essere intesa come pratica di costruzione delle libertà umane fondamentali e non come mero strumento funzionale alla crescita economica. Sul versante teorico, va fatto anche un ulteriore rimando a Sen (op. cit. 1999), per come definisce l'equità come ampliamento delle capacità effettive delle persone e per il quadro concettuale di riferimento, mentre per un'elaborazione pedagogica dell'idea di capacità e di qualità della vita, cfr. Nussbaum (op. cit. 2011), utile a chiarire il ruolo delle istituzioni educative come contesti etico-politici entro cui si generano possibilità di crescita, relazioni significative, spazi di vita di qualità.

dai contributi di Kimberlé Crenshaw nel 1989 e successivamente recepita in ambito educativo da studiosi come Gloria Ladson-Billings (1995), bell hooks (1994) e Ann Phoenix (2022), consente di cogliere la molteplicità delle esperienze educative vissute da soggetti posizionati in modo marginale rispetto ai centri di potere simbolico e materiale.

²⁶¹ Partendo proprio dal genere, è possibile analizzare come l'impoverimento educativo colpisca in modo particolarmente duro le bambine e le adolescenti in contesti in cui persistono stereotipi di genere rigidi, aspettative educative differenziate e modelli culturali fortemente patriarcali. L'invisibilità delle soggettività femminili e femminilizzate nei curricula, l'orientamento formativo influenzato da rappresentazioni sessuate delle professioni, la scarsa attenzione alle relazioni di potere nella dimensione educativa, contribuiscono a limitare le possibilità delle giovani persone socializzate come donne, e a orientarne precocemente le scelte verso traiettorie subalterne sul piano sociale e lavorativo. In numerosi contesti internazionali – ma anche in aree svantaggiate del territorio italiano – la povertà educativa di genere assume anche forme estreme, come l'abbandono scolastico precoce, il matrimonio forzato, la pressione per la maternità sin dall'età adolescenziale, la mancata alfabetizzazione; tali fenomeni sono tanto più gravi quanto più si saldano con condizioni di marginalità etnica, religiosa o migratoria, dando luogo a situazioni di esclusione sistemica dal sapere.²⁶²

²⁶¹ Crenshaw (op. cit. 1989) introduce il paradigma intersezionale mostrando come le oppressioni si articolino attraverso l'intreccio simultaneo di variabili sociali multiple. Si veda anche Crenshaw (op. cit. 1993) che amplia l'impianto teorico evidenziando la natura cumulativa e situata dei fattori di vulnerabilità. Per un'elaborazione successiva del concetto nel quadro della teoria critica contemporanea, si rimanda al contributo di P. H. Collins e S. Bilge, *Intersectionality*, Polity Press, 2016.

²⁶² Per un'analisi pionieristica dei condizionamenti socioculturali nella costruzione dei ruoli femminili si veda E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli, 1973, che documenta come le aspettative di genere influenzino precocemente i percorsi formativi; l'opera di Gianini Belotti evidenzia la specificità delle forme di esclusione educativa che colpiscono bambine e adolescenti. Sulle radici simboliche della subordinazione femminile restano fondamentali le opere di L. Irigaray, *Speculum. De l'autre femme*, Les Éditions de Minuit, 1974 (trad. it. *Speculum. L'altra donna*, Feltrinelli, 2010), e L. Irigaray, *Ce sexe qui n'en est pas un*, Les Éditions de Minuit, 1977 (trad. it. *Questo sesso che non è un sesso*, Feltrinelli, 1978), che analizzano la cancellazione epistemica delle soggettività femminili nei dispositivi culturali occidentali. In prospettiva filosofica e sociologica si vedano anche S. de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, Éditions Gallimard, 1949 (trad. it. *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, 2016), e P. Bourdieu, *La domination masculine*, Seuil, 1998 (trad. it. *Il dominio maschile*, Feltrinelli, 2017), che mostrano come la violenza simbolica operi nella riproduzione delle disuguaglianze di genere. Per una lettura pedagogica intersezionale delle forme più radicali di esclusione educativa, comprese quelle legate a etnia, classe e migrazione, si veda b. hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, 1994 (ed. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, 2020), e A. G. Lopez, *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS, 2018, che mettono in luce l'intreccio strutturale tra genere e marginalità nei processi di accesso al sapere. In questa direzione si rimanda inoltre a I. Biemmi e S. Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, 2016, e a I. Biemmi e

I minori di origine straniera o appartenenti a minoranze etnolinguistiche subiscono spesso un doppio svantaggio: si confrontano con barriere linguistiche e culturali che ostacolano la piena partecipazione ai processi formativi; e, peraltro, sono anche vittime di dispositivi istituzionali che tendono a marginalizzare o patologizzare le differenze.²⁶³ Le ricerche di pedagogia interculturale hanno mostrato come la scuola, ad esempio, tra le agenzie educative, tenda a rappresentare il soggetto migrante come “altro da normalizzare”, imponendo modelli di integrazione assimilativi e poco attenti alla valorizzazione dei patrimoni culturali plurali.²⁶⁴ Questa dinamica si traduce spesso in fenomeni di segregazione – nel senso, ad esempio, di concentrazione di studenti e studentesse straniere in istituti che vengono poi identificati dal resto degli utenti attuali e potenziali come specificatamente a bassa attrattività – e in pratiche educative e didattiche che riducono la complessità biografica e simbolica dell’individuo con bisogno educativo a un solo *deficit* da colmare. La forma della povertà educativa, in questi casi, si configura come esito di una costruzione sociale della differenza, in cui la disuguaglianza viene naturalizzata e riprodotta attraverso il linguaggio scolastico e istituzionale.²⁶⁵

Anche le condizioni di disabilità o neurodivergenza rappresentano un marcatore di disuguaglianza educativa, soprattutto quando affrontate in modo burocratico o

B. Mapelli, *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Mondadori Università, 2023.

²⁶³ Cummins (*Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, 2000) ha analizzato come gli alunni di origine straniera sperimentino barriere linguistiche e scolastiche dovute a pratiche istituzionali che spesso svalutano le competenze plurilingui; in questa prospettiva il rimando è anche a Baker (*Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, 2011), per comprendere gli effetti delle politiche linguistiche scolastiche sulla partecipazione dei minori bilingui. Sul piano del pregiudizio e dei meccanismi di marginalizzazione delle differenze, risultano centrali Allport (*The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, 1954) e Mazzara (*Stereotipi e pregiudizi*, Carocci, 1997), che mostrano come i processi di categorizzazione sociale possano tradursi in forme sottili di esclusione educativa. Per una prospettiva pedagogica critica si rinvia inoltre nuovamente a hooks (op. cit. 1994), che mette in luce le modalità con cui le istituzioni scolastiche possono patologizzare o marginalizzare le differenze culturali, e a Zannoni (*Dispositivi educativi e differenze culturali*, Carocci, 2017), che approfondisce il ruolo dei dispositivi scolastici nella riproduzione delle disuguaglianze culturali.

²⁶⁴ In merito a ciò, Sayad (*La double absence. Des illusions de l’émigré aux souffrances de l’immigré*, Média Diffusion, 2016) ragiona su come le istituzioni riproducano narrazioni dell’“alterità” che spingono il soggetto migrante verso forme di normalizzazione e adattamento forzato. In prospettiva pedagogica, Portera (op. cit. 2022) ha analizzato criticamente i modelli scolastici assimilativi e le loro ricadute sulle traiettorie educative degli studenti di origine straniera. Per un confronto internazionale è utile citare Fernández Batanero (J. M. Fernández Batanero, *Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas*, in «Revista Iberoamericana de Educación», 39(1), 2006, pp. 1-10) per l’evidenza della tendenza delle istituzioni scolastiche a interpretare la differenza culturale come deficit da correggere, con effetti di marginalizzazione e stigmatizzazione.

²⁶⁵ Burgio (*Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Franco Angeli, 2022) propone una lettura critica della pedagogia interculturale tradizionalmente intesa, sostenendo che essa tende spesso a normalizzare le differenze anziché contrastare le pratiche che le producono.

compensativo: le narrazioni dominanti, poi, fondate su modelli medicalizzanti o diagnostici, tendono a focalizzarsi sul funzionamento individuale, trascurando le barriere ambientali, relazionali e sistemiche che ostacolano il pieno esercizio del diritto all'educazione. Il paradigma biopsicosociale, introdotto dalla *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute* dell'Organizzazione mondiale della sanità sin dal 2001²⁶⁶, per come ripreso in ambito educativo da diverse interpretazioni pedagogiche critiche, pone l'accento sull'interazione tra caratteristiche personali e contesto; la forma di povertà educativa delle persone con disabilità non deriva da una presunta mancanza interna, ma dall'incapacità delle istituzioni di ripensare ambienti, tempi e strumenti in modo flessibile e dialogico. A ciò si aggiunge che le logiche classificatorie, le barriere epistemologiche (prima ancora di quelle fisiche) e le aspettative riduttive spesso ostacolano l'accesso a esperienze formative pienamente riconosciute, contribuendo a determinare percorsi marginali e segmentati.²⁶⁷

Appare dunque evidente come le povertà educative non siano semplicemente un fatto di accesso all'istruzione: la definizione si curva più verso quella di un fenomeno strutturalmente radicato nelle relazioni di potere che attraversano i sistemi educativi. Le pedagogie critiche, femministe, post-strutturaliste, antirazziste e decoloniali offrono strumenti teorici e pratici per decostruire queste disuguaglianze intersezionali, e caldeggiare di contro una trasformazione autentica delle pratiche educative, verso un'idea delle agenzie educative formali, non formali e informali come spazi di giustizia epistemica, in cui ogni soggetto abbia diritto non solo ad essere presente, ma anche a

²⁶⁶ L'ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS, 2002) offre un quadro concettuale unitario per descrivere il funzionamento umano, in cui condizioni di salute, attività, partecipazione e fattori contestuali vengono letti nelle loro interazioni dinamiche, più che come semplici esiti di malattia. In tale cornice si ricompongono le prospettive del modello medico e di quello sociale in una sintesi esplicitamente biopsicosociale, divenuta nel tempo riferimento per la ricerca, la clinica e le politiche sulla disabilità in numerosi Paesi, e, in questa sede, per collegare questa sfera al concetto ampio di povertà educative.

²⁶⁷ Senza entrare nel campo della pedagogia speciale, basti ricordare le ricerche pedagogiche recenti sugli esiti di esclusione di persone neurodivergenti o con disabilità che non dipendano solo da ostacoli materiali, ma anche da rappresentazioni semplificate e da dispositivi istituzionali che filtrano l'accesso alle opportunità educative. Alcuni studi italiani hanno documentato, attraverso narrazioni e analisi qualitative, come le transizioni verso forme più piene di partecipazione richiedano contesti capaci di riconoscere competenze, desideri e traiettorie diverse, rompendo schemi classificatori rigidi. Questo filone si intreccia con le riflessioni consolidate sulla necessità di superare modelli valutativi che comprimono la complessità dei funzionamenti e irrigidiscono gli itinerari formativi (cfr. D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Edizioni Erickson, 2006; L. D'Alonzo, *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Morcelliana, 2018; P. Sandri, A. Errani e L. Decembrotto, *Dalla marginalità alla partecipazione. Chi ne è uscito o sta cercando di uscirne può insegnarci qualcosa*, in «L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro», Erickson, 2024, pp. 191–204).

contribuire alla produzione di sapere e alla costruzione di senso comune.²⁶⁸ In questo orizzonte, contrastare le povertà educative significa soprattutto restituire dignità e valore a tutte le forme di esistenza, risignificare i saperi non egemonici, costruire contesti formativi che riconoscano la pluralità come condizione di giustizia e non come eccedenza da gestire.

Nel processo complesso che concorre alla definizione delle povertà educative come oggetto di un Osservatorio, è necessario anche inquadrare il ruolo svolto delle agenzie educative formali e non formali, benché spesso sottovalutate dai paradigmi normativi e dalle metriche istituzionali. La famiglia, i gruppi sociali di prossimità, il terzo settore, i contesti associativi e i luoghi di aggregazione della comunità non sono contorni dell'esperienza educativa ma ne costituiscono veri e propri nuclei di senso, capaci di agire da mediatori fondamentali nei processi formativi, di apprendimento, di socializzazione, di simbolizzazione e di riconoscimento. In particolare, la funzione pedagogica di questi spazi si manifesta con maggiore intensità laddove l'istituzione scolastica (per limiti strutturali o per rigidità organizzative) si mostra incapace di intercettare e sostenere la pluralità dei vissuti, delle traiettorie esistenziali e dei bisogni educativi emergenti.

La famiglia, prima e fondamentale agenzia di formazione del soggetto, costituisce il primo terreno di articolazione tra risorse simboliche, affettive e culturali; la sua funzione educativa non si esaurisce nella trasmissione di regole o abitudini e implica la costruzione di un orizzonte di significati condivisi, entro cui l'individuo apprende a leggere il mondo e il sé. L'esercizio di tale funzione è fortemente influenzato dal contesto socioeconomico in cui la famiglia è inserita: le condizioni di povertà materiale, la precarietà lavorativa, il disagio abitativo, la bassa scolarizzazione dei parenti e l'assenza di reti di supporto concorrono a indebolire la capacità generativa della famiglia, con effetti tangibili sull'itinerario educativo del soggetto.²⁶⁹ Interagendo con questi aspetti, la mediazione

²⁶⁸ Le riflessioni sulle ingiustizie conoscitive e sulla necessità di ampliare i canoni epistemici si intrecciano con l'elaborazione di prospettive che riconoscano valore ai saperi subalterni e situati; è utile in questo senso riportare in nota quelle "epistemologie del Sud" che propongono una critica radicale ai processi di epistemicidio prodotti dalla modernità occidentale, aprendo a pratiche conoscitive plurali e dialogiche; in parallelo, la pedagogia femminista meridiana italiana mette in luce le forme di marginalizzazione dei saperi femminili e meridionali, mettendo al centro relazioni educative capaci di redistribuire voce, autorità e riconoscimento (B. de Sousa Santos, *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*, Routledge, 2015; R. C. Strongoli, *Pedagogia ecofemminista meridiana: decolonizzazioni e intersezionalità educative*, in «Educational reflective practices», 1, 2024, pp. 164–177).

²⁶⁹ Ad esempio, come mostrano le ricerche longitudinali condotte nell'ambito dell'educational disadvantage, i bambini e le bambine cresciuti e cresciute in ambienti familiari privi di stimoli adeguati tendono a sviluppare un rapporto con il sapere frammentato, difensivo o strumentale; in questo senso, il

educativa volta al contrasto delle povertà educative non si configura come una semplice attività di accompagnamento o di supporto, bensì come pratica pedagogica sia autonoma sia collegata all'osservazione, dotata di epistemologia ed intenzionalità specifica e articolata attraverso precisi processi di riconoscimento, decentramento, narrazione e costruzione condivisa dei percorsi educativi, che riconosce la centralità dell'esperienza, della relazione e del contesto.²⁷⁰ Laddove le agenzie tendono a operare secondo tempi e logiche standardizzate, i contesti educativi informali e comunitari possono attivare dinamiche di riappropriazione del sapere, rilegittimazione del desiderio di apprendere, ricomposizione della fiducia. La letteratura pedagogica in materia di territorio rileva, tra l'altro, che la qualità educativa di una determinata area dipende tanto dalla dotazione infrastrutturale e dall'efficienza istituzionale, quanto dalla densità del tessuto delle relazioni e delle alleanze che si riescono a costruire tra i diversi attori del sistema formativo integrato. Per ciò, particolarmente rilevanti sono, in questo senso, le esperienze di comunità fondate sulla partecipazione attiva degli abitanti, sulla cura condivisa dei beni comuni e sulla valorizzazione dei luoghi come spazi pedagogici: biblioteche di quartiere o della città, centri civici, orti sociali, laboratori urbani e spazi polifunzionali diventano contesti in cui si produce educazione attraverso il tempo di vita cairologico, la collaborazione, la responsabilità reciproca.²⁷¹ Tali luoghi, se orientati da una visione

modello sviluppato in Feinstein, L., Duckworth, K., & Sabates, R. (2004). *A Model of the Inter-generational Transmission of Educational Success*. Wider Benefits of Learning Research Report No. 10. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London. permette di analizzare la trasmissione intergenerazionale del successo educativo nell'ottica di un riesame dei benefici più ampi per l'apprendimento.

²⁷⁰ La letteratura pedagogica colloca la mediazione entro pratiche intenzionali che agiscono sui processi di significazione, sulle forme di accompagnamento riflessivo e sulla costruzione condivisa dei percorsi formativi. In questa prospettiva convergono gli studi sulla narrazione come dispositivo trasformativo, le prospettive esperienziali e il filone della *mediated learning experience*, che hanno evidenziato la funzione strutturante della relazione e dell'ambiente educativo nel sostenere processi di sviluppo e di emancipazione. Le ricerche italiane hanno inoltre approfondito la dimensione metodologica della mediazione come pratica situata, connotata da specifiche responsabilità epistemologiche e morali dell'educatore (cfr. Demetrio, op. cit. 1996; M. Fiorucci, *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*, Armando Editore, 2000; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, 2004; F. Pesci, *Mediazione pedagogica e pedagogia del dialogo*, in «La ricerca educativa tra pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives», Progedit, 2006, pp. 132–141; R. Feuerstein, R. Feuerstein e L. H. Falik, *Beyond smarter. Mediated learning and the brain's capacity for change*, Teachers College Press, 2015; L. Pati, *Professioni educative e competenze di mediazione*, in «Pedagogia Oggi», 15(2), 2017)

²⁷¹ Ad esempio, C. Piu, A. Piu e O. De Pietro, *I tempi e i luoghi della formazione*, Monolite Editrice, 2011; A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Edizioni Studium, 2020; F. Bertolino e M. Guerra, *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, in «Educazione e Natura», 2020, pp. 1–207; G. Chianese, *Da spazio a luogo: l'educazione come politica urbana*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 15(26), 2023, pp. 91–101; T. Carlone, F. Gatta, C. Léonardi e I. Vassallo, *Regenerate the urban space as a*

educativa della comunità, possono rappresentare forme alternative di cittadinanza educativa, capaci di restituire senso e autodeterminazione ai soggetti esclusi dalle narrazioni ufficiali del successo delle agenzie educative formali, in primis quella scolastica (chiamata, in questo scenario, non a delegare ma a cooperare, in una logica di articolazione sistemica delle risorse e delle attribuzioni). Nei casi di abbandono formativo, l'azione delle agenzie informali e non formali non si limita a intercettare i casi critici, ma si configura come dispositivo di prevenzione; il contatto continuativo con i territori consente a educatori di strada, operatori pedagogici e animatori culturali di instaurare legami di fiducia, monitorare i segnali precoci di disagio, co-progettare percorsi formativi alternativi o di re-inserimento. Queste pratiche agiscono sul piano micro-pedagogico ma producono effetti sull'intero ecosistema, in quanto contribuiscono a ridefinire i confini dell'educazione come fatto collettivo e situato e non come funzione delegata esclusivamente all'agenzia scolastica. Riconoscere il valore formativo delle agenzie non istituzionali nel contesto delle povertà educative non significa pertanto negare la centralità delle agenzie formali, quanto piuttosto procedere in direzione di una ridefinizione dei paradigmi dell'educazione verso curvature ecologiche e plurali, tenendo conto che, considerate le variabili delle povertà educative, nessun attore può agire da solo. È solo attraverso una rete di mediazioni, una costellazione di presenze educative, una tessitura di alleanze tra soggetti pubblici, civici e comunitari, che è possibile generare condizioni di apprendimento durature, trasformative e culturalmente significative. In questa direzione si inserisce anche il crescente riconoscimento istituzionale dei patti educativi di comunità, strumenti formalizzati di cooperazione territoriale introdotti per la prima volta dal Decreto-legge 14 agosto 2020, n. 104, che ne prevedeva il finanziamento nell'ambito delle misure straordinarie per la ripresa post-pandemia di COVID-19²⁷². L'idea di fondo dei patti è quella di consolidare alleanze stabili tra scuola, famiglie, enti locali, terzo settore e cittadinanza attiva, superando la logica dell'intervento a compartimenti stagni e costruendo un ecosistema educativo locale capace di mobilitare

common/generate commons through urban space: a reflection on the comparison of urban commoning tools in France and Italy, in «City, Territory and Architecture», 9(1), 2022, art. 21 mostrano come biblioteche di quartiere, spazi civici, orti sociali e laboratori urbani possano assumere la funzione di luoghi pedagogici di cittadinanza attiva, cura collettiva e partecipazione.

²⁷² Il suddetto decreto-legge, *Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia* (in Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 205 del 14 agosto 2020), è, nello specifico, il provvedimento che ha introdotto, tra l'altro, all'articolo 32, le misure dedicate ai «patti educativi di comunità», configurandoli come strumenti formalizzati di cooperazione territoriale scuola-comunità per l'anno scolastico 2020/2021.

risorse educative, culturali, relazionali e simboliche in funzione dello sviluppo di ciascun individuo. Il decreto ministeriale 170 del 2022, in ambito delle azioni chiave per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica, ha ulteriormente rafforzato tale dispositivo, inserendolo tra le modalità prioritarie di co-progettazione educativa a livello territoriale.²⁷³ A testimonianza, poi, del consolidamento di questo approccio, anche il Piano Nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2024-2026, adottato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, inserisce i patti educativi di comunità tra le misure strategiche per il contrasto alle povertà educative, riconoscendone il valore trasformativo nella costruzione di una conduzione educativa plurale e radicata nei contesti di vita. Il motivo per cui questi strumenti vengono citati all'interno di una trattazione che riguarda le determinanti e i fattori di povertà educativa è che la loro efficacia dovrebbe risiedere nella capacità di valorizzare le risorse esistenti, generare nuovi legami sociali, e attivare processi di corresponsabilità educativa che riconoscono ogni soggetto – formale, informale, non formale – come parte attiva del processo formativo; ed, in tale cornice, le povertà educative non sono più affrontate come un problema individuale ma come una responsabilità collettiva da assumere su scala comunitaria.²⁷⁴ Pur essendo, però, i patti educativi di comunità attualmente presentati come una delle leve istituzionali più promettenti per ricucire il legame tra gli attori del sistema formativo, è necessario precisare che la loro efficacia non è priva di criticità né di condizioni abilitanti o disabilitanti; nella fattispecie, tre nodi teorico-pratici meritano attenzione:

- a) Il rischio di diffusa formalità, dal momento che, in molti casi, la sottoscrizione del Patto resta un atto simbolico, privo di una reale amministrazione educativa stabile,

²⁷³ Sempre il provvedimento in questione, all'art. 32, introduce per la prima volta i Patti educativi di comunità come strumenti di collaborazione istituzionale per l'organizzazione diffusa delle attività educative sul territorio. Il riconoscimento normativo di tali pratiche si inserisce poi nel quadro più ampio degli interventi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, in particolare nella Missione 4 – Istruzione e Ricerca, che mira al rafforzamento dei servizi educativi, alla riduzione dei divari territoriali e allo sviluppo di alleanze territoriali nell'ecosistema formativo.

²⁷⁴ Una prospettiva ormai consolidata nella letteratura pedagogica mette in evidenza come la costruzione di alleanze territoriali, la cooperazione interistituzionale e le forme di governance condivisa permettano di interpretare i bisogni educativi come questioni pubbliche e non come deficit individuali. In tale direzione si muovono le analisi sulle piccole scuole e sui patti formativi territoriali (R. Bartolini, G. R. J. Mangione e C. Zanoccoli, *Piccole scuole, ripensare la forme scolaire per un Patto formativo allargato alla comunità e al territorio*, in «Formazione & Insegnamento», 20(2), 2022, pp. 14–35), gli studi sulle politiche di autonomia scolastica orientate alla governance locale (L. Benadusi, *Autonomia scolastica e governance territoriale*, in «Rassegna di Pedagogia», LXXII(2), 2014, pp. 393–410) e le recenti riflessioni sui Patti Educativi di Comunità come strumenti per trasformare la scuola da bene pubblico a bene comune (P. Bonasora, *I Patti Educativi di Comunità. La scuola da bene pubblico a bene comune*, in «IUL Research», 4(1), 2023, pp. 116–130).

con rischi di superficialità progettuale o declino dell'impegno nel tempo. Alcuni studi esplorativi segnalano che la formalizzazione dell'alleanza non è sempre accompagnata da risorse umane, metodologiche, o da strumenti effettivi di valutazione e monitoraggio adeguati;²⁷⁵

- b) La disomogeneità territoriale dell'attuazione, tenendo conto che la capacità di mettere in atto un Patto dipende fortemente dalla forza educativa locale, e cioè dalle capacità e dalle competenze progettuali di scuole o enti locali, dalla presenza interessata di soggetti del terzo settore, dalla qualità delle relazioni sociali e da risorse locali (finanziarie, infrastrutturali, culturali). Le regioni del sud, le aree interne e i piccoli comuni mostrano spesso maggiori difficoltà di attivazione e sostenibilità, fattore che contribuisce a riprodurre le stesse disuguaglianze che i Patti vogliono contrastare;²⁷⁶
- c) La sostenibilità e la durata nel tempo, perché un Patto educativo efficace deve prevedere condizioni di continuità, revisione e adattamento alle trasformazioni sociali e demografiche; laddove il patto non venga supportato da vincoli contrattuali forti, da strutture di regia locale, da monitoraggio e risorse stabili, può ridursi a progetto "spot", con effetto marginale e temporaneo;²⁷⁷

²⁷⁵ Una parte della recente letteratura mette in luce come le alleanze territoriali, pur formalizzate tramite strumenti pattizi, non sempre si traducano in dispositivi operativi dotati di continuità, coordinamento e strumenti di verifica. L'analisi empirica condotta in diversi contesti italiani mostra infatti criticità legate alla debole strutturazione dei processi, alla scarsità di risorse dedicate e alla mancanza di procedure condivise di monitoraggio, elementi che indeboliscono l'efficacia dell'azione educativa congiunta (S. Ferrante, I. Stanzione e G. Benvenuto, *Patti educativi di Comunità: funzioni, limiti e ruoli interistituzionali nei contesti*, in «Ricercazione», 15(1), 2023, pp. 147–160)

²⁷⁶ La letteratura che indaga l'implementazione territoriale dei Patti formativi mette in luce come la loro efficacia sia legata alla disponibilità di risorse locali, alla qualità delle reti sociali e alla presenza di attori educativi capaci di cooperare stabilmente. In particolare, gli studi sui Patti come dispositivi orientati al bene comune (R. Locatelli, *La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti Educativi di Comunità*, in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», X (2), 2021, pp. 175–191), le analisi internazionali sulle condizioni strutturali necessarie per un nuovo contratto sociale dell'educazione (UNESCO, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing, 2021, trad. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Editrice La Scuola, 2023) e le ricerche sui "terzi spazi culturali" nei territori fragili (G. R. J. Mangione; G. Cannella; S. Chipa, *Il ruolo dei terzi spazi culturali nei Patti Educativi Territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole*, in «Il Post-digitale. Società, culture, didattica», FrancoAngeli, 2023, pp. 171–205) mostrano come capacità progettuale, capitale sociale e infrastrutture culturali siano fattori determinanti per non ampliare le divaricazioni territoriali già esistenti.

²⁷⁷ In nota a quanto detto, si aggiunge che le riflessioni più recenti sui Patti educativi sottolineano come la loro efficacia, da un punto di vista della sostenibilità e della durabilità, dipenda da forme solide di governance territoriale, da dispositivi di monitoraggio continuativo e da una visione di lungo periodo che eviti la frammentazione progettuale. In questa direzione si colloca il contributo di Schiavo e Di Tore (*Patti educativi di comunità: il patrimonio culturale come visione di una scuola di prossimità*, in «IUL Research», 4(8), 2023, pp. 142–150), che analizzano come la valorizzazione del patrimonio culturale e la costruzione

Questi aspetti vanno tenuti ben presenti quando si inserisce la dimensione dei Patti Educativi di Comunità all'interno di una matrice interpretativa delle povertà educative: essi sono potenzialmente fattori mitiganti (se ben progettati e sostenuti) ma non automi risolutivi. Sebbene, infatti, i Patti Educativi di Comunità rappresentino una risposta organizzativa innovativa al bisogno di corresponsabilità educativa, la loro natura di fattore di contrasto alle povertà educative non può essere valutata prescindendo da una più profonda riflessione sulla natura temporale e sistemica dello stesso sintagma povertà educative.²⁷⁸ A proposito di dimensione nel tempo, prospettive teoriche convergono nell'identificare l'infanzia e la prima adolescenza come snodi critici nella costruzione di destino educativo.²⁷⁹ È in questi anni che si consolidano le strutture di riconoscimento di base delle forme, le competenze di discernimento, le linee della propria autodeterminazione e le aspettative rispetto al proprio ruolo nella società. Parlando di "consolidamento" educativo, è possibile che l'efficacia degli interventi formativi decresca con il passare del tempo, mentre l'effetto delle disuguaglianze precoci tende ad amplificarsi se non intercettato adeguatamente; ma proprio in ciò risiede una delle dinamiche più insidiose di povertà educativa, poiché agisce non solo nell'oggi, ma compromette il tempo futuro del soggetto, limitando la sua capacità di immaginare, scegliere, costruire. Ne deriva una compressione biografica, una forma di tempo impoverito in cui il presente educativo non è più spazio di apertura e viene deformato in luogo di determinazione passiva. Le povertà educative sono dunque tempo sottratto, non

di una scuola di prossimità richiedano strutture stabili, coordinamento locale e continuità operativa affinché i Patti non si esauriscano in iniziative episodiche.

²⁷⁸ Le indagini di orientamento longitudinale hanno mostrato come i percorsi formativi siano fortemente influenzati dall'intreccio tra condizioni socio-economiche iniziali e opportunità educative disponibili nel tempo; come fonti, si rimanda a A. G. Labriola, *Riscrivere il futuro: innovazione, sfide e prospettive della ricerca educativa e formativa*, in «Formazione & insegnamento», 12(4), 2014, pp. 143-152, che richiama l'esigenza di leggere le traiettorie educative nella loro evoluzione e nelle condizioni che le sostengono o le ostacolano, e M. Striano, *Dimensioni e prospettive della ricerca educativa negli scenari di Horizon 2020*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 9, 2017, pp. 99-115 che mette in evidenza la necessità di dispositivi di ricerca capaci di cogliere la complessità e la stratificazione dei processi educativi lungo l'arco di vita, in coerenza con gli scenari europei di investimento in capitale umano.

²⁷⁹ La ricerca pedagogica, psicologica e perinatale ha evidenziato come la fase dei primi mille giorni rappresenti un periodo decisivo per la strutturazione delle competenze cognitive, affettive e relazionali, con ricadute durature sulle traiettorie di sviluppo. Le riflessioni di impostazione antropologica e bioetica (A. Imbasciati e L. Cena (a cura di), *Il futuro dei primi mille giorni di vita. Psicologia clinica perinatale: prevenzione e interventi precoci*, FrancoAngeli, 2018;), gli approfondimenti pedagogici sull'ambiente culturale e simbolico della primissima infanzia (V. La Rosa, *La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche*, in «Formazione. Lavoro. Persona», n. 29, 2019, pp. 95-102) e le prospettive sull'educazione permanente fin dai primissimi anni (S. Ulivieri e L. Dozza, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, 2016) convergono nel riconoscere la portata formativa di questa finestra evolutiva.

soltanto in senso cronologico ma in senso esistenziale; questa defalcazione priva l'individuo della possibilità di sostare, riflettere, sperimentare, e cioè di esercitare quelle facoltà che costituiscono l'essenza stessa dell'umano nel suo farsi educabile.²⁸⁰ Muovendo ancora l'analisi in questo solco, diventa urgente richiamare come il pensiero filosofico-pedagogico come difesa dello spazio educativo nella sua radicalità antropologica; già Hannah Arendt, nella sua riflessione sulla crisi dell'educazione, aveva indicato nel "nascere" – e cioè nel venire al mondo come novità irripetibile – la premessa ontologica di ogni atto educativo.²⁸¹ Educare, in questo senso, è prendersi cura dell'irruzione dell'imprevisto nel mondo umano, non addestrare alla ripetizione di ciò che è già dato. Le povertà educative, invece, spengono questa possibilità di nascita, confinando il soggetto in un tempo piatto, scandito da obblighi e carenze, da fallimenti e recuperi, da diagnosi e compensazioni; esclude dalla promessa dell'educazione, perché nega la possibilità di un tempo formativo autentico, non strumentale, capace di accogliere l'errore, il dubbio, la lentezza, la discontinuità. Se quanto scritto da Meirieu sull'idea che educare non sia addestrare né lasciar fare, ma aiutare a diventare sottolinea il carattere etico e dialogico dell'atto educativo, allora laddove le povertà educative si impongono, questa dialettica viene recisa: sostituiscono l'accompagnamento con la sorveglianza, il tempo dell'apprendere con le scadenze computali, le esperienze significative con azioni di controllo.²⁸² È in questo quadro che si può delineare una più profonda definizione di povertà educative come negazioni dell'umano, sia nel senso di disagio e mancanza, sia nel senso di insolvenza collettiva nel riconoscere al soggetto il diritto di esistere come essere educabile, trasformabile, relazionato. A proposito di questo, in *Democrazia ed educazione* (1916), Dewey ricorda che educare significa partecipare alla costruzione dell'esperienza

²⁸⁰ L'elaborazione pedagogica sul valore formativo del tempo come spazio di esperienza, di maturazione interiore e di apertura all'alterità trova una declinazione particolarmente significativa nelle riflessioni che propongono il "tempo della differenza" come bene comune capace di sostenere processi educativi fondati sulla lentezza, sulla cura relazionale e sulla possibilità di elaborazione personale, soprattutto nei contesti segnati da vulnerabilità e privazioni simboliche (M. Tomarchio e R. Mazzara, *Il tempo della differenza come bene comune*, in «Pedagogia delle differenze», LI(1), 2022, pp. 71–81)

²⁸¹ L'elaborazione sul rapporto tra nascita, mondo e responsabilità educativa fatta da Arendt trova una delle sue formulazioni più dense nel saggio *The crisis of education*, incluso nella raccolta *Between Past and Future* (New York: Viking Press, 1961, trad. it. *La crisi dell'educazione*. In *Tra passato e futuro* Garzanti, 1991, pp. 221–252). In queste pagine Arendt lega la dimensione della natalità alla possibilità stessa dell'educazione, assumendo la "nuova venuta al mondo" come fondamento ontologico dell'impegno degli adulti verso i nuovi arrivati e come principio generativo della continuità del mondo umano.

²⁸² Su questo concetto si rimanda alla lettura di Meirieu, op. cit. 2005.

come forma viva di democrazia, e dunque come capacità di convivere, decidere, agire con gli altri. L'educazione, secondo il pensiero deweyano, nella sua vocazione più profonda, non si limita a progettare percorsi didattici ma assume il compito più radicale di cura del mondo umano e più-che-umano, riconoscendo che ogni essere umano, anche il più fragile, anche quello escluso dalle grammatiche ufficiali della conoscenza, porta in sé potenzialità e talenti che vanno accolti ed accompagnati. Le povertà educative rompono questa dinamica: producono soggetti silenziati, privi di parola pubblica, impossibilitati a incidere sul mondo. Nel cuore delle riflessioni più profonde sulla natura delle povertà educative come oggetto di osservazione si apre uno spazio teorico ancora inesplorato: quello che riconosce questo sintagma non soltanto come carenze materiali, relazioni interrotte o mancanze di opportunità, ma come assenze di riconoscimento epistemico. Riconoscere questo aspetto permette di definire come le povertà educative si manifestano come esclusione dai circuiti di legittimazione del sapere, ovvero come processo di espropriazione delle soggettività marginali (donne, migranti, persone LGBTQIA+, giovani NEET, persone con disabilità, minori poveri) dalla possibilità di produrre significati, esperienze, narrazioni educative riconosciute come valide dal discorso dettato dal pensiero dominante. Si è in presenza di una forma radicale di ingiustizia conoscitiva che nega l'accesso al sapere formalizzato e si silenzia il sapere esperienziale, situato, incarnato nelle biografie periferiche, relegandolo ai margini della costruzione culturale collettiva.²⁸³ Come ha mostrato Boaventura de Sousa Santos con la nozione di *epistemologie del Sud*, la pedagogia, da questo punto di vista, deve farsi carico di una critica epistemologica che metta in discussione la gerarchizzazione dei saperi nella scuola e nelle istituzioni educative; ogni sistema educativo che non riconosce i saperi subalterni – legati al territorio, alla migrazione, alla corporeità, alla disabilità, alla differenza – si fa agente di *epistemicidio*, cioè di cancellazione sistemica della pluralità conoscitiva. Riportare al centro le soggettività epistemicamente impoverite non è un atto

²⁸³ Per una definizione del concetto di «ingiustizia epistemica», va detto che le elaborazioni sulla giustizia conoscitiva hanno messo in luce come l'esclusione o la svalutazione delle voci marginalizzate producano un danno epistemico che incide sulla possibilità stessa di essere riconosciuti come soggetti di parola e di sapere; al fine di un riferimento bibliografico sul concetto, il più chiaro e noto è l'analisi di Fricker sulla *epistemic injustice*, centrata sulle forme testimoniali ed ermeneutiche del pregiudizio (M. Fricker, *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*, Oxford University Press, 2007, trad. it. *Ingiustizia epistemica. Il potere e l'etica del conoscere*, Raffaello Cortina Editore, 2017); questo si somma alla critica di de Sousa Santos (op. cit. 2015) alla "sociologia delle assenze", che mostra come interi saperi e mondi sociali vengano resi invisibili da dispositivi di potere che regolano ciò che è considerato conoscenza legittima.

compensativo ma operazione di giustizia che attraversa la dimensione educativa nella sua radice etica e politica, definendo allo stesso tempo le povertà educative non solo come condizione di subalternità sociale ma anche come disconoscimento di forme legittime del conoscere. Dentro questa cornice si iscrive una seconda questione fondativa: l'etica della mediazione educativa in contesti di fragilità. La mediazione non è un semplice atto tecnico, né un'interfaccia tra soggetti e istituzioni: forma autonoma di intervento pedagogico, agisce nel cuore dei territori. Educatori, operatori di prossimità, animatori sociali incarnano figure di riparazione, ricomposizione e cura del tessuto educativo spezzato, non svolgendo quindi soltanto ruoli di accompagnamento e contenimento del disagio; eppure, ciò nonostante, la riflessione scientifica su tali pratiche è ancora dispersa, episodica, frammentata, mentre risulta urgente sviluppare un impianto teorico sistematico che riconosca il valore epistemico della mediazione come laboratorio di significati, forma di etica relazionale, pratica di rigenerazione pedagogicamente orientata. Nel quadro di questa ricostruzione ragionata, la mediazione educativa deve essere pensata come pratica generativa di contesti educativi non subordinati alla logica della performatività e capaci di ricostruire il senso dell'educare nei luoghi della deprivazione. La sua specificità risiede nella capacità di abitare la complessità, e di farsi, insieme all'osservazione, pratica pedagogica che sosta nella soglia tra visibile e invisibile, tra norma e possibilità. La coniugazione osservazione-mediazione è, in senso pieno, parte di una pedagogia del margine e di una postura che coniuga coabitazione responsabilità trasformativa, e si fa anche risorsa epistemologica capace di restituire parola, tempo e presenza a chi ne è stato sistematicamente privato. La questione del tempo educativo, già accennata, trova così una sua articolazione più piena, filosoficamente e pedagogicamente fondata. Le povertà educative, infatti, operano una violenza anche sul tempo: lo contraggono, lo funzionalizzano, lo frammentano. In questo senso, è utile riprendere come Hartmut Rosa abbia parlato di alienazione e accelerazione della temporalità personale come carattere distintivo della modernità, e di come tale accelerazione investa anche il tempo dell'educazione, trasformandolo in un susseguirsi di prestazioni, scadenze e obiettivi.²⁸⁴

²⁸⁴ In ottica transdisciplinare, le analisi di Rosa (*Alienation and acceleration: Towards a critical theory of late-modern temporality*, Aarhus University Press., 2010) mostrano come i processi di accelerazione sociale della modernità producano forme strutturali di alienazione, in quanto riducono la possibilità di stabilire relazioni significative con il mondo e con sé stessi; in particolare, Rosa evidenzia come la compressione del tempo, l'accumulo delle attività e l'intensificazione delle richieste prestazionali finiscano

A questa stessa accelerazione si oppone la riflessione pedagogica che riconosce nel tempo la condizione necessaria per la formazione del pensiero, per l'esperienza, per la relazione: il tempo educativo è tempo disteso, non lineare, capace di accogliere la discontinuità, la sospensione, il giusto tempo; ed è proprio questo tempo che viene sistematicamente negato ai soggetti in povertà educativa.

La vera disuguaglianza, quindi, non consiste solo nella distribuzione dei saperi ma nell'accesso a un tempo educativo di qualità, riconoscente e generativo: un tempo che non umilia, non rincorre, non prescrive, ma accompagna, ospita, sostiene. All'interno di questo stesso orizzonte si colloca l'esigenza spaziale, oltre a quella temporale, di una mappatura teorico-pratica delle comunità educative resistenti: in numerosi contesti del panorama nazionale e internazionale – periferie metropolitane, aree interne, territori postindustriali – operano realtà educative che, pur in condizioni strutturali sfavorevoli, riescono a generare esperienze formative trasformative. Si tratta tanto di scuole quanto di cooperative, reti civiche, spazi auto-organizzati, che attivano forme di resistenza pedagogica, di ricostruzione del senso dell'educare come bene comune. L'originalità di queste esperienze risiede nella loro efficacia empirica, nella possibilità di essere modellizzate, di identificarne gli elementi costitutivi, di costruire una tassonomia scientifica delle pratiche pedagogiche di resistenza. Una tale ricerca – teorica o empirica – permetterebbe di valorizzare ciò che accade ai margini e di proporre paradigmi alternativi all'educazione centrata sull'istituzione formale. Queste realtà educanti non sono solo semplici risposte locali al disagio: si configurano come luoghi di rifondazione pedagogica in cui l'educazione si fa atto politico, gesto di cura, pratica di democrazia quotidiana da osservare analiticamente, con cui dialogare, da cui apprendere, per contribuire a sistematizzarle e diffonderle.

2.4 Il ciclo progettazione, osservazione, verifica-valutazione e le povertà educative. Verso l'Osservatorio

Nel quadro delineato in materia di osservazione delle povertà educative, quindi, è ormai acquisito che l'oggetto non si offre come dato naturale ma si costituisce entro pratiche di nominazione, interpretazione e responsabilizzazione, in cui la ricerca

per rimodellare anche le pratiche educative, sottoposte alle medesime logiche di velocizzazione e di continua ottimizzazione.

pedagogica assume un compito costituente dell'esperienza a cui si rivolge. L'oggetto "povertà educative" non preesiste allo sguardo: viene costruito in un dialogo continuo tra posture teoriche, pratiche di indagine e responsabilità etico-politiche; questione che ha reso evidente, in questa sede, come la legittimazione dell'oggetto esiga processualità, trasparenza e criteri condivisi di validazione intersoggettiva. La forma di razionalità pedagogica capace di coniugare conoscenza e trasformazione, secondo quell'unità dei mezzi e dei fini che la tradizione pragmatistica – riletta anche dalla pedagogia contemporanea – interpreta come cifra dell'esperienza riflessiva, è la costruzione di un ciclo progettazione-osservazione-verifica/valutazione²⁸⁵. La progettazione non "inaugura" il processo ma lo raccoglie; l'osservazione non "registra" i fatti ma istituisce il suo stesso oggetto; la verifica/valutazione non "misura" soltanto gli scarti dallo standard ma giudica la qualità delle opportunità di vita che i contesti educativi rendono possibili o impediscono. In questa torsione si situa la tensione verso un Osservatorio: un'infrastruttura conoscitiva e comunitaria che rende stabile, pubblico, comparabile e trasformativo il ciclo stesso, accogliendo l'istanza – già emersa – di fare dell'osservazione un atto di giustizia educativa.²⁸⁶

Progettare in presenza di povertà educative significa, in primo luogo, assumere che le finalità non possano essere fissate "fuori scena", ma emergano dall'analisi situata dei bisogni interdetti, delle asimmetrie di potere che li producono e dalle opportunità realisticamente possibili per i soggetti e le comunità coinvolte. Una progettazione guidata

²⁸⁵ La riflessione sviluppata da Bondioli e Savio proprio sul ciclo progettazione-osservazione-verifica/valutazione (op. cit. 2018, pp. 36-67) pone al centro dell'agire educativo una razionalità pratica fondata sulla circolarità tra intenzionalità progettuale, osservazione sistematica e valutazione formativa. Tale impostazione, radicata in una lettura pragmatista dell'esperienza, definisce la qualità dei contesti educativi come esito di processi riflessivi continui, capaci di orientare l'azione e di trasformarla alla luce dell'interpretazione condivisa.

²⁸⁶ Una parte consistente della letteratura che collega pratiche osservative e giustizia educativa sottolinea come la raccolta sistematica e pubblica dei dati sia condizione di trasparenza, accountability e orientamento trasformativo delle politiche formative. L'idea di dispositivi permanenti – come gli Osservatori locali – trova fondamento sia nelle teorie della giustizia, che richiedono strumenti conoscitivi per rendere visibili le disuguaglianze (Sen, op. cit. 2009; Nussbaum, op. cit. 2011), sia negli studi pedagogici che interpretano l'osservazione come pratica etica e come condizione per un miglioramento non episodico ma strutturale dei contesti educativi (O. Zanon, *L'osservazione congiunta dei bambini tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia*, in «Studium Educationis», 8, 3, 2012, pp. 105–119; M. Picchio, I. Di Giandomenico e T. Musatti, *Valutare i servizi per l'infanzia: un percorso di partecipazione*, in «RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil», 2, 2, 2013, pp. 87–104; A. Lazzari (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia*, Zeroiseup, 2016; M. Amadini, *Professionalità educativa: osservare, progettare, documentare, valutare*, in M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli e E. Musi, «Itinerari di pedagogia dell'infanzia», Scholé, 2018, pp. 291–304; Bondioli e Savio, op. cit. 2018).

teoricamente (*theory-driven*) richiede una teoria del cambiamento esplicita, cioè un congegno argomentativo che renda pubbliche le ipotesi causali, le precondizioni e i passaggi intermedi con cui si ritiene di poter ridurre le deprivazioni educative.²⁸⁷ A tale impianto possono connettersi strumenti consolidati come i modelli logici, utili a visualizzare la filiera bisogni-risorse-attività-output-esiti e a vincolare, dall'inizio, la raccolta di informazioni osservabili alla biografia stessa del programma di osservazione.²⁸⁸ Il vantaggio epistemico di questa configurazione è duplice: da un lato, ancorare l'azione a una trama migliorabile in ragione della sua stessa falsificabilità, e, dall'altro, predisporre sin dalla fase di design indicatori sensibili alle dimensioni materiali, relazionali e simboliche delle povertà educative, così come rilevate in fase di descrizione e definizione dell'oggetto. In questo quadro, l'educazione stessa recupera la propria connotazione non solo di mezzo per altri traguardi ma di diritto abilitante che condiziona l'esercizio di altri diritti (civili, culturali, politici), richiamando in sé anche le considerazioni dei riferimenti normativi in un'impostazione coerente con *Convenzione sui diritti dell'Infanzia e l'adolescenza* dell'Onu, nella fattispecie degli articoli 28 e 29, e con i più recenti orientamenti di valutazione di carattere propulsivo dei diritti dell'infanzia.²⁸⁹

²⁸⁷ La letteratura valutativa ha indicato con chiarezza come i programmi sociali complessi necessitino di modelli espliciti che rendano trasparenti le ipotesi di funzionamento, le sequenze logiche e le condizioni abilitanti del cambiamento atteso, formalizzando così l'approccio della *theory of change* all'interno delle iniziative comunitarie; si rimanda, in questo senso e più in generale, ai contributi che ne hanno rafforzato l'impianto metodologico nell'ambito della valutazione orientata ai processi. Cfr. J. P. Connell, *New Approaches to Evaluating Community Initiatives. Concepts, Methods, and Contexts*, Aspen Institute, 1995; E. W. Taylor, *Transformative learning theory*, in «Educare gli affetti: Studi in onore di Bruno Rossi», Armando, 2018, pp. 301–320; I. Galligani, *L'approccio sostantivo alla Teoria del Cambiamento (ToC): una proposta metodologica per la valutazione dei programmi complessi*, in «RIV: rassegna italiana di valutazione», n. 73, 1, 2019, pp. 149–170; D. Campagna e F. Ciucci, *Valutare le azioni di contrasto alla povertà educativa attraverso la Teoria del Cambiamento (ToC): una comparazione "processuale" tra i due progetti ItaliaEduca e VagabondiEfficaci*, in «RIV: rassegna italiana di valutazione», n. 78, 3, 2020, pp. 39–58.

²⁸⁸ L'uso dei modelli logici è ormai un riferimento stabile nella progettazione e nella valutazione dei programmi sociali, in quanto permette di rappresentare con chiarezza la catena che collega bisogni, risorse, processi operativi ed esiti attesi, rendendo verificabili le assunzioni del progetto e guidando la raccolta sistematica dei dati. La guida elaborata dalla Kellogg Foundation (2004) costituisce uno dei testi più influenti in questo ambito, offrendo un quadro metodologico dettagliato e strumenti operativi largamente adottati nei contesti comunitari e istituzionali.

²⁸⁹ Le interpretazioni giuridiche e pedagogiche del diritto all'educazione hanno sottolineato come gli artt. 28 e 29 della Convenzione ONU del 1989 configurino un diritto abilitante, orientato tanto all'accesso quanto allo sviluppo delle capacità cognitive, etiche e sociali del minore. In continuità con questa impostazione si collocano anche gli strumenti contemporanei di valutazione d'impatto sui diritti dell'infanzia, pensati per rafforzare l'accountability delle politiche educative e delle infrastrutture digitali in relazione alla tutela e alla promozione dei diritti dei bambini e degli adolescenti.

L'adozione di una lente intersezionale, non di meno, implica, sul piano operativo, forme di coprogettazione con i soggetti di riferimento, con le comunità, superando ragioni estrinseche di *accettabilità* perché la pertinenza stessa delle categorie analitiche dipenda dalla loro negoziazione in contesti dialogici e narrativi. Se la progettazione diventa, quindi, teoria in atto, l'osservazione è la strategia di verifica continua di tale teoria: esulando dal senso riduttivo del termine (quello di conferma o falsificazione), essa diventa azione di apprendimento che, in linea con il marchio teorico della pedagogia riflessiva, rende l'azione capace di interrogarsi nel momento stesso in cui opera. Per tale ragione, e per sfuggire la menzogna della neutralità, l'osservazione-verifica deve muoversi su più piani: osservare i micro-processi (interazioni singolo-singolo, clima di riconoscimento in ciascun contesto, pratiche di valutazione), i meso-processi (le alleanze tra agenzie educative, i servizi e il terzo settore; le reti culturali) e i macro-processi (le politiche, la gestione delle infrastrutture, le geografie delle disuguaglianze). Ciò chiaramente trova riscontro, coerentemente, nella lettura ecologica dei processi formativi: le condizioni per educare, e perché questa educazione sia anche partecipazione, sono il prodotto di sistemi annidati e intrecciati (il *micro*, il *meso*, e il *macro* di cui sopra, ma anche l'*eso* e il *crono*) le cui dinamiche possono far accumulare vantaggi o svantaggi, che si depositano in sedimentazioni temporali e intergenerazionali. Sotto questo profilo, l'osservazione che combina sapientemente metodi quantitativi e qualitativi consente di correlare *pattern* misurabili con narrazioni e vissuti che spiegano come, per chi e in quali circostanze quei *pattern* si generano. Quest'ultima annotazione porta con sé la necessità di scendere più in profondità di un altro punto scorsoio, che riguarda il rapporto tra osservazione e misurazione: le metriche nazionali e internazionali offrono una base per leggere i divari (basti pensare ai dati PISA sulla distribuzione delle competenze in relazione allo stato socio-economico e territoriale, o ai rapporti INVALSI sulla dispersione implicita ed esplicita) ma esse non esauriscono l'oggetto; occorre saperle interpretare criticamente e incastonare dentro letture contestuali, per evitare il rischio di trasformare l'osservazione in sorveglianza statistica.²⁹⁰ Un esempio può essere fornito dai

²⁹⁰ I dati del INVALSI indicano che nel 2025 la quota degli *early leavers from education and training* (ELET) risulta all'8,3 % in Italia, evidenziando un calo rispetto agli anni precedenti e consentendo un'anticipazione dell'obiettivo fissato dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (INVALSI, 2025); tuttavia, i medesimi documenti segnalano che, nonostante la riduzione dell'abbandono esplicito, persistono notevoli divari territoriali e un aumento della dispersione implicita (studenti che completano il ciclo senza

dati sull'abbandono scolastico in Italia nel 2024, ma con divari persistenti e differenziali marcati per contesti socioeconomici; un segnale incoraggiante che non annulla la geografia della disuguaglianza, e però allo stesso tempo non la analizza da punto di vista fenomenologico. Al contempo, indicatori europei compositi come l'AROE evidenziano che il rischio di povertà o esclusione sociale resta elevato tra i minori, rendendo chiaro che la linea che separa povertà economica e povertà educativa è permeabile e retroagente, pur non essendo isomorfica. A ciò si aggiungono lavori di fonte sociale e civica (come il già citato *Atlante dell'infanzia a rischio* di Save The Children e l'Osservatorio #Conibambini realizzato con Openpolis) che hanno consolidato in Italia una cultura pubblica della misurazione territoriale e delle opportunità educative, utile a rendere visibili le mappe della deprivazione e a sostenere dibattiti informati su priorità e investimenti.²⁹¹

A valle dell'osservazione, la fase di verifica/valutazione chiude e riapre il ciclo. *Chiudere* significa decidere, con giudizi argomentati, se gli interventi progettati hanno prodotto miglioramenti rilevanti e giusti (non soltanto "significativi" in senso statistico). L'atto della riapertura, dal canto suo, porta con sé la riformulazione della teoria del cambiamento alla luce di ciò che si è appreso, secondo un principio di revisione continua già posto al centro nella fase di costruzione dell'oggetto. Per evitare riduzionismi, è opportuno combinare più approcci valutativi: ad esempio, il modello *CIPP* (*Context-Input-Process-Product*), per quanto riconducibile ad un lessico di orientamento economico, aiuta a tenere insieme contesto, risorse, processi ed esiti;²⁹² la *goal-free evaluation*, invece, invita a scoprire effetti inattesi (positivi o negativi) non catturati dagli obiettivi dichiarati; le valutazioni responsive sollecitano negoziazione di criteri e

raggiungere i livelli attesi), fattori che richiamano a un uso critico delle metriche come unico strumento di osservazione.

²⁹¹ Come riferimento info-bibliografico a ciò, vale quanto già detto in merito alle informazioni sull'indicatore AROPE di Eurostat, con definizione e quadro comparativo aggiornato sui minori a rischio di povertà ed esclusione sociale nell'UE; e sulle mappature e dossier tematici in materia da parte di Save The Children e Openpolis (Osservatorio #Conibambini), cfr. *infra*.

²⁹² Il dibattito valutativo italiano ha messo in evidenza come il modello CIPP consenta di leggere in modo integrato contesto, risorse, processi ed esiti, purché inserito in un impianto interpretativo che eviti riduzionismi tecnici; *confer* sia le analisi che discutono l'uso del CIPP all'interno di una prospettiva sistemica e generativa, sia gli studi che ne esaminano l'applicazione e i limiti nelle pratiche valutative delle istituzioni scolastiche (Cfr. F. Tessaro, *La valutazione di sistema e le politiche educative, tra accountability e improvement*, in «L'agire educativo. Manuale per docenti e formatori», La Scuola, 2015, pp. 265–279; M. Marcuccio, *Il dispositivo italiano di valutazione degli istituti scolastici: un'analisi critica della cornice teorica di riferimento*, in «Pedagogia Oggi», 2023, 21(1), pp. 72–80).

significati con gli attori e gli *stakeholders* coinvolti; la valutazione realistica (*realist evaluation*) riformula la domanda sugli effetti in “che cosa funziona, per chi, in quali circostanze, e perché?”, spostando così l’attenzione dai programmi alle configurazioni contesto-meccanismo-esito; la valutazione incentrata sullo sviluppo/utilizzo (*developmental/utilization-focused evaluation*) modella i processi di apprendimento situato e adattivo in sistemi complessi, e orienta la produzione di conoscenze verso un uso responsabile da parte di decisori e comunità educante.²⁹³ L’insieme di questi paradigmi e le loro intersezioni, il complesso delle nuove elaborazioni possibili in materia di valutazione della progettazione educativa, la varietà di itinerari percorribili, consente di superare le antinomie tra rigore e pertinenza, così come tra standardizzazione e contestualità. Questo nesso tra valutazione e giustizia educativa si chiarisce ulteriormente se si assume, in chiave nussbaumiana e ragionando sulle capacitazioni, che il concetto di *equità* non coincide con l’*uguaglianza* di risorse, né con la compensazione *ex post* degli esiti, e solo in parte con la realizzazione di ambienti educativi e di vita che espandano effettivamente la libertà degli individui più svantaggiati.²⁹⁴

Dalla prospettiva dei soggetti educanti, un Osservatorio ha senso se modifica la grammatica dell’intervento: per le scuole e i servizi educativi, significherebbe poter formulare obiettivi di equità misurabili ma non riduzionistici, sostenuti da evidenze

²⁹³ Le principali tradizioni valutative internazionali hanno sviluppato approcci differenziati che ampliano il quadro teorico-metodologico oltre i modelli orientati agli obiettivi. Stufflebeam (*The CIPP Model for Program Evaluation*, in «Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation», Springer Netherlands, 1983, pp. 117-141) ha articolato il CIPP come dispositivo decisionale continuo; Scriven (op. cit. 1991) ha introdotto la *goal-free evaluation* per far emergere esiti non previsti; Stake (*Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation*, in «Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation», Springer Netherlands, 1983, pp. 287-310) ha proposto la prospettiva responsiva, centrata sulla negoziazione dei significati; Guba e Lincoln (*Fourth Generation Evaluation*, Sage, 1989) hanno avanzato la “quarta generazione” della valutazione, orientata al dialogo tra portatori d’interesse; Pawson e Tilley (*Realistic Evaluation*, Sage, 1997) hanno definito la *realist evaluation* fondata sulle configurazioni contesto-meccanismo-esito; Patton (*Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*, Guilford Press, 2011), infine, ha elaborato la *developmental evaluation* per sistemi complessi e adattivi.

²⁹⁴ Sulla riproduzione in ambito delle agenzie educative; da richiamare in chiave interpretativa dei meccanismi di accumulo/svalutazione dei capitali culturali, si veda in primis Bourdieu, op. cit. 1986; mentre per una lettura prettamente pedagogica, cfr. G. Bocchi e M. Ceruti, *La sfida della complessità*, Mondadori, 2007; M. Triventi, *Le disuguaglianze di istruzione secondo l’origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, in «Scuola democratica», 2, 2014, pp. 321-342; A. Lareau, *Unequal childhoods: Class, race, and family life*, in «Inequality in the 21st Century», a cura di D. B. Grunsky e J. Bill, Routledge, 2018, pp. 444-451; A. Gentili e G. Pignataro, *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all’università*, Carocci, 2021; A. Galimberti, *Sistemi e agenzie educative. Riflessioni pedagogiche su confini e connessioni tra servizi territoriali*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2(2), 2024, pp. 051-058.

contestualizzate; per i decisori pubblici, invece, si tradurrebbe nel superare l'alternativa fra programmazione a bando e progettualità "a pioggia", costruendo politiche informate da bisogni reali e meccanismi noti; per il terzo settore, evidenzerebbe la volontà di uscire dalla logica della rendicontazione quantitativa ed entrare in quella delle responsabilità trasformativa; per le comunità, esprimerebbe il diritto all'informazione e alla deliberazione, cioè la possibilità di interrogare i dispositivi conoscitivi che li riguardano e di ridefinirli. In tale direzione agiscono già, in Italia, iniziative che incrociano dati amministrativi, misurazioni indipendenti e letture civiche, mostrando come osservazione e valutazione, quando rese pubbliche e discusse, possano orientare l'azione e redistribuire il potere simbolico di nominare i problemi.

CAPITOLO TERZO. LA PROGETTAZIONE PEDAGOGICA DI UN OSSERVATORIO SULLE POVERTÀ EDUCATIVE

3.1 Alcune premesse

L' Osservatorio nasce, come premesso, da una visione che assume, nel momento pratico, la forma di un'epistemologia "relazionale" che riconosce nella progettazione non il momento tecnico della pianificazione ma l'atto originario attraverso cui la pedagogia costruisce, interpreta e trasforma la realtà educativa.²⁹⁵ In questo senso, la progettazione costituisce lo spazio teorico in cui tale circolarità prende forma: essa prescrive, prevede, interpreta, negozia e valuta, senza mai dissolversi né nella pura applicazione tecnica né nell'indeterminatezza della sola ermeneutica. Si muove in quel terreno intermedio che Dewey stesso racchiudeva sotto il termine *indagine*, un processo continuo di ricostruzione del significato orientato alla soluzione di problemi situati.²⁹⁶

Discendendo da ciò, il primo presupposto che sostiene l'Osservatorio è dunque la concezione della progettazione come forma di conoscenza pubblica, nella quale il gesto scientifico non coincide con l'atto di misurare o verificare quanto piuttosto con la capacità di rendere intellegibile una realtà complessa attraverso una pluralità di metodi, prospettive e linguaggi. Le povertà educative, in quest'ottica, si presentano come oggetto perfettibile di osservazione non solo per la loro natura che esula dal fenomeno da descrivere: è un campo di tensioni sociali, culturali e istituzionali che la progettazione contribuisce a rendere visibile e interpretare. La ricerca non si limita a osservare ciò che accade, piuttosto costruisce l'oggetto nel momento stesso in cui lo indaga, secondo il principio per cui ogni atto di conoscenza è intrinsecamente situato e relazionale. Un

²⁹⁵ La ricerca pedagogica si orienta sempre di più su un modello epistemologico ibrido in questo senso; come riferimenti per questa elaborazione già Dewey (opp. cit. 1916; 1938); Mortari (op. cit. 2007); Freire (op. cit. 1970), più che altro sul concetto di prassi come azione riflessiva; Biesta (opp. cit. 2010; 2015); Strongoli (R. C. Strongoli, *Metafora e pedagogia: modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*, FrancoAngeli, 2017; id. *Ecodidattica. Una proposta di educazione ecologica*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 14(3), 2019, pp. 221-243; id. op. cit. 2023) per la visione degli ambienti relazionali di apprendimento come espressione di un'educazione che processo integrato di riflessione teorica e pratica co-progettuale; W. Fornasa e R. Medeghini, *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, FrancoAngeli, 2003; H. A. Giroux, *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*, Routledge, 2005; T. Lovat e R. Toomey, *Values education and quality teaching*, Springer, 2009; Cardarello e Antonietti, op. cit. 2019; Cassibba e Salerni, op. cit. 2023).

²⁹⁶ In Dewey (op. cit. 1938b), il termine *inquiry* indica il processo in cui il soggetto indaga una situazione problematica, trasformandola attivamente, nel corso però di un procedimento non lineare e dinamico di esplorazione, formulazione di ipotesi, verifica e riorganizzazione dell'esperienza.

secondo presupposto, strettamente connesso al precedente, riguarda la continuità tra fini e mezzi; la progettazione educativa, nella tradizione razionalistica, tendeva a concepire i fini come entità poste a monte dell'azione, e i mezzi come strumenti neutrali da organizzare per raggiungerli. La prospettiva adottata nel lavoro di progettazione dell'Osservatorio rovescia tale visione: i fini non precedono il processo, emergono e si trasformano attraverso l'esperienza. Dewey, in *Experience and education*, sottolineava come il fine educativo non fosse un punto di arrivo esterno all'azione e si costituisca invece come una sua stessa direzione di senso, che si definisce nel corso dell'attività stessa. In questa continuità tra fini e mezzi si iscrive la scelta metodologica dell'Osservatorio di adottare la cornice della *Theory of Change* riflessiva e adattiva, capace di riformulare i propri obiettivi alla luce delle evidenze empiriche e delle interazioni con i contesti locali. Il terzo presupposto è rappresentato dalla natura riflessiva dell'agire educativo: la progettazione non procede per applicazione di modelli astratti ma attraverso un dialogo costante con le condizioni reali dell'azione.²⁹⁷ Tale postura riflessiva è condizione di possibilità della ricerca soprattutto quando l'indagine riguarda fenomeni caratterizzati da incertezza, variabilità e interdipendenze multilivello, come le povertà educative; in ragione di tali motivazioni, la progettazione dell'Osservatorio assume questa dimensione riflessiva come principio metodologico, perché ogni momento di cui essa si costituisce - dalla costruzione delle variabili alla restituzione delle informazioni - è concepito come occasione per interrogare i presupposti della ricerca e per riformularne gli orientamenti. A questi tre pilastri se ne aggiunge un ulteriore, decisivo per la costruzione dell'Osservatorio: la concezione della conoscenza educativa come atto relazionale.²⁹⁸ Non si tratta solo di raccogliere dati da interlocutori ma di riconoscere che tal interlocutori stessi (i soggetti esposti al processo formativo, coloro che lo progettano e lo mettono in azione, le famiglie e le componenti di contesto in cui tale processo avviene) sono portatori di sapere situato, legittimo e necessario alla costruzione dell'oggetto di ricerca. La progettazione partecipativa dell'Osservatorio risponde a questa esigenza epistemica, perché assume la partecipazione come condizione interna della

²⁹⁷ Il rimando è sempre Schön (op. cit. 1979), che ha mostrato come il professionista dell'educazione pensi *nel mentre* in cui agisce, rielaborando categorie e significati alla luce delle situazioni che incontra.

²⁹⁸ Seguendo la cornice teorica delineata da Mortari (opp. cit. 2006; 2021) e dalla pedagogia fenomenologica secondo cui l'educazione è sempre un incontro tra soggetti, mondi e linguaggi, e la ricerca non può sottrarsi a questa dimensione dialogica.

propria scientificità, oltre la sola condizione di requisito “esterno” -se si tiene in considerazione che conoscere, in senso pedagogico, comporta condividere il potere epistemico e non esercitarlo unilateralmente. Non di meno, questa forma di epistemologia relazionale così delineata è inscindibile da una concezione etica della ricerca educativa, perché ogni atto di progettazione produce una rappresentazione del reale e, in questo senso, esercita un potere simbolico e sociale.²⁹⁹ La progettazione dell'Osservatorio, resa consapevole di tale dimensione, assume la responsabilità di evitare forme di ingiustizia epistemica, promuovendo invece processi di restituzione trasparenti e di validazione dialogica dei risultati; da qui, deriva un'attenzione costante alla pubblicità delle scelte metodologiche, alla documentazione dei percorsi, alla coerenza tra ciò che la ricerca dice e ciò che le comunità vivono.

L'istituzione di un Osservatorio sulle povertà educative rappresenta così l'esito del percorso di ricerca che, a partire dalla riflessione teorica sull'osservazione pedagogica e dalla costruzione dell'oggetto *povertà educative*, si traduce ora in una dimensione progettuale e operativa. La progettazione, in questo senso, assume il valore di quell'atto epistemologico-politico che orienta l'azione educativa verso la trasformazione dei contesti e la promozione di giustizia sociale. Si intende dunque delineare la progettazione dell'Osservatorio come processo intenzionale, riflessivo e dialogico, in cui la conoscenza pedagogica - così come sviluppata intorno ai quattro punti cardinali di cui si sono evidenziate le peculiarità -si fa strumento di analisi e insieme motore di cambiamento. L'Osservatorio non viene concepito come apparato di sola raccolta informazioni o di monitoraggio statico e statistico: è dispositivo educativo capace di generare consapevolezza collettiva, di attivare reti di corresponsabilità e di sostenere pratiche di riconfigurazione formativa del territorio; la progettazione pedagogica che ne orienta la nascita assume una configurazione concertativa e sistemica, in cui diversi soggetti istituzionali e sociali (che possono essere, ad esempio, università, enti di formazione, scuole, amministrazioni locali e organizzazioni del terzo settore) partecipano ad un processo di co-costruzione di significati e di strategie operative.³⁰⁰ Questa impostazione

²⁹⁹ Come ricorda Fricker (op. cit. 2007), la conoscenza non possiede valore di neutralità nel momento in cui include alcuni soggetti e ne esclude altri, attribuisce significato a certe voci e ne marginalizza altre.

³⁰⁰ Su una progettazione concertativa e sistemica che tenga conto del continuum tra i vari sistemi formativi, si rimanda a M. Merico e F. Scardigno, *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*, Ledizioni, 2023.

risponde sia alla logica della ricerca-azione che a quelle di ricerca-intervento e ricerca-formazione, poiché tutti e tre i paradigmi metodologici pongono in relazione conoscenza e operazione, teoria e prassi, con un costante movimento riflessivo; il lavoro di progettazione dell'Osservatorio si colloca infatti all'interno di un modello di ricerca che non si limita alla descrizione del reale e mira alla sua trasformazione, riconoscendo nella partecipazione dei soggetti e nella circolarità del sapere il nucleo generativo del processo educativo; è, in questo senso, un'azione educativa che in sé racchiude un laboratorio di apprendimento collettivo in cui le informazioni diventano narrazioni, le pratiche diventano conoscenza e le politiche si traducono in esperienze condivise. Questa azione-laboratorio si muove su ascisse e ordinate di fondazione che ne regolano lo statuto epistemologico. Il collegamento con il territorio è il primo di questi assi costitutivi; le criticità educative proprie di una specifica geografia -nel caso di questa trattazione, la Sicilia e il Sud –, come dispersione scolastica, abbandono, marginalità, disuguaglianze di accesso ai saperi, costituiscono il campo di realtà da cui muove la progettazione dell'Osservatorio; il fatto che queste dimensioni di crisi non siano riconosciute solamente nell'ottica di una pedagogia dell'emergenza o di una situazione di collasso permette invece di identificarle come segnalazioni di un sistema educativo che richiede in sé forme nuove di pensiero collettivo, così che la stessa regolazione (termine che in questo caso identifica l'amministrazione gestionale e non la livellazione normativa) possa definirsi *partecipata*.³⁰¹ Dietro questo termine, e legata all'ambito semantico della *partecipazione*, sta quella sfera politica, e non retorica, che riflette sull'innovazione educativa “dal basso”: questa dicitura evidenzia quel movimento de-gerarchizzante e ascensionale di valorizzazione delle esperienze e delle competenze proprie e già operative nel territorio, che possono essere messe in relazione quando si costruisce un quadro di ricerca condiviso con le pratiche urbane, popolari, territoriali.³⁰² La seconda direttrice è quella nazionale e internazionale: il progetto intende collocarsi all'interno delle strategie di contrasto alle

³⁰¹ Sulle forme di intelligenza collettiva per rispondere alle crisi educative, si rimanda a quanto detto sulle pratiche di educazione popolare di tradizione freinetiana e freiriana che rappresentano un esempio storico di intelligenza collettiva, così come esposte in Zizioli, 2023. Altre declinazioni meno specifiche possono essere riprese da C. Raffo, A. Dyson, H. Gunter, D. Hall, L. Jones, A. Kalambouka, *Education and Poverty in Affluent Countries*, Routledge, 2009; id., *Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy*, in «International Journal of Inclusive Education», 13, 4, 2009, pp. 341–358.; Giancola & Salmieri (2023); Finetti (op. cit. 2023).

³⁰² Sull'innovazione “dal basso” in pedagogia, senza scendere nel merito dell'espressione, si vedano come riferimenti Baldacci (op. cit. 2014b), e ancora prima Frabboni (op. cit. 2011).

povertà educative elaborate a livello ministeriale, europeo e sovra-europeo, integrando la prospettiva territoriale con quella della comparazione e della cooperazione: l'Osservatorio, pur radicato in una determinata dimensione fisica, assume così una vocazione euromediterranea, in linea con gli obiettivi di sviluppo umano sostenibile e di cittadinanza globale promossi dagli organismi internazionali. L'insieme delle sezioni progettuali (la genesi stessa del progetto, le cornici istituzionali e normative, l'analisi del contesto e la descrizione degli attori coinvolti, la delineazione della stessa architettura progettuale, le metodologie, la presa in esame della dimensione internazionale e i sistemi di valutazione e sostenibilità) mira a costruire un quadro organico inteso fuori dall'ottica della struttura burocratica, e riconducibile all'idea di un processo sociale in divenire, capace di rigenerare le connessioni tra conoscenza, comunità e territorio. È bene in questo caso ribadire come la progettazione dell'Osservatorio ha nelle sue intenzionalità quella di configurarsi come pratica di ricerca che allo stesso tempo si fa praxis, e non intende cioè separare l'indagine scientifica di conformazione teorica dall'azione educativa, e ne salda invece la connessione in un movimento unitario e circolare che attraversa passaggi omogenei di osservazione, riflessione e progettazione, miglioramento; una curvatura, quella così designata, che rende la progettazione dell'Osservatorio una *mise en place* della funzione militante delle scienze dell'educazione, orientata alla costruzione di beni comuni, alla "cosa pubblica", alla cura verso le vulnerabilità educative.³⁰³

3.2 Modelli teorici della progettazione pedagogica

La letteratura pedagogica contemporanea ha elaborato, intorno alla progettazione, un ragionamento su come questa possa essere forma di traduzione in atto del sapere teorico delle professionalità educative: in tale riflessione si sono progressivamente consolidate tre famiglie di modelli -il modello sinottico-razionale, il modello euristico e il modello concertativo o partecipativo -che rappresentano le matrici fondamentali attraverso cui la

³⁰³ Sul concetto di pedagogia pubblica si veda quanto scritto da D. Demetrio, *Pedagogia e politica: tempo privato e tempo pubblico*, in «Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione», 2002, pp. 173-179; e successivamente da A. Rubini, G. Elia, *Pedagogia e politica*, in «Le sfide sociali dell'educazione», FrancoAngeli, 2014, pp. 120-131; riprendendo anche Tomarchio e Ulivieri (op. cit. 2015) per la messa in operatività del costruito della pedagogia "militante".

pedagogia si è data una forma operativa nella modernità.³⁰⁴ Questi modelli non sono alternativi tra loro né costituiscono fasi di un'evoluzione lineare: sono forme diverse di razionalità pedagogica, ciascuna portatrice di un'immagine dell'educazione, del sapere e della relazione educativa; la comprensione della loro struttura, e dei limiti intrinseci alle stesse, è utile per contornare la definizione in cui collocare l'Osservatorio sulle povertà educative, così da tenere in conto che questo dovrebbe operare all'interno di un terreno complesso e denso di collegamenti sociali, culturali, istituzionali.

Il modello sinottico-razionale costituisce la forma più riconoscibile della progettazione pedagogica in senso tecnico; discende dalla tradizione della didattica programmata e dai primi tentativi di sistematizzare la prassi educativa secondo criteri di razionalità, efficacia e controllabilità. La progettazione, in questo schema, è intesa come procedura sequenziale che parte dall'analisi dei bisogni, procede alla definizione degli obiettivi, individua i contenuti e le strategie più appropriate, attua il percorso e infine valuta i risultati.³⁰⁵ La logica che lo muove risponde a criteri di ottimizzazione razionale pedissequa: una fase prepara e determina la successiva, in ottica di concatenazione; gli obiettivi guidano i mezzi; la valutazione verifica la corrispondenza tra ciò che era previsto e ciò che è stato realizzato. Il contributo di questo modello ha introdotto un linguaggio di rigore, fondato su categorie analitiche precise, su obiettivi specifici, istanze di verifica e uniformità delle funzioni, sostenendo così una professionalizzazione dell'agire educativo e sottraendolo alla casualità e all'improvvisazione, promuovendo una cultura della documentazione e della valutazione. La critica che si può rilevare e muovere al modello gira intorno al fatto che questo medesimo impianto concettuale, che rappresenta proprio il valore del modello sinottico-razionale, riproduce anche i suoi stessi limiti: la linearità nelle previsioni, la rigidità in cui sono segmentate e poste in sequenza le scelte metodologiche, il modo in cui mezzi e fini sono slegati tra loro, a favore solo di una valutazione ex ante degli obiettivi; tutte queste componenti rischiano di rendere la progettazione un processo formale e formalizzato, in cui è possibile che i piani diversificati dell'esperienza vengano

³⁰⁴ Secondo Traverso (op. cit. 2016), questi modelli costituiscono non solo approcci tecnici alla strutturazione dell'intervento, ma rispecchiano anche tre diverse concezioni epistemiche del rapporto tra teoria e prassi (previsione e controllo; adattamento situato ed esplorazione; dialogo e collaborazione).

³⁰⁵ Cfr. L. Leone e M. Prezza, *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, FrancoAngeli, 1999; L. Paradiso, *La progettazione educativa e sociale: modelli, metodologie, strumenti*, Mondadori Università, 2020. che descrivono la progettazione come processo strutturato e articolato, fondato su movimenti di progressione, e orientato alla coerenza tra indagine, operatività, valutazione.

ridotti ad un insieme di passaggi operativi. La pedagogia contemporanea ha evidenziato come la linearità del modello sinottico sia spesso inadeguata per leggere fenomeni educativi caratterizzati da incertezza, retroazione e molteplicità di fattori, come sono, nel caso specifico, le povertà educative.³⁰⁶ Se per questo, va precisato comunque che l'azione educativa tende a non svilupparsi mai in condizioni stabili, è continuamente interrotta, sollecitata e trasformata da contesti mutevoli e da relazioni imprevedibili; in questo senso, il modello sinottico-razionale fornisce ancora strumenti utili per la pianificazione e per il controllo di qualità ma non può costituire, da solo, la base metodologica di un dispositivo che deve interpretare fenomeni complessi e generare processi di cambiamento.

Il secondo modello, quello euristico, parzialmente fornisce una risposta a queste rigidità del paradigma sinottico, riprendendo la lezione del pragmatismo e integrandola con le prospettive del costruttivismo e della riflessività professionale. Di fatto, il modello euristico concepisce come un processo investigativo, aperto, non lineare: un movimento di ricerca che procede attraverso ipotesi "provvisorie", tentativi, revisioni costanti di significati. La fonte ontologica di questo paradigma è il concetto deweyano di "indagine" (*inquiry*), corrispondente ad una interazione attiva con la situazione problematica: l'indagine non parte da un fine circoscritto ma dalla percezione di uno scarto, di un elemento di incertezza, che mette in moto la ricerca. La progettazione, in tale modello, diventa una forma di conoscenza generativa perché non applica la soluzione e si concentra invece a *trovarla* nel corso dell'esperienza diretta, secondo logiche di esplorazione e di *problem setting*.³⁰⁷ Per questo, il modello euristico è particolarmente efficace nel trattare fenomeni aperti nei quali il ricercatore non dispone di una griglia interpretativa univoca e deve costruire gli strumenti mentre indaga; nella specifica dinamica dell'Osservatorio, uno sguardo euristico permette di svelare quelle componenti delle povertà educative non ascrivibili a variabilità predefinite e piuttosto modellabili come configurazioni situate e, talvolta, inesplorate, il cui disvelamento avviene nell'arco di un percorso che integra osservazione, pratica maieutica e metariflessione. Il rovescio della medaglia è che anche tale modello non è esente da rischi, ed in particolare da quello di una eccedenza

³⁰⁶ Come osserva E. Minardi, «*Fare*» *progettazione sociale. Azioni possibili per l'intervento sociale*, Homeless Book, 2021. Nel momento in cui si rileva l'insufficienza dei modelli lineari nei contesti educativi.

³⁰⁷ Va ripreso ancora una volta in questo caso come riferimento sempre Schön (op. cit 1979), perché è proprio questa postura quella che definisce *reflection-in-action*, sottolineando come il professionista educativo riformuli continuamente le proprie categorie mentre agisce, assumendo la complessità della situazione come risorsa interpretativa,

ermeneutica per cui la scoperta, se non governata da criteri di definizione e documentazione, può diventare dispersiva, a maggior ragione se in virtù di una epifania ontologica si rinuncia alla dimensione procedurale della ricerca.³⁰⁸

Il terzo modello, quello concertativo o partecipativo, nasce nella tradizione della progettazione comunitaria. A differenza dei due modelli precedenti, la sua caratteristica principale è la dimensione dialogica, perché considera la progettazione non un atto tecnico dell'esperto né un processo individuale di esplorazione, e ne stabilisce le connotazioni come processo discorsivo che coinvolge gli attori nelle loro diverse posizioni, siano essi i soggetti esposti ai processi formativi, gli educatori che li trasmettono, gli attori di contesto, le famiglie, gli enti territoriali, organizzazioni di terzo settore. Tale approccio non si pone come obiettivo di elaborare un piano ottimale, quanto più di costruire una comprensione condivisa della situazione educativa, affinché la progettazione possa tradursi in un intervento riconosciuto e sostenuto dalla comunità. Per tali ragioni, il modello assume il principio habermasiano della razionalità comunicativa: le decisioni valide sono quelle che emergono da un confronto argomentato in condizioni di reciprocità.³⁰⁹ Gli ulteriori sviluppi di questo modello si allacciano anche alla dimensione etica della progettazione in termini di partecipazione, restituzione della "voce" ai soggetti coinvolti, riconoscimenti delle differenze e costruzione di incontri tra soggettività che possano, ciascuna, contribuire con le situazioni del proprio sapere. Connesse all'Osservatorio, le linee del modello partecipativo assumono valore quando si parla di restituzione valoriale alle narrazioni locali, territoriali, e di costruzione di una rete di attori capaci di generare, da queste narrazioni, elementi ontologici e di condivisione; il limite, tuttavia, risiede nella sua complessità operativa: la partecipazione richiede tempi lunghi, mediazione, capacità di gestire conflitti interpretativi; e per tali ragioni, anche il modello concertativo partecipativo non si esaurisce da solo perché ha bisogno di essere integrato con strumenti che garantiscano rigore metodologico e capacità di gestione della complessità. Il concetto stesso di partecipazione³¹⁰ interpreta la progettazione come

³⁰⁸ Sui limiti del modello euristico J. Bono, M. Lo Turco, A. Tomalini, *Un approccio euristico alla progettazione. Transizioni da algoritmi generativi a modelli parametrici*, in «Transizioni», FrancoAngeli, 2023.

³⁰⁹ Per una comprensione più ampia della teoria dell'agire comunicativo di Habermas e sul principio della razionalità comunicativa si veda Habermas (op. cit. 1981), per la risonanza e affinità con come la questione è trattata in relazione a questa progettazione.

³¹⁰ Così come ispirato alla tradizione della *Participatory Action Research*. Cfr. R. McTaggart, *Participatory action research: Issues in theory and practice*, in «Educational Action

processo di costruzione collettiva di conoscenze e decisioni, basandosi sull'assunto che la legittimità di un progetto derivi dal grado di coinvolgimento dei soggetti interessati. Sebbene sia chiaro come il progetto dell'Osservatorio condivida pienamente questo sguardo sulla questione, la necessità portata all'evidenza dalla progettazione è quella di mediare fra il desiderio di partecipazione diffusa e la necessità di garantire rigore metodologico e coerenza scientifica; a ciò si aggiunge che non tutti gli attori territoriali dispongono delle competenze necessarie per co-gestire un processo di ricerca complesso; un'eccessiva apertura avrebbe potuto compromettere la qualità dei dati e la stabilità istituzionale del progetto. Per questo, la partecipazione va calibrata: intensa nella fase di osservazione e restituzione, più controllata in quella di analisi e valutazione, con l'obiettivo a medio termine di evolvere verso una governance più partecipata, mediante la formazione dei soggetti territoriali alla ricerca educativa, e in senso pieno e futuro di promuovere un reale rafforzamento epistemico delle comunità, che si traduce nella capacità di produrre e interpretare le informazioni educative che le riguardano.

Quanto detto finora porta con sé come risultato che, complessivamente, tutti e tre modelli basilari della progettazione, se presi singolarmente, mostrano limiti che riflettono le loro radici epistemiche: il sinottico-razionale riduce la complessità in nome dell'ordine, l'euristico rischia la dispersione in nome della scoperta, il partecipato può dilatarsi in nome della negoziazione. Ciò comporta, in senso più ampio, che la progettazione pedagogica contemporanea non può più identificarsi esclusivamente in uno di essi, perché il campo educativo si configura come un intreccio di strutture, significati e relazioni che nessun modello isolato può pienamente restituire. Nel senso più particolare, in seno alla progettazione di questo Osservatorio, risulta pertanto necessario un approccio che sappia articolare i modelli mantenendo della razionalità sinottica la chiarezza procedurale, dell'euristica l'apertura investigativa e del partecipativo il valore dialogico. Di per sé, poi, la scelta dell'Osservatorio non si chiude nel privilegiare un modello rispetto ad un altro ma nel collocarsi nella loro intersezione, dando forma ad una razionalità che può essere definita riflessiva-relazionale. Questa collocazione riconosce che la progettazione è al tempo stesso un esercizio di ordine e un'apertura all'imprevisto; un processo strutturato e una costruzione di scambio; una forma di conoscenza e una

Research», 2(3), 1994, pp. 313–337; S. Kemmis, *Participatory action research and the public sphere*, in «Educational Action Research», 14(4), 2006, pp. 459–476.

pratica di cura. Avviene così una simbolizzazione della progettazione dell'Osservatorio, che metaforicamente diventa terra d'incontro tra razionalità procedimentale e razionalità comunicativa, e allo stesso tempo in cui l'indagine incontra la responsabilità (si connettono cioè, scoperta e partecipazione); un modo di agire integrato e, in sostanza, di risposta alla complessità delle povertà educative secondo quel triangolo posturale di rigore-maieutica-attraversamento responsabile dell'incertezza. In questa geometria degli aspetti la progettazione esula dall'ordinare la realtà, né si dissolve nella sua indeterminatezza, ma si fa carico di entrambi gli aspetti senza sfociare nell'eccesso, costruendo un dispositivo che mantenga in tensione le due dimensioni.

L'elaborazione del modello pedagogico alla base dell'Osservatorio sulle povertà educative si confronta anche con la pluralità degli altri paradigmi presenti nella letteratura in materia di progettazione sociale e educativa. I materiali teorici forniti dalle fonti offrono una mappa ricca ma anche problematica; una costellazione di approcci (razionali, sistemici, ermeneutici, per problemi, partecipativi, metaprogettuali), ciascuno dei quali mette in luce una diversa concezione della relazione tra teoria e azione, tra sapere e trasformazione.³¹¹ Nel caso dell'Osservatorio, la scelta, come si è sottolineato, non è aderire ad un modello unico, e la pratica converge più verso la costruzione di una sintesi dinamica adeguata alla natura complessa e situata dell'oggetto di studio.

Sono due le domande epistemologiche che articolano l'analisi dei vari modelli, e che comportano anche la scelta di escluderne o integrarne parzialmente degli aspetti:

- a) *Quale visione della conoscenza e dell'educazione veicola ciascun modello?*
- b) *Perché questa visione è ritenuta compatibile con l'impianto epistemologico del progetto dell'Osservatorio?*

Una prima risposta a queste domande è fornita dal modello ermeneutico, che concepisce la progettazione come processo interpretativo piuttosto che prescrittivo.³¹²

³¹¹ Per una disamina della letteratura pedagogica in materia di approcci razionali, sistemici, ermeneutici, per problemi, partecipativi, metaprogettuali, si rimanda a: M. Lueger e O. Vettori, *Finding meaning in higher education: A social hermeneutics approach to higher education research*, in «Theory and method in higher education research II», Emerald Group Publishing Limited, 2014, pp. 23–42; E. Luppi, *Paradigmi e modelli della progettazione e valutazione in ambito educativo*, in «PEDAGOGIKA.IT», n. 1, 2021, pp. 48–53; A. Galimberti, *Lavoro educativo e approcci sistemici. Alcuni snodi teorico-pratici*, in «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», vol. 13, n. 2, 2025.

³¹² Sviluppato a partire dalle riflessioni di H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Gesammelte Werke, 1960 (ed. it. *Verità e metodo*, Bompiani, 1983); e ripreso in ambito formativo da P. Ricoeur, *Interpretation Theory. Discourse and the Surplus of Meaning*, TCU Press, 1976; G. Ferraro, *Nuovi modelli. Proposte per una teoria attanziale ripensata in prospettiva sociosemiotica*, in «Narrazione ed esperienza», Meltemi,

L'impostazione ermeneutica è pienamente coerente con la vocazione riflessiva dell'Osservatorio ma presenta un limite operativo evidente nel momento in cui tende a privilegiare la comprensione rispetto alla trasformazione. Nel caso dell'Osservatorio, l'obiettivo non è soltanto interpretare le povertà educative ma anche incidere concretamente sui processi e sulle politiche: per questo, una progettazione puramente ermeneutica rischia di confinare l'esperienza nella sfera della rappresentazione simbolica, indebolendo le dimensioni dell'agentività e dell'intervento. Ciò non toglie che nella dimensione dell'Osservatorio l'approccio ermeneutico possa e debba essere ripensato in chiave relazionale, come fondamento interpretativo dell'intersezione tra paradigmi adottata: nella costruzione dei significati condivisi, infatti, che si concretizza nelle pratiche di focus group, di intervista, nei momenti di restituzione, rappresenta l'anima esplicativa del progetto; più che un modello escluso, l'ermeneutica è una componente implicita, che merita di essere esplicitata in questo momento di definizione epistemologica come base di una ricerca educativa dialogica.³¹³ Al modello ermeneutico si integra e accompagna il modello metaprogettuale (o autoriflessivo), presentato dalla letteratura come fase avanzata della progettazione, in cui l'educatore-ricercatore riflette sui propri stessi modelli e sulle proprie procedure: la progettazione non si concentra sul singolo intervento ma sulla stessa procedura progettuale, occupandosi di rendere visibile la logica che guida la scelte. Nel caso dell'Osservatorio, anche la metaprogettualità conosce un tipo di adozione parziale, e questa dimensione non è stata formalmente tematizzata per due motivazioni: in primo luogo, la priorità operativa è la costruzione del dispositivo empirico e istituzionale, e non la sola teorizzazione dei suoi presupposti epistemici, che rientra all'ambito del *theory building*; in secondo luogo, la metaprogettazione implica un grado di astrazione che si concilia solo limitatamente con la necessità di costruire strumenti e reti funzionali in tempi determinati; a priori, tuttavia, va detto che la fase di analisi e di scrittura del progetto costituisce essa stessa una pratica metaprogettuale. Riflettere sulla logica interna dell'Osservatorio - sui modelli di

2007, pp. 45–58; C. Macale, *L'ermeneutica. Da paradigma filosofico a modello di indagine pedagogica e azione educativa*, in «Critical Hermeneutics. Biannual Journal of Philosophy», vol. 8, n. 1, 2024.

³¹³ Sulla ricerca educativa dialogica, si vedano L. Guasti (a cura di), *Apprendimento e insegnamento: saggi sul metodo*, Vita e Pensiero, 2002; J. B. Berros, «El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo», in «Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación», n. 67, 2021, pp. 111-121; D. Maviglia, «Educare alla responsabilità morale: il ruolo dell'approccio dialogico», in «Rassegna di pedagogia – Pädagogische Umschau. Trimestrale di cultura pedagogica», LXXXI, 1/4, 2023, pp. 167-179.

conoscenza che lo hanno ispirato e sui limiti che lo attraversano - significa trasformare il progetto in oggetto di ricerca. Dai momenti di auto-riflessività scientifica discende anche il modello della progettazione per problemi, che si fonda sull'idea che ogni azione educativa nasce da una situazione di crisi, che stimola processi di indagine, ipotesi e sperimentazione.³¹⁴ Pur condividendo il principio di base (la progettazione come risposta a una tensione reale), l'Osservatorio si colloca su un piano più sistemico che episodico o asistemico: il modello per problemi si adatta meglio a singoli micro-momenti formativi (laboratori, curricoli, percorsi di apprendimento), mentre l'Osservatorio opera su scala macroscopica, istituzionale e territoriale; applicare il modello per problemi in modo diretto comporterebbe una riduzione eccessiva della complessità del fenomeno. Ciononostante, la logica della situazione-problema può fungere da principio generativo per interpretare la povertà educativa non come deficit ma come sfida sociale; riformulare le informazioni pertinenti ai dati territoriali sulle stesse non solo in termini di "carenze" ma di problemi aperti che mobilitano risorse e competenze collettive, consentirebbe di dare all'Osservatorio una funzione euristico-procedurale più marcata; questo fa sì che il modello potrebbe comunque essere recuperato come matrice interpretativa nella futura elaborazione di casi studio o percorsi di co-progettazione con gli enti e le agenzie formative. Nella letteratura compare anche l'idea che ogni progetto educativo generi, oltre al curricolo formale, un curricolo implicito, cioè un insieme di valori, atteggiamenti e relazioni che costituiscono la sua cultura interna.³¹⁵ Nel caso dell'Osservatorio, il curricolo implicito non può essere analizzato sistematicamente, perché l'attenzione è rivolta ai processi formativi e organizzativi della rete e ai suoi significati simbolici; eppure, ogni scelta metodologica - dal linguaggio usato nella stessa progettazione al modo di costruire l'oggetto dell'osservazione - veicola una certa idea di educazione e di collaborazione. Includere un'analisi del curricolo implicito del progetto significherebbe riconoscere che l'Osservatorio educa mentre osserva: il modo in cui produce conoscenza è esso stesso un messaggio pedagogico, che trova radicamento nell'idea/ideale di un'educazione che è cooperazione, che la conoscenza è bene comune, che la verità è nel

³¹⁴ Il modello alle proprie origini può essere posto in relazione con la pedagogia pragmatista di Dewey (opp. cit. 1910; 1929; 1938) e il costruttivismo sociale di Vygotskij (op. cit. 1934).

³¹⁵ Sempre in Traverso (op. cit. 2016), ma anche Amico, E., *Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe*, in «Formazione & insegnamento», 16(3), 2018, pp. 13-28 su come il curriculum implicito possa essere portatore di disuguaglianze.

dialogo; riflessione, questa, che permette di rendere più consapevole la dimensione culturale e politica del progetto, avvicinando l'analisi alla prospettiva della pedagogia pubblica. Va, a questo punto, sottolineato un aspetto che spesso sfugge ai modelli tecnici, e cioè che la progettazione educativa si svolge sotto il segno dell'incertezza; il progetto nasce per dare forma a una realtà mutevole; questa realtà, a sua volta, trasforma continuamente il progetto.³¹⁶ Un Osservatorio concepito alla luce di quanto esposto - in merito alle fondamenta che sostengono la stessa osservazione, oltre alla connotazione che l'oggetto di osservazione *povertà educative* ha assunto per come è stato in questa sede delineato - non può non tener conto che l'emergere della variabilità dei contesti (differenze tra territori, tra *target* sociali) non può costituire elemento di limitazione; la contingenza stessa diventa principio gnoseologico per passare da una logica di previsione a una logica di adattamento riflessivo. Il progetto dovrebbe cioè includere meccanismi di revisione continua per reagire in tempo reale alle trasformazioni del territorio; auto-aprendo a se stesso la strada verso un modello di progettazione generativa, in cui la flessibilità diventa criterio di scientificità, non di debolezza.

3.3 Il contesto istituzionale del progetto

La costruzione dell'Osservatorio sulle povertà educative si inserisce in un contesto territoriale caratterizzato da contraddizioni strutturali, potenzialità inesprese e processi di innovazione in corso. La collocazione dell'Osservatorio nel Mezzogiorno, e, più nello specifico, in Sicilia e nell'area etnea, non risponde di certo a questioni di opportunità logistica: nasce piuttosto dalla consapevolezza che i territori del Sud rappresentano, nel quadro nazionale come in quello globale, laboratori connotati da specifiche caratteristiche, utili per comprendere la natura sistemica delle disuguaglianze educative e la loro interconnessione con fattori socioeconomici, culturali e istituzionali. In questo scenario, la presenza, all'interno degli attori coinvolti, dell'Università di Catania, insieme alla rete di enti di formazione ASSOFOR, costituisce il fulcro di un sistema di attori che, negli ultimi anni, ha dato vita a iniziative di prevenzione della dispersione scolastica, di rafforzamento della formazione professionale e di innovazione didattica. Le analisi

³¹⁶ In merito alla dialettica fra progetto e contingenza, i riferimenti sono Frabboni (op. cit. 2013) e Frabboni e Pinto Minerva (op. cit. 2013); R. Cerri (a cura di), *Valutare i progetti educativi. Percorso di riflessione verso una mentalità valutativo-progettuale*, FrancoAngeli, 2004 per come la questione si lega la progettazione.

ministeriali e regionali mostrano come la Sicilia, e Catania in particolare, presentino alcuni degli indicatori più critici nel panorama nazionale — dall’elevato tasso di dispersione implicita ai fenomeni di abbandono precoce, dalla fragilità educativa delle periferie urbane alla carenza di infrastrutture culturali³¹⁷. Tuttavia, gli stessi documenti, come il *Piano Strategico per il contrasto alla povertà educativa, la riduzione della dispersione scolastica, la qualificazione e l'internazionalizzazione del sistema scolastico siciliano* e i decreti dell’USR Sicilia, testimoniano una crescente mobilitazione istituzionale e territoriale, facendo emergere un tessuto dinamico che l’Osservatorio intende valorizzare.³¹⁸ Il progetto dell’Osservatorio nasce dall’incontro tra poli complementari: l’Università di Catania, che apporta la competenza di ricerca, la legittimazione scientifica e la capacità di elaborare quadri interpretativi complessi, grazie a un consolidato lavoro sul tema delle disuguaglianze educative e delle metodologie di osservazione; l’associazione ASSOFOR, che riunisce enti di formazione e centri territoriali diffusi in tutta la Sicilia, offre la dimensione reticolare e sistemica necessaria a radicare l’Osservatorio nelle filiere dell’obbligo formativo e nei percorsi di transizione scuola–lavoro; la presenza, dentro ASSOFOR, dell’ente ERIS, attivo da decenni nella formazione professionale e nel recupero dei minori in situazione di vulnerabilità, contribuisce con una conoscenza capillare dei contesti, dei bisogni emergenti e delle pratiche di intervento sul territorio. Questa distribuzione è dovuta sia a necessità di natura organizzativa, quanto determinata da un ragionamento attinente ai processi di conoscenza: nessun soggetto, singolarmente considerato, possiede la capacità di cogliere tutte le dimensioni del fenomeno. Il progetto si fonda dunque su una ecologia della conoscenza che mette in interazione diverse fonti di sapere, secondo una logica

³¹⁷ Queste analisi presentano tassi superiori al 15-17% rispetto alla popolazione generale di riferimento (il numero totale di giovani in una specifica fascia di età), una forte incidenza di dispersione implicita e fragilità educative concentrate nelle aree urbane periferiche, aggravate dalla limitata dotazione di infrastrutture culturali (A. Garante per l’infanzia e l’adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un’analisi multifattoriale*, Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza, 2025; Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, *Dispersione scolastica in Sicilia, in calo l’indice globale scende dal 4,55 al 4,14*, 13 ottobre 2023; Openpolis e Con i Bambini, op. cit. 2025)

³¹⁸ Il Piano Strategico regionale, approvato con Deliberazione n. 397 dell’11 ottobre 2023, definisce per il triennio 2023–2025 un insieme di azioni integrate volte a contrastare la povertà educativa, ridurre la dispersione scolastica (sia “esplicita” sia “implicita”) e qualificare il sistema scolastico siciliano, attraverso il rafforzamento dell’offerta formativa, il sostegno agli studenti in situazioni di fragilità, l’incremento del tempo pieno nelle scuole primarie, l’attivazione di sportelli di supporto, l’orientamento, la promozione di percorsi IeFP coerenti con il mondo del lavoro, e un’adeguata governance regionale in integrazione con fondi FSE+/FESR.

concertativa coerente con il modello partecipato. In questo senso, la progettazione dell'Osservatorio non nasce in un luogo astratto della teoria pedagogica ma nel punto in cui le pratiche territoriali incontrano l'elaborazione scientifica, generando un dispositivo ibrido di ricerca e di intervento. La qualità di un dispositivo educativo complesso come un Osservatorio, infatti, dipende dalla densità e dalla coerenza della rete che lo sostiene: nella prospettiva pedagogica della progettazione sistemica, l'azione di osservazione e di intervento non è il risultato di un singolo soggetto ma di una comunità di pratiche e di conoscenze che, nel tempo, costruisce un linguaggio condiviso e una visione comune del cambiamento. È all'interno di questa cornice che la rete partenariale dell'Osservatorio sulle povertà educative si configura come un ecosistema di competenze e di responsabilità che unisce istituzioni accademiche, enti di formazione professionale, organizzazioni territoriali e partner internazionali. L'Università degli Studi di Catania svolge nel progetto un ruolo di coordinamento scientifico e metodologico, in quanto sede del dottorato di ricerca e centro di riferimento per la progettazione e la valutazione delle politiche educative regionali; va ricordato che l'Ateneo è da anni impegnato in attività di ricerca-azione e di formazione continua su tematiche legate alla dispersione scolastica, all'educazione interculturale e all'innovazione didattica.³¹⁹ Attraverso i propri laboratori di ricerca pedagogica, l'Università garantisce la coerenza epistemologica del progetto, curando l'elaborazione degli strumenti di osservazione, la definizione degli indicatori di povertà educativa e la supervisione delle attività di analisi e documentazione;³²⁰ così, l'istituzione accademica agisce come cerniera cognitiva fra le diverse componenti del sistema: da un lato offre supporto teorico e metodologico agli enti operativi (scuole, enti formativi, terzo settore), dall'altro traduce i risultati delle osservazioni territoriali in evidenze scientifiche e proposte di policy. In linea con i mandati dell'università

³¹⁹ Su quanto operato in materia in seno all'Università di Catania, si veda quanto detto da P. Milani, *Ma noi lo facevamo già: innovazione sociale e implementazione di programmi come spazio di azione pedagogica*, in «Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro», Pensa Multimedia, 2023, pp. 335–338; N. Pastena, *Innovazione in Educazione: prospettive epistemologiche e dinamiche professionalizzanti*, in «Formazione & insegnamento», 18(1_T1), 2020, pp. 166–177.

³²⁰ All'interno dell'Università degli Studi di Catania, il Dipartimento di Scienze della Formazione ospita numerosi laboratori di ricerca pedagogica che costituiscono un cuore operativo per la progettazione, sperimentazione e valutazione di interventi educativi e formativi. Tali laboratori, quali ad esempio il Laboratorio di Ricerca Educativa (LRE), e il Laboratorio di Progettazione Educativa e Didattica garantiscono formazione attiva e ricerca empirica, con studenti coinvolti in simulazioni, progettazione e valutazione di interventi reali, metodologie qualitative e quantitative, analisi dei contesti educativi e promozione di pratiche didattiche innovative. Disponibili su <https://www.disfor.unict.it/it/content/laboratori-di-ricerca> (ultima consultazione 01.12.2025)

contemporanea di formazione, ricerca e terza missione, il progetto dell'Osservatorio diventa un'occasione per riqualificare la funzione pubblica della conoscenza, estendendo il sapere pedagogico oltre i confini accademici, mettendolo al servizio delle comunità locali. Accanto all'Università, l'Associazione Organismi di Formazione (ASSOFOR), con sede nazionale a Catania, rappresenta uno degli attori chiave del partenariato. Costituita come associazione datoriale senza fini di lucro, riunisce oltre 50 enti di formazione professionale accreditati in Sicilia e nel Sud Italia, e opera come soggetto di rappresentanza e coordinamento delle politiche formative regionali. Gli ambiti operativi di ASSOFOR comprendono orientamento, formazione e accompagnamento al lavoro dei giovani soggetti a rischio di dispersione; promozione dell'inclusione sociale e lavorativa delle persone migranti, con particolare attenzione alla componente femminile; sviluppo e valorizzazione del capitale umano attraverso percorsi di qualificazione professionale e di formazione tecnica superiore; sostegno all'imprenditorialità e alle pari opportunità di genere.³²¹ In ragione di tali campi d'intervento, nel quadro dell'Osservatorio, ASSOFOR agisce come hub territoriale e organizzativo: mette a disposizione la propria rete di enti associati, i centri di formazione diffusi sul territorio e le competenze maturate nella progettazione FSE e PNRR; la sua funzione è duplice, perché da un lato garantisce la partecipazione dei soggetti formativi ai processi di osservazione e raccolta dati, dall'altro, traduce le risultanze scientifiche in proposte operative e percorsi formativi concreti. Si può affermare, in prospettiva pedagogica, che il coinvolgimento di ASSOFOR nella rete del dispositivo Osservatorio incarna una visione socio-comunitaria dell'educazione secondo cui il sapere professionale e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sono strumenti di cittadinanza e di inclusione; e ciò avviene anche in virtù della collaborazione con l'Università di Catania, che consente di rafforzare la dimensione riflessiva delle pratiche e di promuovere una progettazione educativa integrata, fondata sull'alleanza tra scuola, formazione e lavoro. All'interno di ASSOFOR, va operato rimando a uno specifico ente di ricerca, istruzione e orientamento, e cioè il già menzionato *ERIS Formazione*, poiché quest'ultimo si presenta come realtà storica della formazione professionale siciliana, con oltre trent'anni di esperienza nella progettazione e gestione di percorsi di istruzione e formazione rivolti a giovani e adulti in situazione di svantaggio;

³²¹ Per una più ampia e circostanziata documentazione su ASSOFOR, si rimanda al sito internet dell'Associazione (www.assoform.com, ultima consultazione al 01.12.2025).

in un'ottica di utilità ai fini della progettazione dell'Osservatorio, l'organizzazione gestisce sedi operative in tutta la Sicilia, in cui realizza analisi dei fabbisogni formativi, percorsi di riqualificazione professionale e progetti di contrasto all'esclusione sociale, in collaborazione con scuole, Comuni e enti del terzo settore a vocazione educativa.³²² Nel disegno dell'Osservatorio, ERIS è nella posizione di poter rappresentare un polo operativo principale per la provincia di Catania: le sue sedi e i suoi centri di orientamento diventano punti di raccolta e documentazione dei fenomeni di povertà educativa, nonché spazi di sperimentazione di interventi di contrasto e di empowerment territoriale. L'Ente potrebbe, inoltre, mettere a disposizione la propria infrastruttura logistica e digitale per la creazione di un database partecipativo che raccolga dati quantitativi e qualitativi sui percorsi educativi e formativi. Va ricordato che l'approccio educativo alle radici del ragionamento sulla progettazione in seno a questa trattazione si fonda su una pedagogia della prossimità: l'idea che la formazione debba partire dai bisogni reali delle persone e costruire con esse relazioni significative di fiducia e corresponsabilità. In questa prospettiva, la partecipazione di ERIS al partenariato garantisce un ancoraggio concreto dell'Osservatorio alle comunità locali, rendendo possibile l'incontro fra ricerca accademica e vita quotidiana.³²³

Parallelamente alla costruzione di un terreno di partenza a livello territoriale, intorno all'Osservatorio si è prospettato di costruire un reticolo di connessioni con altre realtà che potessero costituire una comparazione tanto dal punto di vista delle operazioni procedurali, quanto delle cornici epistemologiche intorno a cui si svolge l'osservazione. Il periodo di ricerca svolto in Spagna, in accordo con il *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CSIC), e nello specifico presso l'*Instituto de Políticas y Bienes Públicos* (IPP) di Madrid ha rappresentato un passaggio significativo all'interno di questo processo, consentendo un confronto diretto con prospettive e metodologie utili alla comparazione; di fatto, la permanenza esplorativa presso l'IPP ha permesso di analizzare metodologie avanzate di osservazione delle disuguaglianze, di confrontare indicatori, di riflettere sulle tecniche di costruzione degli archivi di informazioni e sulle

³²² Come documentato, anche in questo caso, sul sito ufficiale: <https://www.erisformazione.it/> (ultima consultazione 01.12.2025)

³²³ Sulla necessità di questo incontro si rimanda a quanto già evidenziato sui Patti di comunità ed in particolare da Bonasora, op. cit. 2023.

modalità di coordinamento dei sistemi di monitoraggio europei.³²⁴ Di per sé, l'IPP-CSIC nasce con l'obiettivo di promuovere studi interdisciplinari sulle politiche sociali, l'innovazione e la governance della conoscenza, combinando approcci di economia pubblica, sociologia e pedagogia comparata. La collaborazione con l'Istituto, sviluppata nel quadro delle attività del dottorato, ha consentito di inserire il progetto dell'Osservatorio in una prospettiva di confronto internazionale sulle strategie di contrasto alla povertà educativa e sulle forme di governance territoriale dell'educazione. Durante il soggiorno di ricerca, è stato possibile osservare da vicino i modelli spagnoli di osservazione e valutazione delle politiche educative, in particolare quelli relativi all'abbandono scolastico precoce e alle disuguaglianze territoriali. Il sistema iberico, grazie alla collaborazione tra sistemi di governo centrale, comunità autonome e istituti di ricerca pubblici come il CSIC, offre un esempio avanzato di integrazione tra ricerca scientifica e policy design, che costituisce un riferimento metodologico per lo sviluppo dell'Osservatorio in Sicilia. L'apporto scientifico dell'IPP si è tradotto in tre direttrici principali: una prima, di natura metodologica, attraverso lo studio di strumenti e indicatori per la valutazione delle politiche educative locali e la definizione di parametri comparabili a livello europeo; una seconda, analitica, che ha preso in esame le relazioni intercorrenti tra disagi sociali (di varia natura e dimensione, all'interno delle quali è rintracciabile il *disagio educativo*), strutture territoriali e presenza di capitali, tanto umani quanto economici, e, non di meno, sviluppo più o meno sostenibile; una terza, di stampo etico-politico, che determina la riflessione sul ruolo della conoscenza costruita pubblicamente, attraverso pratiche di ricerca partecipata, nella costruzione delle idee e delle materialità di *uguaglianza* e *giustizia sociale*. Queste tre direttrici non fanno che rafforzare l'orientamento del progetto *Osservatorio* nella rotta di quella visione dell'educazione come bene pubblico e globale, coerente anche con le indicazioni proprie dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030; e con i principi stessi di coesione e contrasto alle forme di esclusione. La pratica della comparazione permette, inoltre, una filiazione verso un'ulteriore dimensione: il confronto tra la pratica di amministrazione delle politiche educative locali italiane con modelli di analisi delle *policy*, siano essi basati su informazioni visibili o su

³²⁴ Anche l'*Instituto de Políticas y Bienes Públicos* (IPP) mette a disposizione sul suo sito progetti di ricerca, gruppi tematici, pubblicazioni e formazione (dottorandi, master, tirocini) al fine di generare conoscenza scientifica e impatto sociale. Si rimanda a: <https://ipp.csic.es> (ultima consultazione 01.12.2025).

latenze; componente, questa, che incide sulla capacità di riflessività e sulla valutazione del sistema. Il confronto con un altro Ente internazionale non ha funzione imitativa ma rafforza un'idea di decentramento, perché permette di vedere il contesto locale attraverso un'angolazione critico-investigativa, che possa portare all'evidenza e alla decostruzione di principi assunti tacitamente, e conseguentemente a ciò può permettere di individuare schemi interpretativi che, altrimenti, resterebbero invisibili. Porsi l'obiettivo della costruzione di una rete di legami nazionali (con gli Osservatori regionali, ad esempio, o con altri centri di ricerca o altri Osservatori a vocazione educativa) contribuisce altresì a creare, intorno al progetto in essere, un'infrastruttura di conoscenza e conoscenze coerente con le esigenze multilivello proprie della definizione di *dispositivo*.³²⁵ La dimensione macroscopica (nazionale e internazionale) non si configura come antagonista, quindi, rispetto alla dimensione microscopica (locale): entrambe sono vettori d'oscillazione del medesimo doppio movimento di cui la progettazione assume la forma (territorio-mondo; mondo-territorio) che permette di cogliere anche una doppia interpretazione del sintagma povertà educative esplicabile solo nella concatenazione di prossimità e distanza, di immersione e emersione.³²⁶

La definizione dell'Osservatorio come punto di incontro di queste antinomie passa dal saper tenere insieme queste relazioni locali e oltre il locale, così che il dispositivo si confermi come di *prossimità epistemica*: una definizione, questa, che sottolinea e tiene insieme le nature ontologiche, metodologiche e politiche della pratica dell'osservazione.³²⁷ Nell'alfabeto pedagogico che si intende adottare, il lemma "prossimità", da latino *proximus* a voler recuperare ancora una volta l'etimologia che viene in soccorso per spiegare questa idea di *vicinanza* oltre l'interpretazione del solo senso fisico, va interpretata quindi nella sua componente relazionale di raccolta e riconoscimento delle esperienze, a sua volta conseguenza di un coinvolgimento attivo di chi quelle esperienze le genera e le vive; di per sé, un modo dell'osservazione di farsi

³²⁵ Si riprenda la definizione così come fornita da Michel Foucault e riadattata da Riccardo Massa e Franco Frabboni, cfr. *infra*.

³²⁶ In merito all'utilità della comparazione internazionale in pedagogia, si vedano B. Lingard e S. Rawolle, *Globalization and the rescaling of education politics and policy: Implications for comparative education*, in «New thinking in comparative education», Brill, 2010, pp. 33–52; C. Callegari e A. Gaudio, *Problemi e prospettive dell'educazione comparata oggi*, «Rivista di storia dell'educazione», 5(2), 2018, pp. 7–13; M. Zedda, *Notes on the relevance of the comparative method*, «Education Sciences & Society – Open Access», 16(1), 2025.

³²⁷ Sul concetto di prossimità nella progettualità educativa cfr. Tomarchio e D'Aprile (op. cit., 2021).

incarnata e abitare i territori, così da poterne leggere i segni di crisi e frattura, le vulnerabilità emergenti e i bisogni e le potenzialità latenti. Il luogo in cui questa osservazione avviene è la convergenza di questa interazione, che ricostruisce in questa stessa confluenza la complessità delle povertà educative, attraverso processi che restituiscono le trame dei vissuti e superano i soli indicatori quantitativi. Questa corrispondenza biunivoca tra “guardare” e “partecipare” rende l'Osservatorio uno spazio ibrido di attenzione alle dimensioni del fenomeno sia su breve distanza che su larga scala, perché traduce le evidenze che vengono dal territorio in una forma di conoscenza collettiva e, tramite questa, può poi trasmettere ai propri interlocutori le informazioni necessarie a ragionare in termini di politiche territoriali e strategie formative. Sul solco di quanto appena detto, è possibile declinare l'aspetto operativo della prossimità a fianco di quello della responsabilità; e questo perché l'atto osservativo produce effetti simbolici, istruzionali e sociali in virtù della sua non-neutralità; tale assunzione di attribuzione comporta la costruzione di un sistema di osservazione che sia capace di riconoscere gli aspetti dodecaedrici di una comunità ed evitare le rappresentazioni monolaterali e stereotipiche, contribuendo invece alla costruzione di un sapere che sia pubblico e, in forza di questa sua natura, anche condiviso.

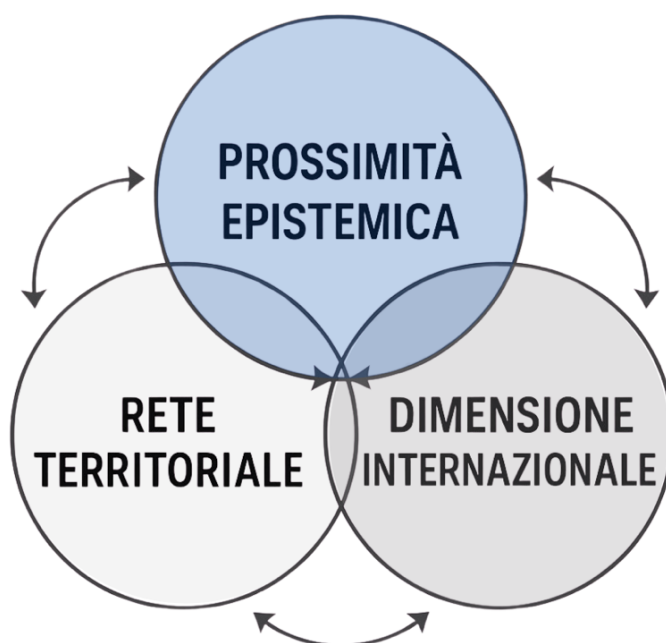


Figura 1 Figura. Schema concettuale che rappresenta l'interazione complessa fra prossimità epistemica, rete territoriale e dimensione internazionale.

Al di là delle riflessioni di ordine teorico sulla prossimità, un ulteriore campo semasiologico a cui l'Osservatorio deve fare riferimento è quello del quadro istituzionale e legislativo di riferimento, perché la normativa riflette l'evoluzione delle politiche educative, sia locali sia su macro-scala, che negli ultimi vent'anni hanno riguardato, per esattezza o per sovrapposizione, la sfera eziologica del sintagma povertà educative. La comprensione di questa cornice articolata porta al riconoscimento dell'Osservatorio oltre la singola azione isolata, e lo inserisce all'interno di un sistema multi-livellare di strategie tutte rivolte alla riduzione delle disuguaglianze educative, e alla conseguente promozione di una coesione sociale che costruisca comunità che non escludono né interdicono bisogni formativi.

Sul piano nazionale, il punto di svolta può essere individuato nella Legge 107/2015, che ha introdotto il principio di *autonomia responsabile* delle istituzioni scolastiche, ponendo al centro del sistema educativo la progettazione territoriale e la collaborazione tra scuola, enti locali, università e mondo produttivo³²⁸. Tale legge, insieme alle *Linee guida per l'orientamento permanente* elaborate dal MIUR nel 2014, ha ridefinito il concetto di successo formativo, superando la logica dell'istruzione standardizzata e promuovendo un approccio integrato, capace di leggere i bisogni educativi nella loro dimensione sociale e comunitaria. Nel solco di questa evoluzione normativa, si è progressivamente affermata la consapevolezza che le povertà educative rappresentano una forma specifica di disuguaglianza, connessa non solo alle condizioni economiche ma anche alla mancanza di opportunità culturali, relazionali e di partecipazione civica. Tale consapevolezza è entrata nella programmazione nazionale ed europea attraverso strumenti come il *Piano Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza* e nelle già citate misure di contrasto alla povertà minorile promosse da *Con i Bambini*, che hanno posto la dimensione educativa al centro delle politiche di welfare territoriale.³²⁹ L'operato

³²⁸ La legge 13 luglio 2015, n. 107, nota come “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” (cosiddetta Legge della Buona Scuola) è il contornio normativo che ha introdotto le misure organiche per innovazione didattica, potenziamento dell'offerta formativa, autonomia scolastica, formazione docenti e contrasto alla dispersione scolastica.

³²⁹ Il Piano Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza è il documento di indirizzo strategico adottato dal Governo e dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza che definisce le priorità di intervento per garantire diritti, benessere e pari opportunità a bambini e adolescenti, con particolare attenzione a contrasto della povertà educativa, inclusione sociale, sostegno ai minori vulnerabili e prevenzione della dispersione scolastica (n.d.r. l'ultima versione è la Sesta, afferente al 2025). Le azioni del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, attuate da *Con i Bambini*, si inseriscono direttamente nel quadro

dell'Osservatorio rispetta pienamente questa curvatura anche nel momento in cui, tra i suoi riferimenti normativi, tiene in considerazione la missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) approvato nel 2021, inerente all'area *Istruzione e Ricerca*, che dedica ampio spazio alla riduzione dei divari tra servizi formativi sui piani del territorio e della valorizzazione, con particolare attenzione all'infanzia e l'adolescenza. Se la missione 4 del PNRR viene analizzata congiuntamente a quanto riportato dal *Programma nazionale Scuola e Competenze 2021-2027*, viene alla luce una visione dell'educazione che funga contemporaneamente da infrastruttura sociale e da leva per uno sviluppo sostenibile, e che in tale funzione necessiti di strumenti condivisi legati al ciclo osservazione-progettazione-valutazione; esigenza in cui si collega la proposta dell'Osservatorio, che si colora dunque anche del carattere di interfaccia tra ricerca accademica e pianificazione territoriale, quando questa esprime intenzione di strategicità.³³⁰

Una serie di interventi normativi e di programmazione da parte della Regione Sicilia rendono chiara anche la ricezione sul piano locale di indirizzi con medesime fisionomie; per tali ragioni, questi riferimenti vanno posti alla base del sistema regionale di contrasto alle povertà educative nella sua interezza, e per ciascun intervento pedagogicamente orientato che intenda in esso inserirsi. Come primo architrave si assume *il Piano strategico per il contrasto alla povertà educativa, la riduzione della dispersione scolastica, la qualificazione e l'internazionalizzazione del sistema scolastico siciliano per il triennio 2023-2025* così come varato dall'Ufficio Scolastico Regionale (USR) della Sicilia, che in sé prevede la realizzazione di una rete di Osservatori di area sulla dispersione scolastica, che siano capaci di leggere i fenomeni e tradurre tale lettura in una

degli obiettivi del Piano, operando come braccio operativo sul territorio: progetti educativi nei contesti fragili, comunità educanti, riduzione delle disuguaglianze territoriali e rafforzamento dei servizi socioeducativi rispondono, infatti, alle linee strategiche nazionali, traducendo in interventi concreti nelle scuole e nei quartieri più critici. Cfr. Dipartimento per il programma di Governo, *Sesto Piano nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, 2025).

³³⁰ Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), adottato dall'Italia nell'ambito del programma Next Generation EU, dedica la Missione 4 -Istruzione e Ricerca al rafforzamento strutturale del sistema educativo attraverso il contrasto alle disuguaglianze, l'estensione del tempo scuola, l'ammodernamento delle infrastrutture, l'aumento dei servizi 0-6 anni, la riforma degli ITS Academy e il potenziamento della formazione degli insegnanti e della ricerca universitaria, con l'obiettivo di migliorare competenze, accesso e qualità dell'istruzione lungo tutto l'arco della vita. Cfr. Presidenza del Consiglio dei ministri, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)*, 2021.

progettazione di azioni coordinate.³³¹

Questi Osservatori, distribuiti sulla base dei distretti scolastici, istituiti presso scuole polo e con centralità territoriale, dovrebbero operare in connessione con un Osservatorio regionale centrale, e, in qualità di trasmettitori periferici, divenire diramazioni dello stesso per quanto riguarda la raccolta di informazioni, l'elaborazione di indicazioni territorialmente denotate e il supporto alla progettazione condivisa di interventi educativi. I decreti n. 38920 del 4 settembre 2023 e n.433 del 13 agosto 2024 hanno definito le strutture operative di questo sistema reticolare, ne hanno regolato la composizione in gruppi di lavoro, il personale preposto, le modalità di rilevazione e le vie di collaborazione con le altre agenzie formative o con enti del terzo settore a vocazione educativa e formativa; questo dispositivo, nel senso propriamente foucaultiano della definizione, può essere indicato come soggetto di raccordo scientifico per quanto riguarda un aspetto appartenente all'ambito semantico delle povertà educative, e cioè l'allontanamento dal sistema formativo formale, e nello specifico, la dispersione e l'abbandono scolastico³³². La dimensione regionale si innesta a sua volta nel contesto più ampio delle politiche europee per l'inclusione educativa e la coesione sociale, che costituiscono il quadro di riferimento sovraordinato del progetto. A partire dalla *Strategia di Lisbona* del 2000 e dai successivi programmi *Education and Training 2020* e *2025*, l'Unione Europea ha costantemente ribadito la centralità dell'educazione come fattore di crescita intelligente, sostenibile e inclusiva³³³. Le più recenti *Raccomandazioni del Consiglio dell'UE sulle*

³³¹ Il Piano strategico per il contrasto alla povertà educativa, la riduzione della dispersione scolastica, la qualificazione e l'internazionalizzazione del sistema scolastico siciliano per il triennio 2023-2025 è stato approvato dalla Regione Siciliana con Deliberazione di Giunta n. 397 dell'11 ottobre 2023 (Regione Siciliana, Assessorato dell'Istruzione e della Formazione Professionale), e attuato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia anche tramite i successivi decreti. Cfr. Regione Siciliana, *Piano strategico per il contrasto alla povertà educativa, la riduzione della dispersione scolastica, la qualificazione e l'internazionalizzazione del sistema scolastico siciliano. Triennio 2023-2025 (Deliberazione della Giunta regionale n. 397 dell'11 ottobre 2023)*.

³³² I due decreti varati dall'Ufficio Scolastico Regionale Sicilia disciplinano la collaborazione tra USR e Regione per il contrasto alla dispersione scolastica in Sicilia, istituendo — rispettivamente — l'attivazione di una rete di Osservatori di area e la costituzione formale dell'Osservatorio Regionale per il contrasto alla dispersione scolastica (con ridefinizione delle sedi degli Osservatori di area), fondamentali per il monitoraggio e l'intervento sul territorio. Cfr. Ufficio Scolastico Regionale Sicilia, *Dispersione scolastica in Sicilia, in calo l'indice globale scende dal 4,55 al 4,14*, Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, 2023; id. *Decreto prot. n. 433 – Istituzione dell'Osservatorio Regionale per il contrasto alla dispersione scolastica e ridefinizione delle sedi degli Osservatori di area*, Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, 2024.

³³³ La Strategia di Lisbona (Consiglio Europeo, 2000) ha definito il quadro di riferimento per costruire entro il 2010 "l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo", ponendo l'istruzione e la formazione tra i pilastri fondamentali per la crescita, l'occupazione e la coesione sociale; da essa sono derivati i principali programmi europei per l'istruzione e la formazione — tra cui Education & Training, il

politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2022/C 469/01) individuano nella prevenzione della dispersione e nel potenziamento delle competenze di base gli assi prioritari di intervento.³³⁴

All'interno di questo scenario multilivello, l'Osservatorio sulle povertà educative assume il ruolo di strumento di implementazione locale delle strategie europee, traducendo gli obiettivi generali (tra cui riduzione dei divari, promozione dell'equità, sviluppo delle competenze) in pratiche di ricerca e intervento nei contesti territoriali; la sua realizzazione configura, dunque, un *policy device* pedagogico, capace di integrare le logiche di amministrazione verticale (dalle istituzioni europee al livello locale) con quelle di autogoverno orizzontale (tra attori sociali, scolastici e comunitari).

Tabella 4. Struttura dei riferimenti normativi che sorreggono la progettazione: comparazione sintetica.

Livello di normativa	Documenti di riferimento	Principali orientamenti per l'Osservatorio
Europeo	Raccomandazione del Consiglio UE "Pathways to School Success" (2022/C 469/02); Strategia ET 2020-2025; Agenda 2030 - Obiettivo 4	Riduzione della dispersione; pratiche per garantire l'uguaglianza e contrastare le dinamiche d'esclusione; apprendimento permanente; partenariati transnazionali

metodo aperto di coordinamento sull'istruzione, nonché i programmi di mobilità e innovazione educativa come Socrates, Leonardo da Vinci ed Erasmus (in seguito confluiti nell'attuale Erasmus+).

³³⁴ La Raccomandazione 2022/C 469/01 del Consiglio UE, *Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*, definisce il quadro strategico per invitare gli Stati membri a sviluppare strategie integrate e globali atte a garantire il successo scolastico di tutti gli studenti, indipendentemente da provenienza socioeconomica, origine culturale o condizioni personali; combinando misure di prevenzione, intervento e compensazione, promuovendo inclusione, benessere a scuola, rafforzamento delle competenze di base, monitoraggio, supporto per insegnanti e personale scolastico, e integrazione con servizi sociali, sanitari e occupazionali.

Nazionale	Legge 107/2015; PNRR -Missione 4; Programma Nazionale Scuola e Competenze FSE+ 2021–27; Linee guida per l’orientamento permanente (MIUR, 2017)	Reti territoriali; pratiche di contrasto alle disuguaglianze educative; orientamento e transizione scuola-lavoro; innovazione pedagogica
Regionale (Sicilia)	Piano Strategico Regionale 2023–25; DecretiUSR n. 38920/2023 e n. 433/2024	Rete degli Osservatori d’Area; creazione di un sistema integrato di regolazione e amministrazione; collaborazione con università ed Enti formativi; attuazione sperimentale; osservazione e progettazione partecipata; disseminazione dei risultati

Fonti: MIUR, 2015; MIUR, 2014; Presidenza del Consiglio dei ministri, 2021; Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2022; USR Sicilia, 2023a; USR Sicilia, 2023b; USR Sicilia, 2024; Osservatorio Nazionale per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2021; Con i Bambini, s.d.; Consiglio Europeo, 2000; Consiglio dell’Unione Europea, 2009; Commissione Europea, 2020; Consiglio dell’Unione Europea, 2022.

Mettere in rapporto i livelli di normativa permette di stabilire alcune evidenze che tornano utili in funzione di orientamento e progettazione: la prima riguarda un arricchimento proprio della definizione della dimensione pedagogica dell’Osservatorio, che, posto in relazione con quanto fatto dalle Amministrazioni., è chiamato a mediare tra normativa, cultura educativa e politiche; la seconda, che questa mediazione comporta l’esigenza di elaborare un dispositivo modellabile, riproducibile e modulare capace di

tradurre le direttive in processi di rafforzamento e potenziamento dei processi formativi e delle comunità, esulando quindi dalla sfera burocratica della sola garanzia di aderenza o relativa applicazione, in terzo luogo, come la manifestazione della funzione pedagogica di un dispositivo che faccia tesoro di queste due evidenze sia orientata alla capacità di interpretare criticamente le politiche, così da poterle adattare ai contesti; e, in quarta istanza, come un Osservatorio possa rappresentare questo punto di convergenza tra definizione, elaborazione e funzione.³³⁵

Rappresentare la struttura dei riferimenti normativi in questo *funnel chart* (cioè la configurazione tabellare-sequenziale che va dalla dimensione generale europea alla dimensione particolare del locale) permette di porre in evidenza un'ulteriore aspetto, cioè la delineazione di un ambiente che, almeno nei presupposti legislativi, sembrerebbe favorevole alla nascita di strumenti di osservazione, pur tenendo conto che possa presentarsi il rischio di una frammentazione o di una sovrapposizione degli interventi, la cui unica risposta preventiva sta nel lavoro di rilevazione, mappatura, coordinamento e riflessione scientifica. Il posizionamento dell'Osservatorio sulle povertà educative all'interno di questa cornice di attori, stakeholders e indirizzi regolamentari consente di unire la sfera della ricerca con quella delle esperienze nel mondo della formazione sul campo e con la capacità di costruzione di rete. Questi elementi rispondono ad una domanda di costruzione di sistemi di amministrazione dei servizi educativi che siano policentrici e sostenibili; figlia, a sua volta, della tensione propria del dar forma pedagogica alle politiche educative, così che la “vocabolarizzazione” di principi di uguaglianza e contrasto all'esclusione si arricchisca anche dell'alfabeto pratico-esperienziale.

3.4 Il contesto territoriale del progetto

Ogni progettazione pedagogica trae la propria legittimità dalla capacità di leggere i contesti in cui opera. Nel caso dell'Osservatorio sulle povertà educative in progettazione presso il territorio di riferimento (la Sicilia, e in particolare l'area metropolitana di

³³⁵ Sul perché l'ancoraggio alle normative è importante per le politiche educative, si rimanda al continuum descritto da A. Pavan, *Cultura della formazione e politiche dell'apprendimento*, Armando, 2005; L. Girotti, *La ricerca educativa per l'orientamento. La ricerca come risorsa per le politiche pubbliche*, EUM, 2009; Merico e Scardigno, op. cit. 2023.

Catania) rappresenta al tempo stesso il luogo d'impianto della crisi e il laboratorio di sperimentazione per modelli di intervento educativo innovativi.

Il quadro che si delinea dall'analisi del contesto territoriale è, principalmente, caratterizzato da divari sistemici interni proprio alla sua stessa struttura, che lo differenziano dal quadro nazionale; ma, allo stesso tempo, presenta una trama di esperienze legate all'educazione e alla formazione che costituiscono un capitale di realtà e relazioni prezioso per la progettazione dell'Osservatorio.³³⁶

La Sicilia è un contesto complesso dal punto di vista educativo: questa difficoltà non va ridotta solo ai minimi termini di deficit o devianza, perché improprio oltre che metodologicamente fuorviante. Le povertà educative, anche sul territorio siciliano, presentano una fenomenologia che si esplica in maniera multidimensionale, non è riconducibile ai soli indicatori negativi e nasce da processi storici, economici e culturali di marginalizzazione del Mezzogiorno come periferia. Di fatto, come è proprio del Sud del mondo, è fatto noto e affidato tanto al senso comune quanto alla ricerca scientifica che il territorio siciliano sia attraversato da fratture strutturali (disoccupazione, mobilità limitata, servizi insufficienti), che incidono sui percorsi educativi. Ciò che non viene rilevato dal discorso comune, e raramente da quello scientifico, è che il territorio conosce anche la presenza di un capitale sociale diffuso, costruito su e tramite pratiche di resistenza comunitaria e da una rete di attori quotidianamente impegnati nel rinnovare un agire educativo di senso; ad esempio, in questo scenario, la rilevazione della presenza di una rete di enti di formazione afferenti al terzo settore consente di riconnettere il ragionamento pedagogico alla cornice delle esperienze territoriali di microsistema, al pensiero critico sulle periferie urbane e sulle aree interne come *margini* fisici e simbolici

³³⁶ Per il contesto educativo e sociale del territorio catanese, si rimanda ad alcune fonti significative: la ricognizione istituzionale del Comune di Catania sui servizi sociali (*Servizi sociali a Catania. Come, dove, quando*, Tipolitografia Urzi, 1989;1989), utile per comprendere l'evoluzione dei dispositivi socio-educativi cittadini; l'analisi sistematica delle politiche regionali contro la dispersione scolastica curata da Di Martino e Bonura (*Regional policies to combat early school leaving in Sicily: a systematic document analysis*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 25(2), 2025, pp. 19–35;); gli studi di D'Aprile sulla pedagogia meridionale e sul ruolo della Sicilia come laboratorio di pratiche educative militanti (op. cit. 2017) e sulla ricerca educativa integrata tra scuola e università (G. D'Aprile, V. La Rosa, *Ricerca educativa e formazione integrata. Itinerari ed esperienze di orientamento tra scuola e università*, CUECM, 2010;); il contributo di Turnone (*La "questione Mediterraneo" in prospettiva educativa: persona, scepsti, "paideia" per una pedagogia meridionale*, in «La questione Mediterraneo: tradizioni, cambiamenti, prospettive», Messina University Press, 2023, pp. 477–498), che colloca la "questione Mediterraneo" entro una prospettiva educativo-pedagogica radicata nei territori del Sud; l'indagine di Pillera (op. cit. 2020) sui laboratori online di progettazione pedagogica per studenti dell'Università di Catania, centrata sul rapporto tra formazione universitaria e servizi educativi territoriali.

del discorso pedagogico, restituendo un'immagine che sì non è omogenea ma rende giustizia alla stratificazione delle realtà educative in Sicilia. Questa immagine porta con sé la realtà che le zone in cui la vulnerabilità educativa può raggiungere un'intensità elevata non sono distribuite uniformemente, che la concentrazione del *vulnus* segue le stesse dinamiche di segregazione urbana, di differenziazione tra infrastrutture, di disomogeneità nei livelli di accesso ai servizi culturali. Guardare al territorio con questo sguardo significa introdurre in gioco quel principio di prossimità alla base della conformazione epistemica dell'Osservatorio; principio che, nella messa in campo, connota anche la costruzione dell'oggetto *povertà educative* come comprensibile nella materialità della presenza dell'osservatore, così che sul campo possa osservare le specificità delle differenze territoriali e della fisionomia delle comunità.

Partendo dalle informazioni quantitative, va riportato che, chiaramente, la prima limitazione di accesso ad opportunità formative rilevata è quella inerente le agenzie educative formali, e nello specifico, la scuola: secondo i dati più recenti diffusi dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) e dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, l'isola registra tassi di dispersione scolastica esplicita (cioè abbandono prima del completamento dell'obbligo) e dispersione implicita (cioè bassi livelli di competenza) significativamente superiori alla media italiana³³⁷. Le rilevazioni fatte nel 2025 da Openpolis si legano alla questione della dispersione esplicita, riportando sempre quantitativamente tassi di abbandono scolastico precoce in Sicilia più alti rispetto alla media nazionale (circa il 15,2% sul territorio locale, a fronte del 12,7% della media nazionale); l'aspetto della dimensione implicita è deducibile dalle misurazioni operate da INVALSI, i cui livelli identificavano comunque tassi elevati di mancata competenza specifica e laterale (circa il 23% per la secondaria di primo grado, e oltre il 30% per la secondaria di secondo grado). Per quanto i dati quantitativi siano limitanti, essi confermano la persistenza di un divario nell'educazione che non può essere scisso dalle sfere dell'economia, delle condizioni di disagio delle famiglie, dalle stesse fratture nel territorio; un circolo di forme di esclusione, in sostanza, che configura allo stesso tempo

³³⁷ ISTAT (report cit., del 2024b) fornisce un quadro aggiornato con gli Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo -Istruzione e formazione, utili per mettere in relazione contesti geografici e livelli di istruzione nel territorio nazionale, mentre il Rapporto nazionale 2023 sulle competenze degli studenti italiani, a cura di INVALSI/MIUR, fornisce dati aggiornati sugli esiti scolastici su tutto il territorio nazionale, utili per analizzare l'andamento del sistema educativo e la distribuzione delle competenze.

le povertà educative sempre di più non soltanto come un oggetto connesso alla mancanza di accesso alle agenzie educative formali, piuttosto riguardante proprio la deprivazione di opportunità formative, culturali e relazionali. Già l'*Atlante dell'infanzia a rischio* di Save The Children, nell'edizione del 2025, indicava come quasi la metà dei minori siciliani vivesse in comuni privi di hotspot culturali come biblioteche con orari accessibili, centri di aggregazione o strutture polivalenti accessibili; una condizione di isolamento infrastrutturale che aggrava le fragilità presenti nei contesti di provenienza, specie quando afferenti ad aree periferiche o a zone interne. L'area metropolitana di Catania rappresenta, da questo punto di vista, una delle zone più sensibili e insieme più strategiche della Regione. Accanto a quartieri caratterizzati da alti livelli di disagio socioeconomico (come Librino, San Cristoforo e Picanello) esistono poli educativi e formativi, università e centri di ricerca, nonché una rete articolata di enti del terzo settore; questo dualismo, tipico delle aree urbane complesse, fa di Catania un territorio-laboratorio per l'analisi delle dinamiche di povertà educativa e per la sperimentazione di pratiche di rete. Una delle caratteristiche più rilevanti del contesto catanese è la presenza di reti educative interistituzionali. La congiuntura che si è creata normativamente (con la legge-quadro n. 328 dell'8 novembre 2000 per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali, la già citata legge n. 107/2015 in aggiunta all'art. 7 del D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, il decreto legislativo n. 76 del 15 aprile 2005; il decreto direttoriale prot. n. 22965 del 16 ottobre 2003) e con i finanziamenti previsti dal Programma Regionale del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale per il periodo 2021-2027 (e cioè l'insieme di strumenti e finanziamenti europei gestiti dalle Regioni per sostenere lo sviluppo economico e sociale del territorio) ha permesso la creazione di Osservatori di area presso istituti scolastici capofila, che coordinano attività di monitoraggio e formazione.³³⁸ Tali esperienze costituiscono la base operativa su cui si innesterà l'Osservatorio regionale proposto dal progetto di ricerca. In questo contesto, il sistema formativo catanese si articola su più livelli: la rete scolastica (con più di 35 istituti comprensivi, 24 istituti superiori e 2 Centri

³³⁸ In relazione ai riferimenti normativi elencati: il primo è la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Il secondo, per esteso, è il *Regolamento recante norme in materia di autonomia scolastica*. Il terzo definisce le norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge n. 53 del 28 marzo 2003. L'ultimo ha regolamentato la Costituzione degli Osservatori provinciali e degli Osservatori d'area sulla dispersione scolastica e la promozione del successo formativo.

Provinciali per l'Istruzione degli Adulti); la rete degli enti di formazione, con oltre 60 organismi accreditati presso la Regione Siciliana, coordinati in gran parte da ASSOFOR, con percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP); la rete degli enti locali e terzo settore, che riguarda le numerose organizzazioni di volontariato e cooperative sociali sul territorio, tra cui anche quelle impegnate in progetti PON e PNRR; le agenzie formative per l'istruzione terziaria o post-secondarie, come la stessa Università di Catania, centro di ricerca e raccordo educativo, con competenze metodologiche, di osservazione e di valutazione dei fenomeni educativi, a cui si aggiungono gli Istituti Tecnici Superiori, Accademie di Alta formazione Artistica e Musicale, o le altre istituzioni con chiara intenzionalità formativa.

Accanto ai contesti urbani, uno sguardo va volto anche alle aree interne della Sicilia, che rappresentano un ulteriore fronte critico: in province come Enna, Caltanissetta e Agrigento, la rarefazione dei servizi scolastici e culturali, unita alla riduzione della popolazione giovanile, determina forme specifiche di povertà educativa legate all'isolamento territoriale; a tal proposito, il Rapporto *SVIMEZ* del 2023 evidenziava già che, in tali aree, sono pochi i comuni che non siano lo stesso capoluogo di provincia a disporre di scuole secondarie di secondo grado, costringendo gli studenti a spostamenti quotidiani e aumentando il rischio di abbandono.³³⁹

Nella sua fase di attuazione, L'Osservatorio va a costruire un sistema di lettura integrata di questi fenomeni, mettendo in relazione dati quantitativi (abbandoni, frequenza, risultati scolastici) e qualitativi (motivazioni, condizioni familiari, contesto sociale). Ciò permetterà di identificare i fattori di rischio e di protezione propri di ciascun territorio e di progettare interventi mirati. Una prima risposta a tali criticità è stata disposta dalla Regione Siciliana, attraverso il coordinamento con l'Ufficio Scolastico Regionale, nel momento in cui sono state individuate un insieme di sedi – corrispondenti ad istituti scolastici - in cui istituire degli osservatorii d'area sulla dispersione scolastica; una distribuzione organizzata per distretti scolastici, con la previsione di nodi provinciali e sub-provinciali.

³³⁹ La versione del 2023 del rapporto sull'economia e la società del Mezzogiorno di SVIMEZ offre un'analisi aggiornata delle disuguaglianze territoriali, dell'istruzione, dell'occupazione e della coesione sociale nel Sud italiano, fornendo un quadro essenziale per comprendere le vulnerabilità e le opportunità nel contesto meridionale.

Con il provvedimento prot. n. 38042 del 5 agosto 2025, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia ha proceduto a individuare le istituzioni scolastiche che, per l'anno scolastico 2025/2026, devono assumere il ruolo di sedi degli Osservatori d'area sulla dispersione scolastica. Tale atto si inserisce in un quadro normativo consolidato, che riconosce nella dispersione scolastica un fenomeno complesso e territorialmente differenziato, richiedente interventi integrati tra scuola, servizi sociali e comunità locale. Il provvedimento richiama infatti i principali riferimenti legislativi in materia di successo formativo e diritto-dovere all'istruzione, dalla legge 328/2000 sul sistema integrato dei servizi sociali alla legge 107/2015, fino al D.P.R. 275/1999 sull'autonomia scolastica. L'individuazione delle sedi degli Osservatori d'area avviene in continuità con quanto previsto dall'Allegato 1 al Decreto direttoriale n. 433 del 13 agosto 2024 e tiene conto sia della disponibilità dei dirigenti scolastici a proseguire le attività, sia della distribuzione territoriale risultante dal Piano di dimensionamento della rete scolastica siciliana per il 2025/2026. L'elenco riportato nel provvedimento comprende 42 istituzioni scolastiche, distribuite in tutte le province della regione, dalle scuole di Raffadali, Agrigento e Sciacca per la provincia di Agrigento, fino agli istituti di Trapani, Mazara del Vallo e Marsala per la provincia di Trapani. Tale articolazione restituisce una mappatura capillare del territorio siciliano e conferma l'intenzione dell'Ufficio Scolastico Regionale di presidiare in modo sistematico i contesti maggiormente esposti al rischio di abbandono e dispersione.

La storia degli Osservatori sulla dispersione scolastica in Sicilia, tuttavia, non ha seguito traiettorie omogenee e facilmente rintracciabili: affonda le sue radici nei primi anni Duemila, quando l'Ufficio Scolastico Regionale avvia un percorso di istituzionalizzazione stabile delle azioni di monitoraggio e contrasto del fenomeno. Un passaggio chiave è rappresentato dal Decreto direttoriale prot. n. 22965 del 16 ottobre 2003, recante la delega al Governo per l'individuazione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Nell'ambito dell'evoluzione del quadro normativo nazionale e regionale relativo al diritto allo studio e alla prevenzione della dispersione scolastica, che regola anche la costituzione degli Osservatori provinciali e degli Osservatori d'Area sulla dispersione scolastica e sulla promozione del successo formativo, definendone il quadro di riferimento e i compiti generali, assumono particolare rilievo

una serie di disposizioni che hanno progressivamente definito principi, strutture e strumenti operativi. Oltre alla Legge n. 53 del 28 marzo 2003, che, come si è già sottolineato, costituisce un primo punto di riferimento, insieme all'art. 7 del D.P.R. 275/1999 sul regolamento dell'autonomia scolastica, un ulteriore elemento significativo è rappresentato dalla Legge n. 496 dell'8 agosto 1994, con la quale è stato istituito l'Osservatorio Nazionale sulla Dispersione Scolastica, seguito dal Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007 che ha disciplinato l'adempimento dell'obbligo d'istruzione. Precedente all'aggiunta del 2007 è il Decreto Legislativo n. 76 del 15 aprile 2005, che ha definito le norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione in attuazione dell'art. 2, comma 1, lettera c) della Legge n. 53/2003. Nel contesto regionale siciliano, un ulteriore riferimento è costituito dalla Legge regionale n. 10 del 20 giugno 2019 in materia di diritto allo studio. Coerentemente con tali dispositivi, la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, con la nota prot. n. 22965 del 16 ottobre 2003, in conformità alla C.M. n. 257 del 9 agosto 1994, ha istituito gli Osservatori Provinciali sulla dispersione scolastica. Il personale degli Osservatori d'area dedicati alla prevenzione e al contrasto del fenomeno (docenti appartenenti a diversi ordini di scuola) è stato individuato ai sensi dell'art. 65 della Legge 107/2015, nell'ambito delle procedure di selezione per i progetti nazionali; per di più, alla luce dell'evoluzione dei bisogni formativi del territorio e della necessità di rendere più efficace e funzionale l'azione degli Osservatori, si è ritenuto opportuno procedere a una riorganizzazione del Servizio regionale al fine di adeguare la struttura e l'operatività alle attuali priorità educative e sociali; scelta, questa, che si inseriva nella scia dei piani regionali per la prevenzione e nel recupero della dispersione e la promozione del successo formativo, che già nel decennio successivo continueranno a richiamare il ruolo degli Osservatori locali di area come nodo di raccordo tra scuole, servizi e territorio.

A partire dall'attuale decennio, la rete viene progressivamente riorganizzata: il decreto direttoriale n. 355 del 14 settembre 2021 costituisce il *Servizio Regionale per la prevenzione della dispersione scolastica e la promozione del successo scolastico e formativo*, articolandolo in un elenco di sedi di Osservatorio per l'anno scolastico 2020/21 e collegandolo alle previsioni dell'art. 1, comma 65, della legge 107/2015.³⁴⁰

³⁴⁰ Per il decreto nella sua interezza, si veda Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia *Decreto prot. n. 355 – Costituzione del Servizio Regionale per la prevenzione della dispersione scolastica e la promozione del successo scolastico e formativo*, Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, 2021.

Parallelamente, si consolidano sul territorio gli Osservatori locali di area, ospitati da singole istituzioni scolastiche, che operano attraverso gruppi di lavoro dedicati al monitoraggio delle situazioni a rischio, alla presa in carico degli alunni e all'interazione con i servizi psicopedagogici e sociali. Le *Linee guida - una nuova identità per gli Osservatori in Sicilia* per l'anno scolastico 2021/2022, richiamate nella documentazione territoriale, mostrano il tentativo dei singoli istituti (nello specifico l'Istituto Comprensivo *Giosuè Carducci* di San Cataldo, in provincia di Caltanissetta) di ridefinire ruoli e funzioni in chiave più integrata, superando una logica meramente burocratica per valorizzare il lavoro di rete.³⁴¹ Recentemente, la struttura degli Osservatori si è rafforzata ulteriormente attraverso decreti di costituzione di *Servizi di Rete degli Osservatori d'Area* a livello provinciale (ad esempio nelle province di Messina e Siracusa), che specificano sedi, ambiti territoriali e compiti dei gruppi operativi di supporto psicopedagogico per la prevenzione della dispersione.³⁴² Sul piano regionale, il Decreto direttoriale n. 433 del 13 agosto 2024 aggiorna l'elenco delle istituzioni scolastiche sedi di Osservatorio d'area; il successivo provvedimento prot. n. 38042 del 5 agosto 2025 conferma e ridefinisce tale rete individuando 42 scuole siciliane quali sedi di Osservatorio d'area per l'anno scolastico 2025/2026.³⁴³ Rispetto alle configurazioni precedenti, la rete appare più capillarmente distribuita sul territorio regionale, con un numero di sedi e un'articolazione per province che testimoniano sia la continuità dell'investimento politico-istituzionale, sia l'adattamento progressivo agli esiti dei piani di dimensionamento della rete scolastica e ai mutamenti sociodemografici dei contesti locali. Gli Osservatori d'area svolgono un ruolo strategico nel monitoraggio dei segnali precoci di disagio scolastico, nella raccolta e analisi dei dati, nella promozione di azioni di prevenzione e nel coordinamento degli interventi tra scuola, famiglie, enti locali e terzo settore. L'atto del 5 agosto 2025 ribadisce, dunque, la centralità di tali organismi quali dispositivi territoriali di *governance* educativa, essenziali per sostenere il diritto all'istruzione e promuovere il successo

³⁴¹ sulle "Linee guida" per gli osservatori si vedano quelle pubblicate dall'Istituto Comprensivo Carducci San Cataldo nel 2022 (cfr. *Appendice I*).

³⁴² Ad esempio, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia ha istituito con decreto prot. n. 0026265 del 19 ottobre 2021 il Servizio di Rete degli Osservatori d'Area della provincia di Messina per la prevenzione della dispersione scolastica e la promozione del successo scolastico e formativo, introducendo sul territorio provinciale un sistema stabile di monitoraggio, supporto e coordinamento delle scuole.

³⁴³ Cfr. Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, *Provvedimento prot. n. 38042 – Individuazione delle istituzioni scolastiche sedi di Osservatorio d'area sulla dispersione scolastica per l'a.s. 2025/26*, Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, 2025.

formativo in un'ottica di uguaglianza e contrasto alle forme di esclusione. La seguente mappa rappresenta la configurazione attuale della distribuzione degli Osservatori territoriali:

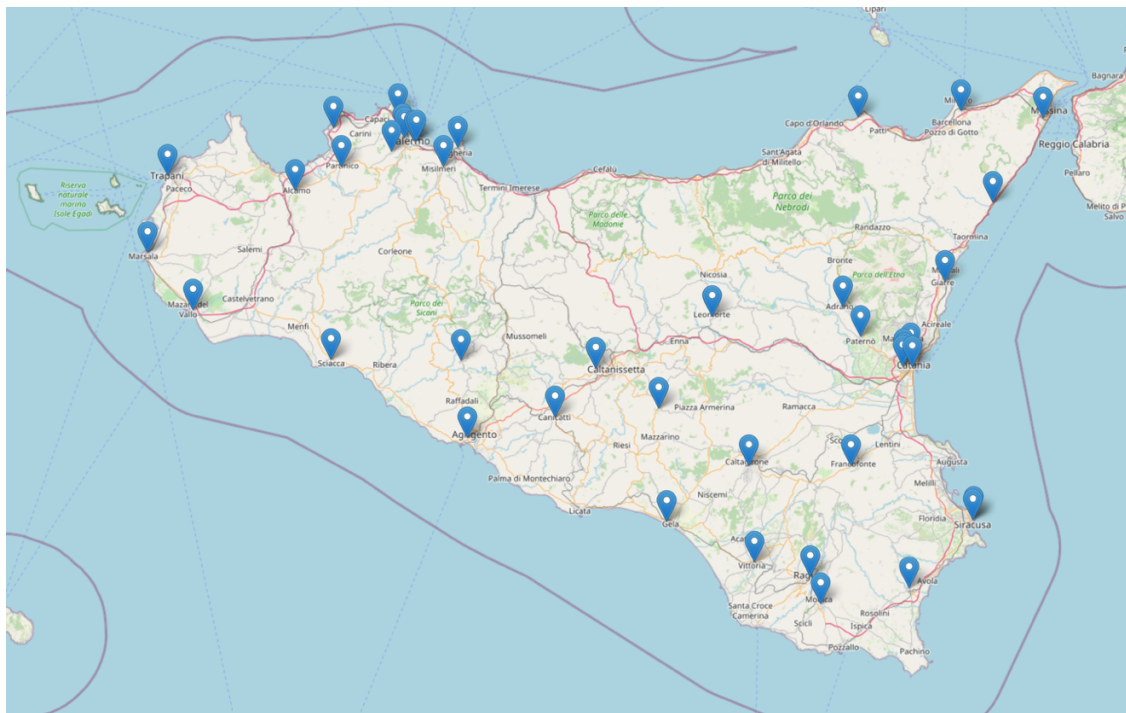


Figura 2. Distribuzione territoriale degli Osservatori sulla dispersione scolastica in Sicilia, con localizzazione dei presidi attivi nei principali poli urbani e nelle aree provinciali, utile a evidenziare la concentrazione degli interventi e le zone a minore copertura istituzionale. Elaborazione propria, su elenco delle sedi secondo quanto determinato dal provvedimento prot. n. 38042 del 5 agosto 2025.

La localizzazione dei presidi attivi come Osservatori sulla dispersione scolastica nella Regione restituisce un quadro dell'articolazione territoriale da cui è possibile desumere sia potenziali punti di forza che un indice delle criticità strutturali. Sul primo versante, la rappresentazione grafica rende meglio visibile la presenza capillare di presidi lungo il vettore delle principali direttrici urbane (Palermo, Catania, Messina e le rispettive aree metropolitane, accanto ai poli provinciali dell'entroterra orientale), una figurazione che suggerisce che intorno a queste aree sia quanto meno avvenuto un riconoscimento istituzionale delle povertà educative legate alla voce “dispersione”, e che la presenza di

tale fenomeno costringa ad un presidio stabile e permanente sui territori, a maggior ragione in quelli che corrispondono anche alle zone di maggiore “densità” scolastica (numero di istituti su numero di abitanti in età scolare); oltretutto, la conformazione dei posizionamenti fisici degli osservatori rispecchia altresì il teorema secondo cui i fenomeni di dispersione e delle relative povertà educative siano maggiormente visibili in quelle aree in cui il tessuto socioeconomico è più fragile, e in cui il vissuto formativo si intreccia con marginalità di natura diversificata, con discontinuità relative al contesto di appartenenza e difficoltà di accesso alle opportunità rappresentate dai servizi educativi.³⁴⁴ D’altro canto, la mappatura della distribuzione territoriale mostra come le aree interne e le zone con minore densità urbana rimangano meno presidiate, delineando un paesaggio in cui l’intervento presenta zone di disomogeneità; se da un lato la marginalità di tali aree dipende dalla distanza fisica dai poli principali, è pur vero che si tratta anche di aree in cui si associano tra loro forme di rarefazione dei servizi, fenomeni di spopolamento e una minore capacità delle istituzioni di intercettare gli ostacoli alla formazione nelle loro forme più latenti, cioè in quelle dimensioni che, come si è visto, già Riccardo Massa definiva *fantasmatiche* perché non si manifestano con l’allontanamento immediato dai luoghi in cui si materializza la formazione, quanto più in processi lenti in cui l’affezione-affiliazione viene meno.³⁴⁵

Questa asimmetria spaziale diventa particolarmente rilevante quando si colloca il discorso in una cornice di analisi territoriale funzionale alla progettazione pedagogica per un Osservatorio sulle povertà educative; per tali ragioni, la conduzione dell’analisi territoriale non è solo descrizione della distribuzione dei servizi, quanto più invece una pratica d’esame conoscitiva delle relazioni che intercorrono tra infrastrutture, servizi educativi, condizioni socioeconomiche dei territori, qualità dei rapporti estroversi e introversi delle comunità, e, alla fine, quell’oggetto povertà educative che diventa la presenza di ostacoli d’accesso alle opportunità formative. In questo quadro, la mappa

³⁴⁴ Cfr. L. Pandolfi, *Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?* in «Lifelong Lifewide Learning», 2017, 13(30), pp. 52–64; Nuzzaci, Minello, Di Genova e Madia (op. cit. 2020); Sottocorno (op. cit. 2022); M. Conte e M. Cardanobile, *Povertà educativa e marginalità. Il ruolo delle comunità educanti per la prevenzione della devianza*, in «IUL Research», 2023, 4(8), pp. 124–141; Benini (op. cit. 2024).

³⁴⁵ Per riprendere la questione delle latenze secondo Massa, è bene ricordare che nella trattazione massiana che le latenze fantasmatiche costituiscono la dimensione invisibile e preriflessiva che attraversa ogni situazione educativa, orientando posture, attese e reazioni degli attori ben oltre ciò che essi esplicitamente dichiarano (cfr. *infra*, cap. I, oltre al rimando diretto a Massa, 1992).

degli Osservatori sulla dispersione non è solo una fotografia organizzativa ma diventa una soglia interpretativa: rivela dove il territorio dispone di punti di osservazione istituzionale e dove invece deve ancora costruire capacità di ascolto, di monitoraggio e di intervento; non di meno, un'analisi del contesto territoriale che abbia un'attenzione verso la fenomenologia permette di rappresentare le direzioni verso cui il sistema educativo siciliano si sta muovendo, e cioè la configurazione di un'amministrazione per i servizi educativi sempre più integrata e relazionata tra le sue componenti interne; una forma di superamento della stessa frammentazione degli interventi che sembra essere propria del territorio, e che muove i suoi passi dall'intenzionalità di costruire una rete di collaborazione tra agenzie formative formali, non formali e informali, oltre che agli interlocutori istituzionali degli enti pubblici e locali. È proprio questa doppia lettura, presenza/assenza, concentrazione/rarefazione, a rendere la distribuzione degli Osservatori un laboratorio utile per la progettazione pedagogica, perché permette di argomentare come un osservatorio sulle povertà educative debba nascere integrato con l'analisi delle morfologie territoriali, capace di cogliere l'eterogeneità dei contesti e di adattare le strategie. L'intenzionalità pedagogica di questo sguardo al territorio assume concretezza nel momento in cui l'Osservatorio coordina e allo stesso tempo si fa carico di azioni di significazione comunitaria (e cioè costruisce linguaggi condivisi, per favorire la riflessività degli attori)³⁴⁶, riconoscendo che la dispersione e le povertà educative sono fenomeni territorializzati e che, proprio per tali ragioni, la loro comprensione richiede una cartografia interpretativa in cui analisi del territorio e pedagogia si sostengono reciprocamente.

3.5 L'architettura dell'Osservatorio

La definizione dell'architettura dell'Osservatorio sulle povertà educative, a questo punto, costituisce il passaggio decisivo per coagulare in raccordo le istanze che derivano dalla cornice giurisprudenziale e legislativa, il quadro epistemologico e gli aspetti

³⁴⁶ Per i riferimenti sulla significazione comunitaria in pedagogia si veda come questa era stata già pensato da G. Dalle Fratte (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Armando Editore, 1993; L. S. Beccegato, *Lessico pedagogico: la pedagogia alla ricerca di una condivisione di significati*, in «Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative», n. 3, 2016, pp. 123-132; e più di recente da G. Balzano, *Virtualità e cittadinanza: pedagogia del lavoro e dimensione comunitaria*, in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», XII, 1, 2023, pp. 143-156.

fenomenologici legati al territorio, in una struttura operativa coerente e funzionale: in termini razionali, si tratta di una traduzione della teoria in forma progettistica, un edificio non di sola attività organizzativa ma fatto di scelte relative all'amministrazione dei servizi, ai flussi informativi, alle responsabilità e alla scelta degli strumenti, che riflette, in modo diretto, l'impianto scientifico dell'Osservatorio come dispositivo di relazione e partecipazione. Lo stesso Osservatorio si spoglia della definizione di apparato tecnico per diventare esso stesso forma di organizzazione della conoscenza, in cui la dimensione scientifica della teoresi (sempre dal greco θεώρησις, *theóresis*, derivazione di θεωρέω, *theoréo*, vedere, indagare) incontra l'*empeiría*, ἐμπειρία, la messa in esperienza partecipata sul territorio, e il *respondēre* pubblico per intrecciarsi in un sistema policentrico.³⁴⁷

Il passaggio architettonico da articolare è quello relativo alla struttura di conduzione, per l'Osservatorio, una gestione articolata in tre livelli segue una logica plurale e reticolare che riflette la complessità del fenomeno povertà educative, e che quindi distribuisce i propri ruoli in maniera non direttiva né eterodiretta, così da rispondere ai vari livelli di osservazione richiesti. Al primo livello si colloca il Comitato scientifico, composto da ricercatori afferenti all'area pedagogica, docenti universitari del medesimo settore, affini o necessari al raggiungimento degli eventuali risultati attesi dagli obiettivi, e rappresentanti degli enti partner, con il compito di definire le priorità di ricerca, i criteri di validazione delle informazioni e le procedure di documentazione scientifica. Va precisato che il comitato non svolge una funzione gerarchica in senso tradizionale: opera piuttosto orizzontalmente come indirizzo per una riflessività collettiva, come guida nelle operazioni di analisi, confronto e revisione (in cui il sapere accademico e quello che nasce dalle esperienze territoriali dialogano in condizioni di reciprocità). Il secondo livello è rappresentato dal Coordinamento operativo, responsabile dell'organizzazione quotidiana, della gestione dei flussi di informazioni derivanti dalle osservazioni in atto, della restituzione delle stesse, delle relazioni istituzionali e della realizzazione dei nodi

³⁴⁷ Per la teoria sul sistema policentrico si veda quanto scritto sul sistema formativo integrato (Frabboni e Pinto Minerva, op. cit. 2013), contesti (G. Benvenuto, *Contrastare la dispersione nella scuola e della scuola: prospettive di pedagogia sociale*. In *25 saggi di pedagogia*, Franco Angeli. 2011 pp. 302-316), complessità (Bocchi & Ceruti, op. cit. 2007), dell'ecologia dello sviluppo (Bronfenbrenner, op. cit. 1979), delle reti e del capitale sociale (Coleman, op. cit. 1988), della governance territoriale (Benadusi, 2014), dei sistemi formativi plurali (M. Catarci, *Le forme sociali dell'educazione: Servizi, territori, società*, FrancoAngeli, 2014) e delle comunità educanti (Bonasora, op. cit. 2023).

territoriali, oltre che del successivo supporto agli stessi; la sua efficacia dipende dalla capacità di garantire trasparenza, circolazione delle informazioni e continuità nei processi di formazione. Si tratta, nella fattispecie, di un livello architeturale che svolge una funzione di “cerniera” tra il livello accademico e l’operatività nei territori, assicurando la coerenza tra scelte metodologiche e implementazione concreta delle pratiche educative; non di meno, garantisce anche quel movimento *bottom up* che le voci protagoniste dell’osservazione operano in sé, in un progresso verso l’alto dai livelli iniziali di manifestazione, così che vengano riconosciute nella sineddoche in cui le unità di base compongono il *textum* generale.³⁴⁸

Queste “unità di base” costituiscono il terzo livello della struttura di conduzione, quello dei Nodi territoriali, ramificazioni periferiche dell’Osservatorio, più o meno mobili, che muovono le osservazioni presso le agenzie educative formali, informali e non formali (siano scuole, enti di formazione, centri di aggregazioni, enti di governo locali, organizzazioni del terzo settore); superano la funzione solamente ricettiva e raccolgono le informazioni contribuendo alla costruzione delle narrazioni ancorate al territorio e promuovendo, al contempo, attività di ricerca-formazione, pratiche laboratoriali partecipative e rilevazioni e osservazioni condivise. Nel quadro dell’architettura dell’Osservatorio, i nodi territoriali rappresentano l’elemento più innovativo e strategicamente rilevante, poiché incarnano la dimensione situata della produzione di conoscenza e costituiscono il punto d’intersezione tra osservazione, pratiche educative e vita comunitaria, nella loro conformazione di terminali periferici deputati al dialogo con le informazioni e che contribuiscono all’intelligenza del sistema.³⁴⁹ La responsabilità a cui adempiono risponde a quella logica di epistemologia relazionale che porta all’utilizzo del principio di prossimità: ogni nodo, infatti, va riconosciuto come produttore di saperi situati, irriducibili a indicatori standardizzati, indispensabili per comprendere la

³⁴⁸ Per il Coordinamento pedagogico, i riferimenti sono C. Silva, *Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell’educazione e cura nella prima infanzia in Italia*, in «ENSAYOS», 2015, pp. 205–212; D. Savio, *L’équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico*, in «Educare em revista», 2017, pp. 133–150; S. Sandrini, *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*, Pensa Multimedia, 2020; A. Lazzari, *Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità*, in «Pedagogia oggi», vol. 20, n. 2, 2022, pp. 60–70.

³⁴⁹ Sui terminali periferici di un sistema di rilevazione delle informazioni pedagogiche non c’è una bibliografia specifica, ma basti pensare a quanto scritto in materia di raccolta delle informazioni suscettibili e sul rilevare dati validi e attendibili sui fenomeni, cfr. da B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, 2003

configurazione concreta delle povertà educative nei territori; la presenza dei nodi territoriali consente al dispositivo osservativo di superare l'astrazione di indicatori rivolti solo a guardare la macro-struttura, e di ancorare lo sguardo alle dinamiche sociali, culturali ed economiche che plasmano, nel quotidiano e nelle micro-strutture, le opportunità educative. Per costruirli, va specificato che da un punto di vista operativo i nodi territoriali svolgono tre funzioni principali: a) in primo luogo, una funzione osservativa volta a raccogliere informazioni qualitative ma anche quantitative, contestualizzate, che accolgano in sé anche pratiche di documentazione partecipata, di narrazione locale e di analisi delle conformazioni delle comunità; b) in secondo luogo, una funzione formativa attraverso cui avviare percorsi di ricerca rivolti a educatori, docenti, operatori sociali e amministratori locali, così da favorire forme di riflessività condivisa sulle povertà educative e sulle risorse presenti nel territorio; c) infine, una funzione di attivazione o deliberativa, che si esplica nella capacità di generare spazi di coprogettazione, pratiche laboratoriali instradate al territorio, processi di partecipazione che coinvolgano i soggetti presenti (tutti i soggetti con espresso o inespresso bisogno formativo, esposti ai processi formativi, le loro famiglie, altri soggetti giovani, gli attori istituzionali). Adempiendo a queste tre funzioni, il nodo assume la forma di una micro-infrastruttura di cittadinanza educativa e attiva, perché capace di produrre cambiamenti incrementali nelle pratiche formative e nelle politiche del territorio.³⁵⁰

Per quanto riguarda il loro stato di implementazione nel contesto siciliano, non esiste, allo stato attuale, una rete di nodi territoriali che siano formalizzati in questo senso e strutturati secondo il modello qui delineato. Le investigazioni sulle povertà educative prodotte negli ultimi anni (ad esempio, quelle di cui si è già detto promosse da *Con i Bambini* in collaborazione con *Openpolis*, che hanno realizzato mappature dettagliate delle condizioni educative su scala territoriale) hanno indubbiamente valorizzato la dimensione locale come unità di osservazione; tali iniziative, tuttavia, si configurano come progetti di analisi centralizzata dei dati e non come dispositivi policentrici

³⁵⁰ Il concetto di micro-infrastruttura educativa rimanda a piccoli presidi territoriali (centri di quartiere, spazi comunitari, servizi di prossimità) che sostengono apprendimenti informali e relazioni educative, in linea con le micro-istituzioni e le comunità locali di Dewey (op. cit. 1916), con l'ecologia prossimale di Bronfenbrenner (op. cit. 1979), con le learning communities situate di Lave & Wenger (*Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press, 1991), con le analisi sulle reti educative territoriali di Benadusi (1997), e con gli studi recenti sulle micro-policy e sui presidi educativi di comunità di Benvenuto (op. cit. 2011) e Bonasora (op. cit. 2023).

d'indagine, dotati di una presenza stabile nei territori. Ad oggi, dunque, in Sicilia (ma anche sul territorio nazionale) esistono esperienze frammentate, spesso attivate da singoli enti del terzo settore o da reti locali, che presentano alcune caratteristiche affini ai nodi territoriali (come la produzione di narrazioni di comunità, di interventi partecipativi o di documentazione sulle vulnerabilità educative dell'area di interesse); nessuna di queste esperienze assume ancora la forma di una infrastruttura stabile, pubblica, laica e scevra da imposizioni ideologiche, dotata di riconoscimento istituzionale e integrata in un sistema amministrativo locale, regionale o sovra-locale.³⁵¹ In questo senso, la proposta dei nodi territoriali rappresenta una possibile evoluzione degli attuali dispositivi di osservazione e intervento, offrendo un modello capace di connettere analisi scientifica, partecipazione territoriale e responsabilità pubblica, e a di colmare così una lacuna persistente nel panorama delle politiche educative locali; la loro istituzione costituirebbe la materialità di un passaggio da una logica di conoscenza *estratta* dal territorio ad una logica di conoscenza *costruita* nel territorio, attraverso quella maieutica che rende le comunità protagoniste nella comprensione e nel contrasto delle povertà educative.³⁵²

A questo punto, l'elaborazione dell'architettura dell'Osservatorio sulle povertà educative implica un passaggio critico sulla concettualità e sulla strutturazione di un dispositivo conoscitivo complesso: sempre nell'ottica di una base epistemologica relazionale, questo primo organigramma assume la forma di una installazione per la conoscenza su più piani, capace di integrare forme diverse di sapere, posizionate e interdipendenti, entro un quadro operativo che privilegia la circolarità informativa, la riflessività e la negoziazione dei significati. Ciò che prende forma non è un organo centralizzato che "controlla" il fenomeno, bensì una configurazione policentrica e polifonica di produzione e distribuzione della conoscenza sul fenomeno, che esplicita un modello alternativo sia alla verticalità delle agenzie di monitoraggio tradizionali sia alla

³⁵¹ Sul piano locale, almeno formalmente il contrasto alle povertà educative a Catania si articola in un sistema di osservatori territoriali: l'Osservatorio metropolitano per la prevenzione della devianza giovanile e delle povertà educative coordinato dalla Prefettura di Catania (*Disponibile su: <https://prefettura.interno.gov.it/it/prefetture/catania/notizie/osservatorio-metropolitano-prevenzione-devianza-minorile>, ultima consultazione 01.12.2025*), l'Osservatorio diocesano per la dispersione scolastica guidato dall'Arcidiocesi di Catania (*Disponibile su: <https://diocesi.catania.it/uffici-pastorali/>, ultima consultazione 01.12.2025*); sul piano nazionale si distinguono invece l'Osservatorio sulle povertà educative della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli (*Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 2019*) e l'Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà (cfr. L. Salmieri, *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*, Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, 2023), entrambi impegnati nella produzione di analisi e dati a supporto delle politiche educative.

³⁵² Sulla maieutica, il riferimento è sempre Dolci, op. cit. 1996.

frammentarietà delle rilevazioni locali: l'Osservatorio, in questo senso, è dispositivo perché non “contiene” ma “articola”, connette le responsabilità della ricerca educativa con le pratiche territoriali, generando un ambiente di formazione trans-istituzionale. Se si pensa alla struttura di conduzione dell'Osservatorio come una governance che sia anche tecnologia sociale di cooperazione, i tre livelli di questa gestione non rappresentano gradi di autorità, né si relazionano tra essi stessi in maniera gerarchica: sono piuttosto forme differenziate di razionalità organizzativa; il cui fine e scopo non si esaurisce nella distribuzione delle risorse di capitale umano, quanto più nella costruzione di un ecosistema che consenta l'allineamento dinamico tra quadro teorico, prassi operativa e bisogni emergenti dei contesti locali.

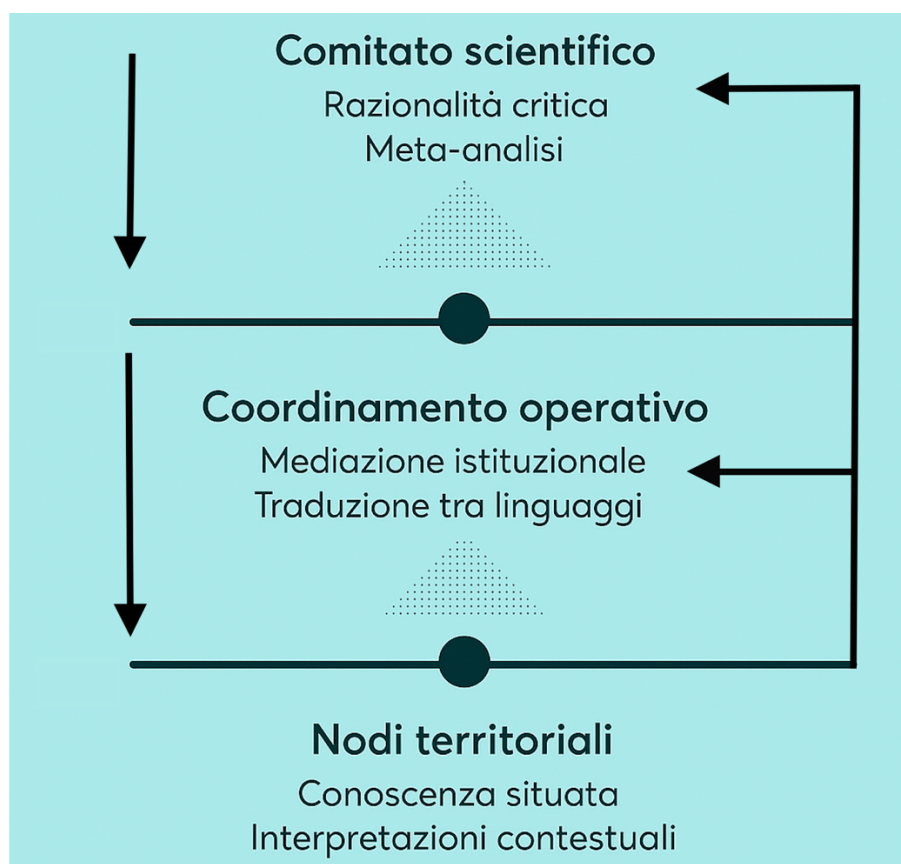


Figura 3. Rappresentazione sinottico-diagrammatica del modello di conduzione dell'Osservatorio, articolato nei tre livelli, con evidenza della natura relazionale e circolare dei processi decisionali e interpretativi.

La rappresentazione grafica proposta ha lo scopo di rendere immediatamente visibile la struttura che sostiene il funzionamento dell'Osservatorio, mettendo in luce la distinzione dei livelli organizzativi ma anche e soprattutto le relazioni biunivoche che li connettono: a differenza di un modello gerarchico tradizionale, la struttura di conduzione qui descritta si configura come un sistema in cui le tre componenti partecipano congiuntamente alla produzione, alla circolazione e alla validazione delle conoscenze, in una bidirezionalità della circolarità dei flussi informativi e una mutua influenza tra teoria, pratica e contesto. Il Comitato scientifico, che può essere interpretato come il logo di meta-analisi di sistema, esercita una razionalità critica volta a rendere esplicite le assunzioni epistemologiche che informano l'osservazione; fornisce orientamenti critici e garantisce che le pratiche di rilevazione e interpretazione restino consapevoli della propria parzialità e provvisorietà, evitando il rischio di naturalizzare categorie di analisi o indicatori che sono sempre costruzioni sociali; il Coordinamento indossa la veste di mediatore istituzionale, non limitandosi a garantire l'efficienza dei processi ma producendo le condizioni per la traduzione tra linguaggi differenti (scientifico, amministrativo, professionale, comunitario); determina, attraverso questo *habitus*, quali informazioni diventano rilevanti, quali pratiche sono riconosciute come significative da un punto di vista pedagogico e quali invece affidate al senso comune, quali problemi emergono come prioritari nel lessico delle comunità e quali hanno carattere emergenziale. I Nodi territoriali incarnano invece l'idea di conoscenza situata, e in quanto luoghi di produzione di interpretazioni contestuali, contribuiscono a de-essenzializzare la nozione di povertà educative mostrandone la natura plurale, contingente, territorializzata. La presenza dei Nodi nella struttura di conduzione dell'Osservatorio rispecchia una precisa posizione politica, che è quella di riconoscere il valore dei saperi locali come componenti di qualsiasi processo di analisi e decisione in ambito educativo.³⁵³

L'insieme dei tre livelli, quindi, opera in una rete indipendente in cui ogni componente esiste in funzione delle altre; una codipendenza che comporta: che le domande di ricerca vengano costruite insieme, affinché non emergano unilateralmente dal comitato

³⁵³ L'idea di valore dei saperi in pedagogia si radica nella prospettiva democratico-formativa di Dewey (op. cit. 1916), nel problematicismo che lega valori, fini e mezzi (Baldacci, op. cit. 2014), nelle riflessioni critiche sul rapporto tra conoscenza, giustizia ed emancipazione (Apple, op. cit. 2012; Biesta, op. cit. 2010), e nei contributi che interpretano i saperi come beni culturali e sociali da redistribuire contro le disuguaglianze educative (Bourdieu, op. cit. 1973; Bruzzone & Finetti, op. cit. 2020).

scientifico ma vengano continuamente rinegoziate alla luce dei fenomeni osservati nei territori; che i flussi informativi abbiano natura di reciprocità, poiché le informazioni non “discendono” né “risalgono” lungo una costruzione che sia piramidale ma circolano in maniera orizzontale, generando processi di meta apprendimento all’interno dell’organizzazione; che ci si disponga alla possibilità di produrre una conoscenza pluriprospectica, in cui l’analisi del fenomeno non coincide con un’unica narrazione dominante ma con l’emergere di disegni interpretativi plurali. Questa configurazione reticolare può essere letta come risposta alla complessità delle povertà educative nel momento in cui esse sono state costruite come un oggetto/problema che non ammette osservazioni solo centralizzate né soluzioni monodirezionali. Un ulteriore elemento che l’architettura dell’Osservatorio disvela nella sua stessa struttura è la dimensione etico e politica: la struttura di conduzione a tre piani si configura come una garanzia di responsabilizzazione (nel senso proprio di *accountability*) distribuita; ogni attore, sia esso accademico, professionale, afferente all’ambito territoriale, detiene una porzione di questa responsabilità epistemica e operativa -un modello che già di per sé contrasta con l’idea che la responsabilità sia detenuta esclusivamente dalle istituzioni centrali o dai tecnici della misurazione.³⁵⁴ L’architettura dell’Osservatorio, dunque, è anche una forma di democratizzazione della conoscenza, che riconosce la pluralità dei soggetti coinvolti nei processi formativi e ne istituisce formalmente la partecipazione ai processi della *clinica della formazione*, nel triangolo riconoscimento-interpretazione-documentazione dei fenomeni. Una inflessione del ragionamento verso questo tipo di attualizzazione comporta che l’architettura stessa debba essere considerata oggetto di osservazione di secondo livello, in una forma di pratiche riflessiva: l’architettura non è solo il “prodotto” della riflessione ma diviene essa stessa una pratica riflessiva riconosciuta.³⁵⁵

³⁵⁴ La responsabilità educativa emerge nella letteratura come disposizione etica e relazionale che impegna l’educatore al riconoscimento dell’alterità (S. Salmeri, *Responsabilità educativa a scuola come strategia per il riconoscimento dell’alterità*, in «Formazione & insegnamento», 17 (2019), n. 1, pp. 169-180), alla cura del disagio e dei contesti vulnerabili (C. Palmieri, *Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica*, in «Civitas educationis: education, politics and culture», VII, 1, 2018, pp. 227-243;), alla mediazione riflessiva e progettuale dell’azione formativa (Paradiso, op. cit. 2020; C. Orefice e E. Guraziu, *Fare progettazione educativa: competenze, metodologie, esperienze*, in «Form@re», vol. 18, n. 3, 2018. fino alla responsabilità sociale e comunitaria inscritta nei territori (F. Paone, *Territorio e comunità: pratiche e prospettive pedagogiche per l’esercizio professionale*, in «La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali», Pensa Multimedia, 2021, pp. 1594-1601).

³⁵⁵ Le pratiche riflessive si articolano in un primo livello di riflessione situata sul fare educativo (B. Sangiovanni, *Il senso dell’osservare nelle pratiche formative*, in «For. Rivista AIF per la formazione»,

Definita la struttura di conduzione, la progettazione dell'architettura dell'Osservatorio richiede la mobilità di un sistema di flussi informativi su più livelli che consenta la circolazione delle informazioni tra nodi territoriali, coordinamento operativo e comitato scientifico. In una prospettiva sinottica, tali flussi possono essere descritti come un insieme di passaggi strutturati; ma va detto che, nella prospettiva integrativa adottata dall'intero impianto di questa trattazione, essi configurano anche un circuito ricorsivo, nel quale ogni scambio produce conoscenza e ridefinisce le fasi successive. Il flusso iniziale parte dai nodi territoriali, in cui operatori e ricercatori raccolgono dati e informazioni attraverso strumenti osservativi, rilevazioni, interviste e pratiche partecipative; questi materiali vengono trasmessi al coordinamento operativo, che svolge lavoro di validazione preliminare, setacciamento dei dati, integrazione e aggregazione; elabora una prima analisi, che viene discussa con il comitato scientifico in una logica di confronto intersoggettivo (tenendo conto che l'interpretazione di dati e informazioni è sempre un atto dialettico, che richiede la messa in comune delle ipotesi e delle categorie, fino alle stesse modulazioni dei *coding* interpretativi). A partire da questo confronto, è possibile che emergano nuove domande di ricerca, che vengono retrocesse ai nodi territoriali sotto forma di piste di indagine riconfigurate o incontaminate, o che aprano ad una revisione degli strumenti, o formulino richieste di approfondimento di sentieri già esplorati preliminarmente. Si configura così un ciclo continuo di osservazione che richiama una certa coerenza con l'approccio euristico alla progettazione: ogni informazione genera un'ipotesi, ogni ipotesi genera un'azione, ogni azione produce un nuovo dato, secondo una logica non chiusa ma dinamica.

Un'ipotetica dimensione digitale dell'Osservatorio arricchirebbe, infine, l'architettura immateriale di un'ulteriore infrastrutturazione, essenziale per garantire la pubblicità, la tracciabilità e la rigorosità dei processi di raccolta e analisi delle informazioni. La piattaforma digitale si articola intorno a tre componenti principali: un database centralizzato, in cui confluiscono dati quantitativi e informazioni qualitative provenienti dai nodi territoriali, dagli enti partner e dalle fonti istituzionali, strutturato in modo da

luglio-settembre 2010, pp. 29–38; C. Rossi, *Triangolazione metodologica e qualità del dato. Uno studio di caso*, FrancoAngeli, 2015) e in un secondo livello di riflessione metateorica che problematizza i presupposti dell'azione, secondo l'impianto della ricerca qualitativa e delle metodologie interpretative (Salvadori, op. cit. 2019; Parola, op. cit. 2021), fino alle prospettive d'indagine e dell'*inquiry* deweyana (Dewey, op. cit. 1938b) e ai dispositivi di ricerca-formazione che sostengono la riflessività professionale (Dodman, Cardarello, Damiani e Ciani, op. cit. 2025).

integrare variabili di accesso, partecipazione ed esiti, nonché metadati descrittivi che garantiscono interpretabilità e trasparenza; un *repository* documentale, dedicato alla conservazione dei protocolli, delle “brevettazioni” degli strumenti di osservazione, delle tracce delle interviste, dei verbali dei laboratori, dei materiali formativi, dei report locali e regionali -un archivio che però non svolga funzione unicamente conservativa ma rappresenta uno strumento che permette di documentare i percorsi, rendendo replicabile l’indagine e accessibile il processo di ricerca; e, infine, una *dashboard* dinamica, destinata alla restituzione pubblica, che permetta di visualizzare gli indicatori principali, di confrontare territori, di monitorare l’andamento temporale delle variabili e di accedere a mappe, testimonianze dirette e/o analisi interattive; a differenza di molte piattaforme statistiche, la *dashboard* dell’Osservatorio incorpora gli elementi qualitativi, offrendo rappresentazioni narrative e visuali della complessità del fenomeno. Anche la piattaforma, dunque, arricchisce l’architettura dell’Osservatorio come specchio di una giustizia epistemica che rende trasparente ciò che la ricerca fa, democratizza l’accesso alle informazioni e permette alla comunità di leggere, interpretare ed eventualmente contestare le deduzioni. Va detto che di per sé l’intera architettura dell’Osservatorio non risponde soltanto a criteri organizzativi ma è la materializzazione della razionalità riflessiva e relazionale che orienta il progetto: la presenza di nodi territoriali rende possibile una comprensione contestuale della manifestazione dei fenomeni: la piattaforma digitale assicura trasparenza e replicabilità; la struttura di conduzione multilivello garantisce dialogo e responsabilizzazione condivisa.

3.6 La struttura generale del design progettuale

La definizione dell’Osservatorio secondo un design progettuale traduce in forma operativa l’impianto epistemologico e la struttura istituzionale delineati nelle sezioni precedenti. Se la progettazione costituisce la forma mediante cui la pedagogia trasforma la realtà educativa, il design ne rappresenta la declinazione concreta, l’insieme degli obiettivi, delle procedure e dei criteri attraverso cui si orienta la produzione della conoscenza, la sua resa pubblica e la sua discussione. Nel caso dell’Osservatorio sulle povertà educative ivi concepito, tale quadro assume un carattere multidimensionale, come d’altronde è l’oggetto stesso: integra modelli e livelli di investigazione differenti, incorpora l’attenzione al contesto e alla partecipazione, adotta una postura riflessiva che

rende permeabile ogni fase del processo alla revisione critica. Il design dell'Osservatorio non può, per tali ragioni, essere ricondotto ad un modello unico; è il risultato di una composizione nella quale elementi derivanti dai vari paradigmi e dalle varie indicazioni sulla progettazione vengono rielaborati in virtù di una complementarità: il rigore procedurale, necessario per garantire affidabilità scientifica, si coniuga con la flessibilità dell'indagine euristica; la linearità minima dei processi è attraversata dalla natura ricorsiva e riflessiva dei cicli di osservazione; la stabilità degli strumenti è arricchita dalla dimensione dialogica e dalla presenza di saperi situati. È in questa coesione che il design dell'Osservatorio diviene coerente con l'oggetto di ricerca: la fenomenologia eterogenea delle povertà educative, mutevole e interconnessa, richiede un approccio, articolato e adattivo.

3.6.1 le domande di indagine alla base del design

Il punto di avvio del design progettuale è costituito dalla formulazione delle domande di indagine che muovono l'intera progettazione, e che non rappresentano un semplice preambolo agli obiettivi generali e specifici, e sono invece l'esito del processo di interpretazione della situazione problematica. Il design dell'Osservatorio non procede per deduzione da un problema predefinito ma, coerentemente con il modello euristico, parte dalla costruzione delle problematicità emerse nei territori, dai materiali istituzionali e dalle analisi preliminari. In seno a questa trattazione, le domande guida per l'indagine si articolano secondo tre assi principali:

- a) asse dell'accesso, volto a comprendere le condizioni materiali, culturali, istituzionali e sociali che influenzano l'ingresso, la permanenza e la transizione nei percorsi formativi;
- b) asse della partecipazione, relativo alla qualità dell'esperienza educativa, alle relazioni; che si formano all'interno delle agenzie formative, alla partecipazione ai processi pedagogici e alle dinamiche di coinvolgimento dei soggetti, degli altri individui che ruotano intorno ai soggetti, e delle comunità;
- c) asse degli esiti, che considera non solo i risultati tradizionalmente intesi, e cioè provenienti dalle agenzie educative formali ma anche i successi in termini di coscientizzazione, legati alle esperienze trasversali, di formazione delle identità

educative e delle traiettorie proprie della formazione del soggetto in una considerazione di più ampio respiro.

Questi tre assi non sono concepiti come segmenti separati: interagiscono sulle dimensioni interdipendenti delle povertà educative, e la loro integrazione permette la visione di insieme; operano come un “micro-dispositivo”, cioè una messa in rete di apparati questionanti che orientano l’indagine senza irretirla; costituiscono l’architettura di *inquiry* del progetto, un quadro di riferimento che viene costantemente rielaborato alla luce delle informazioni.³⁵⁶

3.6.2 Gli obiettivi e i risultati attesi

Una volta che siano chiare le domande di indagine, è possibile passare alla definizione degli obiettivi pedagogicamente orientati dell’Osservatorio: la loro postulazione consente di iscrivere l’intero impianto progettuale entro un orizzonte che triangoli la tecnica, l’amministrazione e infine le scienze dell’educazione. La pedagogia, infatti, non si limita a osservare e descrivere un fenomeno: lo interroga, lo interpreta, ne decostruisce le condizioni e ne ricostruisce i potenziali. Gli obiettivi di una progettazione pedagogica non possono dunque essere formulati come una semplice lista di scopi operativi; devono invece essere compresi come espressione di una postura epistemica precisa, che rispecchi anche l’*asset* valoriale, attraverso cui la ricerca educativa riconosce la propria responsabilità nella costruzione e nel riconoscimento delle forme del reale. Ogni obiettivo è, in questo senso, una dichiarazione di principio sulla natura dell’educazione e sul modo in cui la società interpreta il proprio debito simbolico nei confronti dei soggetti vulnerabili.³⁵⁷

³⁵⁶ Per la ricostruzione delle problematicità educative, il rimando bibliografico è alle fonti sull’analisi dei contesti e delle vulnerabilità territoriali, sulla lettura multidimensionale del disagio e delle povertà educative (Palmieri, op. cit., 2018, *Save the Children, Futuro in partenza? L’impatto delle povertà educative sull’infanzia in Italia*, Save the Children Italia, 2017), sull’uso di metodologie qualitative per cogliere criticità e processi (Mantovani, op. cit. 1998) e su modelli valutativi e partecipativi orientati alla comprensione delle condizioni di esclusione e marginalità (M. Picchio, I. Di Giandomenico, T. Musatti, *Valutare i servizi per l’infanzia: un percorso di partecipazione*, in «RELADEI. Revista Latino-americana de Educación Infantil», 2(2), 2013, pp. 87-104; P. Sandri, A. Errani, L. Decembrotto, *Dalla marginalità alla partecipazione. Chi ne è uscito o sta cercando di uscirne può insegnarci qualcosa*, in «L’inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro», Erickson, 2024, pp. 191-204).

³⁵⁷ Sul debito simbolico delle scienze dell’educazione nei confronti dei soggetti vulnerabili, si rimanda alla necessità di riconoscere le asimmetrie, le omissioni e le marginalizzazioni prodotte dal discorso pedagogico stesso (Bourdieu, op. cit. 1973), recuperando le istanze dei contesti fragili, le narrazioni escluse e i vissuti sommersi (cfr. Salmeri, op. cit. 2019), le dinamiche di potere e di esclusione educativa (Apple,

Il primo nucleo di obiettivi riguarda la produzione di conoscenza pubblica sulle povertà educative: i dati non vengono accumulati ma rielaborati, organizzati, studiati e narrati in visione di una costruzione di senso situato condiviso. Nel quadro in cui ormai è chiaro che le povertà educative non possano essere riducibili a soli deficit individuali o di contesto (ma vadano comprese come esiti di processi sistemici che coinvolgono risorse materiali, simboliche, di riconoscimento e visibilità), la proposta dell'Osservatorio è quella di elaborare un sapere sul tema capace di connettere gli indicatori quantitativi elaborati dalla letteratura precedente con le forme delle informazioni qualitative, le narrazioni, gli archivi istituzionali, le esperienze vissute, il capitale emotivo e le sensibilità dei soggetti. Questa forma estetica della conoscenza diventa così uno strumento di emancipazione, non perché descriva le forme della realtà ma perché educa i soggetti al riconoscimento proprio e delle altre forme, e consente di trovare un linguaggio comune, così da ricollocare le proprie esperienze entro una cornice che ne renda comprensibile la profondità. Chiaramente, questo nucleo di obiettivi non coincide con la produzione di reportage statistici o con la costruzione di indicatori di performance: il risultato mira alla restituzione della dignità epistemica alle comunità educative, ai soggetti che le abitano e ai loro vissuti, assumendo l'educazione come diritto democratico fondamentale -un assunto, questo, che la pedagogia critica ha sempre ripreso nel momento in cui ha sottolineato che la stessa invisibilità è una delle forme strutturali delle povertà: ciò che non viene nominato, ciò che non possiede un linguaggio per essere narrato, tende a scomparire dalle politiche e della coscienza pubblica.³⁵⁸ Con l'obiettivo della conoscenza pubblica, l'Osservatorio si pone dunque la finalità di restituire visibilità a ciò che è invisibile, di costruire spazi nel discorso pubblico e pedagogico in cui le esperienze marginalizzate possano emergere senza essere stigmatizzate o trasformate in deficit.

Il secondo nucleo di obiettivi persegue la promozione di processi di riconoscimento e partecipazione: questo perché, come si è avuto modo di vedere in fase di costruzione

2012) e le dimensioni invisibili del disagio e della povertà educativa (Palmieri, op. cit. 2018; Bruzzone e Finetti, op. cit. 2020).

³⁵⁸ Per quanto riguarda il concetto di invisibilità e invisibilizzazione nelle trattazioni di pedagogia critica, la pedagogia critica le legge come effetti strutturali delle disuguaglianze che occultano i bisogni delle soggettività marginalizzate (Bourdieu, op. cit. 1973; Apple, op. cit. 2012; Palmieri, op. cit. 2018; Salmeri, op. cit. 2019) e in rimozione dei soggetti subalterni (Freire, op. cit. 1970; J. V. Atehortúa, *A decolonial pedagogy for teaching intersectionality*, in «Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)», 4(1), 2020, pp. 156-171.; Antonelli e Tolomelli, op. cit. 2023).

dell'oggetto, la letteratura pedagogica ha evidenziato come le povertà educative siano correlate a quelle forme di deprivazione simbolica che limitano le possibilità dei soggetti di percepirsi come agenti capaci di incidere sulla propria biografia. Ciò che significa che il contrasto alle povertà educative non può essere percepito soltanto in termini redistributivi ma deve essere riconcettualizzato come processo di riconoscimento.³⁵⁹ In questa direzione, ed in continuità lineare con il primo nucleo di obiettivi, l'Osservatorio si propone di attivare pratiche discorsive e partecipative che restituiscano voce ai soggetti coinvolti, riconoscendo le loro decodificazioni e incorporandole negli impianti d'indagine.³⁶⁰

Il terzo nucleo di obiettivi dell'Osservatorio include lo sviluppo di competenze interpretative nelle istituzioni educative: le povertà educative, nelle forme esplicite ed implicite, non sono infatti immediatamente visibili agli occhi di chi opera quotidianamente nei servizi educativi e nelle agenzie formative. Spesso il fenomeno si manifesta attraverso segnali deboli: cambiamenti negli atteggiamenti, fluttuazioni della partecipazione, scarti nella motivazione, esclusioni nelle relazioni, fratture nel senso di appartenenza. Per non scadere nello psicologismo, è bene citare quella letteratura pedagogica che mostra come le agenzie formative riescano a intervenire in questo senso solo quando sviluppano capacità riflessive interne, quando acquisiscono un linguaggio per interpretare la complessità e quando si dotano di strumenti per leggere le dinamiche sociali articolate. L'Osservatorio mira a generare tale competenza interpretativa, offrendo alle professionalità educative una lente attraverso cui guardare i processi, le relazioni e le condizioni dei soggetti, e notare dove le limitazioni d'accesso ad opportunità di formazioni generino povertà educative.

Il quarto nucleo di obiettivi consiste nel contribuire alla costruzione di politiche educative informate, nel senso più forte del termine: le politiche pubbliche, se non sono sostenute da un impianto conoscitivo solido, rischiano di essere frammentate o basate su rappresentazioni semplicistiche e semplificate del reale; la letteratura pedagogica ha sottolineato come la mancanza di sistemi di osservazione continua produca politiche

³⁵⁹ Nel senso honnethiano del termine (Honneth, op. cit. 1992), e come espansione delle capabilities secondo la prospettiva di Sen e Nussbaum (*infra*, ma anche Sen, op. cit. 1999 e Nussbaum, 2op. cit. 000).

³⁶⁰ La partecipazione non è qui principio metodologico accessorio ma condizione pedagogica: solo includendo le voci dei soggetti la ricerca può evitare la produzione di ingiustizie epistemiche, cfr. Fricker, op. cit. 2007.

incoerenti, incapaci di intercettare i bisogni emergenti e di affrontare, quindi, le povertà educative nella loro dimensione sistemica. L'Osservatorio, attraverso la produzione di informazioni contestualizzate e report stratificati, offre alle istituzioni regionali, comunali e locali strumenti per prendere decisioni consapevoli, evitando l'adozione di interventi standardizzati o modelli estranei ai contesti; ciò non significa trasformare la ricerca in una componente dell'amministrazione ma al contrario riconoscere che una buona amministrazione dei servizi educativi richiede una base ontologica solida e condivisa.

Il quinto nucleo di obiettivi pedagogicamente orientati dell'Osservatorio include anche l'espansione delle capabilities educative del territorio: Amartya Sen, nella sua teoria dello sviluppo umano, afferma che le società "giuste" sono quelle che permettono l'espansione delle libertà sostanziali delle persone, non nel senso delle dotazioni individuali ma nel significato di possibilità concrete di essere e agire senza nocimento per il prossimo. Le povertà educative, nella cornice della teoria seniana, rappresentano forme di amputazione alle possibilità, che si manifestano tanto nel mancato accesso ai servizi quanto nella qualità delle esperienze educative; per questo l'azione dell'Osservatorio si rivolge a identificare le condizioni che limitano tali possibilità, e a renderle pubbliche, affinché le comunità possano riconoscerle, discuterle, decostruirle e affrontarle; un nucleo di obiettivi che va oltre la ricerca, e contribuisce a progettare contesti educativi atti ad ampliare le possibilità di sviluppo dei soggetti.

Il sesto nucleo degli obiettivi dell'Osservatorio è la *réclame* agli immaginari educativi alternativi, concetto caro sia alla pedagogia critica che all'*educational design research*³⁶¹. Le povertà educative, infatti, nella loro forma più implicita sono anche impoverimento dell'immaginazione, incapacità di pensare percorsi diversi, carenza di modelli di identificazione e possibilità biografiche ridotte. L'Osservatorio, nell'intersezione del lavoro con le agenzie formative e con le comunità, si propone di costruire narrazioni alternative che contrastino gli immaginari di inevitabilità del fallimento e della marginalità³⁶², producendo informazioni e narrazioni che modifichino il modo in cui le comunità percepiscono il possibile.

³⁶¹ Per il framework teorico dell'*educational design research*, si rimanda a S. McKenney e T. C. Reeves, *Educational design research*, in «Handbook of research on educational communications and technology», Springer New York, 2013, pp. 131-140.

³⁶² Gli studi di B. Lahire, *The plural actor*, Polity, 2011; e A. Lareau, *Cultural knowledge and social inequality*, in «American Sociological Review», 80(1), 2015, pp. 1-27. fungono da riferimento per il

Coerentemente con gli obiettivi formulati, i risultati attesi dell'Osservatorio si articolano lungo tre dimensioni principali: conoscitiva, che riguarda la produzione di un quadro integrato e multifattoriale delle povertà educative, capace di restituire l'interdipendenza tra variabili strutturali, dinamiche processuali e vissuti soggettivi; relazionale, che si manifesta nell'attivazione di processi di riconoscimento reciproco, nella costruzione di ponti di fiducia e nella generazione di relazioni educative più stabili e più capaci di sostenere i soggetti esposti a processi formativi; e politico-trasformativa, che riguarda l'impatto del sistema di conoscenza sulle decisioni pubbliche, sulla promozione di una cultura della responsabilità condivisa e sulla formulazione di politiche informate. I risultati attesi non sono dunque misurabili esclusivamente attraverso indicatori quantitativi, perché riguardano trasformazioni più sottili, quali il miglioramento delle capacità interpretative degli attori, la costruzione di comunità educative più coese, la riduzione delle asimmetrie epistemiche e la diffusione di pratiche educative fondate sulla cura e sul riconoscimento; la letteratura sul cambiamento educativo invita a considerare i risultati non come esiti puntuali ma come processi dinamici di apprendimento collettivo, soprattutto se il cambiamento non si manifesta in modo lineare, attraverso la somma di micro-trasformazioni che, nel tempo, modificano le strutture.

3.6.3 Corrispondenza tra l'oggetto dell'osservazione e la logica degli obiettivi e delle attività dell'Osservatorio

La costruzione della corrispondenza tra la problematica descritta e gli obiettivi progettuali individuati costituisce uno dei passaggi più delicati dell'intero processo di strutturazione del design di progettazione pedagogica dell'Osservatorio, perché, in un contesto complesso come quello delle povertà educative, tale corrispondenza non può essere ridotta a una semplice equivalenza tra bisogni dichiarati e obiettivi operativi, né può essere elaborata secondo una logica causalistica lineare; richiede, invece, un atto ermeneutico profondo, che renda conto della natura stratificata dei bisogni educativi, della loro collocazione ecologica nei sistemi sociali e culturali, e del modo in cui tali bisogni si manifestano come risultati di processi cumulativi e non sempre osservabili in modo immediato. La relazione tra bisogni e obiettivi, nella prospettiva pedagogica

ragionamento su come le rappresentazioni di sé influenzino profondamente le traiettorie formative, i livelli di aspirazione e l'adesione a determinati percorsi educativi.

adottata, assume la forma di un lavoro che consente di trasformare la descrizione del problema/oggetto di osservazione in direzione di senso, e quindi in intenzionalità progettuale.³⁶³ La letteratura sulle povertà educative trascrive come i bisogni non siano mai entità trasparenti o autoevidenti ma che essi emergano dalla mediazione tra narrazioni, interpretazioni e condizioni materiali che ne rendono leggibili alcuni aspetti e invisibili altri.³⁶⁴ La stessa nozione di bisogno educativo, se non interrogata criticamente, rischia di trasformarsi in un'etichetta diagnostica che riporta su un piano individuale ciò che invece è sistemico. Per questa ragione l'analisi dei bisogni da condurre in seno all'Osservatorio assume una postura fenomenologica: se i bisogni non necessitano di tentativi di classificazione in categorie predefinite, è necessario comprenderne la struttura, la genesi, le dimensioni simboliche e gli effetti; bisogna inoltre cogliere quando il bisogno educativo coincide con una mancanza oggettiva o con un'altra forma di ostacolo alla partecipazione piena ai processi formativi (perché lo stesso ostacolo può assumere condizioni materiali, culturali, relazionali, istituzionali o biografiche). Una corrispondenza autentica tra bisogni e obiettivi implica dunque che gli obiettivi non siano formulati come risposte immediate o soluzioni tecniche ma come orientamenti che aspirano a trasformare i contesti che generano tali ostacoli. Questa impostazione rende possibile una logica di intervento che non separa artificialmente analisi dei bisogni, obiettivi e attività: li concepisce come momenti diversi di un medesimo movimento. L'indagine, condotta nei territori attraverso osservazioni qualitative, raccolta di informazioni longitudinali, narrazioni, documenti istituzionali e esame degli indicatori contestuali, ricostruisce e descrive la problematica nella sua dinamica interna; da questa ricostruzione emergono gli obiettivi, che sono specchio di direzioni pedagogiche di trasformazione o comunque di crescita da una situazione ad un'altra, e che trovano la loro legittimazione nella stessa indagine situata del problema/oggetto. È, nello specifico, un

³⁶³ Sui passaggi relativi alle intenzionalità che stanno dietro alla progettazione, si vedano le voci bibliografia che tematizzano finalità, assunzioni implicite, orientamenti valoriali e logiche dell'agire progettuale (Paradiso, op. cit. 2020; R. H. Sartorius, *The logical framework approach to project design and management*, in «Evaluation Practice», vol. 12, n. 2, 1991.1991; Luppi, op. cit. .2021; Pillera, op. cit., 2020; Dewey, op. cit. 1938b; Salvadori, op. cit. 2019).

³⁶⁴ Per la letteratura inerente i bisogni educativi e come essi vengono colti, si vedano le prospettive che ne analizzano la dimensione relazionale, situata e sociale (Mantovani, 1998; Salmeri, 2019), le letture legate al disagio e alla vulnerabilità educativa (Palmieri, op. cit. 2018; Bruzzone & Finetti, op. cit. 2020), le analisi strutturali delle disuguaglianze che rendono alcuni bisogni invisibili o non riconosciuti (Bourdieu, op. cit. 1973; Apple, op. cit. 2012; Patera, op. cit. 2022), e i contributi metodologici che mostrano come i bisogni emergano attraverso dispositivi osservativi, narrativi e partecipativi (Orefice & Guraziu, op. cit. 2018; Parola, op. cit 2021).

processo di risonanza, perché gli obiettivi sono derivati dal modo in cui il problema si offre allo sguardo e non discendono da categorie esterne o da esigenze legate alla contingenza.³⁶⁵

In questo quadro si iscrive anche il rapporto che intercorre tra obiettivi e attività: se la progettazione pedagogica viene compresa secondo la tradizione sinottico-razionale, la corrispondenza tra obiettivi e attività è di tipo procedurale, per cui, definito un obiettivo, si individuano le attività necessarie al suo raggiungimento. L'azione educativa, però, non procede secondo nessi causali semplici ma attraverso un ciclo riflessivo in cui l'agire modifica il contesto e il contesto emenda l'agire. Nella logica dell'Osservatorio, le attività non costituiscono quindi passi necessari per raggiungere gli obiettivi, e sono invece parte costitutiva del processo attraverso il quale gli obiettivi stessi prendono forma, si trasformano e si chiariscono. La corrispondenza tra obiettivi e attività non è lineare, è ricorsiva, si tratteggia tenendo conto che le attività di osservazione, partecipazione, indagine e restituzione non applicano gli obiettivi, li ridefiniscono continuamente, e mantengono la progettazione in uno stadio di apertura euristica. L'intervento, di conseguenza si struttura come una trama di significati che connette bisogni, obiettivi e attività in una reazione di co-generazione: ogni attività prevista dall'Osservatorio (dalla raccolta delle informazioni alla costruzione di mappature tra esse, dai laboratori partecipativi alle restituzioni pubbliche, dalle analisi comparative al lavoro sul campo) risponde sia al nucleo di obiettivi di riferimento che ad un'intera costellazione di condizioni emerse dall'osservazione del fenomeno. La corrispondenza tra problematiche, obiettivi e attività assume poi una dimensione politica nel senso arendtiano del termine: ciò che l'Osservatorio sceglie di osservare, nominare e discutere definisce il campo del pensabile e dell'agibile; se gli obiettivi non fossero radicati nell'analisi dei bisogni, rischierebbero di non cogliere questo aspetto della scelta e di cadere nella stereotipia della riproduzione di narrazioni istituzionali che distorcono o minimizzano la portata delle disuguaglianze educative; se le attività non fossero correlate agli obiettivi, la progettazione si ridurrebbe ad una somma incoerente di azioni prive di orientamento. La forza dell'Osservatorio risiede, invece, nella capacità di creare una coerenza interna tra

³⁶⁵ Sul concetto di risonanza in pedagogica, cioè la capacità dell'esperienza formativa di attivare risposte emotive, cognitive e simboliche che mettono in vibrazione il rapporto tra soggetto e mondo, secondo prospettive fenomenologiche e relazionali, si rimanda a Iori, op. cit. 2016; Mortari, op. cit. 2017; Salmeri, op. cit. 2019; Riva, op. cit. 2020; Batini e Bartolucci, op. cit., 2019.

analisi, obiettivi e attività. In questo senso, la logica dell'intervento adottata dall'Osservatorio richiama la nozione di *validità pragmatica*, secondo cui la coerenza della geometria bisogni-obiettivi-attività si misura nella capacità degli attori di riconoscere la pertinenza delle azioni rispetto alle condizioni reali in cui operano. Una progettazione coerente non è quella che segue una sequenza logica astratta, bensì quella che produce significati condivisi, che permette alle comunità educative di riconoscersi nei processi attivati e di vedere nel progetto una possibilità concreta per il proprio futuro. La corrispondenza tra la problematica e gli obiettivi non è dunque una relazione statica; lo stesso vale per la relazione tra obiettivi e attività, perché entrambe (in quanto processi vivi, situati, di dialogo) sono rette da un pensiero dinamico, in cui gli elementi del progetto si influenzano reciprocamente e si trasformano, ove e quando necessario. Questa circolarità consente all'Osservatorio di mantenere un'impostazione coerente con la complessità del fenomeno delle povertà educative, e di sviluppare delle linee di intervento capaci di affrontare tanto gli effetti immediati quanto le condizioni profonde che generano disuguaglianze.

3.6.4 I beneficiari del progetto

L'identificazione dei beneficiari dell'Osservatorio rivela la postura adottata dal progetto nei confronti di tutti i soggetti che abitano i contesti educativi e ne determinano, giorno per giorno, le possibilità e le fragilità. Parlare di "beneficiari", in un'ottica pedagogicamente orientata, significa infatti decostruire un termine che la tradizione amministrativa ha stabilizzato come categoria tecnica e restituirgli una densità concettuale capace di mettere in luce processi, relazioni, dinamiche di senso e configurazioni di vulnerabilità che non possono essere ridotte alla sola figura di soggetto a cui qualcosa è indirizzato episodicamente. I beneficiari, nella prospettiva dell'Osservatorio, non sono utenti passivi, né portatori di bisogni da soddisfare attraverso interventi pianificati dall'esterno; essi sono soggetti co-produttori di conoscenza, narratori della propria esperienza e protagonisti di un percorso di reinterpretazione collettiva della realtà educativa. Le povertà educative non colpiscono solo individui isolati ma configurazioni relazionali e biografiche segnate da accumuli di disuguaglianze, scissioni culturali, erosioni di fiducia e condizioni materiali che limitano l'accesso a opportunità formative significative. In questo senso, i beneficiari primari

dell'Osservatorio sono i bambini e i giovani che vivono tali condizioni, perché i loro percorsi di educazione e formazione sono attraversati da ostacoli che non dipendono dalla loro volontà o capacità, e sono invece determinati da contesti educativi insufficienti, da politiche escludenti e da una distribuzione ingiusta delle risorse materiali e simboliche; anche in questo caso, tuttavia, definire i beneficiari unicamente come i soggetti più giovani o in percorso scolastico significherebbe riproporre una visione individualizzante e singolare delle povertà educative, che invece si intende superare: questa categoria di soggetti è beneficiaria nella misura in cui l'Osservatorio riconosce e interroga le strutture profonde che limitano la loro possibilità di esprimere potenzialità e talenti. Una seconda categoria di beneficiario è rappresentata dall'agenzia formativa *famiglia*, soprattutto laddove le famiglie vivano in situazioni di precarietà economica, svantaggio culturale o crisi abitativa. Questo perché la vulnerabilità educativa non deriva solamente da condizioni materiali ma dalla distanza tra i codici culturali familiari e quelli delle altre agenzie educative, dalla difficoltà di entrare in relazione con le istituzioni, dalla mancanza di riconoscimento reciproco. Le famiglie non sono beneficiarie perché ricevono servizi ma perché il lavoro di osservazione restituisce loro visibilità e legittimità, permettendo di riconoscere le forme di cura e le competenze educative che spesso restano sommerse nei discorsi pubblici; da questo punto di vista l'Osservatorio produce un beneficio che si muove su un duplice vettore, perché documenta le difficoltà e gli ostacoli e al contempo valorizza le risorse culturali e relazionali delle famiglie evitando le rappresentazioni stigmatizzate o orientate a mettere in luce deficit.

Accanto ai singoli gruppi di individui, come terzo gruppo di beneficiari è possibile riconoscere le istituzioni educative stesse (in cui comprende scuole, università, enti di formazione, centri di aggregazione, servizi territoriali), alla luce del fatto che le povertà educative, oltre ad essere un ostacolo per il singolo, ma sono anche configurazioni di sistema che coinvolgono l'organizzazione delle agenzie educative, le culture professionali, le strutture decisionali e le relazioni tra attori del sistema educativo. La ricerca evidenzia come i contesti ad alta vulnerabilità richiedano forme di amministrazione dei servizi educativi che sappiano coniugare analisi dei processi, sistemi di guida distribuiti e capacità di modificazione organizzativa. L'Osservatorio potrebbe offrire alle istituzioni una documentazione che permetta di comprendere le dinamiche di deprivazione educativa, individuare aree di tensione, sviluppare strategie condivise e

coltivare una cultura della riflessività istituzionale; in questo caso, il beneficio è sistemico, perché l'istituzione apprende a leggere sé stessa.

La quinta tipologia di beneficiari ragiona per insieme come la quarta, ed è costituita dai territori, a cui si guarda come ecosistemi sociali, culturali ed economici, come fenomeni che non si distribuiscono in modo uniforme e si concentrano in zone segnati da isolamento infrastrutturale, deprivazione culturale, fragilità relazionali e carenza di servizi. Attraverso ragionamenti sulle mappature, analisi contestuali e restituzioni pubbliche sulle fenomenologie dei luoghi, l'Osservatorio, permette ai territori di prendere coscienza di sé, di riconoscere la propria struttura, la presenza o assenza di opportunità sulla propria dorsale e di costruire strategie collettive e localizzate di contrasto alle disuguaglianze; diventando, così, beneficiari in senso attivo, come comunità che acquisiscono strumenti per pensarsi e modificarsi.

È importante sottolineare che, in un'ottica pedagogica, la definizione di *beneficiari* non è delimitabile a priori: il predicato si espande e cambia la propria conformazione con il maturare del progetto; poiché l'Osservatorio riguarda un fenomeno complesso, i beneficiati sono tutti i soggetti che vengono raggiunti, direttamente o indirettamente, dalla produzione di conoscenza e dalle trasformazioni che questa genera.³⁶⁶ Ciò significa che anche le istituzioni pubbliche, le amministrazioni, gli uffici scolastici e le organizzazioni del terzo settore diventano beneficiari nella misura in cui accedono ad un sapere depurato e responsabile, capace di orientare politiche e interventi coerenti con i bisogni reali delle comunità.

3.6.5 L'identificazione delle variabili

Il lavoro di identificazione delle variabili tiene conto del fatto che le povertà educative sono fenomeni che devono essere contestualizzati attraverso una serie di mediazioni, e che implicano delle scelte politiche ed etiche: ciò richiede, a seguito dell'operazione di definizione e delimitazione dell'oggetto dell'osservazione, una riflessione sulle dimensioni rilevanti e su come queste interagiscano tra loro. Le variabili

³⁶⁶ Su questa postura animata del lavoro educativo nel momento della progettazione, che porta anche ad una mutabilità dei beneficiari, cfr. W. Brandani, M. Tomisich, *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Carocci Editore, 2021; L. Brambilla, *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Carocci, 2023.

dell'Osservatorio possono essere individuate seguendo un movimento *top-down* e *bottom-up* allo stesso tempo: da un lato, partono dai riferimenti internazionali e nazionali; dall'altro, vengono validate attraverso la consultazione con le realtà presenti sul territorio.

La prima famiglia di variabili identificata è quella delle variabili di “sfondo”, cioè legate alle caratteristiche del contesto, ai prerequisiti materiali e dei soggetti, che si snodano intorno ad accesso, partecipazione ed esiti; le variabili di accesso includono indicatori quali disponibilità di servizi educativi, continuità delle infrastrutture, dotazioni culturali di prossimità, condizioni socioeconomiche e capitali educativi del contesto di provenienza; le variabili di partecipazione considerano dimensioni come il clima all'interno delle agenzie educative, la frequenza, la partecipazione ai processi decisionali, la qualità delle relazioni educative, la motivazione e il modo il cui il soggetto si riconosce come efficace.³⁶⁷ La seconda famiglia di variabili riguarda le variabili di “processo”, cioè quell'insieme di variabili trasversali che intercettano fattori non immediatamente osservabili ma la cui latenza diventa visibile in un processo di comprensione delle povertà educative; mettono a fuoco l'organizzazione della formazione, l'adeguatezza del curriculum, le questioni legate ai tempi, agli spazi e alle modalità in cui avviene il percorso formativo, la struttura del gruppo in cui si svolge, i momenti interattivi osservabili nei nodi territoriali.³⁶⁸ Un terzo gruppo di variabili, definibili “di prodotto”, non coincide con i “risultati” in senso stretto ma include l'osservazione di come conoscenze, atteggiamenti, percezione di istituzioni e contesti si siano trasformati nel corso della progettazione dell'Osservatorio, anche nel corso delle osservazioni messe in campo.³⁶⁹

Questa tripartizione non sostituisce l'impianto multidimensionale dell'Osservatorio, lo approfondisce in direzione di un riconoscimento pedagogico del dispositivo, riducendo i rischi di reificazione degli indicatori.

3.7 Cenni e orientamenti di metodo e di processo

³⁶⁷ Sulla costruzione di queste variabili “di sfondo” si veda sempre Traverso, op. cit 2016.

³⁶⁸ In materia di variabili di “processo” interne ed esterne, il riferimento è Cfr. L. Cerrocchi, L. Dozza, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, 2018.

³⁶⁹ Per un approccio critico-euristico sul perché queste variabili siano definibili di “prodotto”, si rimanda a C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, 2005., e a D'Alessio, op. cit. 2017.

Per quanto la descrizione degli orientamenti di metodo e di processo, strumenti e procedure dell'osservazione sia stata oggetto di questa trattazione, è comunque bene precisare che l'Osservatorio nasce dall'incrocio tra differenti tradizioni.³⁷⁰ La natura del fenomeno studiato richiede questa molteplicità, che sia capace di cogliere la profondità e le stratificazioni, racchiudendo nell'Osservatorio:

- a) Un metodo teorico, che fornisce il quadro concettuale per interpretare il sintagma, non lo colloca sul piano astratto e presenta il processo di costruzione delle categorie dello sguardo pedagogico;
- b) Il metodo clinico, per come sviluppato nella tradizione pedagogica italiana, come si è visto, da Riccardo Massa, e che permette di approfondire situazioni non lineari attraverso osservazioni ravvicinate, pratiche maieutiche, riconoscimento e rielaborazione dei vissuti;
- c) Un metodo comparativo, che apre alla dimensione sovralocale e che, anche attraverso l'esperienza del confronto con altri territori europei, permette di interrogare i presupposti culturali impliciti e di confrontare indicatori, indici, pratiche a livello nazionale e internazionale;
- d) Il metodo di triangolazione tra ricerca-azione, della ricerca-formazione e ricerca-intervento, che, come si è visto in seno ai ragionamenti teorici sull'osservazione, integra indagine e agire trasformativo, accorda la costruzione di conoscenza attraverso la partecipazione e rende possibile una relazione virtuosa tra ricerca e cambiamento.

Per ridurre i rischi insiti di ciascuno di questi elementi, la progettazione dell'Osservatorio mette in atto una serie di contromisure metodologiche che non annullano l'errore ma ne fanno strumento di apprendimento, rendendo l'osservazione e le pratiche di ricerca attuate un processo ricorsivo di miglioramento. Per tali ragioni, l'elaborazione del modello dell'Osservatorio ha richiesto non soltanto un ragionamento sugli strumenti per l'osservazione ma anche una riflessione su si è scelto di *non* adottare. La progettazione pedagogica, d'altronde, è oggi attraversata da dispositivi e strumenti di

³⁷⁰ Come proposto da Patton (op. cit. 2014), ma in ambito italiano già elaborato da A. Trobia, *La ricerca sociale quali-quantitativa*, FrancoAngeli, 2005; F. Tessaro, *Lo stato dell'arte della ricerca teorica e metodologica*, in «Introduzione all'analisi dei sistemi educativi», vol. 1, Armando Editore, 2005, pp. 21–74., e più recentemente da Salvadori (op. cit. 2019), per quanto riguarda le ragioni dell'affermarsi dei metodi misti.

analisi e programmazione di derivazione tecnico-razionale: l'albero dei problemi, il quadro logico, la matrice causa-soluzione, l'analisi degli stakeholder e l'analisi SWOT (*Strength, Weakness, Opportunity, Threat*, rispettivamente i punti di forza, debolezza, opportunità e minaccia) e la Impact Pathway Analysis, costituiscono, in molti contesti, la grammatica operativa standard dei processi decisionali e progettuali; tuttavia, la natura ramificata, relazionale e sistemica delle povertà educative rende questi strumenti parzialmente inadatti. Ciò non perché siano concettualmente deboli ma perché si adagiano su un presupposto logico (la linearità causale) che non corrisponde alla struttura del sintagma povertà educative, la cui principale connotazione è proprio la mancanza di linearità nella definizione.³⁷¹ Ad esempio, *l'albero dei problemi*, introdotto nell'ambito della cooperazione internazionale e sistematizzato nel *Logical Framework Approach*, rappresenta uno degli strumenti più diffusi per mappare le relazioni causa-effetto all'interno di una situazione problematica; la sua struttura gerarchica (problema centrale, cause "a monte" ed effetti "a valle") offre l'illusione di una comprensione ordinata del reale, favorendo procedure di programmazione sequenziale degli interventi. Questo modello risulta inadeguato nel caso delle povertà educative, in forza proprio della loro natura di caotico disordine: in primo luogo, perché presuppone una causalità unidirezionale, ignorando le retroazioni che caratterizzano i sistemi formativi, e il doppio binario in cui gli esiti influenzano i processi e i processi, a loro volta, modificano gli sfondi culturali e istituzionali che producono gli esiti; secondariamente, perché impone una gerarchia dei problemi che riduce la complessità, rischiando di marginalizzare variabili che, pur non essendo "cause prime", svolgono un ruolo nella configurazione delle povertà educative stesse; e, in terza istanza, perché la costruzione dell'albero dei problemi presuppone un consenso ermeneutico che, nei contesti ad alta vulnerabilità educativa, non è scontato (attori diversi interpretano diversamente le situazioni problematiche, e imporre una struttura univoca può generare ingiustizia da un punto di

³⁷¹ Sulla multifattorialità del problema e su perché alcuni dispositivi di analisi siano inadatti, si veda G.B. Vignola, M. Bezze, C. Canali, D. Geron, E. Innocenti, T. Vecchiato, *Povertà educativa: il problema e i suoi volti*, in «Studi Zancan», n. 3, 2016, pp. 5–20; P. Federighi, *L'aumento della povertà educativa relativa. Una sfida per la ricerca pedagogica*, in «Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento», Pensa Multimedia, 2018, pp. 35–39; L. Di Profio, *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Mimesis, 2020 N. Di Genova, *La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione*, in «Pedagogia oggi», vol. 19, n. 1, 2021, pp. 139–144; Sottocorno, op. cit. 2022; Patera, op. cit. 2022.

vista ontologico-gnoseologico). Non adottare queste forme canoniche significa non forzare questa pluralità dentro un contenitore unico, il che avrebbe a sua volta significato imporre un punto di vista dominante, vanificando la dimensione dialogica e interpretativa che costituisce il cuore dell'approccio adottato. Questo tipo di sequenze logiche chiuse sono funzionali in contesti di pianificazione gestionale, meno appropriate in un progetto di ricerca di impianto pedagogico in cui le relazioni causali vengono indagate e ricostruite empiricamente, non definite *ex ante*.³⁷² Da un punto di vista pratico, poi, la scelta dell'Osservatorio privilegia processi di costruzione riflessiva delle problematiche, più che esercizi di rappresentazione lineare; in tal senso, l'albero dei problemi sarebbe risultato incongruente, utile come esercizio di pensiero ma inadeguato perché avrebbe rischiato di neutralizzare la dimensione di costruzione dialogica e polifonica dell'oggetto.

Il rifiuto dell'albero dei problemi si estende all'intera famiglia di strumenti del *Logical Framework Approach*, come elencati pocanzi, perché presentano tratti comuni come la tendenza a ordinare la complessità verso la costruzione di catene di causalità sequenziali e lineari, che distinguono rigidamente tra fasi progettuali (quasi sempre analisi, pianificazione, implementazione, valutazione), marginalizzando invece narrazioni e dinamiche emergenti. Se, da un lato, questi costituiscono strumenti di chiarezza operativa e di monitoraggio, restano comunque strumenti per risolvere problemi a ramificazione *debole*, non problemi a complessità *forte*, e si fondano su quella sequenzialità causale diretta (*if-then logic*) per cui ad una causa identificata corrisponde un effetto prevedibile, a un obiettivo prevedibile un risultato misurabile; tale impostazione risulta problematicamente riduttiva quando l'oggetto di indagine è la realtà educativa, caratterizzata da retroazioni, pluralità di interpretazioni, processi emergenti e interdipendenze di lunga durata. Il punto critico di questi strumenti non è tanto che essi si configurano in strutture progressivo-consecutive, quanto che tale segmentazione incorpora un determinato modo procedurale che risulta incompatibile con un sistema sociale caratterizzato da continue restituzioni, negoziazioni, latenze che diventano essenze ed enti che diventano latenti. Se però gli strumenti citati appartengono ad una tradizione di pianificazione orientata alla sola produttività, mentre il progetto

³⁷² Come ricorda Carol Weiss (*Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families*, The Aspen Institute, 1995), la teoria del cambiamento che guida un intervento sociale è sempre ipotetica e provvisoria: fissarla in una concatenazione di cause e obiettivi rischia di trasformala in dogma operativo.

dell'Osservatorio nasce in una prospettiva di ricerca educativa riflessiva, allora l'assenza di tali modelli diventa una presenza intenzionale: l'esclusione degli strumenti lineari non equivale alla rinuncia alla forma rappresentativa dei problemi e anzi, al contrario, la progettazione dell'Osservatorio sceglie di riformulare tali strumenti riplasmandoli sulla base delle teorie sull'osservazione ricostruire e sulla costruzione dell'oggetto *povertà educative* per legittimare le prassi.

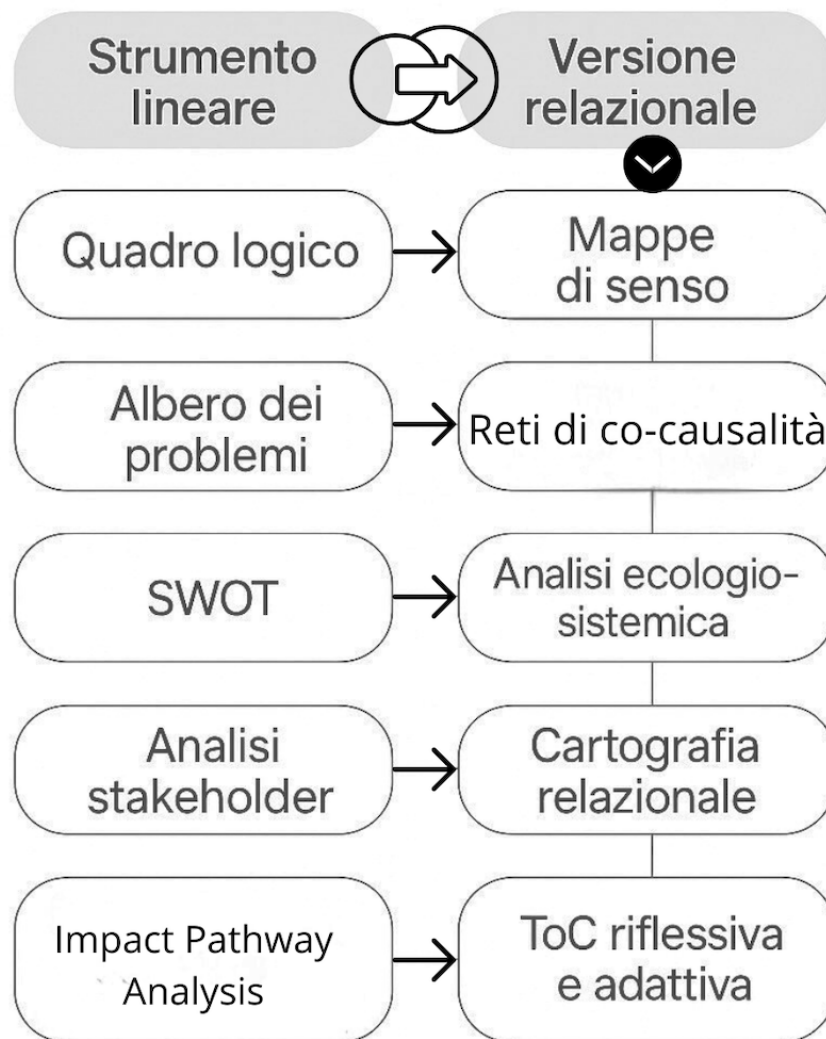


Figura 4. Evoluzione degli strumenti lineari in strumenti relazionali così come concepiti dall'Osservatorio,

Se il rifiuto della linearità non è negazione dell'ordine ma riconoscimento che tale ordine emerge dal dialogico e non dall'impostazione riassuntiva, allora:

- il quadro del *Logical Framework Approach* si torce verso la configurazione in mappe di senso, che possono essere pensate come rappresentazioni non gerarchiche dei rapporti tra risorse, attività, *output* e *outcome*, flussi bidirezionali; un primo tentativo di incorporazione, all'interno dell'approccio qualitativo dell'intero design progettuale di elementi quantitativi, ma solo nel momento in cui questi rendono più visibile la narrazione che fa parte della progettazione, lo spazio del possibile, l'emergere delle biforcazioni;
- l'albero dei problemi viene sostituito da reti di co-causalità, che rilevano e rivelano le interdipendenze tra variabili di sfondo, processo e prodotto, dimostrano la uguale importanza delle cause senza primalità e l'ecologia dell'intreccio tra fattori strutturali, culturali, relazionali;
- l'analisi SWOT, con la sua tradizionale divisione quaternaria, viene riformulata in chiave di analisi sul modello di concatenazione degli ecosistemi, secondo il modello ecologico bronfenbrenneriano; le dimensioni di forza e debolezza vengono ripensare come esiti di relazioni tra microsistemi, mesosistemi, macrosistemi;
- la presa in esame degli stakeholder così come immaginata dalla progettazione viene sostituita dalla cartografia relazionale³⁷³ che descrive posizioni di potere e relazioni di densità, connessioni, ponti e isolamenti con l'obiettivo di comprendere le dinamiche interattive tra attori coinvolti;
- la *Impact Pathway Analysis*, in linea con i riferimenti nazionali, viene assorbita dalla Theory of Change, che la risignifica nella flessione di un'asse riflessiva suscettibile di revisione continua; non è più uno strumento predeterminato ma un'intelaiatura della narrazione che si costruisce nel tempo e attraverso il dialogo con i territori.

La scelta di riformulare gli strumenti in chiave sistemico-relazionale, oltre ad essere un adeguamento della tecnica a favore del sapere pedagogico, è anche l'espressione di apertura verso linee di ricerca che pensino ad una pedagogia degli strumenti: ogni elemento della "cassetta degli attrezzi", nella ricerca educativa, non è solo materia statica

³⁷³ Ispirata all'actor-network theory di B. Latour, *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford University Press, 2005.

ma produce realtà; ciò che viene mappato e analizzato esiste, ciò che non viene scandagliato scompare.³⁷⁴

3.8 Disseminazione, *audience development*, *engage* e *outreach*

Nella teoria delle comunità di pratica, la conoscenza non si diffonde per trasferimento lineare ma per partecipazione situata: apprendere e condividere coincidono nel momento in cui i soggetti co-costruiscono significato. Le azioni e gli approcci che istituzioni culturali e musei intraprendono per incentivare partecipazione e accesso possono essere ricollegate alle attività di programmazione dell'*audience development*.³⁷⁵

Per ciò che concerne la restituzione circa la descrizione della situazione e dei bisogni di partenza, le attività svolte durante il progetto, le metodologie introdotte, le attrezzature utilizzate e acquistate anche in ottica di utilizzo per i progetti futuri, i risultati in itinere e gli esiti raggiunti e attestati da un'attenta valutazione, il costrutto dell'*audience development*, mutuato dalla museologia, può essere usato con adeguata transizione disciplinare, perché comprende già nella sua natura originaria elementi direttamente collegati all'educazione e al rapporto tra istituzione e pubblico. Con *audience development* ci si riferisce anche alla natura delle diverse tipologie di beneficiari e di persone raggiunte dalla disseminazione (*pubblico*), ai vari strumenti di coinvolgimento e avvicinamento e ad aspetti riguardanti la sfera qualitativa ed esperienziale. Nell'ambito dell'Osservatorio, riprendendo un'accezione più ampia, l'*audience development* dal punto di vista della progettualità si declina tanto in attività di fidelizzazione del pubblico abituale e occasionale (come migliorare la partecipazione alla vita culturale di una certa istituzione) quanto in attività di avvicinamento di pubblici normalmente esclusi dalla fruizione delle iniziative e dei programmi di rilevazione dell'Osservatorio. Nell'accezione più vasta e integrata sopra riportata, l'*audience development* non può considerare il concetto di pubblico come un'entità unitaria. Il pubblico, infatti, dovrebbe essere segmentato e categorizzato in base alle strategie delle azioni programmate e in una logica funzionale alle specifiche politiche d'intervento; ma, nonostante esistano svariati

³⁷⁴ Per riprendere l'espressione utilizzata da Bruner in *Acts of Meaning* (op. cit, 1990), e in *The culture of education* (Harvard University Press, 1996)

³⁷⁵ Per inquadrare il fenomeno si vedano D. Biase, *I pubblici della cultura. Audience development, audience engagement*, FrancoAngeli, 2014; e nello specifico dell'ambito educativo L. Corazza, *Percorsi formativi ed engagement*, in «Elementi di didattica post-digitale», Bologna University Press, 2021, pp. 81–92.

modelli d'interpretazione del pubblico, si possono identificare degli elementi comuni e ricorrenti soprattutto per quanto riguarda la sua suddivisione. Seguendo la categorizzazione di Alessandro Bollo in termini generali i fruitori di un progetto culturale-pedagogico come può essere l'Osservatorio può essere segmentata in:

Pubblici centrali – Pubblici occasionali – Pubblici potenziali
*– Non pubblico.*³⁷⁶

Vi è quindi il riconoscimento di una fascia di fruitori del progetto (sia come beneficiari, che come collettività che usufruisce dei servizi messi a disposizione dell'Osservatorio) principale, caratterizzato da una frequentazione assidua, da profili simili e da bassi costi di attivazione da parte dell'istituzione. Man mano che ci si sposta verso i pubblici potenziali e i non pubblici (coloro che non sono raggiunti dai servizi dell'Osservatorio né dalla loro disseminazione) si presentano barriere all'accesso difficili da abbattere.

Schematizzando, si possono identificare tre obiettivi di base che aiutano le organizzazioni culturali come l'Osservatorio a delineare le proprie strategie di *audience development*:

- 1) l'ampliamento diretto dei beneficiari;
- 2) la diversificazione del *target* a cui è riferito il progetto;
- 3) il miglioramento della relazione.

Questi tre obiettivi della disseminazione devono essere considerati come reciprocamente interdipendenti, la cui interazione produce configurazioni mutevoli secondo le diverse situazioni di sviluppo. L'*ampliamento* del pubblico riguarda tutte quelle azioni volte ad ampliare il numero di partecipanti alle attività, che hanno dei profili simili (soggetti coinvolti in fenomeni di deprivazione educativa, di base) e che già fanno parte dei beneficiari programmati dal determinato progetto: nel caso dell'Osservatorio, la disseminazione di queste attività rientra principalmente nell'ambito delle azioni sia della ricerca-azione che della ricerca-formazione. La *diversificazione* invece, si concentra sulle varie modalità volte ad attrarre profili diversi dagli utenti inclusi tra i beneficiari previsti,

³⁷⁶ Sulle prospettive in merito a queste quattro tipologie, anche dal punto di vista educativo, si veda A. Bollo, *50 sfumature di pubblico e la sfida dell'audience development*, in «I pubblici della cultura. Audience development, audience engagement», FrancoAngeli, 2014; A. Bollo, *Audience development e audience engagement. Prospettive e sfide in Italia e in Europa*, in «Comunicare il museo oggi. Dalle scelte museologiche al digitale», Skira, 2016, pp. 285–291.

rivolgendosi dunque a *pubblici* potenzialmente interessati nell'interagire con l'istituzione e le sue attività, che per varie motivazioni non si sono ancora avvicinati. In quest'ambito, si fanno rientrare anche tutte quelle iniziative e progetti rivolti in modo specifico a pubblici difficili da raggiungere, perché contraddistinti da barriere all'accesso molto resistenti e dagli elevati costi di attivazione (in termini di risorse materiali ma anche per quanto riguarda il capitale umano). Appare chiaro come occuparsi della diversificazione sia strettamente collegato alle forme di contrasto alle forme di esclusione e faccia parte dei compiti responsabilità sociale da parte dell'istituzione Osservatorio, nel momento in cui questo si impegna abbattere tutte quelle barriere che impediscono la partecipazione del pubblico, tenendo conto che attività di diversificazione sono legate e progettate nell'ambito delle funzioni educative dell'Osservatorio e alla sua postura meta-riflessiva.³⁷⁷

Il *miglioramento della relazione* ha a che fare con tutte quelle azioni che hanno come finalità il potenziamento positivo dell'esperienza vissuta dai pubblici coinvolti, lavorando per esempio su diverse pratiche di mediazione e interpretazione in base alle singole situazioni e proponendo modalità di fruizione adeguate alle esigenze dei diversi pubblici. In questo caso, ci si riferisce a un vasto raggio di azioni e comportamenti intrapresi dall'istituzione con l'obiettivo di avvicinarsi alle comunità di. Si possono inserire all'interno di queste attività, il volontariato, le forme di partecipazione attiva rispetto a eventi e attività appositamente programmate, tutte quelle attività di collaborazione, produzione e co-produzione che rientrano nel coinvolgimento attivo nella vita dell'Ente. A livello organizzativo il miglioramento della relazione dovrebbe riguardare tutti gli ambiti della gestione dalla didattica fino alla comunicazione e coinvolgere omogeneamente tutti i membri dello staff, attraverso il perseguimento di un'attitudine generale volta a essere più attiva e responsabile rispetto agli individui e alle comunità servite. Questo momento è perciò costituito da processi, azioni e comportamenti organizzativi differenti che possono comprendere:

- a) attività e dispositivi di mediazione dei contenuti culturali e scientifici;
- b) coinvolgimento attivo attraverso laboratori, workshop, attività educative e approcci interculturali;

³⁷⁷ Sulla rinegoziazione metariflessiva di opportunità e sfide, in cui rientra anche la diversificazione, nelle pratiche di ricerca qualitativa, cfr. Door, V. M. (2014). *Critical pedagogy and reflexivity: The issue of ethical consistency*. International Journal of Critical Pedagogy, 5(2).

- c) partecipazione del pubblico nella progettazione di attività culturali e nella creazione di contenuti;
- d) utilizzo del pubblico nel miglioramento e nell'ampliamento delle attività di comunicazione (peer to peer communication, ambasciatori e testimonial);
- e) volontariato e forme attive di cittadinanza culturali;
- f) comunità virtuali e partecipazione attraverso le piattaforme digitali, stimolata attraverso comportamenti di creazione, di condivisione, di personalizzazione a forte intensità sociale (ad esempio il social tagging);
- g) coinvolgimento attraverso esperienze immersive, multisensoriali, sovvertimento dell'unità di tempo e di spazio di fruizione.

La letteratura propone inoltre una matrice 3x2, riproposta di seguito alla luce della progettazione dell'Osservatorio, che integra in modo omogeneo e coerente le due fasi di *reach* ed *engage* con gli obiettivi principali dell'*Audience Development* (ampliamento, diversificazione e miglioramento della relazione).³⁷⁸

Tabella 5. Matrice 3x2 di audience development applicata all'Osservatorio sulle povertà educative.

	Ampliamento	Diversificazione	Incremento relazione
Reach	Comunicazione accessibile, presenza nei luoghi di prossimità, attività informali, collaborazione con enti territoriali per intercettare situazioni di vulnerabilità, strategie	Segmentazione dei pubblici (per età, background, bisogni educativi); nuovi formati outreach, peer-to-peer communication	Comunicazione culturalmente sensibile, tutoraggio educativo, contatti proattivi pre e post-attività.

³⁷⁸ La seguente suddivisione è ad opera di Bollo, op. cit. 2016.

	Laboratori partecipativi; attività continuative; formati di <i>engagement</i> semplici e a bassa soglia, mediazione culturale e educativa	Esperienzialità, mediazione, multi- sensorialità delle attività educative, piattaforme digitali	Membership, volontariato, coinvolgimento attivo nei progetti di co-design dei servizi, presentazione di ambasciatori di comunità e <i>agent of change</i>
--	---	---	--

Cosa vuol dire fare disseminazione sul terreno educativo? Far dialogare fini e mezzi con i beneficiari del progetto implica che l'ambito educativo debba avere un ritorno in termini di comunicazioni da parte delle comunità, pur tenendo conto che il lavoro di disseminazione si basa su un principio di *attendibilità*, cioè ciò che in un determinato momento è adatto trasmettere. Se l'obiettivo di un dispositivo come l'Osservatorio, in termini di disseminazione, è quello di raggiungere i beneficiari previsti, non è detto che ciò che è stato rilevato come tale lo diventi anche per l'utenza stessa; anche in questo caso vale un principio di non neutralità della scelta, perché prendendo decisioni sulla disseminazione il ricercatore assume in sé anche la consapevolezza di escludere ciò che non è stato selezionato; ma, allo stesso tempo, il ricercatore.-operatore riporta al proprio pubblico che nella scienza pedagogica la sintesi della selezione è finalizzata all'azione educativa. La questione politica legata all'educazione, in questo senso, diventa più lampante: già Bruno Ciari nelle sue *Tecniche didattiche* scrive anche che i metodi non sono mai scevri dai valori; scegliere un metodo piuttosto che un altro veicola un intero universo-mondo, un certo modo di fare educazione che è già intriso di valore. La disseminazione essere progettata alla luce dei mezzi comunicativi disponibili; quando fini e mezzi vengono visti come separati e persino trattati da soggetti differenti, che si muovono in sfere indipendenti, il risultato è quello di porsi fini astratti e limitare gli stessi mezzi. I mezzi sono parti frazionarie dei fini, che invece devono racchiudere la piena interazione e integrazione dei mezzi stessi.³⁷⁹

³⁷⁹ B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, 1961.

3.9 Limiti della ricerca e criteri di valutazione

La progettazione dell'Osservatorio richiede anche un chiarimento sui confini entro cui la ricerca può agire e sugli elementi che ne orientano il giudizio, perché ogni processo che crei conoscenza pedagogica e che affronti fenomeni educativi proteiformi si muove in un terreno in cui la disponibilità delle informazioni, la natura situata della conoscenza a cui afferiscono, l'interdipendenza e le variabili che le connotano possono produrre zone d'ombra non trascurabili. La stessa prossimità che consente di leggere in profondità le dinamiche territoriali espone al rischio di una sovra-identificazione con i contesti osservati, e richiede pertanto momenti di distacco critico, affinché la costruzione dei significati non risenta delle pressioni simboliche, istituzionali o comunitarie. A ciò si aggiunge la necessità di riconoscere che l'osservazione delle povertà educative è inevitabilmente condizionata dagli indicatori che precedentemente sono stati selezionati ed elaborati insieme agli strumenti di rilevazione: ogni scelta metodologica appartenente allo stato dell'arte, d'altronde, produce una forma di visibilità e ne oscura altre, rendendo imprescindibile la consapevolezza che il quadro empirico restituito è sempre parziale.³⁸⁰

In una ricerca di questo tipo pesa, inoltre, la variabilità temporale dei fenomeni, poiché le dinamiche di esclusione non si esauriscono ma evolvono con rapidità, e così facendo mettono alla prova la capacità del dispositivo di aggiornarsi e non irrigidirsi in modelli prematuri.³⁸¹ Va presa in considerazione anche la variabilità spaziale, e cioè dei contesti territoriali oggetto d'indagine, sempre perché le dinamiche delle povertà educative mutano con rapidità e risentono delle trasformazioni economiche, sociali e culturali che attraversano i territori, rendendo fragile ogni tentativo di fissarne una configurazione stabile. La presente ricerca ha individuato percorsi e segnali ricorrenti ma non può garantire che essi mantengano lo stesso valore interpretativo al mutare delle condizioni di sfondo. Per queste ragioni, l'Osservatorio deve essere pensato come una struttura a vocazione evolutiva, capace di rimettere in discussione le proprie gradazioni ogni volta

³⁸⁰ In merito alla consapevolezza dei limiti della parzialità dell'esperienza, si veda quanto scritto in merito da D. A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, FT Press, 2014.

³⁸¹ Sia Mezirow (op. cit. 1991) che Morin (1999) insistono sul carattere procedurale dei sistemi umani come fenomeni in trasformazione continua; come ulteriore riferimento, si vedano Connell (2013) Raffo, Dyson, Gunter, Hall, Jones, Kalambouka (op. cit. 2009) e i report UNESCO. (del 2015; 2019; 2023; 2023b) che evidenziano come anche gli indicatori varino nel tempo.

che il terreno educativo ne sollecita la revisione; e i criteri di valutazione non possono limitarsi alla verifica di coerenza interna degli strumenti o alla correttezza procedurale: la qualità del lavoro dell'Osservatorio si misura, invece, nella capacità di generare conoscenza condivisa, di rendere trasparenti le scelte, di documentare in modo accurato i passaggi delle osservazioni, di restituire in forma intellegibile ciò che emerge dai contesti e di sostenere processi di riflessività collettiva.

La progettazione dell'Osservatorio richiede di rendere esplicito il modo in cui il dispositivo intende analizzare la propria azione, poiché non può prescindere da un sistema di valutazione che ne accompagni l'intero ciclo di vita e che renda visibili le trasformazioni che esso è in grado di generare, come parte integrante dell'impianto epistemologico che sostiene l'Osservatorio e che agisce in forma di riflessività sui contesti, che interroga alla luce delle ipotesi e resa pubblica in maniera trasparente. La valutazione *ex ante* rappresenta il primo livello di tale processo, si colloca nel momento di avvio della progettazione, quando l'Osservatorio non è ancora operativo ma i suoi contorni teorici, metodologici e istituzionali vengono stabiliti. In questa fase la valutazione non svolge una funzione predittiva (nel senso di elaborazione di scenari rigidi e deterministici) ma di coerenza interna (permette cioè di mettere in relazione le ipotesi su cui si fonda l'Osservatorio con le condizioni reali in cui dovrà operare). La valutazione *ex ante* verifica la solidità del quadro teorico, la consistenza delle scelte metodologiche, la rispondenza degli obiettivi di giustizia educativa e la fattibilità del percorso alla luce delle risorse disponibili.³⁸² La valutazione in itinere accompagna il dispositivo durante la sua attuazione e svolge una funzione di regolazione, che permette di mantenere vivo il rapporto teoria-prassi; osserva la qualità dei processi, la circolazione delle informazioni, la partecipazione dei soggetti, la capacità dell'Osservatorio di adattarsi alle trasformazioni dei contesti e di riformulare le proprie azioni alla luce di ciò che emerge.³⁸³ La valutazione *ex post* rappresenta l'ultimo movimento del processo e ne costituisce allo stesso tempo una sintesi e una riapertura, pur tenendo conto anche della permanenza dell'Osservatorio e quindi l'assenza di un momento di "fine progetto"; consente di interrogare gli esiti dell'Osservatorio in termini di efficacia operativa e anche rispetto alla

³⁸² Su questo E. M. T. Torre, *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, 2014.

³⁸³ Sempre Torre, op. cit. 2014 ma anche I. Vannini, *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Erickson, 2019.

capacità di produrre effettivo cambiamento educativo, generare conoscenza pubblica, attivare consapevolezza collettiva e incidere sulle condizioni che generano povertà educative. La valutazione ex post permette di comprendere se il dispositivo è stato in grado di rendere fenomeni altrimenti marginalizzati, di rafforzare la partecipazione dei soggetti, di contribuire alla costruzione di alleanze istituzionali e di sostenere pratiche educative trasformative nei contesti locali. Non chiude il ciclo dell'Osservatorio ma lo prepara costantemente ad una nuova fase, poiché i risultati ottenuti vengono ripresi criticamente e reimmessi nel processo progettuale per produrre nuove domande.

Il riconoscimento dei limiti non indebolisce il valore della ricerca: al contrario, diventa condizione per una pratica osservativa più rigorosa, capace di mantenere viva la tensione tra ciò che è conoscibile e ciò che resta ancora da indagare. Anche l'impianto metodologico che sostiene la progettazione dell'Osservatorio porta con sé alcune trazioni che non possono essere eluse e che costituiscono parte integrante del rigore della ricerca: il primo di questi limiti si radica nella natura stessa dell'osservazione educativa, che non è mai un gesto totalmente trasparente né un accesso diretto al reale, perché ogni sguardo è situato, incarnato e segnato da presupposti teorici e da posizionamenti culturali che intervengono nella selezione di ciò che appare significativo. Lungo il percorso tracciato in merito al concetto di osservazione nella sua disamina interdisciplinare, la ricerca ha assunto tale consapevolezza come principio regolatore, ma permane il rischio che alcune dimensioni dell'esperienza educativa restino opache all'osservatore, oppure emergano solo parzialmente, condizionate dalla natura dialogica e relazionale del processo osservativo. Tale consapevolezza riguarda anche la costruzione dell'oggetto, perché la definizione di un sintagma poliedrico come quello delle povertà educative implica sempre scelte concettuali che, pur sostenute da una base teorica ampia e trasversale tra le discipline e le settorializzazioni del sapere, non esauriscono la varietà delle forme con cui il fenomeno si manifesta; e, non di meno, la stessa operativizzazione dei costrutti può condurre ad una riduzione del loro spessore esperienziale, poiché la traduzione di una categoria teorica in segni osservabili richiede inevitabilmente un lavoro che lascia fuori elementi difficili da formalizzare, presenti comunque nella vita dei soggetti. La qualità del lavoro svolto risiede dunque nella sua responsabilizzazione, nel modo in cui documenta, esplica, accoglie e restituisce alle comunità coinvolte strumenti utili ad abitare consapevolmente le tensioni che attraversano i contesti educativi.

CONCLUSIONI

L'intero percorso di ricerca sviluppato nell'ambito di questa trattazione ha preso avvio dalla necessità di interrogare in modo radicale lo statuto dell'osservazione in pedagogia e le condizioni che consentono a tale pratica di evolversi in momento conoscitivo, ermeneutico ma anche progettuale. La domanda di fondo che ha orientato il lavoro riguardava la possibilità di delineare un modello di Osservatorio sulle povertà educative capace di tenere insieme rigore metodologico, responsabilità e potenzialità di cambiamento: la ricerca, nel suo dispiegarsi, ha delineato che tale possibilità non dipende soltanto dalla qualità del *framework* e della cassetta degli attrezzi adottati ma soprattutto dalle coordinate logiche, politiche e deontologiche che sostengono il gesto osservativo. La ricognizione condotta sulle principali genealogie teoriche dell'osservazione (pedagogiche ma anche sociologiche e antropologiche; fenomenologiche, cliniche e post-strutturaliste) ha permesso di comprenderne la stratificazione e, allo stesso tempo, la necessità di superare l'idea di una neutralità. L'osservazione, come ha mostrato anche la disamina sistematica della letteratura in materia, ha quindi carattere di atto ermeneutico che costruisce il proprio oggetto mentre lo guarda, e che, alla luce di tali ragioni, richiede consapevolezza dei presupposti e dei limiti del ricercatore.

La razionalità investigativa ha individuato in questa consapevolezza la primo legatura vincolante per la progettazione di un Osservatorio sulle povertà educative: la definizione dell'oggetto da osservare non può essere ridotta a una semplice operazione tecnica di delimitazione concettuale, e, anzi, costruire un oggetto pedagogico – e, nel caso specifico, un oggetto labirintico e a più sedimentazioni come le povertà educative – significa attraversare una serie di scelte concettuali e politiche che determinano ciò che potrà essere osservato, rilevato, interpretato e su cui è possibile intervenire.

La progettazione dell'Osservazione, affrontata nel terzo capitolo, ha costituito il banco di prova di tale modello teorico-metodologico; è stato possibile mostrare come la costruzione di un osservatorio pedagogico non possa essere ridotta alla predisposizione di strumenti di raccolta dati né alla creazione di un macro-strumento tecnico e organizzativo. L'Osservatorio si configura invece come un dispositivo nel senso foucaultiano e massiano del termine, ovvero un circuito politico nel quale la conoscenza educativa si dà in forma correlata, ponderata, modificatrice. Non di meno, la ricerca ha

evidenziato che la progettazione di un Osservatorio così orientato richiede un impianto teorico capace di sostenere la complessità del fenomeno da osservare e, allo stesso tempo, una struttura operativa che renda possibile l'emersione di narrazioni, saperi, vissuti ed esperienze non riducibili a misurazioni standardizzate. La progettazione dell'Osservatorio ha potuto così assumere la forma di un pensiero critico-contestuale fondato sulla capacità di articolare procedure, sulla disponibilità all'indagine e sulla valorizzazione del coinvolgimento dei soggetti e delle comunità educative. Questa razionalità, che costituisce la matrice teorica del modello proposto, si è rivelata particolarmente adeguata a rispondere alla struttura polisemantica e dinamica delle povertà educative, che richiedono strumenti e azioni di osservazione capaci di leggere la complessità del reale senza perderne di vista lo spessore teorico.

È possibile affermare che la ricerca ha risposto alla domanda di ricerca sulla progettazione di un dispositivo capace di osservare, interpretare e intervenire sui fenomeni educativi legati alla vulnerabilità, poiché ha dimostrato la possibilità di elaborare un modello pedagogico di Osservatorio sulle povertà educative che coniughi rigore scientifico, responsabilità etica e finalizzazione trasformativa. Si è cercato di rispondere alla domanda su quali siano le condizioni pedagogicamente della responsabilità, restituite sinteticamente dalla corrispondenza

posizionamento consapevole + rifiuto della finzione di neutralità
+ postura riflessiva
+ riconoscimento del carattere maieutico della conoscenza

che ha portato anche ad un modello tratteggiato per caratteri generali di costruzione dell'oggetto di un Osservatorio che riconosca il fatto che ciò che si osserva prende forma attraverso il lavoro stesso del ricercatore-osservatore, sia in fase preliminare (e cioè nel momento in cui il pensiero critico-riflessivo sistematizza i requisiti teorici, le domande di ricerca e la stessa progettazione del dispositivo) sia, in una visione d'orizzonte futuro, mentre questo lavora sul campo riferendosi e rapportandosi con la popolazione e la comunità di riferimento.

La progettazione dell'Osservatorio ha evidenziato che la pratica osservativa può diventare azione educativa quando è orientata alla variazione del contesto, come gesto

politico e conoscitivo allo stesso tempo, che, nella sua versione progettuale, possa generare spazi di cittadinanza educativa capaci di incidere sul territorio. Lo stesso Osservatorio si avvia verso la configurazione di un'esperienza di democrazia, nella quale le comunità e i soggetti partecipano alla costruzione del sapere che le riguarda, che risponde ai loro bisogni individuali e collettivi, oltre che specifico-categoriali; l'Osservatorio favorisce la circolazione delle narrazioni, fa emergere le capacità e le conoscenze diffuse, sostiene la ricomposizione di legami educativi e rende visibili le zone (simbolicamente e fisicamente) periferiche del sistema formativo.

Accanto ai risultati ottenuti, la ricerca riconosce i propri limiti, che non derivano da carenze o trascuratezze metodologiche ma dalla natura stessa dell'oggetto e dalla complessità dei contesti educativi. La modellizzazione proposta per la costruzione dell'oggetto osservativo richiede ulteriori verifiche empiriche, soprattutto per ciò che riguarda la sua adattabilità a contesti diversi da quelli considerati. La progettazione dell'Osservatorio, articolata in maniera dettagliata, se declinata nell'ambito sperimentale richiederebbe un ulteriore confronto con le specificità locali.

Nonostante questi limiti, la ricerca si apre a sviluppi produttivi:

- a) la realizzazione effettiva dell'Osservatorio rappresenta il passaggio successivo più significativo, perché permetterebbe di dare corpo al modello teorico e di verificare l'impatto formativo del dispositivo;
- b) l'integrazione dell'Osservatorio all'interno delle politiche educative territoriali e nazionali, affinché il dispositivo possa diventare parte stabile delle strategie di contrasto alle povertà educative.
- c) la possibilità di utilizzare il modello proposto anche per osservare altri fenomeni educativi che richiedono un organigramma critico-riflessivo simile, e cioè un movimento ricorsivo tra teorizzazione dei sintagmi, ricostruzione e *saggiatura* della cornice teorica che sta dietro gli atti sistematici di raccolta delle informazioni, come le migrazioni, le transizioni scolastiche o le forme di discriminazione;
- d) *in limen*, il percorso teorico svolto apre alla necessità di elaborare una pedagogia dell'osservazione come ambito autonomo di ricerca, capace di connettere epistemologia, metodologia e deontologia.

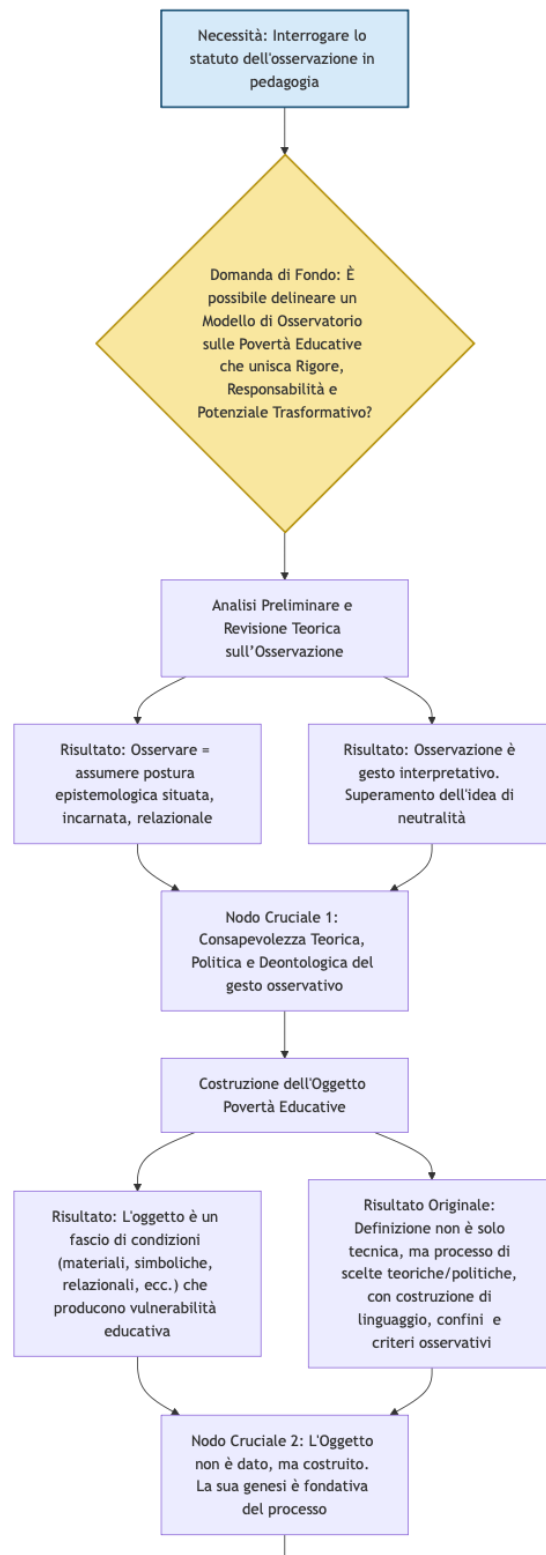




Figura 5. Flowchart del percorso conclusivo della ricerca: articolazione logico-concettuale che conduce dalla ridefinizione dello statuto dell'osservazione in pedagogia all'elaborazione del modello di Osservatorio sulle povertà educative, evidenziando nodi critici, passaggi metodologici e ricadute trasformative.

APPENDICE 1. REPORTISTICA

- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. (2025). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Disponibile su: <https://www.garanteinfanzia.org/wp-content/uploads/2025/06/dispersione-scolastica-2022.pdf> (ultima consultazione 01.12.2025)
- Commissione Europea (2017). *Study on Audience Development: How to Place Audiences at the Centre of Cultural Organisations*. Disponibile su: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f4aa49f9-19c2-11e7-808e-01aa75ed71a1#> (ultima consultazione 22.11.2025)
- Con i Bambini & Openpolis. (2018-2020). *Osservatorio sulla povertà educativa #conibambini* (report e mappe comunali). Disponibili su: <https://www.conibambini.org/2019/04/10/osservatorio-poverta-educativa-conibambini/> (ultima consultazione 12.11.2025)
- Con i Bambini. (2023). *Bilancio di missione 2023*. Disponibile su <https://www.bilanciodimissione.it/conibambini-2023/> (ultima consultazione 12.11.2025)
- Con i Bambini. (2024). *Bilancio di missione 2024*. Disponibile su <https://www.bilanciodimissione.it/conibambini-2024/> (ultima consultazione 12.11.2025)
- Demòpolis & Con i Bambini (2019). *Gli italiani e la povertà educativa minorile*. Disponibile su: https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2019/11/CartellaStampa_18_NOV_Presentazione_Demopolis_Con_i_Bambini-002.pdf (ultima consultazione 13.11.2025)
- Demopolis & Con i Bambini. (2021). *Gli italiani e la povertà educativa minorile nell'era Covid*. Disponibile su: <https://www.demopolis.it/?p=7914> (ultima consultazione 13.11.2025)
- Demopolis & Con i Bambini. (2022). *Gli italiani e la povertà educativa minorile: Quanto futuro perdiamo? Il ruolo della scuola e della Comunità educante nel Paese*. Disponibile su https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2022/11/Estratto_Media_grafica_Con_i_Bambini_Demopolis_16_11_2022.pdf (ultima consultazione 13.11.2025)
- Eurydice (2025). *System-level indicators for the monitoring of education and training systems in Europe*. Disponibile su: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/system-level-indicators> (ultima consultazione 15.11.2025)
- Fondazione Cariplo. (2023). *Le disuguaglianze nella scuola italiana (Quaderno 43)*. Disponibile su: <https://www.fondazionecariplo.it/static/upload/qua/0000/quaderno-osservatorio-43-disuguaglianza-scuola-bozza-03.pdf> (ultima consultazione 11.11.2025)
- Fondazione Cariplo. (2025). *Rapporto Disuguaglianze. Un'indagine sulla fioritura del potenziale umano*. Disponibile su:

- https://www.fondazioneccariplo.it/static/upload/rap/rapp_disuguaglianze_25_ita.pdf (ultima consultazione 11.11.2025).
- Fondazione Giangiacomo Feltrinelli (2019), *Osservatorio sulle povertà educative*, <https://fondazionefeltrinelli.it/research/osservatori/osservatorio-sulle-poverta-educative-2/> (consultato: 03.11.2023)
- INVALSI & MIUR. (2023). Rapporto nazionale prove INVALSI 2023. Disponibile su: https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf (ultima consultazione 01.12.2025).
- INVALSI. (2025). *Rapporto prove INVALSI 2025* (Rapporto nazionale). Disponibile su <https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/07/Rapporto-prove-INVALSI-2025.pdf> (ultima consultazione 11.11.2025)
- INVALSIopen. (n.d.). L'Obiettivo 4 dell'Agenda ONU 2030: il diritto all'istruzione. Disponibile su <https://www.invalsiopen.it/agenda-onu-2030-diritto-istruzione/> (ultima consultazione 19.12.2023)
- ISTAT & Centro Governance & Social Innovation - Università Ca' Foscari. (2021). *L'effetto della pandemia sui Servizi educativi per l'infanzia in Italia: indagine straordinaria anno 2020/2021*. Disponibile su: <https://famiglia.governo.it/media/2691/leffetto-della-pandemia-sui-servizi-educativi-per-linfanzia-report-finale.pdf> (ultima consultazione 12.11.2025)
- ISTAT. (2024). *Rapporto annuale 2024: Capitolo 4. L'Italia dei territori: sfide e potenzialità* (pp. 159-209). Disponibile su: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/05/Capitolo-4.pdf> (ultima consultazione 12.11.2025)
- ISTAT. (2024b). Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo – Istruzione e formazione. Disponibile su: <https://www.istat.it/sistema-informativo-6/banca-dati-territoriale-per-le-politiche-di-sviluppo/> (ultima consultazione 12.11.2025)
- ISTAT. (2025). *Report sui servizi educativi per l'infanzia in Italia, anno educativo 2022/2023–2023/24*. Disponibile su: <https://www.istat.it/produzione-editoriale/report-sui-servizi-educativi-per-linfanzia-in-italia-anno-2023-2024/> (ultima consultazione 12.11.2025)
- Istituto Comprensivo Carducci San Cataldo. (2022, 13 settembre). *Linee guida [rev. 13 settembre 2022]*. Disponibile su: <https://new.carduccisancataldo.edu.it/wp-content/uploads/2022/05/Linee-guida-rev-13-sett.pdf> (ultima consultazione 01.12.2025).
- Kellogg Foundation (2004). *Logic Model Development Guide*. Disponibile su https://www.naccho.org/uploads/downloadable-resources/Programs/Public-Health-Infrastructure/KelloggLogicModelGuide_161122_162808.pdf (ultima consultazione 20.11.2025)
- Nazioni Unite (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile su <https://sdgs.un.org/2030agenda> (ultima consultazione 20.12.2023)
- Nazioni Unite, Dipartimento degli Affari Economici e Sociali (2023). *The Sustainable Development Goals Report 2023*. Disponibile su

- <https://sdgs.un.org/documents/sustainable-development-goals-report-2023-53220>
(ultima consultazione 19.12.2023)
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD indicators*. Disponibile su: https://www.valored.it/wp-content/uploads/2018/09/2018_52_OECD_EducationAtAGlance_11_09_2018-1-88-ilovepdf-compressed.pdf (ultima consultazione 20.11.2025)
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Disponibile su: https://www.oecd.org/en/publications/equity-in-education_9789264073234-en.html (ultima consultazione 20.11.2025)
- OECD. (2022). *Trends shaping education 2022*. Disponibile su: https://www.oecd.org/en/publications/2022/01/trends-shaping-education-2022_842d27ff.html (ultima consultazione 20.11.2025)
- OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD indicators*. Disponibile su: https://www.oecd.org/en/publications/2025/09/education-at-a-glance-2025_c58fc9ae.html (ultima consultazione 20.11.2025)
- Openpolis (2019), Quali sono le cause delle povertà educative, <https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/> (ultima consultazione 11.11.2025)
- OpenPolis (2023). *La povertà minorile in Italia*. Disponibile su: <https://www.openpolis.it/la-poverta-minorile-in-italia/> (ultima consultazione 11.11.2025)
- Openpolis & Con i Bambini. (2025). *Abbandono scolastico, obiettivo vicino ma la situazione è più critica nelle città*. Disponibile su: <https://www.openpolis.it/abbandono-scolastico-obiettivo-vicino-ma-la-situazione-e-piu-critica-nelle-citta/> (ultima consultazione 01.12.2025)
- Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI). (n.d.). *Multidimensional Poverty & the AF Method*. Disponibile su: <https://ophi.org.uk/md-poverty-and-AF-method> (ultima consultazione 12.11.2025)
- 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*. Disponibile su: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino> (ultima consultazione 11.11.2025)
- Save The Children (2017). *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*. Disponibile su: <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf> (ultima consultazione 11.11.2025)
- Save the Children (2017b) *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Disponibile su: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf> (ultima consultazione 11.11.2025)
- Save the Children (2018) *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Disponibile su: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare->

- [contro-corrente-poverta-educativa-e-resi-lienza-italia.pdf](#) (ultima consultazione 11.11.2025)
- Save the Children. (2018). *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Disponibile su: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/illuminiamo-il-futuro-2030-obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa.pdf> (ultima consultazione 11.11.2025)
- Save the Children. (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma. Disponibile su <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa> (ultima consultazione 11.11.2025)
- Save the Children. (2021). *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Disponibile su https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf (ultima consultazione 11.11.2025)
- Save the Children. (2022). *Alla ricerca del tempo perduto. Il tempo della crescita, il tempo dei diritti*. Disponibile su: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto> (ultima consultazione 11.11.2025)
- Save the Children. (2024). *Scuole disuguali. Gli interventi del PNRR su mense, tempo pieno e palestre*. Disponibile su: <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/scuole-disuguali.pdf> (ultima consultazione 12.11.2025).
- SVIMEZ. (2021). *Rapporto SVIMEZ 2021. L'economia e la società del Mezzogiorno*. Disponibile su: <https://www.darwinbooks.it/doi/10.978.8815/370396> (ultima consultazione 20.11.2025)
- SVIMEZ. (2023) *Rapporto sull'economia e la società del Mezzogiorno 2023*. Disponibile su: <https://www.darwinbooks.it/doi/10.978.8815/411488> (ultima consultazione 20.11.2025)

APPENDICE 2. DOCUMENTAZIONE NORMATIVA

Consiglio Europeo. (2000, 23–24 marzo). *Conclusioni della Presidenza — Consiglio Europeo* di Lisbona. Disponibile su: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (ultima consultazione 01.12.2025).

Decreto-legge 14 agosto 2020, n. 104. (2020). *Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 205 del 14 agosto 2020. Disponibile su <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2020-08-14;104> (ultima consultazione 11.11.2025)

Dipartimento per il programma di Governo (2025). Sesto Piano nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. Disponibile su: <https://www.famiglia.governo.it/media/115h4ozl/6-piano-nazionale-infanzia-ed-adolescenza.pdf> (ultima consultazione 01.12.2025).

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2015. Disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ultima consultazione 01.12.2025)

Nazioni Unite (1989). Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Disponibile su: <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiinfanzia.pdf> (ultima consultazione 01.04.2025).

Presidenza del Consiglio dei ministri. (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Disponibile su: <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf> (ultima consultazione 01.12.2025)

Regione Siciliana, (2023, 11 ottobre). *Piano Strategico per il contrasto alla povertà educativa, la riduzione della dispersione scolastica, la qualificazione e l'internazionalizzazione del sistema scolastico siciliano. Triennio 2023–2025*. Delibera n. 397. Disponibile su: https://www2.regione.sicilia.it/delibereggiunta/file/giunta/allegati/N.397_11.10.2023.pdf (ultima consultazione 01.12.2025)

Regione Siciliana. (2023, 11 ottobre). *Deliberazione della Giunta regionale n. 397: Piano strategico per il contrasto alla povertà educativa, la riduzione della dispersione scolastica, la qualificazione e l'internazionalizzazione del sistema scolastico siciliano*.

Triennio 2023–2025. Disponibile su:
https://www2.regione.sicilia.it/deliberegiunta/file/giunta/allegati/N.397_11.10.2023.pdf
(ultima consultazione 01.12.2025).

Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia. (2021, 14 settembre). *Decreto prot. n. 355 – Costituzione del Servizio Regionale per la prevenzione della dispersione scolastica e la promozione del successo scolastico e formativo*. Disponibile su:
[https://old.usr.sicilia.it/attachments/article/5559/m_pi.AOODRSI.Registro%20regionale%20dei%20decreti%20direttoriali\(R\).0000355.14-09-2021.pdf](https://old.usr.sicilia.it/attachments/article/5559/m_pi.AOODRSI.Registro%20regionale%20dei%20decreti%20direttoriali(R).0000355.14-09-2021.pdf) (ultima consultazione 01.12.2025).

Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia. (2021, 19 ottobre). *Decreto prot. n. 0026265 – Costituzione del Servizio di Rete degli Osservatori d’Area della provincia di Messina per la prevenzione della dispersione scolastica e la promozione del successo scolastico e formativo*. Disponibile su: <https://old.me.usr.sicilia.it/index.php/tutte-le-news/3280-costituzione-del-servizio-di-rete-degli-osservatori-d-area-della-provincia-di-messina-per-la-prevenzione-della-dispersione-scolastica-e-la-promozione-2?print=1&tmpl=component> (ultima consultazione 01.12.2025).

Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia. (2023, 13 ottobre). *Dispersione scolastica in Sicilia, in calo l’indice globale scende dal 4,55 al 4,14*. Disponibile su: <https://www.usr.sicilia.it/dispersione-scolastica-in-sicilia-in-calo-lindice-globale-scende-dal-455-al-414/> (ultima consultazione 01.12.2025)

Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia. (2023, 4 settembre). *Nota prot. n. 38920: Lettera d’intenti tra USR Sicilia e Regione per il contrasto alla dispersione scolastica*. Disponibile su: <https://www.usr.sicilia.it/contrasto-alla-dispersione-scolastica-sinergia-tra-usr-sicilia-e-regione-attivita-di-collaborazione-tra-osservatori-di-area-ed-enti-di-formazione/> (ultima consultazione 01.12.2025).

Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia. (2024, 13 agosto). *Decreto prot. n. 433 – Istituzione Osservatorio Regionale per il contrasto alla dispersione scolastica e ridefinizione sedi Osservatori di area* Disponibile su: <https://www.usr.sicilia.it/decreto-istituzione-osservatorio-regionale-per-il-contrasto-alla-dispersione-scolastica/> (ultima consultazione 01.12.2025).

Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia. (2025, 5 agosto). *Provvedimento prot. n. 38042 – Individuazione delle istituzioni scolastiche sedi di Osservatorio d’area sulla*

dispersione scolastica per l'a.s. 2025/26. Disponibile su:
<https://www.usr.sicilia.it/provvedimento-di-individuazione-delle-istituzioni-scolastiche-sedi-di-osservatorio-darea-sulla-dispersione-scolastica-per-la-s-2025-26/> (ultima consultazione 01.12.2025).

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, A. D. (2004). *Methods of discovery: Heuristics for the social sciences*. Norton & Company.
- Abrami, P., & Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3).
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families.
- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Nottetempo.
- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2014). Inequality in education: Can Italian disadvantaged students close the gap? *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 52, 8-20.
- Agasisti, T., & Vittadini, G. (2012). Regional Economic Disparities as Determinants of Students' Achievement in Italy. *Research in Applied Economics*, 4(2), 33-54.
- Agasisti, T., Longobardi, S., Prete, V., & Russo, F. (2021). The relevance of educational poverty in Europe: Determinants and remedies. *Journal of Policy Modeling*, 43(3), 692-709.
- Agazzi, R. (1932). *Guida per le educatrici dell'infanzia: dalla rivista "Pro Infantia" (Annata 1929-30): con appendici e 200 illustrazioni*. La scuola.
- Ainsworth, M. D. (1964). Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 10(1), 51-58.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Erlbaum.
- Alaminos, E.; Di Meglio, E. (2021). *European social indicators' revision and modernization: AROPE and related dimensions*. In: UNECE Online Meetings on Measuring Poverty and Inequality. Disponibile su https://unece.org/sites/default/files/2021-11/PPP_A.%202030%20Agenda_Eurostat_AROPE_eng.pdf (ultima consultazione: 12.11.2025).
- Alessandrini, G. (Ed.). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2021). Educazione alla sostenibilità come “civic engagement”: dall'Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum. *Pedagogia oggi*, 19(2), 13-21.
- Alietti, A., & Padovan, D. (2023). *Le grammatiche del razzismo: Un'introduzione teorica e un percorso di ricerca*. Edizioni Ca' Foscari.
- Alkire, S., & Foster, J. (2011). Understandings and misunderstandings of multidimensional poverty measurement. *The Journal of Economic Inequality*, 9(2), 289-314.
- Alkire, S., & Santos, M. E. (2014). Measuring acute poverty in the developing world: Robustness and scope of the multidimensional poverty index. *World Development*, 59, 251-274.
- Allelin, M. (2022). Pathways to Aesthetic Education in a World of Profitability. *Young*, 30(5), 490-510.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.

- Altamura, A., Caso, R., Disalvo, A. (2022). L'osservazione nei servizi educativi per la prima infanzia: Paradigmi epistemologici, metodi applicativi e implicazioni educative. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 175-189.
- Amadini, M. (2018). *Professionalità educativa: osservare, progettare, documentare, valutare*. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, & E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 291–304). Scholè.
- Amico, E. (2018). Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 13-28.
- Amplatz, C. (1999). *Osservare la comunicazione educativa*. Pensa MultiMedia.
- Andreella, A., Bertarelli, G., Caldura, F., & Campostrini, S. (2024). *A two-step model to study the inclusivity's distribution of Italian early childhood education and care services*. ArXiv.
- Anguera, M. T., Portell, M., Chacón-oso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect observation in everyday contexts: concepts and methodological guidelines within a mixed methods framework. *Frontiers in psychology*, 9, 13.
- Annacontini, G., Vaccarelli, A., & Zizioli, E. (2022). *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Progreedit
- Antonelli, F., & Tolomelli, A. (2023). Pedagogia critica: disfare e fare l'educazione nella contemporaneità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 098-108.
- Antonucci, E. (2022). Metodi e strumenti di osservazione e azione come avvio di processi di cambiamento. *Educazione interculturale*, 20(1), 58-68.
- Apple, M. W. (2012). *Can education change society?* Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power*. Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality*. Routledge.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press. (trad. it.: *Vita activa. La condizione umana*. Milano, Bompiani, 1989)
- Arendt, H. (1961). *The crisis in education*. In *Between past and future: Six exercises in political thought* (pp. 173–196). New York: Viking Press. (trad. it. *La crisi dell'educazione*. In *Tra passato e futuro* (pp. 221–252). Garzanti, 1991).
- Argentin, G., Barbieri, G., Falzetti, P., Pavolini, E., & Ricci, R. (2017). I divari territoriali nelle competenze degli studenti italiani: tra fattori di contesto e ruolo delle istituzioni scolastiche. *Politiche Sociali*, 1(1-4), 7-28
- Arnone, M., & Montesi, C. (2018). Le dinamiche della povertà. Alcune evidenze empiriche nell'Unione Europea ed in Italia. In *“La povertà minorile e educativa. Dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo”* (pp. 37-91). Giannini Editore.
- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli.
- Atehortúa, J. V. (2020). A decolonial pedagogy for teaching intersectionality. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), 156-171.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.

- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1, 65-76.
- Baldacci, M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Editori Riuniti.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldacci, M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia: Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014b). La sperimentazione scolastica dal basso. *Scuola democratica*, (3), 621-630.
- Baldacci, M. (2020). Il problematicismo pedagogico. *Rassegna di Pedagogia*, 165-180.
- Baldacci, M. (2023). Valutazione e pedagogia. Un paradigma semiologico. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 017-025.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal Of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2015). *Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*. In *Reimagining the purpose of schools and educational organisations: Developing critical thinking, agency, beliefs in schools and educational organisations* (pp. 189-205). Springer International Publishing.
- Ballarino, G., & Checchi, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale: scelte individuali e vincoli strutturali*. Il Mulino
- Balzano, G. (2023). Virtualità e cittadinanza: pedagogia del lavoro e dimensione comunitaria. *Civitas educationis: education, politics and culture: XII, 1, 2023*, 143-156.
- Balzano, V. (2019). Democrazia e educazione in John Dewey: nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica. *Civitas educationis: education, politics and culture: VIII, 2, 2019*, 183-196.
- Barbier, R. (2008). *La ricerca-azione*. Armando Editore.
- Barone, P. (1997). *La materialità educativa*. Unicopli.
- Baroni, S., & Di Genova, N. (2022). Promuovere il benessere e contrastare le povertà educative. Una sintesi narrativa della letteratura. *Formazione & Insegnamento*, XX (1), 765-776.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(6), 436-449.
- Bartolini, R., Mangione, G. R. J., & Zanolli, C. (2022). Piccole scuole, ripensare la forme scolaire per un Patto formativo allargato alla comunità e al territorio. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 14-35
- Basili, D. (2020). Le povertà educative. Una bibliografia ragionata con i contributi degli studi sulla gioventù. *Orientamenti Pedagogici*, 67(4), 103-113.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.
- Batini F., & Zaccaria R. (a cura di, 2000). *Per un orientamento narrativo*. Franco Angeli.

- Batini, F. (2011). *Comprendere le differenze. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Armando Editore.
- Batini, F. (2020). L'osservazione del bambino oggi. Attualizzare la lezione di Maria Montessori. *Bildung. Didattica dei Processi Formativi*, 13, 75-82.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2019). *Sviluppo emotivo e narrazione, dall'empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni*. In *Le emozioni nei contesti individuali e sociali* (Vol. 3, pp. 141-155). Morlacchi Editore.
- Batini, F., Bandini, G., & Benelli, C. (2020). Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, (1), 47-58.
- Battilocchi, G. L. (2020). Educational poverty in Italy: Concepts, measures and policies. *Central European Journal of Educational Research*, 2 (1), 1-10.
- Baumgartner, E. (2006). *L'osservazione del comportamento infantile*. Carocci
- Beccegato, L. S. (2016). Lessico Pedagogico: la pedagogia alla ricerca di una condivisione di significati. *Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 123-132.
- Becchi, E., Corradini, L. (2000). *Per un'etica della ricerca educativa: il paradigma della restituzione*. In *Pedagogia, ricerca, formazione. Saggi in onore di M. Laeng. Fornello*, (pp. 200-2010). SEAM.
- Beltrani, M. (2021). *Ripensare Pestalozzi per la scuola di oggi*. Scuola ticinese – Rivista, (208), 1–6.
- Belza, H., Sagastui, J., & Herrán, E. (2024). Application of indirect observation within mixed methods to contrast the results obtained through direct observation: a discussion with observed Pikler educators. *Frontiers in Psychology*, 15, 1401535
- Benadusi, L. (1997). Le riforme del sistema di governo dell'istruzione. *Quaderni di sociologia*, (15), 41-64.
- Benadusi, L. (2014). Autonomia scolastica e governance territoriale. *Rassegna di Pedagogia*, LXXII (2), 393–410
- Benetton, M. (2019). Dalle " sfere di vita" di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia. *CQIIA Rivista*, 21, 41-52.
- Benini, R. (2024). La povertà educativa in Italia, nello snodo tra welfare, formazione e lavoro. *Rivista Trimestrale Di Scienza Dell'amministrazione*, 2-20.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Benvenuto, G. (2011). *Contrastare la dispersione nella scuola e della scuola: prospettive di pedagogia sociale*. In *25 saggi di pedagogia* (pp. 302-316). Franco Angeli.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control. Vol.2: Applied Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Vol.3: Towards A Theory of Educational Transmissions*. Routledge.

- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (Vol. 5). Rowman & Littlefield.
- Berros, J. B. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (67), 111-121.
- Bertin, G. M. (1951). *Introduzione al problematismo pedagogico*. Marzorati.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Armando.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Malipiero.
- Bertolini, P. (1983). *Pedagogia e scienze umane*. CLUEB.
- Bertolini, P. (2000). Lo stato delle scienze dell'educazione in Italia. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(1), 93-109.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano, Raffaello Cortina.
- Bertolini, P., & Caronia, L., (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. La Nuova Italia.
- Bertolino, F., & Guerra, M. (2020). Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare. *Educazione E Natura*, 1-207.
- Bessell, S. (2015). The individual deprivation measure: Measuring poverty as if gender and inequality matter. *Gender & Development*, 23(2), 223-240
- Biase, D. (2014). *I pubblici della cultura. Audience development, audience engagement: Audience development, audience engagement*. FrancoAngeli.
- Biasin, C., Boffo, V., & Silva, C. (2020). Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17, 7-25.
- Biemmi, I. (2020). Orientare nell'ottica della parità di genere: una riflessione pedagogica. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 121-130.
- Biemmi, I., Mapelli, B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare e educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano, Mondadori Università.
- Biemmi, I.; Leonelli S. (2016), *Gabbie di genere: retaggi sessisti e scelte formative*. Rosenberg & Sellier.
- Biesta, G. (2006) *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Routledge (trad. it. *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. FrancoAngeli, 2023)
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of Measurement: ethichs, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013) *The beautiful Risk of Education*. Paradigm Publischers.

- Biesta, G. (2015). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational theory*, 70(1), 89-104.
- Biesta, G. J. (2010). Why 'what works still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29, 491-503.
- Binanti, L. (2025). Capability Approach e politiche educative. *Formazione & insegnamento*, 11(1).
- Bleza, F. (2018). *Pedagogia professionale: Che cos' è, quali strumenti impiega e come si esercita*. libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Laterza.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2007). *La sfida della complessità*. Mondadori.
- Bocchieri, D., & Bove, C. (2024). "Niente serre, voglio fare la cheffa". La vita quotidiana dei bambini e delle bambine in contesti di marginalità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 24(1), 79-91.
- Boccia, P. (2008). *Metodi e tematiche nella ricerca socio-psico-pedagogica*. Lulu. com.
- Boffo, V. (2010). La cura di sé e la formazione degli educatori. *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze: atti del convegno, 15-17 maggio 2008*. -(Atti; 26), 1000-1012.
- Bolívar, A. (1998). Educar en valores. Una educación de la ciudadanía. *Colección Educación XXI, número extraordinario Educación. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*. Sevilla.
- Bolívar, A. (2002). "¿ De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid, La muralla.
- Bollo, A. (2014). 50 sfumature di pubblico e la sfida dell'audience development. *I pubblici della cultura. Audience development, audience engagement*. Franco Angeli.
- Bollo, A. (2016). *Audience development e audience engagement. Prospettive e sfide in Italia e in Europa*. In *Comunicare il museo oggi. Dalle scelte museologiche al digitale*, (pp. 285-291). Skira
- Bonanno, G., Chies, L., & Podrecca, E. (2019). Poverty and material deprivation dynamics in Italy. *DEAMS Research Paper Series*, 2.
- Bonasora, P. (2023). I Patti Educativi di Comunità: La scuola da bene pubblico a bene comune. *IUL Research*, 4(1), 116–130
- Boncori, G. (1994). *Guida all'osservazione pedagogica: validazione sperimentale di un modello osservatorio*. La Scuola.
- Boncori, G. (2009). *Osservazione pedagogica: metodo e applicazioni*. Edizioni Nuova Cultura.

- Boncori, G. (2013). *La ricerca pedagogica. Metodo, antologia, esercizi*. Edizioni Nuova Cultura.
- Bondioli A., & Savio D. (a cura di) (2010). *Partecipazione e qualità*. Junior.
- Bondioli, A. (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia*. Carocci.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (2008). *AVSI, AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Junior.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di) (2004). *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Junior.
- Bondioli, A., Savio, D., & Gobetto, B. (2017). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6* (pp. 1-108). Zeroseiup.
- Bondioli, A.; Savio, D. (1994). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)*. Junior.
- Bondioli, A.; Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Carrocci.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo: pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Armando
- Bono, J., Lo Turco, M., & Tomalini, A. (2023). *Un approccio euristico alla progettazione. Transizioni da algoritmi generativi a modelli parametrici*. In *Transizioni*, FrancoAngeli.
- Borda, O. F. (1988). *Knowledge and people's power: Lessons with peasants in Nicaragua, Mexico and Colombia.*, Indian Social Institute.
- Borghi, L. (1951). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. La Nuova Italia.
- Borghi, L. (1964). *Scuola e comunità*. La Nuova Italia.
- Borghi, L. (1992). *Educare alla libertà*. La Nuova Italia.
- Borgogni, A. (2020). *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici: luoghi e tempi delle didattiche del movimento*. Edizioni Studium.
- Borgonovi, F., & Ferrara, A. (2023). COVID-19 and inequalities in educational achievement in Italy. *Research In Social Stratification And Mobility*, 83, 100760.
- Bortolotti, L. (2021). Benessere soggettivo e dinamica della povertà multidimensionale. In *VII Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana per gli Studi sulla Qualità della Vita* (pp. 171-178). Genova University Press.
- Bortolotto, M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia oggi*, 18(1), 183-196.
- Bossert, W., & d'Ambrosio, C. (2007). Dynamic measures of individual deprivation. *Social Choice and Welfare*, 28(1), 77-88.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.

- Bourdieu, P. (1998), *La domination masculine*. Seuil (trad. it. *Il dominio maschile*. Feltrinelli, 2017)
- Bourdieu, P. (2009). Outline of a Theory of Practice. In *The new social theory reader* (pp. 80-86). Routledge.
- Bourdieu, P., (1973) *Cultural reproduction and social reproduction*. in R. Brown (ed.), *Knowledge, education, and cultural change*, (pp. 71-112), Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit. (trad.it. *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico*. Guaraldi, 1974).
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Bourdieu, P., & Whitehouse, J. C. (2013). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In *Contemporary Research in the Sociology of Education (RLE Edu L)* (pp. 32-46). Routledge.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J.C. (1968). *Le métier de sociologue*. Mouton-Bordas (trad. it. *Il mestiere di sociologo*. Guaraldi Editore, 1976).
- Bourdieu, P. (1973), *Cultural reproduction and social reproduction*, in R. Brown (a cura di), *Knowledge, education, and cultural change*. Routledge.
- Bove, C. (2012). Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le culture dell'inserimento/ambientamento oggi. *Rivista italiana di educazione familiare*: 1, 2012, 5-17.
- Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale*, 17(1), 59-75.
- Bove, C. (2022). Tessere “reti” a partire dalla formazione in servizio dei professionisti che lavorano nello 0-6. In *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti* (pp. 331-334). Pensa Multimedia.
- Bove, C. (2025). Costruire reti solidali: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva pedagogica strengths-based. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 26(1), 11-23.
- Bove, C., Sità, C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, 20(44).
- Brambilla, L. (2023). *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*. Carocci.
- Brambilla, L., & Gambacorti-Passerini, M. (2025). Narrare le esperienze di disagio: per un contributo alla formazione di futuri educatori e educatrici, oltre la soglia della testimonianza. In *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 453-459). Pensa Multimedia.
- Brandani, W., Tomisich, M. (2021). *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*. Roma: Carocci Editore.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bruner, J. (1966). *Thoward a theory of Instruction*. Harvard University Press. (trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*. Armando, 1999).
- Bruner, J. (1971). *The Relevance of Education*. Norton & Company. (trad. it. *Il significato dell'educazione*. Armando, 1999).
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Harvard university press. Press (trad. it. *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri, 1992).
- Bruner, J. S. (1997). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruzzone, D., & Finetti, S. (2020). *La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo*. In Di Profio, L. (ed.) *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 59-102). Mimesis.
- Bruzzone, D., & Finetti, S. (2020). *La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo*. In Di Profio, L. (ed.) *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 59-102). Mimesis.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., & Grunow, A. (2011). Getting ideas into action: Building networked improvement communities in education. In *Frontiers in sociology of education* (pp. 127-162). Springer Netherlands.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Franco Angeli.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*, Stanford University Press (trad.it. *La vita psichica del potere. Teorie del soggetto*. Mimesis, 2013)
- Butler, J. (2021). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Butler, T., & Hamnett, C. (2007). The geography of education: Introduction. *Urban studies*, 44(7), 1161-1174.
- Byrne, B., & Lundy, L. (2020). *Children's rights-based childhood policy: a six-P framework*. In *Human Rights Monitoring and Implementation* (pp. 40-56). Routledge.
- Cadei, L. (2024). *Narrazione*. In *Dizionario di pedagogia generale e sociale* (pp. 243-249). Scholé-Morcelliana.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Routledge.
- Caliman, G. (2007). Valutazione di programmi socioeducativi. *Orientamenti pedagogici*, 54(1), 9-28.
- Callari Galli, M. (1975). *Antropologia e educazione*. La Nuova Italia.
- Callari Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi* (Vol. 6). La Nuova Italia.
- Callari Galli, M. (1996). *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*. Meltemi.
- Callari Galli, M. (2005). *Antropologia senza confini. Percorsi della contemporaneità*. Sellerio.
- Callegari, C., & Gaudio, A. (2018). Problemi e prospettive dell'educazione comparata oggi. *Rivista di storia dell'educazione*, 5(2), 7-13.

- Camaioni L., Bascetta C., Aureli T. (1988), *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*. Il Mulino.
- Camaioni, L., & Di Blasio, P. (2020). *Psicologia dello sviluppo*. Il Mulino.
- Camaioni, L., Aureli, T., & Perucchini, P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*. Il Mulino.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Laterza.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Laterza.
- Cambi, F. (2003). *Il «ritorno» e l'attualità di John Dewey nel pensiero contemporaneo Studi sulla formazione*, VI, 1, 11-20.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Laterza.
- Cambi, F. (2005a). Ernesto Codignola. In *Università degli studi di Firenze fra istituzioni e cultura nel decennale della scomparsa di Giovanni Spadolini: atti del convegno di studi, Firenze, 11-12 ottobre 2004* (pp.135-129). Firenze University Press.
- Cambi, F. (2005b). *La pedagogia del Novecento*. Laterza.
- Cambi, F. (2005c). L'autobiografia: uno strumento di formazione. In F. Pulvirenti (a cura di), *Pratiche narrative per la formazione*, articolo on line in *M@ gm@-rivista di studi sociali*, 3(3).
- Cambi, F. (2006). *Metateoria pedagogica*. Clueb.
- Cambi, F. (2008a). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Laterza.
- Cambi, F. (2008b). Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione: prospettive metateoriche e decantazione della struttura, del senso, della funzione della pedagogia. *Studi sulla formazione: 11, 1, 2008*, 151-155.
- Cambi, F. (2009). La ricerca educativa nel Novecento: linee per un'interpretazione metodologica e riflessiva. *Studi sulla formazione: 12, 1/2, 2009*, 23-32.
- Cambi, F. (2010b). *Media education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*. ETS.
- Cambi, F. (2013). Filosofia dell'educazione in Italia, oggi. Figure e modelli. *Studi sulla formazione, 16(1)*, 87-91.
- Cambi, F. (2014). La bellezza ci "salva"! Osservazioni per una pedagogia estetica. *Studi sulla formazione, 17(2)*. 7-11.
- Cambi, F. (2016). L'assoluto pedagogico vent'anni dopo. *Studi sulla formazione, 19(2)*
- Cambi, F., Fratini, C., & Trebisacce, G. (2008). *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*. ETS.
- Cameron, C., Moss, P., & Petrie, P. (2021). Towards a social pedagogic approach for social care. *International Journal of Social Pedagogy, 10(1)*.
- Campagna, D., & Ciucci, F. (2020). Valutare le azioni di contrasto alla povertà educativa attraverso la Teoria del Cambiamento (ToC): una comparazione "processuale" tra i due progetti ItaliaEducatore e VagabondiEfficaci. *RIV: rassegna italiana di valutazione: 78, 3, 2020*, 39-58.
- Cañas, A. J., & Novak, J. D. (2006). Re-examining the foundations for effective use of concept maps. In *Concept maps: Theory, methodology, technology. Proceedings of the second international conference on concept mapping* (Vol. 1, pp. 494-502). SIEDIN.

- Capobianco, R., Mayo, P., & Vittoria, P. (2018). Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(32), 34-50.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino.
- Cardarello, R., Antonietti, M. (2019). Osservare per progettare. In *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare e monitorare* (pp. 179-206). Pearson.
- Carlone, T., Gatta, F., Léonardi, C., & Vassallo, I. (2022). Regenerate the urban space as a common/generate commons through urban space: a reflection on the comparison of urban commoning tools in France and Italy. *City, Territory and Architecture*, 9(1), 21.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Franco Angeli.
- Caronia, L. (2023). La “comprensibilità esterna” della pedagogia nell’era dell’accountability: costruzione linguistica delle evidenze e neutralizzazione dell’ordine morale della decisione educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 12-19.
- Carr, M., & Lee, W. (2019). *Learning stories in practice*. Sage.
- Carriera, L. (2024). Fotografando il quotidiano nel lavoro educativo: prospettive teoriche e metodologiche sulla fotografia come strumento di ricerca. *IUL Research*, 5(10), 38-52.
- Caruso, N., Pede, E., & Rossignolo, C. (2022). Spatial Justice Education Through Experiential Learning: The Case of AuroraLab in Turin (Italy). *Planning Practice & Research*, 1-11.
- Cassibba, R., & Salerni, N. (2004). *Osservare il bambino: tecniche ed esercizi*. Carocci.
- Cassibba, R., & Salerni, N. (2023). *L'osservazione nei contesti educativi. Tecniche e strumenti*. Carocci.
- Castellana, G., & Corsini, C. (2018). Valutazione formativa vs accountability: l’impiego del valore aggiunto nella ricerca-formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 56-78.
- Catarci, M. (2014). *Le forme sociali dell'educazione: Servizi, territori, società*. FrancoAngeli.
- Cecconi L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. Franco Angeli.
- Cerri, R. (Ed.). (2004). *Valutare i progetti educativi: percorso di riflessione verso una mentalità valutativo-progettuale* (Vol. 37). FrancoAngeli.
- Cerrocchi, L., & Dozza, L (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Franco Angeli.
- Ceruti, M. (2010). Educare nel tempo della complessità. *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze: atti del convegno, 15-17 maggio 2008. -(Atti; 26)*, 1000-1008.
- Chello, F. (2021). “Ricostruire” l’epistemologia delle pratiche educative riflessive. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 26-38.
- Chello, F. (2023). Il “prima” della ricerca empirica in pedagogia e le sue conseguenze epistemologico-teoriche. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 065-074.
- Chianese, G. (2023). Da spazio a luogo: l’educazione come politica urbana. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 91-101

- Chicchi, F. (2001). *Derive sociali: precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*. FrancoAngeli.
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Editori Riuniti.
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2006). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Sage publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Delachaux and Niestle
- Claparède, E. (1931). *L'Education fonctionnelle*. Delachaux and Niestle
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers. (trad. it. *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Junior., 2014).
- Clark, C. (1969), *Television and social controls: Some observation of the portrayal of ethnic minorities*, In "Television Quarterly", 8, vol. 2, 18-22.
- Codignola, E. (1946). *Educazione liberatrice*. La Nuova Italia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Colazzo, S. (2009). *Progettazione partecipata*. In Paparella N. (a cura di). *Il progetto educativo* (pp. 31-67), Armando.
- Coleman, J. S. (1972). Systems of social exchange. *Journal of mathematical sociology*, 2(2), 145-163.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard University Press.
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Carocci.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Comune di Catania (1989) *Servizi sociali a Catania. Come, dove, quando*. Tipolitografia Urzi.
- Connell, J. P. (1995). *New Approaches to Evaluating Community Initiatives. Concepts, Methods, and Contexts. Roundtable on Comprehensive Community Initiatives for Children and Families*. Aspen Institute.
- Connell, R. (2013). *Poverty and Education*. Harvard Educational Review, 83(3), 409-424.
- Conte, M., & Cardanobile, M. (2023). Povertà educativa e marginalità. Il ruolo delle comunità educanti per la prevenzione della devianza. *IUL Research*, 4(8), 124-141.
- Corazza, L. (2021). Percorsi formativi ed engagement. In *Elementi di didattica post-digitale* (pp. 81-92). Bologna University Press.
- Cornacchia, M. (2024). L'orientamento alle professioni educative nel tempo dell'emergenza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28 (supplemento)), 31-40.
- Corsaro, W. A. (2003). *Le culture dei bambini*. Il Mulino.
- Corsini, C. (2020). Tra accountability e valutazione: il caso delle prove Invalsi. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali: LVIII, 1, 2020*, 45-59.

- Corsini, C., & Batini, F. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo: giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 1, 2024, 45-60.
- Cortoni, I. (2025). Disuguaglianze sociali. Il caso della povertà educativa. *THE LAB'S QUARTERLY*, (XXVII), 1-29.
- Costa, C. (2024). Per non “educare in nome di nulla”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 073-080.
- Costanzo, S. (2013). Per una pedagogia della differenza. Alcune riflessioni. *Nuova Secondaria*, (2), 68-73.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 8.
- Crenshaw, K. (1993). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against. *The Legal Response to Violence Against Women*, 5, 91.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- D'Alessio, C. (2017). *Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. Un approccio critico-euristico*. In *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*. Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione* (pp. 1-256). Morcelliana.
- D'Ambrosio, M. (2022). Prologo fuori-classe: plastica e simbolica pedagogica del metter mano al sé. *Civitas educationis: education, politics and culture*: XI, 1, 2022, 23-47.
- D'Aprile, G. (2010). *Adolphe Ferrière e "les oubliés" della scuola attiva in Italia*. Pisa: ETS.
- D'aprile, G. (2017). Sicilia, terra di approdo e di pedagogia militante. *Pedagogia oggi* (15), 329-336.
- D'aprile, G., La Rosa, V. (2010). *Ricerca educativa e formazione integrata. Itinerari ed esperienze di orientamento tra scuola e università*. CUECM
- D'Odorico, L., & Cassibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Carocci Editore.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Psychology Press.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia: fenomenologia, arte, narratività*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Dallari, M. (2023) *Immaginanti. Pensare controvento*. Il Margine.
- Dalle Fratte, G. (Ed.). (1993). *La Comunità tra cultura e scienza: Concetto e teoria della comunità in pedagogia* (Vol. 2). Armando Editore.
- Daniele, K., & Zannini, L. (2023). I criteri COREQ per valutare la validità degli studi qualitativi: un percorso a ritroso per illuminarne alcuni presupposti taciti: A backward

- path to illuminate their tacit assumptions. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 084-095.
- Dapena, A. D., Vázquez, E. F., Morollón, F. R., & Viñuela, A. (2021). Mapping poverty at the local level in Europe: A consistent spatial disaggregation of the AROPE indicator for France, Spain, Portugal and the United Kingdom. *Regional Science Policy & Practice*, 13(1), 63-82.
- Datteri, E., & Zecca, L. (2018). Metodi e tecnologie per l'uso educativo e didattico dei robot. *Mondo digitale*, 17(65).
- Daviddi, M. (2004). *La formazione nella crisi*. In Cervini, G., Daviddi, M., & Zorzan, L. (2004). *Identità e alterità: la formazione nel cambiamento: nuove forme di solidarietà e ricerca interculturale* (pp. 57-55). FrancoAngeli.
- De Bartolomeis, F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Feltrinelli.
- De Bartolomeis, F. (1978). *Il sistema dei laboratori*. Feltrinelli.
- De Bartolomeis, F. (1990a). *Girare intorno all'arte: valutare e produrre*. La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (1990b). *Il colore dei pensieri e dei sentimenti: nuove esperienze d'educazione artistica*. La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (2003). *L'arte per tutti: conoscere e produrre*, Edizioni junior
- De Bartolomeis, F. (2004). *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Laterza
- De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Editions Gallimard. (trad. it. *Il secondo sesso*. Il Saggiatore, 2016)
- De Cicco, R. (2016). *L'uso della narrazione e l'osservazione pedagogica dei processi narrativi*. Aracne.
- De Rossi, M., & Restigian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia* (pp. 5-207). Carocci Editore.
- de Sousa Santos, B. (2015). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge
- De Vitis, F. (2025). Capability Approach e Educazione. Itinerari dialogici per lo sviluppo umano. *Formazione & insegnamento*, 11(1 Suppl.)
- Debesse, M., Mialaret, G. (1974). *Traité des sciences pédagogiques*. PUF. (trad.it. *Trattato di scienze pedagogiche*, Armando, 1980).
- Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Office de Publicité.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione: pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: Per se stessi, con gli altri*. Meltemi.
- Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto-(bio)grafo*. Unicopli.
- Demetrio, D. (2002). Pedagogia e politica: tempo privato e tempo pubblico. *Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*. LUG./DIC, 173-179.

- Demetrio, D. (2003a). *La relazione impossibile*. In R. Massa (A cura di) *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, pp.169- 177. Unicopli.
- Demetrio, D. (2003b). *Autoanalisi per non pazienti: Inquietudine e scrittura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (2003c). *Ricordare a scuola: Fare memoria e didattica autobiografica*. Laterza.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Demetrio, D. (2020). *Scrittura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Denac, O. (2014). The significance and role of aesthetic education in schooling. *Creative education*, 5(19), 1714.
- Denzin, N. K. (2001). *Interpretive interactionism*. Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Derrida, J. (1967) *De la grammatologie*. Editions de Minuit. (trad. it. *Della grammatologia*, Jaca Book, 2006).
- Derrida, J., & Mallet, M. L. (2006). *L'animal que donc je suis*. Galilée (trad. it. *L'animale che dunque sono*. Jaca Book, 2006).
- Derrida, J. (1967) *L'écriture et la différence*. Editions du Seuil (trad. it. *La scrittura e la differenza*. Torino, 1971).
- Derrida, J. (1967). *La voix et le phénomène. Introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl*. PUF. (trad. it. *La voce e il fenomeno. Introduzione al problema del segno nella fenomenologia di Husserl*, Jaca Book, 2001).
- Devine, N. (2025). Pedagogy and politics. *Educational Philosophy and Theory*, 57(9), 855-862.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*. Macmillan (trad. it., *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Anicia, 2018)
- Dewey, J. (1910). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath (trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Raffaele Cortina Editore, 2019).
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Courier Corporation. (trad. it. *Esperienza e natura*, Mursia, 1990)
- Dewey, J. (1929) *The Sources of a Science of Education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series (trad.it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia, 1951)
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books. (trad.it. *Arte come esperienza*. Mimesis, 2020).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan (trad. it. *Esperienze e educazione*, Raffaele Cortina Editore, 2014)
- Dewey, J. (1938b). *Logic: The theory of inquiry*. Holt. (trad. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, 1949)
- Di Genova, N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.

- Di Martino, V., & Bonura, A. (2025). Regional policies to combat early school leaving in Sicily: a systematic document analysis. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 25(2), 19-35.
- Di Profio, L. (2020). *Povert  educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Mimesis
- Di Profio, L. (2024). Fotografia e educazione estetica: l'attenzione dello sguardo. *Journal of Health Care Education in Practice*, 6(Journal of Health Care Education in Practice VOL. 6/2), 141-152.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (2025). *La Ricerca-Formazione: impatti, strumenti, fattori* (p. 302). FrancoAngeli.
- Dolci, D. (1968). *Inventare il futuro*. Laterza.
- Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Einaudi,
- Dolci, D. (1985). *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo non violento*. Armando.
- Dolci, D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Sonda Edizioni.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolgerci*. La Nuova Italia.
- Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (2018). *La ricerca empirica in educazione: elementi introduttivi*. Armando.
- Door, V. M. (2014). Critical pedagogy and reflexivity: The issue of ethical consistency. *International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2).
- Du Toit, A. (2004). 'Social exclusion' discourse and chronic poverty: a South African case study. *Development and Change*, 35(5), 987-1010.
- Dubet, F. (2016). *Equality of opportunity at school: The French paradox*. *Apres-demain*, (2), 14-16.
- Durkheim,  . (1902–1903). *L' ducation morale*. Paris: Félix Alcan. (trad. it. *L'educazione morale*. Newton Compton, 1974).
- Durkheim,  . (1922). * ducation et sociologie*. Paris: Félix Alcan (trad. it. *a sociologia e l'educazione*. Ledizioni, 2021).
- Dusi, P., & Portera, A. (2016). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. FrancoAngeli.
- Eco, U. (1984). *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Einaudi.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elia, S. (2013). L'osservazione pedagogica per conoscere l'infanzia all'interno di un asilo-nido. Strutturazione di uno strumento. *Formazione & insegnamento*, 11(3), 113-120.
- Elia, S. (2013). L'osservazione pedagogica per conoscere l'infanzia all'interno di un asilo-nido. Strutturazione di uno strumento. *Formazione & insegnamento*, 11(3), 113-120.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education.
- Ellis, C. and Bochner, A. (2000) *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as Subject*. In N. Denzin and Y. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 733–768). Sage.
- Embury, D. C. (2024). The Transformative Power of Action Research. *Educational Action Research*, 32 (2), 165-168.

- Emiliani F. (a cura di) (2002): *I bambini nella vita quotidiana*. Carocci.
- Esposito, R. (1996). *Oltre la politica. Antologia del pensiero "impolitico"*. Mondadori.
- Esposito, R. (2020). *Pensiero istituyente. Tre paradigmi di ontologia politica*. Einaudi.
- Fabbri, D. (2010). La formazione e gli strumenti per osservare l'apprendere: ovvero... l'alchimia del formare e dell'osservare. *For: rivista Aif per la formazione. LUG./SET, 2010*, 7-11
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.
- Fabbri, L. (2019). Le metodologie attive di ricerca: che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational reflective practices: 1, 2019*, 7-18.
- Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo*. Franco Angeli.
- Fabbri, M. (2017). *Osservare l'implicito tra fraintendimento e realtà*. In *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo* (pp. 21-33). Franco Angeli.
- Fabbro, F. (2020). L'analisi del discorso come strumento di Ricerca-Azione-Formazione sulla critical literacy education. *Formazione & insegnamento, 18*(2), 180-192.
- Fabbro, F. (2020b). Analisi critica del discorso e pratiche di media education. *Media Education, 11*(1), 57-66.
- Fabbro, F. (2024). *L'analisi critica del discorso per la ricerca educativa. Teorie, metodi, strumenti*. Carocci.
- Fadda, D., Pannone, C., Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2025). Socio-economic and cultural status and school education in Italy. Results of a scoping review. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 25*(2), 36-53.
- Falanga, M. (2002). *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia. Dimensione pedagogica e competenza metadidattica del dirigente scolastico*. FrancoAngeli.
- Federighi, P. (2018). L'aumento della povertà educativa relativa. Una sfida per la ricerca pedagogica. In *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 35-39). Pensa Multimedia.
- Feinstein, L., Duckworth, K., & Sabates, R. (2004). *A Model of the Inter-generational Transmission of Educational Success [Wider Benefits of Learning Research Report No. 10]*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.
- Felice, C. E. (2013). *Perché il Sud è rimasto indietro* (pp. 1-264). il Mulino.
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2015). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. Routledge.
- Fernández Batanero, J. M. (2006). Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación, 39*(1), 1-10.
- Ferrante, A. (2014). *L'educazione nell'età della tecnica. La prospettiva post-umanista e le implicazioni pedagogiche della crisi dell'antropocentrismo*. Doctoral Thesis, Bicocca University of Milan.
- Ferrante, A. (2014). *Pedagogia e orizzonte post-umanista*. LED Edizioni Universitarie.
- Ferrante, A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Franco Angeli.
- Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* FrancoAngeli.

- Ferrante, A., Gambacorti-Passerini, M. B., & Palmieri, C. (a cura di.). (2020). *L'educazione ai margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. goWare & Guerini Associati.
- Ferrante, S., Stanzione, I., & Benvenuto, G. (2023). Patti educativi di Comunità: funzioni, limiti e ruoli interistituzionali nei contesti. *RicercaAzione*, 15(1), 147-160.
- Ferrara, A. (2002). *Reflective authenticity: Rethinking the project of modernity*. Londra, Routledge.
- Ferraro, G. (2007). *Nuovi modelli. Proposte per una teoria attanziale ripensata in prospettiva sociosemiotica*. In *Narrazione ed esperienza* (pp. 45-58). Meltemi.
- Ferretti, G. (1943). *Consigli per la modernizzazione della scuola elementare*. Ires.
- Ferretti, G. (1945). *L'educazione quale invenzione*. Palumbo.
- Ferrière A. (1954) *La scuola attiva*. Bemporad.
- Ferrière, A. (1922). *L'école active*. Bibliothèque Internationale d'Éducation (trad. it. *La scuola attiva*. Bemporad. 1954)
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, L. H. (2015). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College Press.
- Feyerabend, P. K. (1975). *Against Method. Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. New Left Books (trad. it. *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Feltrinelli, 2002).
- Field, J. (2010). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books.
- Finetti, S. (2023). *La povertà educativa: origini, dimensioni, prospettive*. FrancoAngeli.
- Finetti, S. (2024). Promuovere l'educazione e contrastare la povertà educativa. Questioni di paradigmi? *Encyclopaideia*, 28(68), 29-41.
- Fiore, B., & Torelli, C. (2022). Le azioni di contrasto alla povertà educativa. Elementi legislativi, storici e di mappatura degli interventi realizzati nel contesto nazionale, con specifica attenzione al contributo degli Uffici Scolastici Regionali e delle Regioni. *Social Policies*, 9(3), 425-444.
- Fiorucci, M. (2000). *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*. Armando Editore.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Formenti, L. (Ed.). (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Edizioni Erickson.
- Formisano, M. A. (2019). *Osservazione e guida all'apprendimento tra psicoeducazione e neuroscienze*. Areablu Edizioni.
- Fornari, R., & Giancola, O. (2011). Policies for decentralization, school autonomy and educational inequalities among the Italian regions. Empirical evidence from PISA 2006. *Italian Journal of Sociology of Education* (2)
- Fornasa, W., & Medeghini, R. (2003). *Abilità differenti: processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. FrancoAngeli.
- Fotabon, R. B. (2023). Repensar la educación intercultural en España desde la pedagogía afro de la liberación. *Quaderns d'animació i educació social*, (38), 3.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Presses Universitaires de France (trad. it. *Nascita della clinica*. Einaudi, 1998).

- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Einaudi, 1976)
- Foucault, M. (1977). *Le jeu de Michel Foucault*. In *Dits et écrits*, vol. 3, Gallimard, 298-329.
- Frabboni, F. (2004). *Che cosa sono le scienze dell'educazione*. In *Significati universali e formazione umana: studi in onore di Maria Teresa Gentile*, 195-224.
- Frabboni, F. (2009). La ricerca in pedagogia. *Studi sulla formazione*, 12, 1/2, 2009, 9-13.
- Frabboni, F. (2011). *Palcoscenico alla pedagogia popolare*. Liguori.
- Frabboni, F. (2012). Il problematichismo pedagogico. *Studi sulla formazione: 15, 1, 2012*, 11-23.
- Frabboni, F. (2013). Il problematichismo in pedagogia e didattica. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Laterza.
- Franceschini, G. (2023). Filosofia dell'esperienza e didattica attiva: l'attualità di Esperienza e educazione (1938), J. Dewey. *Studi Sulla Formazione*, 223-233.
- Freedberg, D. (1989) *The Power of Images: Studies in the History and Theory of Response*. University of Chicago Press.
- Freinet, C. (1952). *Les dits de Mathieu*. Éditions de l'École moderne française. (trad. it. *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*. La Nuova Italia, 1973).
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores (trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*. Mimesis. 2024).
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI Editores. (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele, 2022).
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI Editores (trad. it. *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a "La pedagogia degli oppressi"*. Gruppo Abele, 2014).
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP (trad. it. *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo: Per una pedagogia dell'indignazione*. Il margine, 2021)
- Freire, P.; Dhor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática*. Paz e Terra Editora. (trad.it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Gruppo Abele, 2014).
- Frick, P. J., Barry, C. T., & Kamphaus, R. W. (2010). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior* (Vol. 3). Springer.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford university press.
- Frison, D., & Tino, C. (2019). " Being a Careful Observer": The Design of Work-Related Assignments in Higher Education. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2019(163).

- Gabrielli, F. (2022) Povertà educativa: una nozione polisemica e multidimensionale. *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione Serie Dottorato TRES* 2, 35.
- Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Gesammelte Werke. (trad. it. *Verità e metodo*. Bompiani, 1983)
- Galasso, G. (2005). *Il Mezzogiorno: da "questione" a "problema aperto"*. Lacaita.
- Galimberti, A. (2024). Sistemi e agenzie educative. Riflessioni pedagogiche su confini e connessioni tra servizi territoriali. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 051-058.
- Galimberti, A. (2025). Lavoro educativo e approcci sistemici. Alcuni snodi teorico-pratici. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(2).
- Gallelli, R. O. S. A., & Pinto Minerva, F. (2017). Processi di soggettivazione, formazione e materialità digitale. In *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, Filosofia e Scienza* (pp. 117-131). Mimesis.
- Galligani, I. (2019). L'approccio sostantivo alla Teoria del Cambiamento (ToC): una proposta metodologica per la valutazione dei programmi complessi. *RIV: rassegna italiana di valutazione*: 73, 1, 2019, 149-170.
- Gambacorti Passerini, M. (2023). Riflessioni epistemologiche sulla ricerca empirica in pedagogia: l'importanza dello sviluppo di una riflessività "complessa" quale postura epistemica nella contemporaneità. *Studium Educationis*, 24(1), 75-83.
- Gariboldi, A. (2007). *L'attività negoziata: microanalisi di situazioni osservate*. In Bondioli, A. (a cura di). *L'osservazione in campo educativo* (pp. 149-160). Junior.
- Geertz, C. (1973a). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture*. In *The interpretation of cultures: Selected essays* (pp. 3–30). Basic Books.
- Geertz, C. (1973b). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gentili, A. Pignataro, G. (2021). *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*. Carocci editore
- Ghenov V. (2022). Questione di privilegi: come il linguaggio ampio può contribuire ad ampliare gli orizzonti mentali. *AG About Gender-International Journal of Gender Studies*, 11(21).
- Ghigi, R. (2023). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Il Mulino.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Carocci.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2025). Oltre la scuola: cause e conseguenze della povertà educativa. *LA RICERCA*, (28), 6-12.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine: l'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Feltrinelli.
- Giannandrea, L. (2016). E-portfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente. *Educazione Per Tutta La Vita*, 508-515.
- Giorda, C., & Zanolin, G. (2020). *Idee geografiche per educare al mondo* (p. 168). FrancoAngeli.

- Girotti, L. (2009). *La ricerca educativa per l'orientamento: la ricerca come risorsa per le politiche pubbliche*. EUM.
- Girotti, L. (2020). Cosa dovrebbe veramente contare? Ricerca educativa e politiche pubbliche fra questioni metodologiche e interrogativi etici. *Pedagogia Oggi*, 1, 139-150.
- Girotti, L. (2023). Etica della ricerca: da questione da affrontare a competenza da formare. *Pedagogia E Vita*, 2, 105-115.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Routledge.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bloomsbury Publishing.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bloomsbury Publishing.
- Giroux, H. A. (2005a). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Londra, Routledge.
- Giroux, H. A. (2005b). *Schooling and the struggle for public life. Democracy's promise and education's challenge*. Paradigm Publishers.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York, Continuum.
- Giroux, H. A., & Simon, R. I. (1988). Critical pedagogy and the politics of popular culture. *Cultural Studies*, 2(3), 294-320.
- Giunta, I.; Villani, S. (2013). *Lo specchio deformante: vecchi e nuovi paradigmi della diversità*. Pensa Multimedia.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of the self in everyday life*. Doubleday Anchor (trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*. Il Mulino, 1969).
- Gombrich, E. H. J. (1999). *The Uses of Images: Studies in the Social Function of Art and Visual Communication*. Phaidon. (trad. it. *L'uso delle immagini: studi sulla funzione sociale dell'arte e sulla comunicazione visiva*. Phaidon, 1999)
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.
- González-Gaudiano, E. (2008). Verso un'educazione ambientale critica per il consumo sostenibile. *Culture Della Sostenibilità*, (2007/2).
- Goodson, I. F. (2012). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.
- Gottman, J. M. (1986). *Observing interaction: an introduction to sequential analysis*. Cambridge University Press.
- Gramsci, A. (1949). *Quaderni del carcere. Vol. II Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Einaudi.
- Gramsci, A. (1966). *La questione meridionale* (edizione postuma, a cura di F. De Felice & V. Parlati). Editori Riuniti.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. Teachers College Press.
- Gregori D., & Gui L. (2012). *Povert : politiche e azioni per l'intervento sociale*. Carrocci.

- Guarcello, E. (2021). Promuovere l'inventività umana. Il contributo di Gino Ferretti al ripensamento della scuola 'elementare'. *CQIA RIVISTA*, 35(XI), 24-42.
- Guasti, L. (Ed.). (2002). *Apprendimento e insegnamento: saggi sul metodo*. Vita e Pensiero.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage.
- Gubert, R., & Tomasi, L. (1995). *Teoria sociologica ed investigazione empirica: la tradizione della Scuola sociologica di Chicago e le prospettive della sociologia contemporanea*. FrancoAngeli.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp (trad. it. *Teoria dell'agire comunicativo*. Il Mulino, 1986).
- Hämäläinen, J. (2015). Defining social pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022-1038.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13-26.
- Hartas, D. (2015). Patterns of Parental Involvement in Selected OECD Countries: Cross-National Analyses of PISA. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 185-195
- Havel, V. (1968). *moc bezmocných*. Distribuito in *samizdat* (trad.it. *Il potere dei senza potere*. 1991, Milano, Garzanti).
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Phänomenologie des Geistes*. Felix Meiner Verlag (trad. it. *La fenomenologia dello spirito*. Einaudi, 2008)
- Helvetius, C. A. (1758) *De l'esprit*. Chez Durand Libraire (trad. it. *Dello spirito*. Editori Riuniti, 1970)
- Henry, J. (1966). Vulnerability in education. *Teachers College Record*, 68(2), 1-9.
- Hillman, N., & Weichman, T. (2016). *Education deserts: The continued significance of "place" in the twenty-first century*. American Council on Education Center for Policy Research and Strategy.
- Hinchliffe, G. (2000). Education or pedagogy? *Journal of philosophy of education*, 35(1), 31-45.
- Hippe, R., Araújo, L., & da Costa, P. D. (2016). *Equity in education in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Hirsch, D., & Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *FahrenHouse; Foro de Educación*; 13; 18; 6, 69-91
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp Verlag (trad. it. *Lotta per il riconoscimento: proposte per un'etica del conflitto*. il Saggiatore, 2002)
- hooks b. (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, Routledge (ed. consultata: *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, 2020, Meltemi).

- hooks, b. (1984). *Feminist theory. From margin to center*. South End Press.
- hooks, B. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Routledge, (trad. it. *Elogio del margine*. Tamu Edizioni, 2020.).
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge (trad. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Metemi, 2020.)
- hooks, b. (2003). *Teaching community: a pedagogy of hope*. Routledge. (trad. it. *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Meltemi, 2022).
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. Routledge (trad. it. *Insegnare il pensiero critico*. Meltemi, 2023).
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Verlag von Max Niemeyer (trad.it. *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Einaudi, 2002)
- Husserl, E. (1936). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Martinus Nijhoff (trad. it. *La crisi delle scienze europee e la filosofia trascendentale*, Il Saggiatore, 1983).
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Edizioni Erickson.
- Ienna, G., & Vagelli, M. (2023). Bourdieu e Foucault: un confronto critico a proposito dei fondamenti della spazializzazione del potere. *Quaderni di Teoria Sociale*, 2(1), 20-20.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row (trad. it. *Descolarizzare la società*. Mimesis, 2010)
- Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. Calder and Boyars. (trad. it. *La convivialità*, Boroli, 2005)
- Illich, I. (1981). *Shadow Work*. Boyars. (trad. it. *Il lavoro ombra*. Mondadori, 1985).
- Imbasciati A., Cena L. (a cura di) (2018): *Il futuro dei primi mille giorni di vita. Psicologia clinica perinatale: prevenzione e interventi precoci*. FrancoAngeli
- Interventions in Countering Youth Exclusion. *Journal of Applied Youth Studies*, 7(3), 345-365.
- Iori, V. (2016). Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, 20(45).
- Iori, V. (2020). Educazione e politica nella società dell'incertezza: uno sguardo fenomenologico. *Encyclopaideia*, 24(56), 17-26.
- Irigaray L. (1977) *Ce sexe qui n'en est pas un sexe*. Les éditions de minuit. (trad. it. *Questo sesso che non è un sesso*, Feltrinelli, 1978).
- Irigaray, L. (1974). *Speculum. De l'autre femme*. Les éditions de minuit. (trad. it. *Speculum. L'altra donna*. Feltrinelli, 2010)
- Israel, J. I. (2001). *Radical enlightenment: philosophy and the making of modernity, 1650-1750*. Oxford University Press.
- Jensen, G. (2010). The logical framework approach. *Bond for International Development*, 4.
- Ji, G. X., Chan, P. W. K., McCormick, A., Won, M., Ali, S., Jimmy, M., & Gurung, D. (2024). Scholarly Responses to 'UNESCO Global Education Monitoring Report 2024

- Pacific Technology in Education: A tool on whose terms?'. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 23(2), 154-170
- Jordan, B., Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
- Juvonen, S., Huilla, H., Kosunen, S., Thrupp, M., & Toom, A. (2024). Conceptualizing socialization, qualification, and subjectification as purposes of education. *Educational Theory*, 74(3), 389-410.
- Kaës, R. – Anzieu D. – Thomas L.V. – Le Guérinel N. – Filloux J. (1973). *Fantasme et formation*. Dunod (trad. it. *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*. Armando, 1981)
- Kaës, R. (1994). *Les alliances inconscientes*. Dunod (trad. it. *Le alleanze inconsce*. Borla, 2010)
- Kaffenberger, M., Pritchett, L., & Viarengo, M. (2023). Towards a right to learn: concepts and measurement of global education poverty. In *Research Handbook on Measuring Poverty and Deprivation* (pp. 212-223). Edward Elgar Publishing.
- Kahn, R. V. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement* (Vol. 359). Peter Lang.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational action research*, 14(4), 459-476.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business Media.
- Kierkegaard, S. (1843) *Enten-Eller*. København, Lankelot, (trad.it. *Aut-Aut*. Milano, Mondadori, 2008).
- Kincheloe, J. L. (2005). *Critical constructivism primer* (Vol. 2). Peter Lang.
- Kinchin, I. M., Hay, D. B., & Adams, A. (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educational research*, 42(1), 43-57.
- Klamer, A. (2016). The value-based approach to cultural economics. *Journal of Cultural Economics*, 40(4), 365-373.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- La Rocca, C. (2022). *L'ePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6*. LED Edizioni.
- La Rosa V. (2019). La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche. *Formazione. Lavoro. Persona*, 29, 95-102.
- La Rosa, V. (2023). Valutare contesti formativi: un esercizio di antipedagogia. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 155-161.
- Laberthonnière, L. (1903). *Théorie de l'éducation* Félix Alcan. (trad. it. *Teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*. La Scuola, 2014).
- Labriola, A. G. (2014). Riscrivere il futuro: innovazione, sfide e prospettive della ricerca educativa e formativa. *Formazione & insegnamento*, 12(4), 143-152.

- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491
- Lahire, B. (2011). *The plural actor*. Polity.
- Laporta, R. (1979). Teoria empirica dell'educazione e valori educativi. *AA. VV. La ricerca pedagogica tra scienza e utopia. Scritti in memoria di Carmela Metelli Di Lallo*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 23-48.
- Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze, La Nuova Italia.
- Laporta, R. (2001, postumo) *Avviamento alla pedagogia*. Carrocci.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American sociological review*, 80(1), 1-27.
- Lareau, A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In D.B. Grunsky, J. Bill (ed.) *Inequality in the 21st Century* (pp. 444-451). Londra: Routledge.
- Lareau, A.; Goyette, K. (2014). *Choosing homes, choosing schools*. Russell Sage Foundation.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy within/in the postmodern*. Routledge.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford university press (trad. it. *Riassemblare il sociale: Actor-Network theory*. Mimesis, 2022)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lazzari, A. (2016) (Ed.). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave: Rapporto elaborato dal gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia*. Zeroseiup.
- Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità= Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities. *Pedagogia oggi*, 20(2), 60-70.
- Lazzari, M. (2024). Tecnologie digitali prima e dopo il COVID-19: rischi di digital divide, long Covid educativo e povertà educativa nella scuola primaria. In *La Pedagogia nella città che cambia* (pp., 89-94). Pensa Multimedia
- Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., de Souza, L., Anholon, R., & Orlovic, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of cleaner production*, 199, 286-295.
- Leone, L., & Prezza, M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. Franco Angeli.
- Lévinas, E. (1961). Totalité et infini. Essai sur l'extériorité. *Revue de Métaphysique et de Morale* 68(4):495-495
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.

- Li, G., Wang, X., Luo, N., Xiong, R., Cao, Y., & Huang, Q. (2024). Photo Elicitation and Its Application in Education Research. *Looking beyond Words: Visual Research Methods in Education*, 4, 118.
- Limone, P., Parmigiani, D. (2017). *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Progedit.
- Lincoln Y., Guba E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Lincoln Y., Guba E. (1988). Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 5-9, 1988)*.
- Lincoln Y., Guba E. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In *The Sage handbook of qualitative research*, (PP. 97-128). Sage.
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2010). Globalization and the rescaling of education politics and policy: Implications for comparative education. In *New thinking in comparative education* (pp. 33-52). Brill.
- Liotta, E. (2023). Disuguaglianza di classe e mito del merito: implicazioni critiche dell'agenzia scolastica. *PAMPAEDIA-BOLLETTINO As. Pe. I*, (195), 66–75.
- Liotta, E. (2024). Anomalie nel sistema: le rappresentazioni del maschile “divergente” tra potenziale educativo e cultura delle alterità. *Pedagogia delle Differenze*, 53(2).
- Liotta, E. (2024b), *Verso un'esplorazione critica delle definizioni di povertà educativa: limiti e questioni aperte*, QTimes – Journal of Education Technology and Social Studies, 1/2024
- Liotta, E. (2025). L'educazione estetica tra talenti, povertà educative e finzione meritocratica. *Formazione & insegnamento*, 23.
- Liverano, G. (2023). Dispositivi di auto-narrazione per rilevare profili di studenti in situazione di dispersione scolastica: un caso di studio. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1(1), 469-495.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New media & society*, 9(4), 671-696.
- Locatelli, R. (2021). La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti Educativi di Comunità. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, X (2), 175–191
- Lodi, M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Edizioni Avanti.
- Lodi, M. (1971). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Einaudi
- Lodi, M. (1983). *La scuola ei diritti del bambino*. Einaudi.
- Lodi, M. (2022). *Cominciare dal bambino*. Rizzoli.
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16(1). 105-114.
- Loiodice, I.; Ulivieri, S. (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Progedit

- Lombardi, E. (2002). *Apprendere al plurale: strumenti per la gestione degli apprendimenti*. Clueb,
- Lombardi, M.G. (2024). La dimensione Politico istituzionale del lavoro educativo tra storia dell'educazione e Pedagogia Generativa. *Pedagogia oggi*, 22, 55-61.
- Lombardo Radice, G. (1913). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (Vol. 2). R. Sandron.
- Lombardo Radice, G. (1923). *Educazione e diseducazione*. Bemporad.
- Lombardo Radice, G. (1968). *Educazione e diseducazione*. Giunti Bemporad Marzocco.
- Lopez, A. G. (2018). Pedagogia delle differenze. *Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Lorde, A. (1984). *Sister Outsider. Essays and Speeches*. Ed. consultata: *Sorella Outsider*. 2022. Meltemi.
- Lorenzini, S. (2020). *Pedagogia di Genere e Pedagogia Interculturale: una sinergia necessaria*. In R. Nardone, F. Crivellaro (a cura di), *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio* (pp. 54-69). FrancoAngeli.
- Losito, B., & Pozzo, G. (2008). *La ricerca azione: una strategia per il cambiamento nella scuola*. Carocci Faber.
- Lovat, T., Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching*. Springer.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Lucisano, P., Stanzione, I., & Artini, A. (2018). Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti. *Ricercazione*, 10(2), 79-100.
- Luckin, R.; Puntambekar, S., Goodyear, P., Grabowski, B. L. H., Underwood, J., & Winters, N. (2013). *Handbook of design in educational technology*. Routledge.
- Lueger, M., & Vettori, O. (2014). Finding meaning in higher education: A social hermeneutics approach to higher education research. In *Theory and method in higher education research II* (pp. 23-42). Emerald Group Publishing Limited.
- Lugones, M. (2003). *Pilgrimages/peregrinajes: Theorizing coalition against multiple oppressions*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Luppi, E. (2021). Paradigmi e modelli della progettazione e valutazione in ambito educativo. *PEDAGOGIKA. IT*, 1, 48-53.
- Luppi, E. (2021). Paradigmi e modelli della progettazione e valutazione in ambito educativo. *PEDAGOGIKA. IT*, 1, 48-53.
- Macale, C. (2024). L'ermeneutica. Da paradigma filosofico a modello di indagine pedagogica e azione educativa. *Critical Hermeneutics: Biannual Journal of Philosophy*, 8(1).
- Macinai, E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Mondadori.
- Magoon, A. J. (1977). Constructivist approaches in educational research. *Review of educational research*, 47(4), 651-693.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49(1), 9-12.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child care information exchange*, 52-57.

- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Junior.
- Malinowski, Bronislaw. (1922) *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Routledge.
- Maltese, P. (2023). Regime di verità neoliberale, digitalizzazione dei processi formativi e rischi per la democrazia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 060-066.
- Manera M. (2024). *Fa differenza. Comunicazione corretta e lotta di classe*. Torino: Gruppo Abele.
- Manferlotti, S. (1984). *Antiutopia*, Sellerio.
- Manganiello, M.R., Lavanga F. (2024) *Le rappresentazioni identitarie nell'adolescenza: tra identità fluide e interpretazioni di sé, oltre il genere*, in F. Chello, S. Maltese (a cura di). *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*. FrancoAngeli.
- Mangione, G. R. J., Cannella, G., & Chipa, S. (2023). *Il ruolo dei terzi spazi culturali nei Patti Educativi Territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole*. In *Il Post-digitale. Società, culture, didattica* (pp. 171–205). FrancoAngeli.
- Mannese E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 214-225.
- Mantegazza, R. (1998). *Filosofia dell'educazione*. Mondadori.
- Mantegazza, R. (2001). *Unica rosa: cinque saggi sul materialismo pedagogico*. Mondadori.
- Mantovani S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori.
- Marcuccio, M. (2023). Il dispositivo italiano di valutazione degli istituti scolastici: un'analisi critica della cornice teorica di riferimento. *PEDAGOGIA OGGI*, 21(1), 72-80.
- Marescotti, E. (2006). *Le parole chiave della pedagogia speciale*. Carocci.
- Margiotta, U. (2013). *La formazione degli insegnanti secondari in Italia*. In M. Baldacci (A cura di) *La formazione in Europa* (pp.161-206). Mondadori.
- Margiotta, U. (2014a). *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*. Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2014b). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & insegnamento*, 12(4), 13-38.
- Margiotta, U. (2015a). Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 11-22.
- Margiotta, U. (2015b). *Teoria della formazione*. Carocci.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. FrancoAngeli.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando Editore.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando Editore.
- Marshall, C., Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications.

- Martinez, H., Roys, E., Maestre, J., Araujo, H. (2024). Contributions to the Application of Non-Participant Observation as a Research Technique. *Power System Technology*. 48. 175 – 184
- Martino, P. (2023). Pedagogia del dissenso e rivoluzione esistenziale: rischio della libertà, democrazia, educazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 67-74.
- Mascheroni, G. (2024). La Trasformazione della Vita dei Bambini Attraverso i Media Digitali: Sfide e Prospettive di Ricerca. JE Raffaghelli, E. Restiglian, E., & Scarcelli, M.(eds.) (2024). *La cultura dell'infanzia nell'era postdigitale. Tra conoscenze delle famiglie e professionalità educativa* (pp. 16-36), Pensa Multimedia.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 2,
- Massa, R. (1979). *Teoria pedagogica e prassi educativa*, Cappelli
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*, Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire?* Unicopli.
- Massa, R. (1990) *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza.
- Massa, R. (1991) (a cura di), *Saperi, scuola, formazione*, Unicopli.
- Massa, R. (1992) (a cura di). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Massa, R.; Bertolini, P. (1996). *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione* in Geymonat, L. *Storia del pensiero filosofico. Il Novecento*, vol. IX, 4, (pp. 337-360). Garzanti.
- Maviglia, D. (2023). Educare alla responsabilità morale: il ruolo dell'approccio dialogico. *Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau: trimestrale di cultura pedagogica*, LXXXI, 1/4, 2023, 167-179.
- Mazzara B. (1997), *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna.
- Mazzocchi, F. (2023). Di cosa parliamo quando parliamo di povertà educativa? Ripensare pedagogicamente l'espressione. *PAMPAEDIA-BOLLETTINO As. Pe. I*, (195), 42-55.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Educational design research. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 131-140). Springer New York.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
- McTaggart, R. (1994). *Participatory action research: Issues in theory and practice*. Educational action research, 2(3), 313-337.
- Mead, M. (1928) *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for Western Civilization*. William Morrow & Company (trad. it. *L'adolescenza in Samoa*, Giunti, 2017).
- Mead, M.; Bateson, G. (1942). *Balinese Character: a photographic analysis*. New York Academy of Sciences.
- Meirieu, P. (1992). Eduquer: un métier impossible? ou " Ethique et pédagogie". *Pédagogie collégiale*. 6, 1, 32-40.
- Meirieu, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. ESF.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie: le devoir de résister*. ESF.

- Meirieu, P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Rue du monde.
- Melchiori, R., & Melchiori, F. M. (2015). L'ecosistema scuola: i fattori del cambiamento. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 143-162.
- Merico, M., & Scardigno, F. (2023). *Il continuum dell'educazione: Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*. Ledizioni.
- Merini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard (trad. it. *Fenomenologia della percezione*. Bompiani, 2014).
- Metelli di Lallo, C. (1966). *Analisi del discorso pedagogico*. Marsilio.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass (trad. it. *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina, 2009).
- Michellini, M. C. (2017). Osservazione educativa. Ricerca di un paradigma. *Pedagogia più didattica*, 3, 1-5.
- Midoro, V. (2015). Dalle tecnologie didattiche ad una pedagogia digitale. *Italian Journal of Educational Technology*, 23(1), 59-63.
- Mignosi, E. (2004). Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al “pensare riflessivo”. In *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia* (pp. 149-179). Junior.
- Milani L. (2020) Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 11, 444-457.
- Milani, L: Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. (ed. consultata: Mondadori, 2017)
- Milani, L. (1965). *L'Obbedienza non è più una virtù. L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*. Libreria editrice fiorentina.
- Milani, L. (1970). *Lettere di Don Lorenzo Milani, priore di Barbiana*. Pubblicazione postuma a cura di M. Gesualdi con prefazione di M. Pancera. Mondadori
- Milani, P. (2023). “Ma noi lo facevamo già”: innovazione sociale e implementazione di programmi come spazio di azione pedagogica. In *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 335-338). Pensa Multimedia.
- Minardi, E. (2021). *«Fare» progettazione sociale: Azioni possibili per l'intervento sociale*. Homeless Book.
- Minello, R. (2015). John Dewey e le anticipazioni del Visible Learning nella formazione degli insegnanti: a cento anni dalla pubblicazione di *Democrazia e Educazione*. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 71-88.
- Montanaro, P. (2009). I divari regionali nell'apprendimento scolastico in Italia: evidenze dalle indagini nazionali e internazionali. *Rivista economica del Mezzogiorno*, 23(3), 425-460.

- Montessori M. (2008). *Educare alla libertà*, Mondadori.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Società Tipografica Editrice Cooperativa Città di Castello (con rimando anche alle edizioni successive, ed in particolare all'edizione critica disponibile su https://www.atlantemontessori.org/static/pdfs/Il_Metodo_della_Pedagogia_Scientifica_Edizione_critica_completo.pdf, ultima consultazione 18.11.2025)
- Montessori, M. (1916) *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Loescher. (ed. consultata, Garzanti, 1992).
- Morabito, C., Mauro, V., & Pratesi, M. (2021). *The multidimensional aspects of the educational poverty: a general overview on measures and lack of data in Italy*. Università di Pisa, Dipartimento di Economia e Management.
- Mori, S., Rossi, F., Storai, F., & Toci, V. (2024). La triangolazione nei processi di valutazione dell'innovazione scolastica. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, (2024/88-89).
- Morin, E. (1977-2004). *La Méthode*. 6 voll., Seuil.
- Morin, E. (1999). *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, 2000).
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore, 2020.)
- Mortari, L. (2000). Per una fenomenologia della vita della mente. *Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*. LUG./DIC., 2000, 197-22
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza*. Caocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Pearson Italia Spa.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Carocci.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri* (pp. 1-176). Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura*. ITA.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Mortari, L., Camerella, A. (2020). Educazione etica nella scuola dell'infanzia. Uno studio pilota. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 15(1), 21-51.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa: Un esempio di ricerca per i bambini. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 51-62.
- Moss, P. (2011). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. Jessica Kingsley Publishers.
- Moyles, J. (2002). Observation as a research tool. *Research methods in educational leadership and management*, 172-195.
- Mueller, J. J., & File, N. (2016). *Understanding research in early childhood education: Quantitative and qualitative methods*. Routledge.

- Munari B. (1995). *Il castello dei bambini a Tokyo*. Einaudi.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato: conoscenza, apprendimento, formazione*. Guerini.
- Munari, A. (2010). Non si osserva ciò che non si capisce. *For: rivista Aif per la formazione. LUG./SET.*, 2010, 23-29
- Muraca, M. (2021). La dimensione politica della metodologia della ricerca in educazione: riflessioni a partire da un sentipensare popolare, femminista e decoloniale. *Civitas educationis: education, politics and culture: X*, 2, 2021, 205-220.
- Nigito, G., & Savio, D. (2004). Osservare per progettare: riflessioni e strumenti per l'osservazione pedagogica del bambino e del contesto. In *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia* (pp. 79-111). Edizioni Junior.
- Noddings, N. (1985). *A feminine approach to ethics*. Center for Research on Women, Stanford University.
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education*. Westview Press.
- Noddings, N. (2015). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach* (Vol. 3). Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press (trad. it. *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. 2011, Il Mulino).
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press (trad. it. *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il Mulino. 2012)
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- Oliveira-Formosinho, J.; de Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: Children and educators learning the narrative mode. In *Understanding pedagogic documentation in early childhood education* (pp. 32-51). Routledge.
- Orefice, C., & Guraziu, E. (2018). Fare progettazione educativa: competenze, metodologie, esperienze. *Form@re*, 18(3).
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson.
- Orsenigo, J., Ulivieri-Stiozzi, S. (2018). La Clinica della formazione in Italia. *Cliopsy*, 20(2), 23-37.
- Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI). *How to Build a National Multidimensional Poverty Index (MPI): Using the MPI to inform the SDGs*. UNDP.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.
- Palmieri, C. (2018). Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica. *Civitas educationis: education, politics and culture: VII*, 1, 2018, 227-243.

- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 52-64.
- Paola, D. (2011). Nonviolenza, sogno e liberazione nella pedagogia di Danilo Dolci. *Educazione Democratica*, 2, 15–22.
- Paolone, A. R. (2012). Osservare l'educazione. *L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico-sociale*. ETS.
- Paone, F. (2021). *Territorio e comunità: pratiche e prospettive pedagogiche per l'esercizio professionale*. In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali* (pp. 1594-1601). Pensa Multimedia.
- Paradiso, L. (2020). *La progettazione educativa e sociale: modelli, metodologie, strumenti*. Mondadori Università.
- Parola, A. (2021). Ricerca educativa, apprendimenti e medialità alla prova dell'evoluzione metodologica. *Formazione & insegnamento*, 19(1T1), 31-47.
- Parola, A. (2023). Verso modelli di ricerca pedagogica qualitativa secondo paradigmi partecipativi. In *Verso modelli di ricerca pedagogica qualitativa secondo paradigmi partecipativi* (pp. 85-92). Pensa Multimedia.
- Passaneo, A.M. (2022) *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*. Armando.
- Pastena, N. (2020). Innovazione in Educazione: prospettive epistemologiche e dinamiche professionalizzanti. *Formazione & insegnamento*, 18(1_T1), 166-177.
- Patané, L.R. (1983). *Gino Ferretti*. Trincale.
- Patera, S. (2022). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. FrancoAngeli.
- Patera, S. (2025). Qualità e validità della ricerca qualitativa in educazione: Alcune riflessioni da un caso di studio. *Formazione & insegnamento*, 20, 297-311.
- Pati, L. (2017). Professioni educative e competenze di mediazione. *Pedagogia Oggi*, 15(2).
- Patočka, J. (1975). *Péče o duši*, Praga, Oikoymenh (trad. it. *La cura dell'anima*. 2019, Orthotes).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pavan, A. (2005). *Cultura della formazione e politiche dell'apprendimento*. Armando.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.
- Payne, L. (2020). Child Rights Impact Assessment as a policy improvement tool. In *Human Rights Monitoring and Implementation* (pp. 91-106). Routledge.
- Perla, L., & Riva, M. G. (Eds.). (2016). *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socioassistenziali*. Editrice La Scuola
- Perucca, A., Simone, M. G. (2012). *Società-mondo e pedagogia della differenza*. Guida Editori.

- Pescarmona, I. (2019). I piccolissimi dell'immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali. *CQIA RIVISTA*, (Anno IX), 65-74.
- Pescarmona, I. (2021). *La posizionalità del ricercatore: scelte metodologiche e questioni etiche in un nido d'infanzia multiculturale*. In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (Vol. 8, pp. 143-150). Pensa Multimedia.
- Pesci, F. (2006). *Mediazione pedagogica e pedagogia del dialogo*. In *La ricerca educativa tra pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives* (pp. 132-141). Progedit.
- Pesenti, L. (2013). Education and Capabilities: a Multidimensional Approach in Counteracting Poverty. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(Italian Journal of Sociology of Education 5/3), 89-110.
- Pestalozzi, J. H. (1801). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Ausgabe vom Autor herausgegeben. (trad. it. *Come Geltrude istruisce i suoi figli*. La Nuova Italia, 1971).
- Peurach, D. J. (2016). Innovating at the nexus of impact and improvement: Leading educational improvement networks. *Educational Researcher*, 45(7), 421-429.
- Pezzano, T. (2017), *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*. FrancoAngeli.
- Pezzano, T. (2018), *Alle origini di «Democracy and Education»*. *La centralità dell'individuo in «The Ethics of Democracy»*. In J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Anicia.
- Pezzano, T. (2019). Dewey e I modelli della scuola d'infanzia. *Pedagogiapiudidattica*, 1(5), 18-24.
- Pezzella, A. M. (2014). Teoria e prassi dell'agire educativo. *Per la filosofia: filosofia e insegnamento*, XXXI, 91/92, 2014, 33-42.
- Phoenix, A. (2022). Youth, Research and Doing Intersectionality. *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*, 93.
- Piaget, J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Alcan (trad. it.: *Il giudizio morale nel fanciullo*, Giunti, 1972).
- Piaget, J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, (trad. it. *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, 1973).
- Piaget, J. (1947) *La psychologie de l'intelligence*, Colin (trad. it. *La psicologia dell'intelligenza*, Giunti-Barbera, 1978)
- Picchio, M., Di Giandomenico, I., & Musatti, T. (2013). Valutare i servizi per l'infanzia: un percorso di partecipazione. *RELADEI. Revista Latino-americana de Education Infantil*, 2(2), 87-104.
- Piccione, V. (2020). Pensiero, significato, cura, ovvero restituire alla pedagogia l'intensità della sua voce interdisciplinare. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 399-409.
- Piccione, V. (2021). Abitare i luoghi dell'educazione, abitare la contiguità e la prossimità, mediare. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 157-165.
- Picciuolo, M. (2024). L'analisi del discorso multimodale come metodo di ricerca-azione per l'educazione ai media: un caso pratico di studio. *DIVE-IN–An International Journal on Diversity and Inclusion*, 4(1), 83-113.

- Pillera, G. C. (2020). Collaborating online to learn: the university students' experience in a laboratory on pedagogical design. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 203-219.
- Pillera, G.C. (2025). Le professioni pedagogiche davanti alle sfide delle povertà educative: pluralità e integrazione come euristiche per la ricerca, le politiche, la progettazione e l'intervento. In *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi* (pp. 162-166). Pensa MultiMedia.
- Pink, S. (2020). *Doing visual ethnography*. Sage.
- Pinto Minerva, F. (1980). *L'alfabeto dell'esclusione: educazione, diversità culturale, emarginazione*. Edizioni Dedalo.
- Pinto Minerva, F. & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e progettualità trasformativa*. Carocci.
- Piu, C., Piu, A., & De Pietro, O. (2011). *I tempi ei luoghi della formazione*. Monolite Editrice.
- Pontecorvo C., Menzinger A. (1972), *L'osservazione come strumento psicopedagogico*, Ministero Pubblica Istruzione, Volume 24, Serie 7.
- Popkewitz, T. S. (Ed.). (2000). *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. SUNY Press.
- Popper, K. (1934). *The logic of scientific discovery*. Routledge. (trad. it. *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, 1970).
- Popper, K. (1962), *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Basic Books (trad. it. *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*. Il Mulino, 2009).
- Porcarelli, A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*. FrancoAngeli.
- Porcarelli, C. (2022). Educare ai diritti dell'infanzia: nuovi metodi e approcci per valutare l'implementazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza negli interventi destinati ai minori. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 1(1), 106-113.
- Portera, A. (2017). Educazione e pedagogia interculturale. *M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, Gli alfabeti dell'intercultura*, 346-358.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino,
- Pratesi, M. (2022). Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte. *Social Policies*, 9(3), 373-398.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 1991, 33–40.
- Quarta, S. (2020). *L'osservazione partecipante: uno strumento di conoscenza della complessità sociale*. Ledizioni
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2009). Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 341-358.

- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2009). *Education and Poverty in Affluent Countries*. Routledge.
- Rahmani, H., Groot, W., & Rahmani, A. M. (2024). Unravelling the NEET phenomenon: a systematic literature review and meta-analysis of risk factors for youth not in education, employment, or training. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 2331576.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. La fabrique éditions (ed. it. *L'odio per la democrazia*. Cronopio, 2011)
- Ravasi, I. (2024). *Enti locali, scuole e comunità per prevenire la dispersione scolastica: un percorso di ricerca verso l'elaborazione di linee guida*. In *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 222-229). Pensa MultiMedia.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. Knopf.
- Reason P, Bradbury H, (a cura di). (2001). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2nd ed.). Sage.
- Reay, D. (2020). *Inequality, poverty, education*. Springer.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). Observation as a research strategy to build learning contexts and promote participatory processes. *Education XXI*, 17 (1), 199-220
- Reynolds, D. (2010). *School effectiveness*. A&C Black.
- Ricciardi, M. (2022). Una lettura ecosistemica e la prospettiva di un learnfare capacitante: L'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale come modello pedagogico di resilienza trasformativa. *Formazione & Insegnamento*, 630-643.
- Rich A. (1980), Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 5, 631- 660.
- Richardson, L. (2005). Writing: A method of inquiry. *Handbook of qualitative research*. (3rd ed.) /Sage.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. TCU press.
- Ricoeur, P. (1983-1985). *Temps et récit* I, II, III. Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*. Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Riva, M. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia oggi*, 2, 21-39.
- Riva, M. G. (2011). La responsabilità. *Pedagogia Oggi*, 2, 157-175.
- Riva, M. G. (2016). Per un'ermeneutica delle pratiche educative concrete. Il contributo della psicoanalisi allo studio della materialità educativa. *Scuola democratica*, 7(1), 249-260.

- Riva, M. G. (2020). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. goWare & Guerini Associati.
- Riva, M. G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Franco Angeli.
- Rivoltella, P. C. (2019). Media education. In *Tecnologie per l'educazione* (pp. 127-138). Pearson Italia.
- Roberts-Holmes, G., & Bradbury, A. (2016). Governance, accountability and the datafication of early years education in England. *British Educational Research Journal*, 42(4), 600-613.
- Rocchi, G. (2022). Abbandono scolastico e condizione a rischio di NEET. Da fragilità e precariato alla riuscita sociale attraverso proposte d'intervento. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(40), 191-201.
- Rogers, R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. In *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 31-48). Routledge.
- Rogers, R. (2017). Critical discourse analysis and educational discourses. In *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 465-479). Routledge.
- Rogers, R., & Wetzels, M. M. (2013). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis: Pedagogical and research tools for teacher-researchers*. Routledge.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual review of psychology*, 54(1), 175-203.
- Romano, R. (2024). *Intelligenza artificiale generativa e dilemmi etico-educativi. Verso un' "agentività relazionale" come cifra dell' esistere*. Agorà.
- Rosa, H. (2010). *Alienation and acceleration: Towards a critical theory of late-modern temporality* (Vol. 3). Aarhus University Press.
- Rossi, C. (2015). *Triangolazione metodologica e qualità del dato: uno studio di caso*. Franco Angeli.
- Rousseau, J. J. (1762). *Émile: ou De l'éducation*. Chez Jean Néaulme, libraire. (trad. it. *Emilio. Dell'educazione*, Laterza, 2003).
- Rubini, A., & Elia, G. (2014). Pedagogia e politica. In *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 120-131). FrancoAngeli.
- Sacristán, J. G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Salmeri, S. (2019). Responsabilità educativa a scuola come strategia per il riconoscimento dell'alterità. *Formazione & insegnamento*, 17(1), 169-180.
- Salmieri, L. (2023). *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*. Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.
- Salmieri, L., & Giancola, O. (2021). *Le differenze territoriali nella gestione delle misure di contrasto alla povertà e nelle percezioni degli assistenti sociali*. In *Servizi sociali e misure*

- di contrasto alla povertà. *Report di ricerca* (pp. 171-196). Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.
- Salmieri, L., Giancola, O., & Bonanni, M. (2025). *Impatti basati sull'evidenza: indicazioni da una valutazione quasi-sperimentale*. In *Come fare la differenza. ricerca sociale e valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa* (pp. 41-51). Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.
- Salomone, M. (2014). Prospettive dell'educazione ambientale. Italia, Europa e mondo. *Culture della sostenibilità*, 7(14), 5-28.
- Salvadori, I. (2019). Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 194-205.
- Salvato, R., Batini, F., & Scierri, I. D. (2020). *Il ruolo dell'arte nel contrasto alla dispersione scolastica e alle povertà educative*. Thélème.
- Sandri, P., Errani, A., & Decembrotto, L. (2024). Dalla marginalità alla partecipazione. Chi ne è uscito o sta cercando di uscirne può insegnarci qualcosa. In *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre Volume in ricordo di Andrea Canevaro* (pp. 191-204). Erickson.
- Sandrini, S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Pensa Multimedia,
- Sangiovanni, B. (2010). Il senso dell'osservare nelle pratiche formative. *For: rivista Aif per la formazione. LUG./SET.*, 2010, 29-38.
- Sartorius, R. H. (1991). The logical framework approach to project design and management. *Evaluation practice*, 12(2), 139-147.
- Save the Children (2010-2025). *Atlante dell'infanzia (a rischio)*. XVI voll. Treccani.
- Savio, D. (2013). La valutazione come "promozione dall'interno". *Revista Latino-americana de Educacion Infantil (ReLadEI)*, 2(2), 70-85.
- Savio, D. (2017). L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. *Educar em revista*, 133-150.
- Savio, D. (2024). I poli come laboratori di coerenza pedagogica: lo strumento dell'osservazione educativa partecipata. *Progetto Tre-Sei*, 228, 11-12.
- Sayad, A. (2016). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Média Diffusion.
- Scaramuzzo, G. (2024). *Educazione estetica e formazione umana*. In V. Berni & F. Antonacci (a cura di), *Le arti dell'educare* (pp. 39-52). FrancoAngeli.
- Scheerens, J. (2016). Educational effectiveness and ineffectiveness. *A critical review of the knowledge base*, 389.
- Schiavo, F., & Di Tore, P. A. (2023). Patti educativi di comunità: il patrimonio culturale come visione di una scuola di prossimità. *IUL Research*, 4(8), 142-150.
- Schiavone, A. (2011). *L'Italia contesa: sfide politiche ed egemonia culturale*. Laterza.
- Schiller, F. (1795), *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (trad. it. *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*. La Nuova Italia, 1970)

- Schön, D. A. (1979). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo, 2024).
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *American Historical Review*, 91(5), 1053–1075. (trad. it.: Il “genere”: un’utile categoria di analisi storica. *Rivista di storia contemporanea*, 16(4), 560–586).
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation practice*, 17(2), 151-161.
- Semi, G. (2010). *L’osservazione partecipante. Una guida pratica*. il Mulino.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press (trad. it. *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori, 2014)
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: Concept, application, and scrutiny*. Asian Development Bank
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Harvard University Press. (trad. it. *L’idea di giustizia*, Mondadori, 2014)
- Silva, C. (2015). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell’educazione e cura nella prima infanzia in Italia. *ENSAYOS*, 30, 205-212.
- Sirignano F.M. (2015). *Per una pedagogia della politica*. Editori Riuniti.
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57(4), 193–216.
- Smith, L. M. (1978). 8: An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. *Review of research in education*, 6(1), 316-377.
- Sorzio, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Carocci.
- Sottocorno, M. (2021). La povertà educativa come questione pedagogica plurale. In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 322-330), Pensa Multimedia.
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. goWare & Guerini Associati.
- Sottocorno, M. (2023). Una comunità educante che pensa e che agisce Riflessioni a partire da un progetto territoriale di contrasto della povertà educativa minorile. *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, anno XXVII, n. 53, 137-150
- Sottocorno, M. (2024). Povertà educativa. Un possibile quadro di riferimento legislativo. *PEDAGOGIA OGGI*, 22(2), 187-193.
- Sottocorno, M. (2024b). Rileggere le povertà educative nella cornice della pedagogia delle emergenze. Per una prassi pedagogica programmatica e flessibile. In *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 412-418). Pensa Multimedia.
- Sottocorno, M. (2025). Povertà educativa e accessibilità della conoscenza. Prospettive di riflessione e di intervento. In *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi* (pp. 598-603.). Pensa MultiMedia.

- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Waveland Press.
- St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative inquiry*, 25(1), 3-16.
- Stake, R. E. (1976). To evaluate an arts program. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 115-133.
- Stake, R. E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 287-310). Springer Netherlands.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Striano, M. (2017). Dimensioni e prospettive della ricerca educativa negli scenari di Horizon 2020. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 99-115
- Strongoli, R. C. (2017). *Metafora e pedagogia: modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*. FrancoAngeli.
- Strongoli, R. C. (2019). Ecodidattica. Una proposta di educazione ecologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(3), 221-243.
- Strongoli, R. C. (2023). Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze e educazione alla pace. *MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 13(1), 242-257.
- Strongoli, R. C. (2023a). Ambienti relazionali di apprendimento.: Prospettive teoriche e pratiche cooperative di progettazione ecodidattica. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 287-293.
- Strongoli, R. C. (2023b). Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze e educazione alla pace. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 13(1), 242-257.
- Strongoli, R. C. (2024). Pedagogia ecofemminista meridiana: decolonizzazioni e intersezionalità educative. *Educational reflective practices: 1*, 2024, 164-177.
- Strongoli, R. C. (2024). Pedagogia ecofemminista meridiana. Decolonizzazioni e intersezionalità educative. *Educational Reflective Practices*, (1).
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 117-141). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Taylor, E. W. (2018). *Transformative learning theory*. In *Educare gli affetti: Studi in onore di Bruno Rossi* (pp. 301-320). Armando.
- Tessaro, F. (2005). *Lo stato dell'arte della ricerca teorica e metodologica*. In *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi* (Vol. 1, pp. 21-74). Armando Editore.
- Tessaro, F. (2015). *La valutazione di sistema e le politiche educative, tra accountability e improvement*. In Galliani, L. (a cura di). *L'agire educativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 265-279). La Scuola.
- Thøgersen, M. (2024). Outcomes of Comprehensive Service Delivery and Early Interventions in Countering Youth Exclusion. *Journal of Applied Youth Studies*, 7(3), 345-365.
- Tienken, C. H. (2020). *The school reform landscape reloaded: More fraud, myths, and lies*. Bloomsbury Publishing PLC.

- Todorov, T. (1995). *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Seuil (trad. it. *La vita comune: L'uomo è un essere sociale*. Raffaello Cortina Editore, 2023).
- Tomarchio, M. (1996). *Roger Cousinet*. CUECM.
- Tomarchio, M. (2014). *L'orizzonte formativo di una memoria operante: finalità, obiettivi, azioni del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa" Paolo Borsellino*. In *Sicilia/Europa: culture in dialogo, memoria operante, processi formativi* (pp. 199-217). Aracne.
- Tomarchio, M. (2015). *Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa*. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 25-36). ETS.
- Tomarchio, M. (2020). *Giuseppe Lombardo Radice, protagonista e testimone del rinnovamento educativo e didattico del primo Novecento. Spunti di ricerca. CQIA Rivista. Formazione, lavoro, persona*, Anno X, 32, 84-90.
- Tomarchio, M. (2024). *Dare la parola. Il diritto e il dovere di dire le cose*. In *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani Sessioni Plenarie* (pp. 28-32). Pensa Multimedia.
- Tomarchio, M. S., & D'Aprile, G. (2018). L'educazione (in) sostenibile. L'armonizzazione necessaria. *Pedagogia oggi*, 16(1).
- Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (2015). *Frontiere culturali e terreno d'impegno di una pedagogia militante*. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. ETS.
- Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. ETS.
- Tomarchio, M., D'Aprile, G. (2021). Memoria e progettualità educativa. Spazi di incontro, di prossimità e di dialogo intergenerazionale. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(1), 36-51.
- Tomarchio, M., D'Aprile, G., & La Rosa, V. (2019). *Natura/Cultura: Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*. FrancoAngeli
- Tomarchio, M., D'Aprile, G., La Rosa, V. (2015). Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 69-93.
- Tomarchio, M., Mazzara, R. (2022). Il tempo della differenza come bene comune. *Pedagogia delle differenze*, LI (1), 71-81.
- Torre, E. M. T. (2014). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori* (pp. 1-167). Carocci.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Guerini.
- Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Carocci.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 75-96.
- Tripi M. (2021). *Educational poverty and ECEC system. A case study*. In AA.VV., *Citizenship, Work and the Global Age, Proceedings of the Second International*

- Conference of the Journal Scuola Democratica. Reinventing education, 2-5 giugno 2021.* (Vol I, pp. 453-463). Roma: Associazione Per Scuola Democratica.
- Tripi, M. (2022). Povertà educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povere, servizi educativi invisibili e utopia sociale. In AA.VV., *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni di Paulo Freire, Atti del Convegno nazionale SIPED 23-25 giugno 2021* (pp. 45-50). Pensa MultiMedia.
- Tripi, M. (2023). Per una pedagogia perturbabile. Un approccio critico alla povertà educativa. *Educazione Aperta*, 13.
- Triventi, M. (2014). Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano. *Scuola democratica*, 2, 321-342.
- Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa* (Vol. 513). FrancoAngeli.
- Tuckman, B. W., & Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Turnone, P. (2023). La “questione Mediterraneo” in prospettiva educativa: persona, scepsti, “paideia” per una pedagogia meridionale. In *La questione Mediterraneo: tradizioni, cambiamenti, prospettive* (pp. 477-498). Messina University Press
- Ulivieri S. (2017), *Dalla differenza come valore e diritto, alla relazione di "cura" e accoglienza dell'altro da sé*, in I. Loiodice, S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Progedit.
- Ulivieri, S., & Dozza, L. (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. FrancoAngeli.
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2019). *Ripensare L'educazione. Verso Un Bene Comune Globale?* UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing (trad. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Editrice La Scuola, 2023)
- Vaccarelli, A. (2017). Pedagogisti e educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia oggi*, 15(2).
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Franco Angeli.
- Vannini, I. (2019). L'osservazione sistematica: un prezioso e complesso strumento per la ricerca empirica in educazione. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*. LVII, 2, 241-245.
- Vannini, I. (2019b). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Erickson.

- Vasallo, B. (2024). *Linguaggio inclusivo ed esclusione di classe*. Tamu Edizioni.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Franco Angeli.
- Viganò, R. M., Baldacci, M., Besio, S., & Zago, G. (2020). La metodologia della ricerca in pedagogia. *PEDAGOGIA OGGI*, (1), 7-196.
- Vignola, G. B., Bezze, M., Canali, C., Geron, D., Innocenti, E., & Vecchiato, T. (2016). Povertà educativa: il problema ei suoi volti. *Studi Zancan*, 3, 5-20.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol. 10). Morata.
- Viola, I. (2022). *L'osservazione dei comportamenti nei servizi educativi per l'infanzia*. Studium.
- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Pensa Multimedia.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'evidence based education*. Carocci.
- Volpicelli, I. (2013). Brevi considerazioni sull'educazione estetica: L'unidimensionalità come deformità. In *Lo specchio deformante: Vecchi e nuovi paradigmi della deformità* (pp. 107-114). Pensa MultiMedia.
- Vygotskij, L.S. (1931) *История развития высших психических функций*, Государственное социально-экономическое издательство (pubblicazione postuma, trad. it. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti, 2010)
- Vygotskij, L.S. (1934), *Мышление и речь: Психологические исследования*, Государственное социально-экономическое издательство (trad. it. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, 2007)
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. Springer.
- Watson J.B. (1913) Psychology as a behaviorist view, *Psychological review*, 20, 2, 158-177.
- Watzlawick, P. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. Norton & Company.
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts*, 1, 65-92.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wieviorka, M. (2001). *La différence*. Balland.
- Williams, J. P. (2008). *Non-participant observation*. Sage Publications.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press (trad. it. *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, 1996).
- Zanelli, P. (1986). *Uno 'sfondo' per integrare*. Cappelli.
- Zanon, O. (2012). L'osservazione congiunta dei bambini tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia. *Studium Educationis*, 8(3), 105–119. R
- Zavalloni, G. (2008) *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. EMI

- Zedda, M. (2003). *Rileggendo l'Emilio: itinerari di pedagogia rousseauiana*. Armando Editore.
- Zedda, M. (2025). Notes on the relevance of the comparative method. *Education Sciences & Society-Open Access*, 16(1).
- Ziegler, A., Kuo, C. C., Eu, S. P., Gläser-Zikuda, M., Nuñez, M., Yu, H. P., & Harder, B. (2021). Equity gaps in education: Nine points toward more transparency. *Education Sciences*, 11(11), 711.
- Zizioli, E. (2023). Un'altra scuola: Il ruolo e i significati di alcune esperienze di educazione popolare. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 127-133.
- Zizioli, E., & Annacontini, G. (2022). Il Nomos dell'aratro.: Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative. *Pedagogia oggi*, 20(2), 189-196.
- Zoletto, D. (2023). Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 134-140